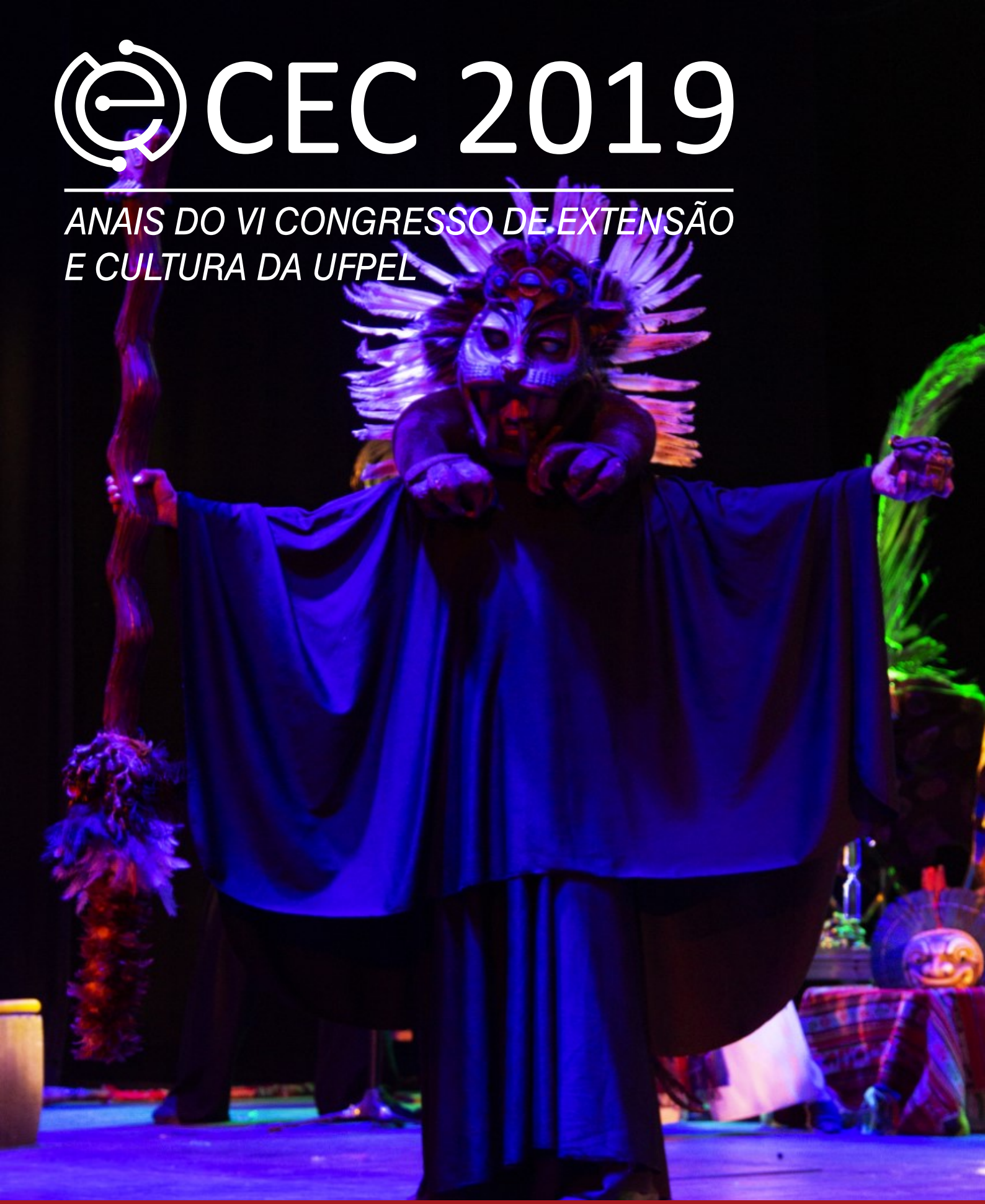
CEC 2019

ANAIS DO VI CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA DA UFPEL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
RS-BRASIL

PR
Pró-Reitoria de
EC
Extensão e Cultura

5ª SIIEPE
SEMANA INTEGRADA
UFPEL 2019
INOVAÇÃO ENSINO PESQUISA EXTENSÃO

ORGANIZAÇÃO

Comissão Científica VI CEC
Francisca Ferreira Michelon – Presidente
Felipe Fehlberg Hermann
João Fernando Igansi Nunes
Silvana de Fátima Bojanoski

Comissão Organizadora VI CEC (acadêmicos)
Bárbara dos Santos Kurz
Betina Dummer Uczak
Carlos Eduardo Vetromille Brito
Isabela Almeida Nogueira
Jéssica Cristina Alves
Joice Vieira Soares
Lisiane Gastal Pereira
Lucas Farias Centeno
Marlene dos Santos de Oliveira
Miguel Pereira Soares
Nicole Fernandes da Silva
Rafael Nolasco

Reitor
Pedro Rodrigues Curi Hallal

Vice-Reitor
Luis Isaías Centeno do Amaral

Chefe de Gabinete
Paulo Roberto Ferreira Júnior

Pró-Reitor de Ensino
Maria de Fátima Cóssio

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Flávio Fernando Demarco

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Otávio Martins Peres

Pró-Reitor Administrativo
Ricardo Hartlebem Peter

Pró-Reitor de Gestão da Informação e Comunicação
Julio Carlos Balzano de Mattos

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas
Sérgio Batista Christino

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis
Mário Renato de Azevedo Júnior

Comissão Organizadora VI CEC
Andréa Lacerda Bachettini
Desirée Nobre Salasar
Jerri Teixeira Zanusso
Norlai Alves Azevedo
Valdecir Carlos Ferri
Ana Carolina Oliveira Nogueira
Cátia Aparecida Leite da Silva
Elias Lisboa dos Santos
Mateus Schmeckel Mota
Matheus Blaas Bastos
Nádia Najára Krüger Alves
Rogéria Aparecida Cruz Guttier

Pró-Reitora de Extensão e Cultura
Francisca Ferreira Michelon

Coordenador de Arte e Inclusão
João Fernando Igansi Nunes

Coordenadora de Patrimônio Cultural e Comunidade
Silvana de Fátima Bojanoski

Coordenador de Extensão e Desenvolvimento Social
Felipe Fehlberg Herrmann

Núcleo de Ação e Difusão Cultural
Matheus Blaas Bastos

Núcleo de Formação, Registro e Acompanhamento
Ana Carolina Oliveira Nogueira
Rogéria Aparecida Cruz Guttier
Cátia Aparecida Leite da Silva

Seção de Integração Universidade e Sociedade
Norlai Alves Azevedo

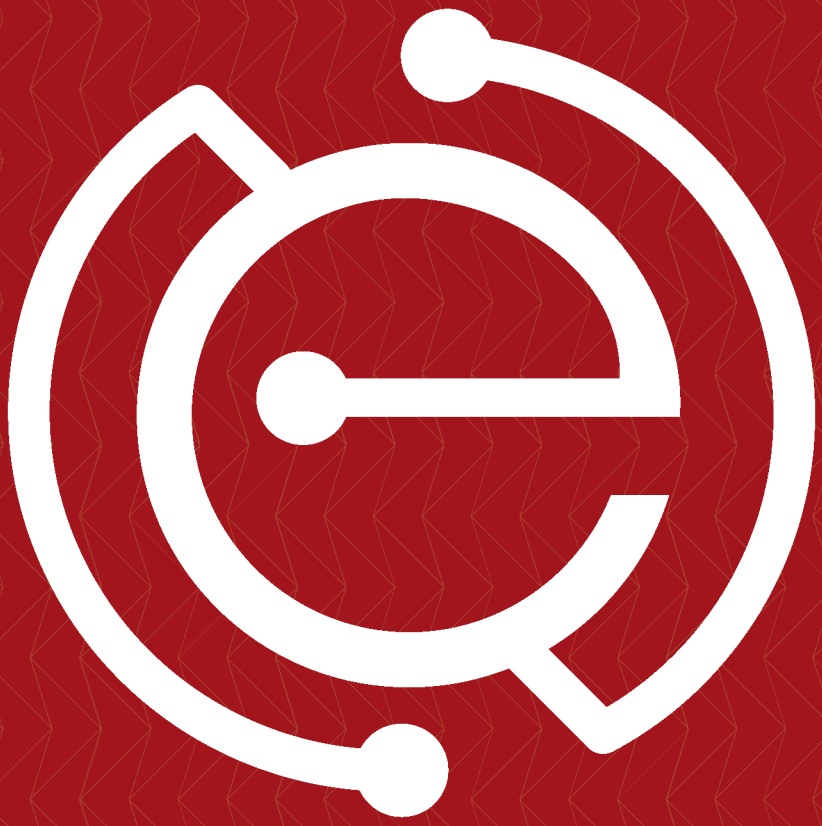
Seção de Captação e Gestão de Recursos
Mateus Schmeckel Mota
Elias Lisboa dos Santos

Seção de Mapeamento e Inventário
Andrea Lacerda Bachettini

Secretaria
Nádia Najara Kruger Alves

Design Editorial
Carlos Eduardo Vetromille Brito

Foto da capa
Fotografia
V SIIEPE, Orquestra de Instrumentos Autóctones e Novas Tecnologias - UNTREF/Argentina
Fotógrafo: Alvaro Pouey de Oliveira Filho



UFPel 50 anos: construindo cidadania com Extensão Universitária

O tema celebrado pela 5ª Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão (SIIEPE) da UFPel comemorou o aniversário de 50 anos da Universidade com o enunciado que faz referência a uma das principais funções da universidade pública: a construção da cidadania. Do ponto de vista do Congresso de Extensão e Cultura, o tema vem contemplado pelas diretrizes da Extensão, o que equivale dizer que a própria dimensão o atende intrinsecamente, porque a formação cidadã é o pressuposto básico da genuína prática extensionista. E isso ocorre, justamente, quando há poucos meses o Conselho Nacional de Educação homologou através da Portaria no 1.350, publicada no Diário da União de 17 de dezembro de 2018, a homologação do Parecer que estabelece as diretrizes e normas para as atividades de extensão na educação superior do País. O que se encontra nesse documento afirma "a extensão universitária como função potencializadora na formação dos estudantes e na capacidade de intervir em benefício da sociedade, aspecto essencial para que a universidade se realize como instrumento emancipatório do ponto de vista histórico" (p. 4) 1

Desse modo, é atual, presente e justificável que se entenda e se defenda - porque também isso é necessário - a extensão universitária sob dois dos princípios que a determinam: um é o processo formativo para o estudante e o outro, o processo que o forma um cidadão voltado a interagir com a sociedade em uma perspectiva cidadã, ou seja, pronto a exercer o conhecimento de modo a contribuir para a melhoria da sociedade.

Retomando o texto do Parecer, entende-se que a valorização da extensão pressupõe uma mudança de paradigma pedagógico que se expressa no profundo câmbio do "eixo pedagógico clássico, ou seja, a relação estudante/professor, é substituída pelo eixo estudante/professor/comunidade" (p. 9). O que se conforma, diante deste quadro é a compreensão de um novo entendimento para a formação do estudante, seja qual for o curso que este esteja cursando. Assim, a extensão tornou-se "dimensão pedagógica essencial à formação superior"(p. 11).

Alguns perguntam se isso é possível, realizável e cumpre com a meta para a qual foi feito. A V SIIEPE encerrou com um exemplo concreto ao trazer à Pelotas a Orquestra de Instrumentos Autóctonos y Nuevas Tecnologias da Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina. O espetáculo, assistido por mais de mil pessoas, é resultado deste processo porque, tal como explicou o Prof. Alejandro Iglesias, diretor e maestro da Orquestra, o espetáculo é apenas a forma final e visível de um processo no qual todas as dimensões do aprendizado estão vinculadas: os conteúdos formais, a pesquisa e a profunda integração com as culturas sul americanas. Trata-se, portanto, de um aprendizado integral, contínuo e expansivo.

Para não esquecer o exemplo, é que a capa destes Anais, com os quais celebramos mais uma edição do Congresso de Extensão e Cultura, apresenta uma fotografia de um dos momentos do espetáculo da Orquestra, que encerrou a V SIIEPE. Nessa imagem vemos o resultado de um agir pleno: a luteria, a arte da confecção de máscaras, a interpretação musical e cênica e todo o aparato tecnológico que conforma a presença e atuação dos professores-músicos-pesquisadores e estudantes-músicos em formação - pesquisadores iniciantes, que se apresentaram no palco do Theatro Guarany. Foi uma ocorrência memorável que serviu para acreditar que é possível um novo modelo de formação universitária.

Francisca Ferreira Michelon
Pró-Reitora de Extensão e Cultura/UFPel

OFICINA TEMÁTICA CHUVA ÁCIDA: UMA AÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

VITÓRIA SCHIAVON DA SILVA; LETICIA LEAL MOREIRA; LEANDRO LAMPE; CHARLENE BARBOSA DE PAULA; ALINE JOANA ROLINA WOHLMUTH ALVES DOS SANTOS 22

DIFUNDINDO A ENTOMOLOGIA: DO LABORATÓRIO À SALA DE AULA

BEATRIZ TIMM RUTZ; FRANCIELI PETER DA SILVEIRA; DORI EDSON NAVA 26

ZERO4 CINECLUBE: CINEMA E RESISTÊNCIA

RAQUEL ROMEIRO ALVES; ANDRÉ DE LIMA BERZAGUI; LAUREN MATTIAZZI DILLI; RUBENS FABRÍCIO ANZOLIN; IVONETE PINTO 30

PROJETO CRIATIVO: FORMAÇÃO DE PIBIDIANOS PARA A AUTORREGULAÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DO 3º AO 5º ANO

BRUNA MOURA DA SILVA; ANNELISE COSTA DE JESUS; ANA MARGARIDA DA VEIGA SIMÃO; LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON 34

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DO NÚMERO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

SHAIANE PIZANI SILVEIRA; MARCIA LORENA MARTINEZ; MAURICIO CARDOSO DIAS; DÉBORA HARTWIG WENDLER; MILENA VENZKE KAADT; MARTA NÖRNBERG 38

KIT-GAY: “BEIJO PARA AS HOMOFÓBICAS”

FELIPE AURÉLIO EUZÉBIO; NEWAN ACACIO OLIVEIRA DE SOUZA; ANALISA ZORZI; LOUISE PRADO ALFONSO 42

O PROJETO TRANSFERE COMO MEDIADOR DA RELAÇÃO DA QUÍMICA COM A VIDA COTIDIANA DOS ESTUDANTES

LETÍCIA LEAL MOREIRA; CHARLENE BARBOSA DE PAULA; LEANDRO LAMPE; VITÓRIA SCHIAVON DA SILVA; ALINE JOANA ROLINA WOHLMUTH ALVES DOS SANTOS 46

DIA DA MATEMÁTICA EM 2019: UMA OFICINA SOBRE A TRILHA DAS OPERAÇÕES

MAURÍCIO ALVES RAMOS; GEILSON DE ALMEIDA SOARES, JOÃO LUCAS CRUZ FICK, PRISCILA INDIAN CONCEIÇÃO RANGEL; PATRICIA MICHIE UMETSUBO; THAIS PHILIPSEN GRUTZMANN 50

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: REFLETINDO SOBRE A APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NOS ANOS INICIAIS

MILENA VENZKE KAADT; IGOR DANIEL MARTINS PEREIRA 54

OFICINA SOBRE A SURDOCEGUEIRA: EXPERIÊNCIAS NO 17º MPU/FURG

HENIANE PASSOS ALEIXO; MELISSA NOVACK OLIVEIRA RIBEIRO; CAROLINA MACEDO DE VASCONCELOS; THAIS PHILIPSEN GRUTZMANN 58

OFICINAS PET-ARQUITETURA

TANISE GOUVEA DOS SANTOS; YURI DA SILVA BASTOS; GABRIELA WREGE PARRA; ANDRÉ DE OLIVEIRA TORRES CARRASCO 62

PERIODONTIA CLÍNICA E CONTEMPORÂNEA: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA CONSTRUÇÃO DE UM MELHOR ENSINO EM PERIODONTIA

ANA FLÁVIA LEITE PONTES; VALESCA DORO DIAS; NATÁLIA MARCUMINI POLA; MAÍSA CASARIN, THIAGO MARCHI MARTINS; FRANCISCO WILKER MUSTAFA GOMES MUNIZ 66

PROJETO DE EXTENSÃO DO LEGA: UMA INTEGRAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

MATHEUS KLEINICKE ROSSALES; TIARAJU SALINI DUARTE; LIZ CRISTIANE DIAS 70

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO PARA A ELABORAÇÃO DE TÁTICAS PARA A EXTENSÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA APLICAÇÃO DE OFICINAS EDUCACIONAIS

RAPHAEL HENRIQUE DO ROSÁRIO GONÇALVES; BRUNA LETÍCIA DA SILVA BUENO; HELOISA HELENA DUVAL DE AZEVEDO 74

OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO VICENTE DE PAULO – CURSO TEÓRICO

MILTON RODRIGUES TORRES; KIMBERLI VIEIRA RIBEIRO;TATIANA VALESCA RODRIGUEZ ALICIEO; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES 77

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO POR MEIO DE PROJETOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA

LIÉSIA BUBOLZ RUTZ; KAUANE GARCIA VALIM; IGOR DANIEL MARTINS PEREIRA 81

COZINHA DIALÓGICA: OFICINA DE HAMBÚRGUER NA COHAB TABLADA

RANGEL CARRARO TOLEDO BORGES; ANA PAULA FERREIRA DA ROSA; DILCE MARA PEREIRA DE CARVALHO; MARA ROSANA ARAUJO ALESSANDRETTI; JAMILE WAYNE FERREIRA 85

AÇÕES EDUCATIVAS EM PELOTAS: ARQUEOLOGIA E AS HISTÓRIAS INDÍGENAS DE LONGA DURAÇÃO

TAMARA OLIVEIRA; RAFAEL MILHEIRA 89

UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO KAHOOT NO ENSINO

CRISTIAN TORRES AMARAL; ROZANE DA SILVEIRA ALVES 93

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO: COMPREENSÃO DE SI MESMO, DO OUTRO E DA SOCIEDADE EM QUE VIVEMOS... PARA FORMAÇÃO ACADÊMICA

CAROLINE SILVA DOS SANTOS; MARCIELA DA SILVA MATTOS; MAICON MADRUGA DA ROSA; DIRLEI DE AZAMBUJA PEREIRA ; HELENARA PLASZEWSKI 96

O PROJETO DE EXTENSÃO “GINÁSTICA ARTÍSTICA PARA TODOS” E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EDUARDA VESFAL DUTRA; NAIÉLEN RODRIGUES SILVEIRA; ANDRIZE RAMIRES COSTA 99

CURSOS DE LÍNGUAS: PERSPECTIVAS DOCENTE E DISCENTE

DOUGLAS MARQUES KUHN; LETÍCIA STANDER FARIAS 103

MUSICALIZAÇÃO PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

TAMARA INSAURIAGA BUENO; EDSON PONICK 105

ANÁLISE COMPARATIVA QUANTO A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE PELOTAS

FERNANDA LUZ DE FREITAS; FELIPE CUNHA DA ROCHA; ELISANDRA HERNANDES FONSECA; ROSANE VIEIRA DA SILVA; ALEXANDRE FELIPE BRUCH; ANGÉLICA CIROLINI 109

MURAL G BIOTEC INVADE A COMUNIDADE: CIÊNCIA À POPULAÇÃO

RODRIGO PRATO PINTO; LUANA PESCKE SOARES; LUIZ FILIPE BASTOS MENDES; LUCIANA BICCA DODE 114

LITERATURA NEGRA: UMA AGENTE DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

NATHIELE SARAIVA; VICTÓRIA COSTA; URUGUAY CORTAZZO 117

DANÇA NA MATURIDADE: PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE DANÇA PARA ADULTOS SURDOS

VICTOR TECHERA SILVEIRA; KARINA ÁVILA PEREIRA 121

AMPLIAÇÃO DO ALCANCE DA EXTENSAO – DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES PRESENCIAIS JUNTO DA DIVULGAÇÃO POR WEBSITE

THAIANE SILVEIRA CARRASCO; DIEGO LEMOS RIBEIRO; DANIEL MAURICIO VIANA DE SOUZA; CARLA RODRIGUES GASTAUD; ALZIRA YAMASAKI; THIAGO SEVILHANO PUGLIERI 124

PROJETO MINI ACERVO DE ROCHAS NA E.E.E.M ADOLFO FETTER, PELOTAS/RS

JERUSA CASSAL DE ALMEIDA; JULIANA TAVARES PEREIRA; PAULA ECHEVENGUÁ CARDOSO DA ROSA; MARCO ANTÔNIO DE OLIVEIRA; ROSA ELENA NOAL 128

A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO EM GEOLOGIA

EMANUÉLLE SOARES CARDOZO; SUYANE GONÇALVES DE CAMPOS; VITER MAGALHÃES PINTO 132

ROBOPEL 2019 – APLICAÇÃO DA ATIVIDADE ELEMENTAIS RPG

PLACIDA GIULIANE S. OLIVEIRA; JONNHY MORAES MARQUES; YURI DA SILVA ROSA3; SIMONE CAVALHEIRO; RENATA REISER; LUCIANA FOSS 136

PROJETO DE EXTENSÃO “HIDROSHOW” - A AÇÃO SOCIAL DE PRÁTICAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE PELOTAS - RS

JULIANO VASCONCELLOS SINOTTI; RAFAELA VASCONCELLOS SINOTTI; PALOMA OLIVEIRA GOMES; TUANY DA CUNHA VERGARA; RENAN SOUSA VIDAL; IDEL CRISTIANA BIGLIARDI MILANI **140**

TABULEIRO 10 x 10: UMA EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA NUMÉRICA

THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN; PATRICIA MICHIE UMETSUBO; MARCOS AURÉLIO DA SILVA MARTINS; TATIANA BOLIVAR LEBEDEFF **144**

PROJETO INOVAR: A MAGIA DO QUADRIBOL

IGOR DARLAN KRAUSE ROMIG; VITOR TAVARES DA SILVA; RODRIGO ZANETTI DA ROCHA; ALEJANDRO DOS SANTOS SILVEIRA; TANIRA LUCAS COIMBRA; JOSE ANTONIO BICCA RIBEIRO **148**

TCLLE: ATUALIZANDO FORMAS DE INTEGRAÇÃO

FRANCISCO MUENZER SOARES; FLÁVIA FERREIRA MENDES SILVA; ALINE COELHO DA SILVA **152**

PRÁTICA SOBRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL REALIZADA COM OS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

OLAVO BILAC AMANDA ELIS BRUINSMA; LUCAS DA SILVA BARBOSA; LEONARDO PASSOS; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES;. TATIANA VALESCA RODRIGUEZ ALICIEO; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA **156**

INCLUSÃO DE GÊNERO NAS CIÊNCIAS EXATAS ATRAVÉS DO ENSINO DE QUÍMICA PARA ALUNAS DO 9° ANO

BRUNA HOLZ XAVIER; PRISCILA TESSMER SCAGLIONI; FILIPE SOARES RONDAN; ÁLISSON ALINE DA SILVA; FERNANDA PITT BALBINOT; MÁRCIA FOSTER MESKO **159**

EIXO GEOMETRIA DA BNCC: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA MATEMÁTICA COM O JOGO BATALHA DA SIMETRIA

HENRIQUE DOS SANTOS ROMEL; LUANA DE OLIVEIRA KURZ; THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN **163**

BINGO DE FRAÇÕES ALGÉBRICAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA DE ACORDO COM O EIXO ÁLGEBRA DA BNCC

LUANA DE OLIVEIRA KURZ; HENRIQUE DOS SANTOS ROMEL; THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN **170**

SEMENTÁRIO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, QUAL A RELAÇÃO?

SILVIA NAIANE JAPPE; THAIS MONTEIRO MIRANDA; JULIO CESAR PAES JÁCOME DE ARAUJO FILHO; ALDO GIRARDI POZZEBON; BEATRIZ HELENA GOMES ROCHA; VERA LUCIA BOBROWSKI **173**

PROJETO CURSOS DE LÍNGUAS: AMPLIANDO A ÁREA DE ATUAÇÃO EM LETRAS

FLÁVIA FERREIRA MENDES SILVA; FRANCISCO MUENZER SOARES; ALINE COELHO DA SILVA 177

ELABORAÇÃO PARTICIPATIVA DO ATLAS HISTÓRICO - GEOGRÁFICO ESCOLAR DE CANGUÇU-RS

DEMAICON SCHIMIDT PETER; CAMILA TATIANE SILVEIRA ALVES; ROSA ELENA NOAL; GABRIELA DAMBRÓS; SANDRO DE CASTRO PITANO 181

A GEOLOCALIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DIGITAL EM ESCOLAS PÚBLICAS

FELIPE CUNHA DA ROCHA; FERNANDA LUZ DE FREITAS; ELISANDRA HERNANDES FONSECA; ROSANE VIEIRA DA SILVA; ANGÉLICA CIROLINI; ALEXANDRE FELIPE BRUCH 185

AS VÁRIAS INSTRUMENTAÇÕES DA FLAUTA-DOCE – A IMPORTÂNCIA DO INSTRUMENTO NA ORQUESTRA FORÇA JOVEM

IGOR REICHOW AMARAL; LEANDRO MAIA 189

ATIVIDADES DE PROMOÇÃO À SAÚDE: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL PARA ADOLESCENTES

MARINA SOARES DE OLIVEIRA; RENATA CAROLINA DA CRUZ MARQUES; CRISTINA CORRÊA KAUFMANN 193

ÓPTICA DA VISÃO: UMA OFICINA PROMOVIDA PELO PIBID-FÍSICA-UFPEL NO DESAFIO PRÉ VESTIBULAR

RENATA BELMUDES SCHNEIDER; SAMANTHA CARDOSO ALVES; LARISSA BORBA DE MIRANDA; RAFAEL CAVAGNOLI 197

PROJETO CURSOS DE LÍNGUAS: DESENGESSANDO A PRÁTICA DOCENTE

MARIANA PRADO; MARIZA ZANINI 201

OS MANUAIS PEDAGÓGICOS NO ACERVO DO CENTRO DE MEMÓRIA E PESQUISA HISALES

TATIANA RODRIGUES SIQUEIRA; VANIA GRIM THIES 204

ARTICULANDO ENSINO E EXTENSÃO ATRAVÉS DO PROJETO VIDA DE INSETO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

MAYARA GUELAMANN DA CUNHA ESPINELLI GRECO; JÉSSICA EL KOURY SANTOS; NICHOLAS FARIAS DA ROSA; SILVIA NAIANE JAPPE; BEATRIZ HELENA GOMES ROCHA; VERA LUCIA BOBROWSKI 208

A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL TRABALHADA COM CRIANÇAS DA ECOLA SENADOR DARCY RIBEIRO NO ANO DE 2018

ISABEL DA CUNHA SANTOS; MARINA VIEIRA FOUCHY; FERNADA MACHADO DA COSTA; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES;. TATIANA VALESCA RODRIGUEZ ALICIEO; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA 212

PERFEITA PARA EXATAS

MARIA CELINA MACIEL DE OLIVEIRA BOLIVAR PINTO; SUZANA MARIA MORSCH 216

TRILHA DAS OPERAÇÕES NA EMEF JORNALISTA DEOGAR SOARES

PRISCILA INDIAN CONCEIÇÃO RANGEL; GEILSON DE ALMEIDA SOARES; MAURÍCIO ALVES RAMOS; RODRIGO GONÇALVES OLIVEIRA; MARCOS AURÉLIO DA SILVA MARTINS; THAIS PHILIPSEN GRUTZMANN 219

BBIOTECA: BIBLIOTECA COOPERATIVA PARA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO, DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, SOCIAL E DA CULTURA

IGOR POLETTI; LUCIANA BICCA DODE 223

A QUÍMICA VAI À ESCOLA E À COMUNIDADE – UM PROJETO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

BRUNA GABRIELE EICHHOLZ VIEIRA; ROGER BRUNO DE MENDONÇA; BRUNO DOS SANTOS PASTORIZA 227

ESTATÍSTICA: DA ACADEMIA À PRAÇA

MURIEL BELO PEREIRA; QUELEM CORRÊA FURTADO; DOUGLAS DA SILVA MEIRELES; ELISIA RODRIGUES CORRÊA; GISELDA MARIA PEREIRA 231

ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA REVISTA BRASILEIRA DE ENGENHARIA E SUSTENTABILIDADE

ARLENE FEHRENBACH; THAIS VIEIRA ELLER; ANDREA SOUZA CASTRO; DIULIANA LEANDRO; GIZELE INGRID GADOTTI 235

FRAÇÕES E POTÊNCIAS NA TRILHA DAS OPERAÇÕES

PATRÍCIA MICHIE UMETSUBO; MARCOS AURÉLIO DA SILVA MARTINS; THAIS PHILIPSEN GRÜTZMANN 238

EDUCAÇÃO FÍSICA E OPRESSÕES: A CULTURA CORPORAL NO COMBATE À DISCRIMINAÇÃO

LUCAS VICENTE DE OLIVEIRA SILVA; ANTONIO VINÍCIUS OLIVEIRA DE ALMEIDA; THAÍS MARTOLA DIAS, GIOVANNI ERNEST FRIZZO 242

OS DESAFIOS DO USO DE UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ÂMBITO DE ENSINO DA EXTENSÃO

FRANCINE BRUM BÖHMER COELHO; LETÍCIA STANDER FARIAS 246

PROJETO CURSOS DE LÍNGUAS: A ABORDAGEM LÚDICA APLICADA AO ENSINO DE FLE

STEPHANY BARBOSA; MARIZA ZANINI 250

ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE A PESQUISA E EXTENSÃO DA PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL

RITA MARTINS VILELA; JOSIAS PEREIRA; ELIANE B. CANDIDO **253**

REMIÇÃO DE PENA ATRAVÉS DA PRÁTICA DE LEITURA NO PRESÍDIO REGIONAL DE PELOTAS

NATHALY GUATURA DA SILVA; LUCIANA IOST VINHAS **257**

ANIMAIS PEÇONHENTOS: UMA ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA E PREVENTIVA NO ÂMBITO ESCOLAR

BRENDA PERES DUTRA; ANDREI MORAIS BARBOSA; BEATRIZ DE FREITAS CORRÊA; FRANCINE RODRIGUES PEDRA; GABRIELA MEDEIROS FERREIRA; VERÔNICA PORTO GAYER **261**

AS INTERLOCUÇÕES ENTRE DOIS PROJETOS DE EXTENSÃO

GRAZIELE CAMARGO SANSÃO; VANIA GRIM THIES **265**

POTENCIALIZANDO AS INTERFACES DO ACERVO MULTIMÍDIA DE ANTROPOLOGIA E ARQUEOLOGIA - AMAA

ISABELLA A. GUIMARÃES; GABRIELLE REIS FERREIRA; **269**

CRIAÇÃO DE LIVROS PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PELOTAS

RAQUEL MACIEL HERNANDES BRETANHA; ANA CAROLINA KOHN BEHLING; DANIELE BEHLING LUCKOW; RAFAELA BORGES VAN-GYSEL; RICARDO BROD MÉNDEZ; FERNANDA TOMIELLO **273**

HORA DA ELETRÔNICA

YAN COSTA ALEGRE; STELLA SAMUEL ROCHA DA ROSA; LEONARDO DOS SANTOS SOMAVILLA; MARCELO LEMOS ROSSI **277**

GINCANA MATEMÁTICA DO MATHLIBRAS: CIRCUITO COM TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 2018

MARCOS AURÉLIO DA SILVA MARTINS; PATRICIA MICHIE UMETSUBO; THAIS PHILIPSEN GRUTZMANN **281**

EXERCITANDO A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: ATIVIDADES PRÁTICAS COM ALUNOS DO 2º ANO NA ESCOLA OLAVO BILAC

LUCAS DA SILVA BARBOZA; AMANDA ELIS BRUINSMA; LETÍCIA COSTA FONTOURA; FABIANA CEOLIN MOREIRA; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA **285**

PROJETO MUSEU ITINERANTE DE PARASITOLOGIA: VIVENCIANDO OS SABERES DO APRENDIZADO

VINICIO DA SILVA MARTINS JUNIOR; AIRAN FERNANDES; INGRID PAOLA TUCHTENHAGEN; MARIA OTÍLIA FARIAS LOPES DE MOURA; NILSÉIA FEIJÓ DA SILVA; VERÔNICA PORTO GAYER **289**

OFICINA DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS SÓLIDOS EM UMA EMPRESA DE CONTÊINERES DE RESÍDUOS

TIFANY MANOELA DE SOUZA; VANESSA FARIA DE OLIVEIRA; LICIANE OLIVEIRA DA ROSA; GABRIEL AFONSO MARTINS; LUCIARA BILHALVA CORRÊA; ÉRICO KUNDE CORRÊA 293

LITERATURA PARA SURDOS: ENTRE A DANÇA, A LÍNGUA DE SINAIS E A LÍNGUA PORTUGUESA

SABRINA PÔRTO REGO; LISIANI COELHO; KARINA ÁVILA PEREIRA 297

CONSTRUINDO SABERES SOBRE A GUARDA DE UM IMPORTANTE ARTEFATO PEDAGÓGICO

VANUSA ANDARA BISPO DOS SANTOS; VANIA GRIM THIES 301

CURSO DE LÍNGUAS O "CURSO DE LÍNGUAS" COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DE PROFESSORES JUNTO À COMUNIDADE PELOTENSE

JAÍSE JESKE VERGARA BEHLING; ALINE COELHO DA SILVA 304

BRINQUEDOTECA: ESPAÇO QUE GARANTE LIBERDADE E APRENDIZAGEM

CINTIA HUCKEMBECK DOS SANTOS; MARINÊS PEREIRA KARINI; EDSON PONICK 307

O PROJETO QUÍMICA NO PROCESSO SELETIVO NAS ESCOLAS DE PELOTAS

HENRIQUE AUDE VARGAS; GRACÉLIE APARECIDA SERPA SCHULZ; ALINE JOANA ROLINA WOHLMUTH ALVES DOS SANTOS 311

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PERCEPÇÃO DO PÚBLICO PARTICIPANTE DA SEGUNDA EDIÇÃO DO CICLO DE PALESTRAS DE GESTÃO E EMPREENDEDORISMO

EDUARDO NUNES DELLAGOSTIN; AMANDA SILVA HECKTHEUER; GIULIANA DE AVILA FERRONATO; VITÓRIA ADRIELLY CATSCHOR DOS SANTOS; PAMELA SCARAFUNI CABALLERO; MARIANA HÄRTER REMIÃO 315

ATUAÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR, PROJETO ERA UMA VEZ

GEISE CRISTIANE KUSSLER DOS SANTOS; NICOLE RUAS GUARANY 319

PROJETO FRANCÊS NO IFSUL: "JEUX DE RÔLES" NO ENSINO DO FLE PARA INICIANTES

CRISTIAN BORBA DA SILVEIRA; MARISTELA GONÇALVES SOUSA MACHADO 323

FORMAÇÃO ACADÊMICA DE QUALIDADE ATRAVÉS DA INDISSOCIABILIDADE DA EXTENSÃO E ENSINO

FABIOLA SEGÚ COPELLO; MILLEN GABRIELLE DA SILVA REIS; CRISTOPHER DE SOUZA RODRIGUES; JOSÉ ANTÔNIO BICCA RIBEIRO; ADRIANA SCHÜLER CAVALLI 327

PROJETO MARIPOSAS: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E FEMINISMOS

IARA SILVA DE ALMIDA VENANCIO LOPES; MAICON MADRUGA DA ROSA, MARCIELA DA SILVA MATTOS; ALINE ACCORSSI 331

LANÇAMENTO DO OBSERVAASUL: A CIDADANIA QUE BROTA DA MILITÂNCIA SOCIAL

WESLEY AUGUSTO CASTILHO; MARA BEATRIZ GOMES; CAROLINA FREITAS DE OLIVEIRA SILVA; CARLA ÁVILA; THAÍS SAGGIOMO; GEORGINA HELENA LIMA NUNES 334

REPRESENTATIVIDADE EM SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DE REFERÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS

KAROLINA DA ROSA MENDES; MARINA DE OLIVEIRA 338

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

FELIPE CESAR ZOCAL; REGIANA BLANK WILLE 342

OFICINA SOBRE A SURDOCEGUEIRA NO SÁBADO EM FOCO 2019

CAROLINA MACEDO DE VASCONCELOS; HENIANE PASSOS ALEIXO; MELISSA NOVACK OLIVEIRA RIBEIRO; THAIS PHILIPSEN GRUTZMANN 346

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

HELENA DOS SANTOS KIELING; RAFAEL VETROMILLE-CASTRO 350

UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO HANDEBOL PARA CRIANÇAS DE SEIS E SETE ANOS.

FERNANDA WOZIAK TAVARES; LARA VINHOLES; MAURICIO MACHADO; FELIPE GUSTAVO GRIEP BONOW; ANA VALÉRIA LIMA REIS; ROSE MÉRI SANTOS DA SILVA 353

METODOLOGIA E RECURSOS PEDAGÓGICOS AO ENSINAR IDOSOS: EXPERIENCIA UNAPI

DOUGLAS RAMIRES ALBINO LIMA; ANA CAROLINA OLIVEIRA NOGUEIRA; JOSÉ ANTONIO BICCA RIBEIRO; ADRIANA SCHÜLER CAVALLI 357

III CICLO DE PALESTRAS DE GESTÃO E EMPREENDEDORISMO: AÇÃO ACADÊMICA DE ESTÍMULO AO EMPREENDEDORISMO

VITÓRIA ADRIELLY CATSCHOR DOS SANTOS; EDUARDO NUNES DELLAGOSTIN; VITÓRIA HIRDES GLENZEL; IZADORA PETER FURTADO; ISADORA LEITZKE GUIDOTTI; MARIANA HÄRTER REMIÃO 361

A PESQUISA E ELABORAÇÃO DO PROJETO DISCIPLINAR NO COTIDIANO DO PIBID GEOGRAFIA

ODLANER TERRA PEREIRA AUTOR; LIZ CRISTIANE DIAS 365

MINI HANDEBOL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

MAURÍCIO MACHADO; LARA VINHOLES, ANA VALÉRIA LIMA REIS, FELIPE GUSTAVO GRIEP BONOW, FERNANDA WOZIAK TAVARES; ROSE MÉRI SANTOS DA SILVA 369

A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO AMBIENTE PRÉUNIVERSITÁRIO

LEONARDO DE ANDRADE; NORIS MARA P. M. LEAL 373

CONFECÇÃO DE MODELO DIDÁTICO COMO ATIVIDADE ALTERNATIVA NO ENSINO DE MORFOLOGIA INTERNA DE INSETOS PARA ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

YASMIN ABELAIRA; EDUARDA DOS SANTOS; FERNANDA GEISLER; EDISON ZEFA 377

CURSO DE MUSICALIZAÇÃO PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS FORMATIVAS

TOMÁS PAIM COSTA; EDSON PONICK 381

OFICINA DE SURDOCEGUEIRA EM 2019: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA PEDAGOGIA DA UFPEL

MELISSA NOVACK OLIVEIRA RIBEIRO; HENIANE PASSOS ALEIXO; CAROLINA MACEDO DE VASCONCELOS; THAÍS PHILIPSEN GRUTZMANN 385

A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO FISICO DA ESCOLA IMPACTA NA SUA EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

DÉBORA DA SILVA RODRIGUES; LUIZ FERNADO MINELLO 389

DESCONSTRUINDO A TRADUÇÃO NO ENSINO DE LE

GRACIELE CORDEIRO; ROBERTA REGO RODRIGUES 393

COZINHA ATIVA: OFICINA DE CUPCAKES PARA CRIANÇAS

VICTOR AUGUSTO OLIVEIRA CASTILLO; RANGEL CARRARO TOLEDO BORGES; ANDRÉ TAVARES DE LIMA, JOÃO PEDRO WITT BOHM, PEDRO RENATO CARDOSO FAGUNDES, JAMILE WAYNE FERREIRA 397

O PAPEL DO ERRO NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA LUCAS

ZANELLA; ANA MARIA DA SILVA CAVALHEIRO 401

“ÉRASE OTRA VEZ...”: INTERVENÇÃO LITERÁRIA E ESCRITA CRIATIVA COMO PROPOSTA DE LIBERDADE

SEILA MARISA DA CUNHA ISLABÃO; 405

ANÁLISE TEMPORAL DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO DA GRADUAÇÃO EM BIOTECNOLOGIA - 2010-2019

AIRTON SINOTT CARVALHO; ANA LARA JARDIM DOS SANTOS; DAVI BÄRWALDT DUTRA; GIULIANA PETIZ ZUGNO; BEATRIZ HELENA GOMES ROCHA; LUCIANA BICCA DODE. 409

PLANTAR, COLHER E FAZER: A HORTA DA GASTRONOMIA E A OFICINA DE RISOTO

CAROLINE LOURENÇO DUQUE PORTO; VICTOR AUGUSTO OLIVEIRA CASTILLO; GUSTAVO DE MOURA RAMOS; PEDRO RENATO CARDOSO FAGUNDES; JAMILE WAYNE FERREIRA 413

METODOLOGIA DE TRABALHO DA INICIAÇÃO AO HANDEBOL DO PROJETO "PASSADA PRO FUTURO"

ANA VALÉRIA LIMA REIS; LARA VINHOLES; MAURICIO MACHADO; FELIPE GUSTAVO GRIEP BONOW; KARINA DIAS LOPES; ROSE MERI SANTOS DA SILVA 417

INFLUÊNCIA DE EVENTOS ACADÊMICOS: UM OLHAR SOBRE O MEETING DA SPE UFPEL

VITÓRIA KLEIN; CARLITA FELCHER LEMES; GUSTAVO SCHAUN BUENO; IAGO LUCAS NEVES; LUIZA MENDES MARTINS; VALMIR FRANCISCO RISSO 421

OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO JOAQUIM DIAS – CURSO TEÓRICO

LETICIA COSTA FONTOURA; LEONARDO SILVEIRA DOS PASSOS, AMANDA ELIS BRUINSMA, LUCAS DA SILVA BARBOZA. CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES, TATIANA VALESCA RODRIGUEZ ALICIEO 425

MATEMÁTICA NO BAIRRO: MATEMÁTICA COMO AGENTE INTEGRADOR ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADE

FERNANDO FERNANDES RIBEIRO; RODRIGO MARQUES QUEIROGA; PATRICIA DA CONCEIÇÃO FANTINEL; DANIELA HOFFMANN 429

A INFLUÊNCIA DE ESTRATÉGIAS NA APRENDIZAGEM DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR INICIANTES

RUTE DE ARAÚJO SANTIAGO; BERNARDO KOLLING LIMBERGER 432

"INSETOS, E DAÍ?": UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AÇÕES INICIAIS

NATÁLIA VICENZI; SABRINA LORANDI; GABRIEL GONÇALVES BARBOSA; VAGNER LUIZ GRAEFF FILHO; SEBASTIAN FELIPE SENDOYA ECHEVERRY; CRISTIANO AGRA ISERHARD 436

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENCONTROS SOBRE O PODER ESCOLAR (2001-2019)

AMANDA DA SILVA BROD; DIRLEI DE AZAMBUJA PEREIRA; LÍGIA CARDOSO CARLOS 440

PSICOLOGIA ESCOLAR E LUDICIDADE: A CONSTRUÇÃO DO JOGO DAS EMOÇÕES

VALÉRIA ORTIZ DE SOUZA; CAROLINE DE OLIVEIRA PRADEL BOND; LETICIA MOTTA SOARES, LUIZA TEIXEIRA NATALE, MARIA SUSANA MUNIZ ZORZANELLO; MEIRIDIANE DOMINGUES DE DEUS 444

MATERIAIS AUTÊNTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA INSTRUMENTAL

DJULIANA BORGES ZURSCHIMITTEN; THIERSE SOUZA MENEZES; ANA LÚCIA PEDERZOLLI CAVALHEIRO RECUERO 448

ESTEREÓTIPO LATINO-AMERICANO NO ENSINO DE LÍNGUA

ALEXANDRA SOARES DE OLIVEIRA; LAÍS SILVA GARCIA; ALINE COELHO DA SILVA 452

ACERVO DE PROJETOS ONLINE: O CASO DA DISCIPLINA DE PLANEJAMENTO URBANO

BRUNO SOEIRO PODESTÁ SANTILLI; MAURÍCIO COUTO POLIDORI 455

VIVÊNCIAS TEATRAIS EM ESCOLAS: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES NO MUNICÍPIO DE PEDRO OSÓRIO

NAYLSON COSTA; ANDRISA KEMEL ZANELLA; VANESSA CALDEIRA LEITE 459

INTERCÂMBIO: UMA RELAÇÃO HORIZONTAL DO SABER

JULIA DE RIBEIRO BOZZETTI; DIEGO BRAGA DE CASTRO; ANGELINNIE CHIRIVINO ANTUNES DA ROCHA; ERICK NUNES; MAURÍCIO MACHADO; MARIÂNGELA DA ROSA AFONSO 463

TRABALHANDO CONCEITOS MATEMÁTICOS ATRAVÉS DO JOGO BOLINHA DE GUDE PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GERALDO OLIVEIRA DA SILVA; ALEXANDRE HENZEL BARCELOS; MÔNICA DUARTE FALCÃO; ISABELA MARIA DOS SANTOS SILVA; VANESSA DA SILVA BORGES; ROSE ADRIANA ANDRADES DE MIRANDA 466

A EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTA NO PROJETO DE EXTENSÃO "VIVÊNCIAS TEATRAIS EM ESCOLAS"

CARLA SILVA ARAÚJO; ANDRISA KEMEL ZANELLA; VANESSA CALDEIRA LEITE 469

AUTOIDENTIFICAÇÃO RACIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA ACERCA DAS QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL

SUÉLEN DOS REIS ANDRADE; ALICE ROSINHA N. BARCELOS; CYRO MACEDO; LAÍS BITTENCOURT; ALESSANDRA GASPAROTTO 473

O DESAFIO DA ESCOLHA DO REPERTÓRIO COMO FATOR DETERMINANTE PARA O INTERESSE E PERMANÊNCIA DO ALUNO NO PROJETO DE ENSINO COLETIVO ORQUESTRA FORÇA JOVEM

JOÃO MARCOS NOLTE MARTINS; LEANDRO MAIA 475

AQUELAS QUE DISSERAM NÃO: A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA PEÇA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAFAEL DE CAMARGO BUENO; MARINA DE OLIVEIRA 479

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS E HABILIDADES DE LEITURA EM TEXTOS NÃO-VERBAIS NO APRENDIZADO NO PROJETO DO CURSO DE LEITURA DA LÍNGUA ESPANHOLA

THIERSE SOUZA MENEZES; DJULIANA BORGES ZURSCHIMITTEN; ALIVE COELHO DA SILVA

483

XXII SULPET: "SER PETIANO: FORMAÇÃO, RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO", RELATO DE EXPERIÊNCIA

DEBORAH KAZIMOTO ALVES, FERNANDA WOZIAK TAVARES; MARCOS JORDANIO PEREIRA FEITOSA LIMA; MARINA SOUTO DOMINGUES; RÚBIA DA CUNHA GORZIZA GARCIA; MARIÂNGELA DA ROSA AFONSO

487

A DISCUSSÃO ENQUANTO OPORTUNIDADE PARA A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: NOTAS SOBRE O "I CICLO DE DEBATES – O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O LUGAR DA INFÂNCIA"

LAIS RIBEIRO SOLER; RENAN CARDOZO GOMES DA SILVA; JULIANA LEMES RIBEIRO; DAIANE LILGE VIEIRA; MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE

491

A CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO PROJETO "DIREITOS HUMANOS É COISA DE... TODES NÓS", NO ÂMBITO DO PIBID - HISTÓRIA.

DOUGLAS REISDORFER; JOSÉ PAULO MACHADO; BRUNA APARECIDA TOMAZI; LUCIANA DE ÁVILA FREITAS; PEDRO RIBEIRO; ALESSANDRA GASPAROTTO

494

EXTENSÃO COMO UMA VIVÊNCIA ACADÊMICA

ALDO GIRARDI POZZEBON; BEATRIZ HELENA GOMES ROCHA; VERA LUCIA BOBROWSKI

498

GAMIFICAÇÃO: UMA PROPOSTA DE MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL

MESSIAS DOS SANTOS CORREIA; BERNARDO K. LIMBERGER

502

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DA PRÁTICA EXTENSIONISTA NOS CURSOS DE LÍNGUAS

OLÍVIA LAPISCHIES BEVILAQUA; LAÍS ALMEIDA DA SILVA SANTO; LETÍCIA STANDER FARIAS

505

GEOMETRIA E ARQUITETURA: MOMENTOS LÚDICOS E INTERATIVOS PARA A MOTIVAÇÃO AO INGRESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA

SAMANTA QUEVEDO DA SILVA; LETÍCIA PEGORARO GARCEZ; ADRIANE BORDA ALMEIDA DA SILVA

509

DESENHO EM PERSPECTIVA DE FIGURAS GEOMÉTRICAS NA E.E.E.M. CORONEL PEDRO OSÓRIO

HENRIQUE GRANZOTTO DOS SANTOS; ROBERTO CRUZ; THAINÁ CAROLINE MOREIRA GOMES; LÍGIA MARIA ÁVILA CHIARELLI

513

ZOONOSES PARASITÁRIAS NAS ESCOLAS: O PAPEL DO MÉDICO VETERINÁRIO COMO DISSEMINADOR DE CONHECIMENTOS

PATRICIA GABRIELA DE ARAUJO INGLES; PAOLA RENATA JOANOL DALLMANN; DIONATAN ; JÉSSICA MARONESE SZIMINSKI; LEANDRO QUINTANA NIZOLI **517**

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO – ESTIMULANDO RACIOCÍNIO LÓGICO EM SALA DE AULA

JÉSSICA OBELAR; DÉBORAH TROTA FARIAS DE ALBERNAZ ; GUSTAVO D'AVILA NUNES; GIOVANA DUZZO GAMARO **521**

VAMOS BRINCAR MAIS UMA VEZ

JENNIFER XAVIER DOS PASSOS GONÇALVES; ELISABETE TEIXEIRA RABASSA;TANISE SOARES NOGUEIRA; HELOISA HELENA DUVAL DE AZEVEDO **525**

PROJETO DE EXTENSÃO ANDORINHA: ARTICULAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA INICIAÇÃO ESPORTIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

LUCAS VARGAS BOZZATO; SABRINA BUBOLZ KRUMREICH; FELIPE GUSTAVO GRIEP BONOW; ROSE MERI SANTOS DA SILVA **529**

VAMOS BRINCAR MAIS UMA VEZ

JENNIFER XAVIER DOS PASSOS GONÇALVES; ELISABETE TEIXEIRA RABASSA; TANISE SOARES NOGUEIRA; HELOISA HELENA DUVAL DE AZEVEDO **533**

PROJETO CURSOS DE LÍNGUAS: UMA OBSERVAÇÃO REFLEXIVA SOBRE O CODESWITCHING NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

NATIÉLI ABREU GIRSCH; ANA MARIA DA SILVA CAVALHEIRO **537**

MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS: COMPARTILHANDO UM AMBIENTE DE AFETO E MÚSICA

DESIRÉE SALLES DA COSTA GONÇALVES; REGIANA WILLE **539**

O TRABALHO DE ORGANIZAÇÃO DA BIBLIOTECA DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PROFESSORA SYLVIA MELLO, PELOS ESTUDANTES DO PIBID HISTÓRIA UFPel

GUSTAVO FONSECA DA CUNHA; LUCIANA DE ÁVILA FREITAS; DOUGLAS REISDORFER; ALESSANDRA GASPAROTTO **543**

DEUS É UMA MULHER NEGRA: CINEMA, ESCOLA E EXTENSÃO NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA DA ANCESTRALIDADE

YURI AMORIM SANTOS, NAYSON RODRIGUES COSTA; DORA DUARTE; DENISE BUSSOLETT **547**

OFICINA TEMÁTICA CHUVA ÁCIDA: UMA AÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

VITÓRIA SCHIAVON DA SILVA; LETICIA LEAL MOREIRA; LEANDRO LAMPE; CHARLENE BARBOSA DE PAULA; ALINE JOANA ROLINA WOHLMUTH ALVES DOS SANTOS

DIFUNDINDO A ENTOMOLOGIA: DO LABORATÓRIO À SALA DE AULA

BEATRIZ TIMM RUTZ; FRANCIELI PETER DA SILVEIRA; DORI EDSON NAVA

ZERO4 CINECLUBE: CINEMA E RESISTÊNCIA

RAQUEL ROMEIRO ALVES; ANDRÉ DE LIMA BERZAGUI; LAUREN MATTIAZZI DILLI; RUBENS FABRÍCIO ANZOLIN; IVONETE PINTO

PROJETO CRIATIVO: FORMAÇÃO DE PIBIDIANOS PARA A AUTORREGULAÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DO 3º AO 5º ANO

BRUNA MOURA DA SILVA; ANNELISE COSTA DE JESUS; ANA MARGARIDA DA VEIGA SIMÃO; LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DO NÚMERO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

SHAIANE PIZANI SILVEIRA; MARCIA LORENA MARTINEZ; MAURICIO CARDOSO DIAS; DÉBORA HARTWIG WENDLER; MILENA VENZKE KAADT; MARTA NÖRNBERG

KIT-GAY: “BEIJO PARA AS HOMOFÓBICAS”

FELIPE AURÉLIO EUZÉBIO; NEWAN ACACIO OLIVEIRA DE SOUZA; ANALISA ZORZI; LOUISE PRADO ALFONSO

O PROJETO TRANSFERE COMO MEDIADOR DA RELAÇÃO DA QUÍMICA COM A VIDA COTIDIANA DOS ESTUDANTES

LETÍCIA LEAL MOREIRA; CHARLENE BARBOSA DE PAULA; LEANDRO LAMPE; VITÓRIA SCHIAVON DA SILVA; ALINE JOANA ROLINA WOHLMUTH ALVES DOS SANTOS

DIA DA MATEMÁTICA EM 2019: UMA OFICINA SOBRE A TRILHA DAS OPERAÇÕES

MAURÍCIO ALVES RAMOS; GEILSON DE ALMEIDA SOARES, JOÃO LUCAS CRUZ FICK, PRISCILA INDIAN CONCEIÇÃO RANGEL; PATRICIA MICHIE UMETSUBO; THAIS PHILIPSEN GRUTZMANN

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: REFLETINDO SOBRE A APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NOS ANOS INICIAIS

MILENA VENZKE KAADT; IGOR DANIEL MARTINS PEREIRA

OFICINA SOBRE A SURDOCEGUEIRA: EXPERIÊNCIAS NO 17º MPU/FURG

HENIANE PASSOS ALEIXO; MELISSA NOVACK OLIVEIRA RIBEIRO; CAROLINA MACEDO DE VASCONCELOS; THAIS PHILIPSEN GRUTZMANN

FISIQUIZ: ESTIMULANDO O ESTUDO CONTINUADO ATRAVÉS DE UM EVENTO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS UNIVERSITÁRIO

JOÃO EDUARDO DE MAGALHÃES SALVADOR; RENAN PEREIRA DE SOUZA; JÚLIA PACHECO NUNEZ; MILENA COSTA GUIDOTTI; BERNARDO PINTO SILVEIRA; FERNANDO JAQUES RUIZ SIMÕES JUNIOR **551**

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E A EXTENSÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

MAYARA GOULART BRASIL; ROSE ADRIANA DE ANDRADE MIRANDA; HELOÍSA HELENA DUVAL DE AZEVEDO **555**

EDUCAÇÃO

OFICINA TEMÁTICA CHUVA ÁCIDA: UMA AÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

VITÓRIA SCHIAVON DA SILVA[1], LETICIA LEAL MOREIRA[2], LEANDRO LAMPE[3], CHARLENE BARBOSA DE PAULA[4], ALINE JOANA ROLINA WOHLMUTH ALVES DOS SANTOS[5]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Campus Universitário Capão do Leão – RS, Curso de Química Licenciatura – vitoriaschiavondasilva@gmail.com*
[2] *UFPel, Curso de Química Licenciatura – lealmleticia@gmail.com*
[3] *UFPel, Curso de Química Licenciatura – leandroolampe@gmail.com*
[4] *UFPel, Curso de Química Licenciatura – xaxahdepaula@gmail.com*
[5] *Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Campus Universitário Capão do Leão – RS, Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos – CCQFA – alinejoana@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Com o intuito de desenvolver materiais e atividades que contrapõem a didática clássica, o Projeto de Extensão Transfere - Mediação de conhecimentos entre universidade e comunidades, que trabalha em parceria com o Projeto de ensino Estratégias de Ensino e Aprendizagem na Química do Cotidiano – QuiCo, vem através do desenvolvimento de oficinas temáticas, contribuindo para a formação de estudantes do ensino médio e, concomitantemente, auxiliando professores das escolas ao disponibilizar materiais didáticos teóricos e experimentais confeccionados pelo Projeto. O projeto atua em escolas públicas da cidade de Pelotas-RS, através da interação de grupos escolares e universitário, com níveis de formação diversificados. Estas ações estão voltadas ao planejamento, confecção e implementação de oficinas. Todos os materiais didáticos produzidos são disponibilizados através do site do Projeto Transfere http://projetotransfere.wixsite.com/projetotransfere. De acordo com PAVIANI, FONTANA (2009), para que a oficina se constitua como uma forma de construir conhecimento é importante sua vinculação a uma base teórica. Além disso, as oficinas temáticas podem servir como um momento de ação e principalmente reflexão para a construção do conhecimento. Até o momento já foram confeccionadas e desenvolvidas em ambientes escolares seis oficinas: “Gases no cotidiano”, “Banho de sal grosso”, “Fogos de Artifício”, “Elementos Químicos nos medicamentos”, “A Química dos detergentes”, “Aprendendo Química a partir da chuva ácida”. Assim, toma-se por objetivo no presente trabalho, descrever as ações que envolveram a realização da oficina denominada “Aprendendo Química a partir da chuva ácida”, desenvolvida no evento escolar chamado “Sábado em Foco” em uma escola pública, bem como, analisar as percepções dos participantes da oficina, através das respostas obtidas com os questionários, de cunho qualitativo, elaborados para esta atividade.

2. METODOLOGIA

A oficina “Aprendendo Química a partir da chuva ácida” foi estruturada na abordagem teórico-metodológica dos Três Momentos Pedagógicos (3 MPs)

(DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO; 2002), já relatada na literatura como sendo uma abordagem não tradicional. O 1º MP, Problematização Inicial, há a intenção de despertar nos estudantes o interesse e a curiosidade pelo tema, além de entender seus conhecimentos prévios. Neste momento também entregamos um questionário inicial (Quadro 1). Na Organização do Conhecimento, 2º MP, *slides* são apresentados, explicando os conceitos químicos para a compreensão do tema estudado, além de explicar as questões levantadas durante o primeiro MP. Nesta oficina os conteúdos abordados foram relacionados às Funções Inorgânicas, conteúdo do segundo ano do Ensino Médio. No 3º MP, denominado aplicação do conhecimento, os estudantes desenvolveram uma prática experimental, onde foi feita a simulação da chuva ácida e a entrega do material didático, que consistia em um livrinho explicativo do tema, que continha, também, a descrição do experimento. Para finalizar, entregamos aos participantes, um questionário final (Quadro 2), para a compreensão do que poderia ser melhorado na oficina e quais conhecimentos foram apropriados pelos participantes. Cabe destacar que as questões que serão discutidas no decorrer do trabalho, são as questões de número 1 do questionário inicial, e também a questão de número 3 do questionário final. A partir destas questões serão apresentadas as percepções e expectativas do público alvo em relação à oficina, bem como as contribuições perceptíveis a eles.

Quadro 1: Questionário inicial apresentado aos participantes da oficina

Questionário inicial
1. Para você, o que é um ácido? E o que seria a chuva ácida?
2. Que tipo de influência você acha que a chuva ácida pode ter no seu dia a dia? Você acredita que a chuva ácida pode ter influência nos lagos, rios e solos?

Quadro 2: Questionário final apresentado aos participantes da oficina.

Questionário final
1. O que você mais gostou na oficina?
2. O que você não gostou na oficina?
3. O que você aprendeu depois de participar desta oficina sobre chuva ácida?
4. O que você achou da explicação dos alunos da Universidade sobre o tema chuva ácida? ( ) Muito bom ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório
5. Cite alguns efeitos ao meio ambiente quando a acidez da chuva é elevada (ou seja, quando o pH da chuva é inferior a 5,6)?
6. Quais mudanças nas características da água (cor, pH, etc.) puderam ser observado antes de se queimar o enxofre? E depois de queimar o enxofre?
7. O que seria uma solução para amenizar o efeito de um ácido?
8. O que poderia ser feito para eliminar a existência da chuva ácida?
9. Existe algum ponto da cidade que apresenta efeitos causados pela chuva ácida?

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O “Sábado em Foco” é um evento anual que acontece na escola. Em um sábado são desenvolvidas atividades de diversas áreas do conhecimento. Estas atividades são desenvolvidas por graduandos de diversos cursos da Universidade. Os estudantes da escola podem se inscrever nas atividades que despertem seu interesse. O projeto Transfere participa deste evento há dois anos, neste ano foi desenvolvida a oficina “Aprendendo Química a partir da chuva ácida”. Consideramos, como grupo de trabalho, que participar de eventos como este proporcionam momentos indescritíveis, nos quais nossas ações estão voltadas a um público que busca enriquecer seus conhecimentos. Neste caso o

enriquecimento é mútuo, tanto para o público alvo quando para o grupo de trabalho. Nesta atividade de extensão, quando abordamos o tema escolhido houve a intenção de abordar conceitos químicos, mas também fazer com que os estudantes penssassem e reflietissem sobre as questões ambientais. No momento inicial, o tema foi exposto de forma dialogada e interativa, com a participação de todos (Figura 1), o que está de acordo com a descrição de Castro (2004), que é defensor de um projeto de extensão emancipatório, assim definido por ser aquele que pensa a consequência de seus atos, motivado pela solidariedade, participação e reciprocidade entre os sujeitos dele participantes e por um processo de ensino-aprendizagem crítico, autônomo e ativo.

.

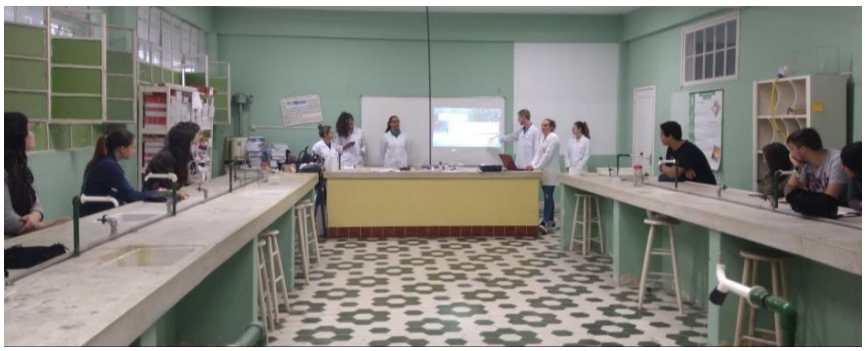


Figura 1: Diálogo e explicações sobre o tema abordado e questões ambientais.

Com as respostas dadas pelos estudantes aos questionários iniciais e finais foi possível perceber indícios de aprendizado e também avaliar o que podemos melhorar para o desenvolvimento das próximas oficinas. Através da primeria parte da questão 1 do questionário inicial, percebe-se que os estudantes têm uma visão/concepção sobre o que é ácido, descrevendo-o como um líquido nocivo, sem indicar conceitos químicos, vide abaixo. Segundo Pozo (1998), tais concepções são caracterizadas como construções pessoais dos estudantes que foram elaboradas de forma espontânea, com a interação desses estudantes com o meio ambiente em que vivem e com as outras pessoas.

"É algo tóxico"

"Para mim ácido é algo que corrói, algo que destrói coisas sensíveis"

"Ácido é aquilo que queima"

Ainda na mesma questão, em resposta à segunda parte, ao que seria chuva ácida, os estudantes demonstram seus conhecimentos prévios, sendo que algumas respostas demonstraram indícios de conhecimento de conceitos químicos. De acordo com as respostas dadas a baixo. Após observar as respostas dos estudantes, observamos que a partir dos conhecimentos prévios, pode ser construído conhecimento científico, trabalhando com temas que fazem parte da vida cotidiana dos alunos. Pois de acordo com Guimarães, 2009, se "tais informações não se relacionam aos conhecimentos prévios que os estudantes construíram ao longo de sua vida, ou seja, não há relação entre o que o aluno já sabe e aquilo que está aprendendo, a aprendizagem não é significativa".

"A chuva ácida tem um teor de acidez elevado"

"Chuva ácida pode danificar as coisas"

"A chuva ácida é algo que tem o pH menor do que a chuva normal" "A chuva ácida é resultado de dióxido de carbono"

Nas respostas dadas à questão 3 do questionário final, alguns estudantes destacaram novos aprendizados em questões ambientais e outros em relação a

conceitos químicos, vide abaixo. Os conhecimentos apropriados pelos estudantes durante as oficinas são iniciais e devem ser potencializados pela professora durante as aulas de Química. O entendimento demonstrado pelo aluno, mesmo que de forma simplista, está relacionado à presença da Química em nosso cotidiano, o que corrobora com Silva (2003) que descreve que a contextualização é entendida como um dos recursos para realizar aproximações/inter-relações entre conhecimentos escolares e fatos/situações presentes no dia-a-dia dos estudantes.

"Sobre as mudanças que ocorrem na água e como ela afeta o nosso meio ambiente"
"Que o ácido libera H^+ e a base OH^-"
"Aprendi como a Química faz parte do nosso cotidiano"

4. CONCLUSÕES

As respostas dos estudantes aos questionários mostraram indícios de aprendizados, mesmo que explicações aprofundadas não tenham sido feitas. Em virtude disso, estes conceitos apropriados pelos estudantes deveriam ser aprofundados nas aulas de Química. A realização da oficina, isto é, realizar uma atividade diferente daquela que o público alvo está acostumado, possibilitou uma experiência enriquecedora para a formação do grupo Transfere. Além disso, o desenvolvimento desta oficina na escola possibilitou o contato de graduandos em Química com estudantes de diversos anos do Ensino Médio, uma vez que o evento é aberto a todos os estudantes de Ensino Médio interessados no tema. A oficina foi desenvolvida no laboratório de Química da escola, deste modo levamos os estudantes a um ambiente diferente da sala de aula, que por sua vez, é pouco explorado durante as aulas regulares, segundo relato dos estudantes. Deste modo, conseguimos fornecer aos estudantes uma oportunidade de ampliação de seus conhecimentos sobre o tema, fornecer a oportunidade de usufruir de um espaço não familiar a eles (laboratório) e proporcionar vivências sobre segurança em laboratório, manuseio de vidrarias e realização de uma atividade experimental.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de ciências: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002. MORAES, R. Análise de conteúdo. Educação. v. 22, n. 37, p.7-32,1999.

CASTRO, L.M.C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, 2004

DELIZOICOV, D.; PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficina pedagógica: relato de uma experiência. Conjectura, Caxias do Sul, v.14, n. 2, p. 77-88, 2009.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. Química Nova na Escola. Vol. 31, nº 3, Agosto, 2009.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009

POZO, J. I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998. p. 17-71.

SILVA, R.M.G.S. Contextualizando Aprendizagens em Química no Formação Escolar. Química Nova na Escola, N.° 18, novembro, 2003.

DIFUNDINDO A ENTOMOLOGIA: DO LABORATÓRIO À SALA DE AULA

BEATRIZ TIMM RUTZ[1]; FRANCIELI PETER DA SILVEIRA[2]; DORI EDSON NAVA[3]

[1] Universidade Federal de Pelotas – beatriztimmrutz@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas - fran.peter.silveira@gmail.com
[3] Embrapa Clima Temperado (EMBRAPA - CPACT) - Orientador - dori.edson-nava@embrapa.br

1. INTRODUÇÃO

A extensão universitária vem crescendo nos últimos 40 anos motivada pelos estudantes que reivindicavam experiências práticas, para diminuir barreiras entre a sociedade e a universidade, assim como, pela comunidade que busca na universidade o conhecimento e a solução de problemas (COELHO, 2014).

O conhecimento produzido nos centros de pesquisa e na academia não deve se restringir a estes meios, mas deve chegar à população, incluindo o público da escola (COELHO, 2014). Ensino e pesquisa estão diretamente relacionados, segundo FREIRE (1996) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Atividades de extensão possibilitam o que para BACHELARD (1996) é imprescindível: tornar compreensível o conhecimento científico e a análise dos fenômenos que fazem parte da nossa realidade, ressaltando a importância da explicação do processo contínuo de produção que levou ao resultado das pesquisas.

Dentre as diversas temáticas abordadas em Ciências e Biologia, o conteúdo do filo Arthropoda desperta grande interesse tanto dos professores quanto dos alunos, fascinados pela beleza, diversidade de espécies e pelas relações diretas e indiretas estabelecidas com outros seres vivos (AQUINO, 2016). De igual modo, NETO (2000) afirma que os insetos despertam curiosidade devido a sua variedade de cores, formas, tamanhos, modos de vida e também pelos sons que produzem, assim como, desempenham importante papel ecológico, pois atuam como polinizadores, herbívoros, decompositores, predadores, parasitoides, dentre outros.

O ensino só tem significado quando instiga a curiosidade e propicia a descoberta, ou seja, é preciso orientar as pessoas a encontrarem respostas para sanar questionamentos (GOMES; PAULA 2015). Nesse sentido, a atividade prática, segundo GOLDBACH et al. (2009), pode ser um ótimo instrumento pedagógico que contribui para o processo de ensino-aprendizagem e segundo GUIMARÃES-BRASIL (2017) o uso de coleções entomológicas como recurso didático tem potencial de tornar as aulas mais atrativas e com significado.

Considerando a importância de articular pesquisa e sala de aula e a relevância da temática dos insetos, o presente trabalho de extensão tem por objetivo levar até estudantes de educação básica as pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Entomologia da EMBRAPA - Clima Temperado, de modo enriquecer o aprendizado dos alunos sobre insetos e sobre pesquisa.

2. METODOLOGIA

No Laboratório de Entomologia da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Centro de Pesquisa Agropecuária de Clima Temperado é realizada criação de manutenção de algumas espécies de pragas para estudos de

controle biológico das mesmas. Alguns exemplares desses insetos foram preservados em álcool, dentro de tubos de acrílico para facilitar a observação destes e, quando possível, foram separados alguns insetos vivos para demonstrar o comportamento e diferentes hábitos de vida. Foram apresentados para os alunos o ciclo de vida das moscas-das-frutas *Anastrepha fraterculus* (Wiedemann, 1830) e *Ceratitis capitata* (Wiedemann, 1824) (Diptera: Tephritidae). Para isso foi preparado um tubo de acrílico com cada uma das fases do desenvolvimento (ovos, larvas, pupas e adultos), bem como, tubos com agentes de controle biológico desses insetos praga, que são os parasitoides adultos de *Doryctobracon areolatus* (Szépligeti, 1911) e *Diachasmimorpha longicaudata* (Ashmead, 1905) (Hymenoptera: Braconidae). Foram levados também larvas e adultos de *Palpita forficifera* (Munroe, 1959) (Lepidoptera: Crambidae) em tubos separados, para demonstrar a interação com o agente de controle biológico *Podisus nigrispinus* (Dallas, 1851) (Hemiptera: Pentatomidae), acompanhado de apresentação da cultura da oliveira que vem se desenvolvendo no munícipio onde o projeto foi desenvolvido.

Três escolas foram atendidas até o momento, ambas localizadas no município de Canguçu/RS, sendo uma de ensino médio localizada na zona urbana e duas escolas de ensino fundamental localizadas na zona rural. Foram levados também vídeos obtidos no *site* da Embrapa Clima Temperado e material explicativo sobre os insetos apresentados. O projeto foi desenvolvido em dois encontros em cada escola, sendo o primeiro destinado a aplicação de um questionário para avaliar a visão que os alunos têm quanto aos insetos e no segundo encontro foi apresentado a pesquisa sobre controle biológico e discutido sobre importância e diversidade de insetos.

Para avaliar a relevância do projeto foram elaboradas perguntas após a aplicação deste questionário, de modo a se obter críticas e sugestões e observar a aprendizagem dos alunos, já que muitos alunos eram filhos de produtores rurais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A respeito dos conhecimentos prévios, por meio de questionário, verificou-se que os alunos classificaram como insetos animais pequenos, nojentos e que voam. Como exemplos, foram citados principalmente borboletas, cascudos, mosquitos, abelhas, moscas, baratas, escorpiões e aranhas. A inclusão destes dois últimos confirma que os alunos possuem uma visão de que animais muito pequenos e “ruins” podem ser classificados como insetos, não havendo conhecimento específico quanto a características deste grupo que as definem já que os mesmos não fazem parte da Classe Insecta. Os exemplos citados demostram que embora não tenham muito conhecimento acerca do assunto, os alunos percebem em seu dia a dia a presença destes pequenos seres vivos.

Em resposta à questão quanto a importância 24% dos estudantes disseram não considerar os insetos importantes no ambiente, 6% não souberam responder e 70% consideraram importantes sem saber justificar o porquê. Raras respostas incluíram como justificativa o fato de os insetos comporem a cadeia alimentar, por todo ser vivo ser importante ou por serem venenosos e apresentar risco ao ser humano.

Percebeu-se que os alunos tinham pouco conhecimento a respeito dos insetos e os consideravam repulsivos inicialmente.

As respostas obtidas após as aulas, por meio de questionários semelhantes ao aplicado inicialmente, demostram que os estudantes ampliaram a visão que

tinham inicialmente a dos insetos. Destacaram a importância do grupo para o meio ambiente e para o ser humano, tantos aqueles que realizam a polinização quanto aqueles que podem ser usados para controle biológico. Os alunos destacaram ainda que, esses animais são importantes para manter a biodiversidade e as diversas interações que ocorrem na natureza. O projeto desenvolvido por graduandos do curso de Ciências Biológicas da UFSC (2018) também apresentou resultados positivos e contribuiu para a desmistificação de muitas crenças em relação aos insetos e para criação de uma relação de respeito com os seres vivos (ROESNER et al., 2018).

Além disso, a totalidade dos alunos classificou como significativa e atrativa a visualização dos insetos em suas diferentes fases de vida, bem como, o estudo do ciclo de vida da mosca-das-frutas e seus parasitoides. Isto provavelmente se deu pelo caráter prático do desenvolvimento do projeto e por estar diretamente relacionado a realidade dos alunos. Foi registrado que 70% dos alunos viram o conteúdo tratado na aula podendo ser aplicado ao seu dia a dia, sendo que os outros 30% não viram aplicabilidade uma vez que seus familiares trabalham no meio urbano e não rural. Esse dado fortalece a importância de projetos voltados para a realidade dos alunos, conforme aponta Freire (1996) acerca da necessidade do ensino ser contextualizado e servir para a transformação deste contexto.

É importante ressaltar que foi sugerido pelas turmas que se realizem mais atividades como essas, com o conteúdo sendo abordado de modo alternativo ao tradicional. Tais resultados também foram encontrados por BOBROWSKI et al. (2016), que aponta que atividades lúdicas no ensino sobre insetos configuram-se como uma alternativa para contribuir na motivação dos alunos frente ao ensino e facilitaram a transposição do conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado.

4. CONCLUSÕES

O presente projeto de extensão desenvolvido por alunos da universidade em parceria com a EMBRAPA foi relevante, pois levou a pesquisa para dentro da sala de aula, possibilitou a criação de vínculos entre acadêmicos de licenciatura e estudantes de diferentes modalidades de ensino e, sendo os alunos principalmente da zona rural e filhos de produtores de pêssego, possibilitou a estes o conhecimento de outras formas de controle de pragas em alternativa ao uso de agrotóxicos, que poderá ser compartilhado em casa, com os pais.

Analisando os conhecimentos prévios dos alunos e as respostas após a aplicação do projeto, pode-se concluir que os estudantes que participaram ampliaram a visão inicial sobre a temática, tendo sido assim significativo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, L. B. **Entomologia no nível médio**: limites e possibilidades dos conteúdos dos livros didáticos e do processo de ensino e aprendizagem. 2016. 81f. Dissertação (Mestrado em Entomologia e Conservação da Biodiversidade) - Programa de Pós-Graduação em Entomologia e Conservação da Biodiversidade, Universidade Federal da Grande Dourados.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 1v.

COELHO, G. C. O papel pedagógico da extensão universitária. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 11-24, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paes e Terra, 1996.

GOLDBACH, T.; PAPOULA, N. R. P.; SARDINHA, R. C.; DYSARZ, F. P.; CAPILÉ, B. Atividades Práticas em Livros Didáticos Atuais de Biologia: Investigações e Reflexões. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, p. 64-74, 2009.

GOMES, J. M. F.; PAULA, R. P. A importância da pesquisa cientifica no ensino superior: o professor pesquisador. In: **Seminário pesquisar**, 4., Goiânia, 2015. **Anais...** Goiânia: Faculdade Alfredo Nasser, 2015. v.4., p.1.

GUIMARÃES-BRASIL, M. O.; SALES, F. A. L.; SOUZA, E. A.; CRUZ, C. E. F.; BRASIL D. F. Construção de caixas entomológicas como ferramenta ao ensino-aprendizagem em cursos técnicos de agrárias. **Revista Holos**, Natal, v. 33, n. 1, p. 21-30, 2017.

NETO, E. M. C. **Introdução à etnoentomologia:** considerações metodológicas e estudo de casos. Feira de Santana: UEFS, 2000.

ROESNER, D. R.; IMPERICO, J.; FARINA, K.; GONÇALVES. **Diversidade de Insetos do Parque Ecológico do Córrego Grande**: Educação Ambiental e Conservação Córrego Grande: Educação Ambiental e Conservação. Florianópolis: UFSC, 2018.

BOBROWSKI, V. L.; ROCHA, B. H. G.; TAVARES, G. M.; DUTRA, D. B.; MADEIRA, T.; PETER, R.; MOSCOSO, M. Projeto vida de inseto**:** utilizando projetos de extensão como qualificadores do ensino. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**, 7., Ouro Preto, 2016. **Anais...** Ouro Preto, 2016. 10 p.

ZERO4 CINECLUBE: CINEMA E RESISTÊNCIA

RAQUEL ROMEIRO ALVES[1]; ANDRÉ DE LIMA BERZAGUI[2]; LAUREN MATTIAZZI DILLI[2]; RUBENS FABRÍCIO ANZOLIN[2]; IVONETE PINTO[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – rowanromeiro@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – a_berzagui@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – laurenmdilli@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – rubensfabricioanzolin@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – ivonetepinto02@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Surgido no início do século XX na França, o movimento cineclubista tem como ação reconhecer o cinema como base cultural e social, reunindo um público em volta da arte cinematográfica e suas discussões. O movimento em seus anos iniciais possuiu um caráter restrito – tanto na Europa quanto na sua chegada ao Brasil no final dos anos 20 – sendo frequentado e mantido por realizadores cinematográficos e intelectuais.

A partir dos anos 1950, a popularidade do movimento se multiplica e inicia-se um processo de organização de associações cineclubistas em diversos âmbitos de representatividade e interesse. O movimento passa a estar ligado à universidade e organizações estudantis e se expande quanto ao acesso e promoção de debates. A trajetória cineclubista também é marcada por uma contracorrente à grande indústria cinematográfica, estimulando assim produções e distribuições independentes. Debatendo questões estéticas, culturais, sociais e políticas o movimento cineclubista também se coloca como um espaço de resistência dentro do campo cinematográfico.

Em Pelotas, o movimento cineclubista está em sua totalidade ligado aos cursos de Cinema e Audiovisual, Cinema de Animação e Filosofia, possuindo três cineclubes em funcionamento (Zero4 Cineclube e Cineclube Cassiopeia dos cursos de Cinema e o Ciclo de Cinema Mulheres em Tela do curso de Filosofia). No ano de 2019 o Zero4 Cineclube completa cinco anos de atividades. O projeto de fato nasce em 2010, com o nome de Zero 3 Cineclube, sempre conduzido pelos estudantes de cinema da UFPel. A partir de 2014 é batizado de Zero4 Cineclube e se coloca como um movimento de resistência cultural em relação ao momento político brasileiro. Trata-se também, paradoxalmente, do primeiro ano em que as sessões e debates do projeto encontram-se restritas apenas à comunidade acadêmica dos cursos de Cinema da UFPel, em razão da interdição, para o público externo, provocada por um incêndio no prédio em que a sala Cine UFPel está situada.

Este trabalho se propõe, então, a tratar das ações do Zero4 Cineclube dentro dessa restrição e dos modos que foram adotados para que tenha prosseguimento aos debates em torno de correntes de pensamentos e manifestações culturais, através de cinematografias nacionais, independentes e periféricas. Reforça-se também o papel do movimento cineclubista como uma manifestação política e cultural com características próprias, mas historicamente relevante na compreensão social através do cinema e nos modos de se fazer cinema.

2. METODOLOGIA

Ao fim do ensaio *Corpo da Obra*, Jean-Claude Bernardet (1982, p. 37) faz uma defesa concisa acerca da tipologia e da temática dos filmes a serem reproduzidos em mostras e cineclubes: “São expressões das lutas sociais as tensões, contradições, conflitos ideológicos e estéticos que existem ao nível das obras e de suas relações com os diversos públicos”.

Tal defesa do teórico, aborda especialmente a questão de uma limitação na relação entre os programadores/curadores de mostras e o público, construindo uma severa crítica aos cineclubistas que limitavam seus espectadores de esferas mais baixas a modelos de filmes que lhes parecessem mais acessíveis. Neste ano, o Zero4 Cineclube enfrentou questões similares que abordam as limitações em relação ao público, tendo as sessões sido destinadas apenas aos alunos dos cursos de Cinema e Audiovisual e Cinema de Animação.

As atividades de 2019 se iniciaram com sessões especiais que trouxeram filmes luso-brasileiros lançados entre 2017 e 2018. Foram exibidas as obras ***António um dois três*** (Leonardo Mouramateus, 2017), ***Raiva*** (Sérgio Tréfaut, 2018) e ***Antes do fim*** (Cristiano Burlan, 2017). As sessões tiveram como propósito apresentar ao público obras cinematográficas brasileiras e/ou de co-produção com o Brasil. A partir disso se demarca, para o ano de 2019, uma curadoria voltada para o cinema nacional.

Sendo assim, a primeira mostra de 2019 recebeu o título de ***Cinema Político e Social Brasileiro***. Realizada entre os meses de junho e julho, a mostra elegeu filmes que trouxessem complexidades estéticas e formais diversas, apontando sempre para o debate e os enfrentamentos do campo político como forma de conversar com o contemporâneo. Nesse sentido, foram selecionadas obras de décadas diversas – na tentativa de abranger a complexidade do momento político do país por diferentes abordagens – sendo a primeira delas ***Eles Não Usam Black-Tie*** (Leon Hirszman, 1981). O filme traz à tona as questões grevistas dos anos do Governo Militar, relacionando-se de maneira muito frontal ao espectador. Dando segmento à mostra, aliamos dois filmes de caráter estético muito diversos, laureados especificamente pelos seus projetos de direção nos festivais internacionais, mas que carregam em seu âmago uma mesma temática: a situação social do Sertão e suas políticas. ***Os Fuzis*** (Ruy Guerra, 1964) e ***O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro*** (Glauber Rocha, 1969) contribuíram para repensar a forma como lidamos com a situação da miséria na cultura brasileira, da mesma maneira que possibilitou – apesar de sua diversidade de escola cinematográfica – repensar as amarras políticas que se procedem no contemporâneo.

Por fim, dois filmes de absoluta consagração encerraram nossa mostra, ***Cabra Marcado Para Morrer*** (Eduardo Coutinho, 1984) e ***Branco Sai Preto Fica*** (Adirley Queirós, 2015). Mesmo que sejam filmes de espectros regionais diferentes, um do gênero documental e o outro mais próximo de um híbrido, as duas obras trouxeram fizeram emergir a reflexão acerca da territorialidade na luta política do Brasil. ***Cabra Marcado Para Morrer,*** através do processo de desmantelamento de uma família camponesa (e do processo de realização do filme em si) pela intervenção da ditadura militar, ***Branco Sai Preto Fica*** em função das separações de territórios concebidas na construção de Brasília, através do Plano Piloto, atribuindo à sua consumação estética diversos artifícios do processo social e urbano recente do País.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2019, o Zero4 Cineclube completa cinco anos de funcionamento e residência no Cine UFPel, sendo este o primeiro ano em que seu acesso foi limitado à comunidade acadêmica dos cursos de Cinema. Apesar da perda significativa de público em decorrência disso, as atividades do projeto não foram encerradas, pois a programação e os debates foram direcionados para os cursos de Cinema, e buscamos trazer para estes filmes, que muitas vezes fazem parte da nossa formação, mas ressaltamos a importância destas obras no contexto social e político. Cinematografias atuais e que frequentemente os acadêmicos dos cursos não possuem acesso também foram inseridos nessa nova proposta. Assim, o Zero4 passa a fortalecer a sua forma de ser resistência em meio às dificuldades do ensino superior público no Brasil.

A partir dos debates realizados nas sessões é possível perceber o quanto positivo foi a recepção do público com a mostra ***Cinema Social e Político Brasileiro***. Essas conversas proporcionaram uma reflexão acerca do fato de que as temáticas presentes nos filmes selecionados, mesmo sendo majoritariamente das décadas de 60, 70 e 80, ainda se encaixam no cenário político brasileiro atual. Os espectadores demonstraram muito interesse em discutir essas questões, como também quais foram os métodos de abordagem que os diretores utilizaram para desenvolver essas narrativas.

Com relação à continuidade do projeto, o Cineclube retomou as suas atividades no final do mês de agosto com sessão especial, exibindo ***No Coração do Mundo*** (2019), filme brasileiro dirigido por Gabriel Martins e Maurílio Martins, que teve estreia no circuito comercial do país em 1° de agosto de 2019, porém não chegou aos cinemas de Pelotas. O filme foi cedido pelos diretores para a sua exibição no Zero4 Cineclube, tendo como propósito impulsionar a participação da comunidade acadêmica dos cursos de Cinema quanto ao projeto.

No mês de setembro, o projeto retoma sua programação com a mostra ***Câmera, Balbúrdia & Neon***, cuja proposta é discutir assuntos que permeiam a sociedade e suas facetas, bem como o contexto dos novos modos de se fazer cinema por meio de paródias e personagens caricatos. Através de obras distintas, excêntricas, estranhas e, até mesmo, absurdas procuramos oferecer elementos para pensar questões urgentes do mundo contemporâneo. Os filmes a serem exibidos são ***Divino Amor*** (Gabriel Mascaro, 2019), ***Sol alegria*** (Tavinho Teixeira, 2018), ***Doce amianto*** (Guto Parente, Uirá dos Reis, 2013) e ***Diamantino*** (Gabriel Abrantes e Daniel Schmidt, 2018).

4. CONCLUSÕES

Considerando as ações e propostas para ano de 2019, o Zero4 Cineclube se coloca novamente como um espaço de discussão cinematográfica e social, tendo compromisso com o cinema como arte, como modo necessário para se compreender as práticas sociais e políticas e, mais importante, mantemos o compromisso de proporcionar ao público um espaço de construção de pensamentos relacionados aos modos de se fazer cinema e como estes estão ligados intrinsecamente à formação social. Neste ano, buscamos mais especificamente levar estes debates à comunidade acadêmica dos cursos de Cinema, de modo que as discussões influenciam nas formas que vemos e fazemos cinema.

Em linhas gerais, o grande objetivo do Zero4 Cineclube é de estimular os estudos culturais e sociais, tal como foi proposto no início do movimento cineclubista. Se colocando também como um espaço de sobrevivência e resistência neste atual cenário político, buscando compartilhar e criar bases culturais e subjetivas, permitindo e mediando contato com a linguagem cinematográfica a fim de produzir mudanças sociais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Raquel Romeiro. **Zero Quatro Cineclube: o cosmo da cinefilia pelotense.** Anais do Congresso de Ensino de Graduação da UFPel, Pelotas, n. 4, 2018. Online. Disponível em: http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2018/LA_02473.pdf

BERNARDET. Jean-Claude. **Piranha no mar de rosas.** São Paulo: Papirus, 1982.

BUTRUCE, Débora. Cineclubismo no Brasil: esboço de uma história. Revista do Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, v. 16, n° 1, p. 117-124, 2003. Online. Disponível em: http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/140

LISBOA, F. S. G. O cineclubismo na América Latina: idéias sobre o projeto civilizador do movimento francês no Brasil e na Argentina (1940-1970). ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

SARAIVA, Matheus Strelow. MENEZES, Gustavo Ferreira. ACEDO, Rodrigo Alves. **Zero quatro cineclube**. Anais do Congresso de Extensão e Cultura da UFPel, Pelotas, n. 4, p. 272-277, 2017. Online. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2018/07/Cultura.pdf

STECZ, Solange Straube. **Movimentos cinematrográficos na América Latina.** R.cient./FAP, Curitiba, v.4, n.2 p.196-207, jul./dez. 2009. Online. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1616

PROJETO CRIATIVO: FORMAÇÃO DE PIBIDIANOS PARA A AUTORREGULAÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DO 3º AO 5º ANO

BRUNA MOURA DA SILVA[1]; ANNELISE COSTA DE JESUS[2]; ANA MARGARIDA DA VEIGA SIMÃO[3]; LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON[4]

[1]Graduanda de Pedagogia, Universidade Federal de Pelotas – bbrunammoura@gmail.com
[2]Graduanda de Pedagogia, Universidade Federal de Pelotas – annelise_cj@gotmail.com
[3]Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, coordenadora do projeto em Portugal – amsimao@fp.ul.pt [4]Coordenadora do projeto no Brasil. Professora do PPGE/FaE/Universidade Federal de Pelotas – frisonlourdes@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a objetividade de explicarmos sobre o projeto de extensão voltado a Promoção de estratégias autorregulatórias que intenciona potencializar a escrita de crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Iniciou-se o projeto em 2018, com o grupo PIBID/Pedagogia/UFPEL. Para isso foi realizada uma formação de 5 encontros com o grupo de estudantes pibidianos e as supervisoras das escolas envolvidas, tendo como proposta dialogar sobre como trabalhar com os alunos buscando implementar estratégias que os auxiliassem no desenvolvimento da escrita de textos.

O projeto tem sua origem em Portugal, criado pela Psicóloga Ana Margarida de Veiga Simão e sua equipe da Universidade de Lisboa. Foi implementado em 31 turmas do 3º e 4º ano do Ciclo Básico, totalizando 673 alunos da rede pública de ensino e obteve resultados altamente positivos. No Brasil, a professora do PPGE/FAE/UFPel Lourdes Maria Bragagnolo Frison, em parceria com a professora de Portugal e 10 bolsistas do Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Pedagogia/UFPel, implementaram o referido projeto em 2 escolas da rede pública de ensino municipal e estadual, das quais são E.E.E.F Nossa Senhora Aparecida e E.M.E.F. Santa Irene, sendo 5 turmas de 3º ao 5º ano e suas respectivas professoras, com um total de 91 alunos.

O projeto tem embasamento teórico na autorregulação da aprendizagem, investindo de forma proativa e autônoma no processo de aquisição da escrita de textos, estimulando que os alunos da escola interajam entre si e apresentem estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais para a aprendizagem. O projeto segue numa lógica de oportunidades no contexto escolar, tendo como referência a autorregulação da escrita, embasados no livro intitulado CriaTivo – Promoção de Estratégias de Autorregulação na Escrita[1], o qual apresenta o projeto que contém uma narrativa autoformativa e atividades a serem trabalhadas no contexto escolar.

Os objetivos do projeto CriaTivo são:

> "Promover a aprendizagem de estratégias autorregulatórias associadas ao processo de escrita; Fomentar atitudes motivacionais em relação à escrita; Fomentar a produção escrita; Promover a criatividade na composição escrita e Promover a qualidade da composição escrita. (SIMÃO; AGOSTINHO; MOREIRA; MARQUES; SILVA; CABAÇO; MALPIQUE, 2017, p.15).

[1] SIMÃO, Ana Margarida Veiga; AGOSTINHO, Ana Lúcia; MOREIRA, Janete Silva; MARQUES, Joana; SILVA, Raquel Luís da; CABAÇO, Sara Carvalho; MALPIQUE, Anabela.

Ao iniciarmos o projeto apresenta-se para as crianças uma narrativa lúdica que envolve o pirata chamado Tivo, e a arara Cria, que com seu canto QOQOC[2], saem em uma aventura pelo arquipélago da escrita. Neste contexto é marcado por 3 ambientes sequenciais, contando com personagens coadjuvantes como o faroleiro ECAS[3] e a detetive POMI[4], os quais auxiliam nas escritas e promovem o conhecimento de forma gradativa. Os 3 ambientes consistem em um arquipélago que é formado por três ilhas: a ilha do vulcão com a intencionalidade de trabalhar com os alunos a importância do planejamento antes de começar a escrever o texto, ilha da cascata que potencializa a redação, considerando coesão e coerência, e a ilha do farol, destacando a importância da revisão após as escritas. As três ilhas permitem que os alunos compreendam a organização e estruturação dos textos a partir de cada uma das fases do processo de escrita. Posto isto antes da viagem pelo arquipélago que envolve as ilhas, solicita-se que os alunos escrevam um texto inicial e após eles terem circulado em todo arquipélago, solicita-se que escrevam um texto final, encerrando o projeto. A todo o momento as crianças são incentivadas a encontrarem o tesouro tornando-se assim um pirata da escrita, o que permite a integração entre as partes do projeto e o seu fechamento.

Os referenciais teóricos do Projeto CriaTivo embasam-se acerca da autorregulação da aprendizagem da escrita, sendo pautados em: FRISON; SIMÃO (2013), SIMÃO et al. (2017), SIMÃO; SILVA (2019).

2. METODOLOGIA

O projeto tem como ênfase uma narrativa lúdica vivenciada no arquipélago da escrita, na qual o pirata Tivo e a Arara Cria embarcam em uma aventura onde passam por muitos desafios da escrita até encontrar o tesouro. A estruturação das três ilhas é dada para promover estratégias de autorregulação na escrita, estimulando os alunos a escreverem. A intervenção é feita em caráter pedagógico e transversal na qual integra as atividades curriculares das respectivas turmas com a pretensão de contribuir para que os educandos progridam e assim possam escrever mais e melhores textos, de forma criativa e prazerosa.

O projeto é desenvolvido em 13 sessões, das quais 11 são de estimulação para a autorregulação da escrita, com duração de 60 a 90 minutos, sendo a sessão inicial destinada à apresentação do projeto, tendo a intenção de que os alunos possam ir se familiarizando com suas definições, regras funcionais e a motivação, para que, no final, todos possam melhorar sua escrita. Na sessão final realizamos uma avaliação sobre o que a criança aprendeu solicitando que escreva um texto final. Esta etapa é acompanhada de uma experiência lúdica que envolve os alunos a fazerem a caça ao tesouro.

A dinâmica se encarrega de aplicar diversas atividades de escrita com diferentes estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem das quais são organizadas em 4 fases: 1ª Planejamento; 2ª Redação; 3ª Revisão; 4ª Integração, sendo que as 11 sessões estimuladoras são realizadas em 5 momentos: 1º sessão inicial; 2º leitura da narrativa; 3º atividade de escrita; 4º reflexão sobre a atividade; 5º final da sessão, em que uma está vinculada a outra. (SIMÃO; AGOSTINHO; MOREIRA; MARQUES; SILVA; CABAÇO; MALPIQUE, 2017, p.16).

---

[2] Mnemônica que auxilia nas estratégias autorregulatórias da escrita: Quem são os personagens? Onde acontece a história? Como acontece a história? Quando acontece a história? O que acontece na história?
[3] Estrutura; Clareza; Adição; Substituição
[4] Pontuação; Ortografia; Maiúsculas; Incompleto

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos cinco encontros realizados com os bolsistas e as supervisoras das escolas envolvidas, a coordenadora apresentou o projeto CriaTivo que teve início em 10/10/18, sendo que o primeiro, oportunizou familiarização e entendimento das atividades a serem realizados no percurso do projeto. Nesses encontros foram realizados com o grupo de pibidianos as primeiras sessões do livro CriaTivo. Destaca-se o excerto de uma das participantes:

> A dinâmica começou com a escolha de dois capitães e um escrito sobre o que significava a aventura de estar no PIBID, essa foi uma atividade para exemplificar o objetivo do projeto em conhecer a escrita de cada participante. A formação continuou, com a professora fazendo algumas atividades criativas como escolher nomes fictícios, escrita de uma história, leitura do livro criativo, explicação sobre as três araras companheiras, e no final foi entendido o objetivo de todas aquelas atividades, porque o projeto intenciona que os alunos do terceiro ao quinto ano tenham um melhor aprendizado na escrita, leitura e oralidade. Entende-se que é um método estimulador, lúdico e criativo para as crianças melhorarem sua escrita e adquirir autonomia ao planejar seu próprio texto. (P6).

No segundo encontro foi exposto passo a passo sua realização, destacando a importância da autorregulação da escrita, suas fases, as competências e estratégias necessárias para desenvolvê-lo. Foi detalhadamente explicado para que todas pudessem realizar as dinâmicas e atividades com bastante domínio.

No terceiro encontro os pibidianos tiveram a oportunidade de conhecer e dialogar com a mentora do projeto CriaTivo, Psicóloga Ana Margarida Veiga Simão, da Universidade de Lisboa, a qual detalhou como foi realizado o projeto em seu país, partilhando sua experiência e importância para a prática de escrita.

No quarto encontro foi realizado mais uma atividade referente ao Livro CriaTivo, consistindo na criação de um roteiro de escrita realizado individualmente onde deveriam pontuar o que haviam compreendido sobre cada ilha, promovendo uma reflexão sobre à revisão de textos. Investiu-se também no emprego de estratégias para a correção pelo próprio aluno, estimulando que, ao se dar conta do que fez, aprendendo a revisar sua escrita, possa avançar.

O quinto encontro foi destacado com a promoção da integração de conhecimentos que ao longo do percurso foram adquiridos, como o planejar, escrever, revisar proporcionando um roteiro de escrita onde os pibidianos tiveram a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos construídos por meio do QOQOC, ECAS e POMI, os quais estimularam a escrita. Finalizou-se este encontro socializando com os demais pibidianos sobre as aprendizagens. Uma das pibidianas (P8) destacou que: “Retomamos o que tinha sido feito nas outras ilhas e socializamos as aprendizagens construídas”.

Ao término dos encontros foi solicitado aos pibidianos que expusessem suas percepções acerca do projeto:

> Com o projeto, aprendi a explorar de maneira mais ampla o universo de possibilidades que a minha imaginação pode me dar, pois através dela consigo inventar e reinventar muitas coisas, outro ponto que é importante frisar é o trabalho e cooperação coletiva, todos juntos em busca de um mesmo ideal, ajudando e reparando falhas que são naturais, isso é muito importante, seja na sala de aula com as crianças ou na Universidade. Além disso, falando de maneira particular, controlar o tempo, planejar, revisar e reescrever o próprio texto é algo que muitas vezes passava batido por mim, e com o CriaTivo isso se tornou mais recorrente. (P4).

4. CONCLUSÕES

Partindo do estudo do livro e da formação realizada o grupo de estudantes e professores envolvidos, ratificaram a importância de realizá-lo uma vez que perceberam que as atividades oportunizavam a todos grandes avanços e melhorias na sua própria escrita. A partir deste momento iniciaram-se as adaptações para o português brasileiro para ser aplicado em duas escolas da rede pública de ensino com alunos do 3º ao 5º Ano.

Desta forma, as turmas nas quais estão sendo trabalhado o projeto já vêm sendo analisadas e apresentam resultados positivos. De acordo com uma das pibidianas participantes:

> O Projeto CriaTivo me propiciou o contato com a realidade escolar, bem como desenvolver estratégias, junto ao projeto, que possibilitassem a melhoria na escrita dos alunos intencionada pelo trabalho CriaTivo. Pude perceber o envolvimento deles com o projeto e principalmente uma grande motivação para a escrita que antes não tinham. Como profissional, pude adquirir novas aprendizagens que serão aplicadas em minha pratica educacional (P1).

Reafirma-se, desta maneira, a importância que o Projeto CriaTivo vem conquistando no contexto brasileiro e assim possibilitando aos alunos e professores benfeitorias de como utilizar estratégias de autorregulação para a escrita de textos, promovendo avanços cognitivos, metacognitivos e motivacionais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. et al. **CriaTivo**: Promoção de Estratégias de Autorregulação na Escrita. Lisboa: Câmara Municipal, 2017.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPEL, 45, 02-20, 2013.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; SILVA, Janete; AGOSTINHO, Ana Lúcia; MARQUES, Joana. **Projeto criativo:** Intervenção com alunos e Desenvolvimento profissional de Professores. Revista de estudios e investigatión en psicología y educatión. Lisboa: 2019.

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DO NÚMERO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

SHAIANE PIZANI SILVEIRA[1]; MARCIA LORENA MARTINEZ[2]; MAURICIO CARDOSO DIAS[3]; DÉBORA HARTWIG WENDLER[4]; MILENA VENZKE KAADT[5]; MARTA NÖRNBERG[6].

[1]Universidade Federal de Pelotas – shaianepizani@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – marcialoreram@hotmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – mauricio.cardoso2017@outlook.com
[4] Universidade Federal de Pelotas – deborahartwig@gmail.com
[5] Universidade Federal de Pelotas – milena_kaadt@hotmail.com
[6] Universidade Federal de Pelotas – martanornberg0@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz reflexões acerca da ressignificação de conceitos matemáticos, em especial, a construção do conceito de número, discutindo aspectos relativos à prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto de formação continuada de professoras alfabetizadoras desenvolvidas pelo projeto "Formação na escola: organização do trabalho pedagógico", vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. A questão potencializadora é: como a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento de conceitos numéricos e como este conhecimento contribui para a prática pedagógica das docentes participantes do projeto?

De início, é relevante explicitar o funcionamento do sistema numérico e abordar como a criança se apropria deste sistema. Segundo CARVALHO (2010), o número é algo que está inserido em um sistema com a seguinte regularidade: na descrição numérica, tanto oral quanto escrita, o valor do número estabelece uma relação de dependência com a posição que ocupa, ou seja, na medida em que o número ocupa uma posição à frente ou atrás de outros números descritos, o mesmo pode ser multiplicado ou dividido por dez. Por exemplo: o número 8 na descrição numérica 18 tem valor 8, pois ocupa a posição da unidade; já na descrição 81, vale 80, representando a posição da dezena, logo, seu valor foi multiplicado por 10 porque o número 8 ocupa uma posição à frente. Junto com esta compreensão a criança também precisa ser informada de que a valoração conforme a posição que o número ocupa é feita da direita para a esquerda.

Para as crianças apropriarem-se desta regularidade "é importante elas serem expostas a situações de contagem, para que façam os agrupamentos e trocas e compreendam as ordens numéricas" (CARVALHO, 2010, p. 24) construindo "o conceito numérico a partir das relações de ordem e de inclusão hierárquica" (KAMII, 1995 apud CARVALHO, 2010, p. 23). Este é um princípio metodológico que pode ser adquirido pelas professoras por meio da compreensão do funcionamento do sistema numérico, algo que precisa ser constantemente explorado com as crianças por meio de materiais de contagem e sistematização do conceito de número, o que justifica a importância da formação continuada no exercício docente.

A formação continuada de professores exige uma busca por novos conhecimentos e/ou a ampliação dos saberes já existentes, para, através deles aprimorar sua prática ao longo de sua carreira profissional. Ou seja, a formação continuada é percebida como um processo permanente de desenvolvimento

profissional de cada professor, potencializada pela reflexão e construção de ações conjuntas (NÓVOA, 1999), onde ocorre o compartilhamento de experiências vivenciadas no exercício profissional docente, a fim de aprimorar o processo educativo.

Reconhecendo a importância da formação continuada, o Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE) vem desenvolvendo o Projeto de Extensão “Formação na Escola: organização do trabalho pedagógico”. O objetivo desse projeto é aprofundar conhecimentos teórico-práticos relativos ao processo de organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais, qualificando as práticas de ensino realizadas na escola básica. Trata-se de uma atividade que atende à demanda solicitada por escolas-parceiras do grupo, especialmente envolvidas com as atividades de pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental) e do projeto Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional Docente.

Dito isso, o objetivo deste trabalho é descrever e analisar episódios dos encontros desenvolvidos na oficina pedagógica de Matemática para os anos iniciais, uma das ações do projeto Formação na Escola, que vem sendo desenvolvida em parceria com uma escola pública, tendo como foco as discussões sobre a apropriação do sistema numérico. A importância desta análise é confirmada quando entendemos que “o trabalho com formação docente não pode se resumir à transmissão de conteúdos, tampouco às experiências diárias de sala de aula do professor” (FERREIRA, 2017, p. 64). Ou seja, entender a maneira como as professoras ressignificam a sua percepção sobre a construção do número pela criança e quais efeitos foram provocados em sua prática docente nos dá elementos para repensar o próprio processo de formação continuada.

2. METODOLOGIA

As oficinas pedagógicas para o ensino da Matemática nos anos iniciais foram propostas em uma escola estadual, no município de Pelotas/RS, com a intenção de aproximar os bolsistas de extensão e de pós-graduação, que desenvolvem pesquisas nesse campo de conhecimento, às atividades vinculadas ao ambiente escolar, além de socializar e divulgar estudos e conhecimentos produzidos pelo grupo de pesquisa, realizando, assim, a missão extensionista da Universidade pública.

Os planejamentos dessas oficinas são realizados considerando a demanda das professoras alfabetizadoras em relação às suas limitações e inquietações ao ensinar Matemática na sala de aula. Dessa forma, a motivação ao planejar cada oficina está no refletir sobre ações pedagógicas das professoras, com o intuito de aprimorar conceitos matemáticos, além de discutir sobre as metodologias de ensino, a adequação de materiais pedagógicos em determinado nível de ensino, e de compreender como as professoras elaboram suas atividades diárias na escola.

Seis professoras alfabetizadoras e a coordenadora pedagógica participam das oficinas pedagógicas que desenvolvemos na escola. Nesse espaço, ocorre o estreitamento de laços entre as professoras, visto que as mesmas compartilham ideias e dúvidas, discutindo aspectos relativos à estrutura e à organização pedagógica no espaço escolar assim como elementos que constituem o currículo e sustentam as práticas de ensino realizadas. Os encontros possuem, em média, 120 minutos de duração. Numa oficina são desenvolvidos os conceitos

matemáticos relacionados aos materiais pedagógicos construídos por todas as participantes.

Neste ano de 2019 os encontros de formação iniciaram em maio. Cada sessão é gravada em áudio e também são feitos registros escritos pelos bolsistas do projeto. Esse registro é feito com o consentimento livre e esclarecido das professoras e da coordenadora da escola. Os registros também são importantes para o processo de discussão e planejamento das próximas oficinas, bem como para a análise dos resultados do projeto. Cabe destacar que os conteúdos abordados nas oficinas são referentes à construção do conceito de número, seu valor posicional e absoluto, a construção do sistema de numeração decimal, noções de agrupamento, classificação, ordenação, a funcionalidade dos números, bem como suas operações e propriedades.

Para a escrita do presente trabalho será realizada uma análise dos registros feitos pela equipe que realiza as oficinas, tendo como foco as interações entre as professoras alfabetizadoras e os bolsistas de graduação e pós-graduação acerca das discussões sobre a apropriação do sistema numérico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o momento ocorreram duas oficinas de formação pedagógica. No primeiro encontro foi abordado o sistema numérico e a apropriação deste pela criança. A partir desta apresentação, as professoras explicitaram as suas dificuldades e necessidades para que assim fossem planejados os próximos encontros. Na segunda oficina, após a construção dos conceitos relativos ao sistema numérico, foi abordado o campo aditivo – que envolve as operações de adição e subtração – e que estabelece uma relação com o sistema numérico quando pensamos sobre a função ordinal dos números. Destes dois encontros, analisaremos três situações específicas que são potenciais para pensar a formação continuada das alfabetizadoras e o seu entendimento sobre a construção do número.

A primeira situação a ser analisada ocorreu após uma das oficineiras expor o funcionamento do sistema numérico e as diferentes funções do número quando pensamos nas regularidades deste sistema. O grupo de professoras foi questionado sobre a forma como utilizam os conhecimentos implícitos das crianças para desenvolver o próprio conceito de número, antes mesmo de trabalhar as operações. Neste momento, ainda que não questionadas sobre as dificuldades, as professoras aproveitaram para evidenciar algumas dificuldades das crianças que geram preocupações no decorrer de sua prática pedagógica. Uma professora relatou que seus alunos – até mesmo no EJA - não conseguem colocar os números em ordem. Outra relatou que seus alunos não conseguem diferenciar letras de números, o que mostra a dificuldade deles em reconhecer a diferença entre o sistema numérico e o sistema alfabético. E, por fim, uma professora falou sobre a sua preocupação com alguns alunos que somente conseguem realizar a contagem oral até o número 10.

Tais situações evidenciam que os estudantes não perceberam a regularidade do sistema numérico, visto que ao contar até o número 9 já é possível que as crianças compreendam as diferentes unidades que formam o sistema numérico e, assim, tornam-se capazes de contar números maiores. No contexto dessa reflexão, a oficineira destacou que essa compreensão pode ser desenvolvida e consolidada quando se utiliza materiais concretos como palitos, tampinhas de garrafa ou até mesmo os dedos das mãos para realizar a contagem.

Na sequência, descrevemos uma segunda situação formativa. Atenta às barreiras expostas pelas professoras, uma das oficineiras questiona as metodologias de ensino adotadas por elas em sua prática de sala de aula. As professoras relatam fazer uso de materiais prontos, como o material dourado e o ábaco. Na sequência, para ampliar e auxiliar no processo de construção do número, o grupo de oficineiras propõe o uso de recursos didáticos produzidos com material reciclado (tampinhas, canudinhos, palitos de picolé, entre outros) e apresenta algumas possibilidades de jogos didáticos a partir deles.

Após essa apresentação, uma professora relata que não utiliza materiais de manipulação para a realização de contagens. No mesmo momento, outra professora diz que tem alunos que não sabem utilizar nem mesmo o material dourado. Essa interlocução abriu espaço para a reflexão acerca da utilização de materiais diversos para o trabalho com o sistema numérico. Também mobilizou a coordenação pedagógica para propor a produção coletiva de materiais nas reuniões pedagógicas da escola.

4. CONCLUSÕES

A partir das situações evidenciadas podemos perceber o exercício de reflexão das professoras sobre suas práticas, problematizando e resignificando suas concepções e metodologias de ensino. No momento em que alfabetizadoras expõem as suas dificuldades, elas abrem condições para buscar respostas para os obstáculos encontrados no seu cotidiano profissional. Para isso acontecer, a formação precisa ocorrer em contextos de reflexão e autorreflexão e não por meio de práticas em que se oferecem respostas e materiais prontos. Nossa proposta tem sido a de questionar as professoras sobre as suas práticas e concepções, apresentando novas estratégias de ensino de uma maneira dialógica e não de forma diretiva.

Com relação à apropriação do sistema numérico, a partir das discussões feitas nos encontros, foi possível perceber a importância de desenvolvê-la utilizando materiais recicláveis. Esta foi uma reflexão construída por meio do compartilhamento de experiências, aproximando a vivência docente das alfabetizadoras e as experiências acadêmicas dos bolsistas participantes do projeto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, M. **Números**: conceitos e atividades para educação infantil e ensino fundamental I. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERREIRA, C. R. G. Estratégias formativas propostas na formação continuada do PNAIC-UFPel. In: NORNBERG, M. et al. **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada.** Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 41-69. 2v.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio. **Educação e pesquisa,** São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

KIT-GAY: "BEIJO PARA AS HOMOFÓBICAS"

FELIPE AURÉLIO EUZÉBIO[1]; NEWAN ACACIO OLIVEIRA DE SOUZA[2]; ANALISA ZORZI[3]; LOUISE PRADO ALFONSO[4]

[1] Universidade Federal de Pelotas – felipe.aurelio197@hotmail,com
[2] Universidade Federal do Rio Grande – newansouza@outlook.com
[3] Universidade Federal de Pelotas - ana.lpdufpel@gmail.com
[4] Universidade Federal de Pelotas – louiseturismo@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma parte do estudo que vem sendo realizado sobre os escritos de sujeitos que participaram da oficina *KIT GAY: Construindo Saberes para Discussão de Gênero e Sexualidade em Contextos Educacionais,* realizada em maio de 2019, na Universidade Federal de Pelotas.

Centrado no debate da "ideologia de gênero", o material que iremos apresentar aqui não se trata do que foi comumente conhecido como kit-gay no Brasil. Pretendemos dar continuidade no construir de outra ideia, de um olhar propriamente *Queer*[1] para este que foi símbolo de discursos políticos ultraconservadores e da negação de uma educação pública mais plural e acolhedora para com a população LGBT+ do país.

Para tanto, fizemos a análise das expressões escritas de três sujeitos participantes da oficina com o propósito de compreender algumas ideias e sentimentos relacionados a possibilidade de constituição de um "Kit-Gay"- conjunto de objetos, saberes, sentimentos e mídias próprios a cultura LGBT+ e que possibilite o debate e acolhimento desta população no espaço escolar. Nesse sentido, a intenção foi apreender percepções no confronto com essa temática.

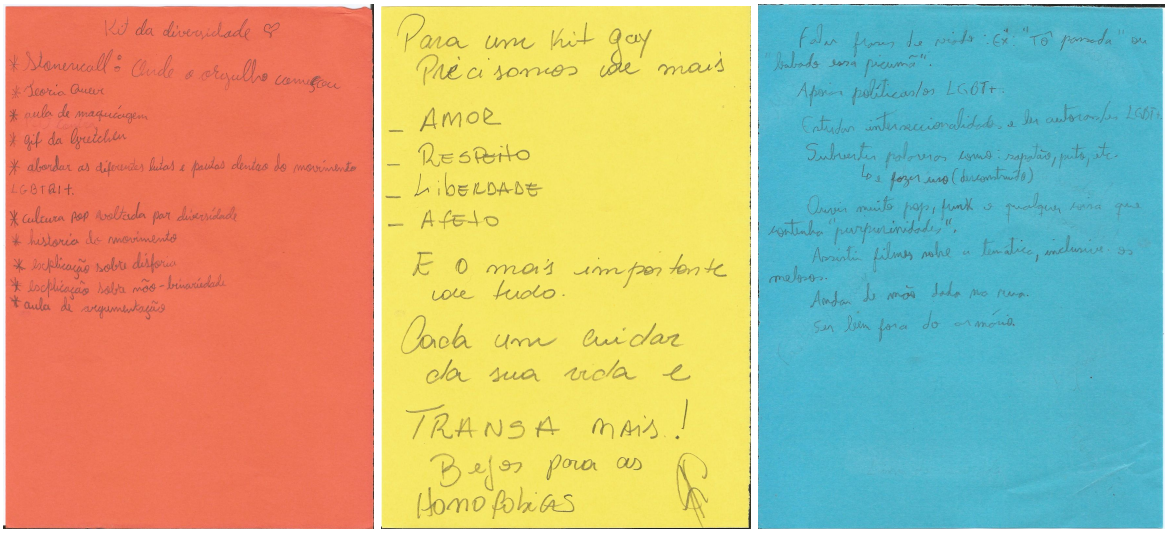
2. METODOLOGIA

Nos dias 14, 15 e 17 de Maio, na Universidade Federal de Pelotas, o evento *P.O.C.* realizou sua primeira edição. Vinculado ao *Projeto de Extensão Mapeando a Noite: O Universo Travesti*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos Etnográficos Urbanos (GEEUR) e ao *Centro Acadêmico Florestan Fernandes* dos cursos de Ciências Sociais (UFPEL), o evento ocorreu junto a semana mundial da luta contra a homofobia. Neste, a oficina *KIT GAY: Construindo Saberes para Discussão de Gênero e Sexualidade em Contextos Educacionais* surge com a proposta de ressignificar o debate em torno do que seria a "ideologia de gênero" no Brasil a partir de um exercício similar ao dado às palavras: Seja viado, sapatão, bicha ou travesti, o que antes era visto como insulto hoje é sinônimo de orgulho.

Sendo assim, os e as participantes desta oficina foram desafiados a construir seus próprios "Kit-Gay" numa folha de papel colorido pensando em tudo aquilo que esse, LGBT+ ou não, gostaria que estivesse presente no ambiente escolar para que a educação no Brasil deixe de ser um dos primeiros espaços de

[1] Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade (LOURO, 2001: 546).

exclusão vivenciados por pessoas não heteronormativas (CASTRO, 2004 apud BORTOLINI, 2011)[2]. Assim, a partir de uma análise do conteúdo, refletiremos as mais diversas possibilidades que estes materiais apresentam. Os caminhos até a escola, seus sujeitos e conflitos, que tomam novas formas em suas narrativas expressas no papel:



Arquivo Pessoal

Não seria possível, no entanto, apenas anexar as imagens soltas no texto. É preciso atenção às palavras e as narrativas que nelas se encontram. Luiza Helena Pereira, tratando-se de análise de conteúdo, dirá que há algo nas próprias palavras (PEREIRA, 1998: 95) que nos ajudam a buscar o sentido das mensagens. Ora, esses "Kit-Gay" não foram escritos em qualquer contexto, estão entrelaçados, pelo espaço da oficina e pela universidade, às histórias e falas de sujeitos que vivenciaram o espaço escolar e trazem na memória os discursos e posicionamentos de exclusão, de violência e de invisibilidade para com a população LGBT+ .

Já na primeira imagem nos deparamos com um contraste interessante à análise. Ao colocar teoria queer, aulas de maquiagem e cultura pop "lada a lado" é possível perceber que os limites do conhecimento tido como formal/acadêmico não são suficientes em potencialidade pedagógica. Esse contraste se repetirá novamente diversas vezes, pois no tratar de questões de gênero e sexualidade, é no exercício de observar, ver e ouvir o que se constituiu enquanto movimento LGBT+, sua história, que encontramos outras abordagens.

Surge uma gama gigantesca de narrativas onde a diversidade permeia os mais diferentes espaços. Seja nas escolas, esquinas ou universidades, esses sujeitos *queer* estão presentes. Assim, ser cada vez mais fora do armário significa explorar outros recursos, outras metodologias. Utilizar da música (cultura pop),

[2] Em 2004, um estudo da UNESCO apontava para um alto índice de imagens homofóbicas e de intolerância quanto a homossexualidade entre estudantes e professores. A discriminação contra homossexuais - diferentemente de outras formas, como aquelas relacionadas a racismo e a sexismo misógino - não é somente mais abertamente assumida, mas também valorizada, entre jovens alunos (Castro, 2004). Neste estudo, 25% dos alunos entrevistados afirmaram que não gostariam de ter colegas homossexuais. O percentual fica maior ainda quando se trata apenas dos meninos (BORTOLINI, 2008: 32).

das palavras subvertidas, dos filmes, séries e vídeos disponíveis online para incorporar na educação esse amor, respeito, liberdade e afeto..

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cada um dos papéis coloridos conta uma história única e que traz em si necessidades, desejos, mensagens, ideias e sentimentos que, talvez, uma leitura apenas analítica não desse conta de sua totalidade. *Teoria Queer; Britney Spears; Aulas de maquiagem; História do Movimento, Gif da Gretchen; Amor; Falar Frases de viado; Subverter palavras; Bandeira LGBT+; Performance Drag; Elis Regina;* Entre outras tantas coisas, aparecem e se repetem na leitura dos quase 20 “Kit-Gay” confeccionados na oficina, fazendo deste objeto de pesquisa algo único e rico em possibilidades.

É na narrativa, inspirado pelo texto de Sônia Maluf (1999), que começamos a esboçar um método de análise que fuja do engessamento quantitativo. Segundo a autora, uma abordagem antropológica da narrativa como forma de interpretação da experiência individual/coletiva e como veículo de sentido permite perceber cada percurso individual. Portanto, o que está sendo dito não traz sentido apenas no contexto político do debate sobre “ideologia de gênero”, mas também no que diz respeito às discussões sobre escola e educação.

É impossível negar que o espaço escolar tem grande influência sobre diversas formas de interação humana, como devemos nos comportar, pensar e nos relacionar com outros indivíduos parece ser moldado desde os anos iniciais. Assim, pensar sexualidades e a constituição das identidades no ambiente escolar faz-se necessário ao diálogo com a população LGBT+. Guacira Lopes Louro, em *Pedagogias da sexualidade* (2013), dirá que homens e mulheres adultos contam com determinados comportamentos ou modos de ser que parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Segundo ela,

> Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparecem de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas. (LOURO, 2013, p.25)

Levando em conta que são inúmeros os casos de repressão, violência, discriminação e censura justificados na “luta” contra a “ideologia de gênero”, nos indagando se o que pensávamos enquanto “discurso” de uma classe extremamente conservadora já estaria sendo aplicado enquanto uma pedagogia que se articulada na manutenção das constituições dos sujeitos masculinos e femininos “normais”, exigindo, portanto, o que propomos como novas abordagens à temática, o exercício do ressignificar e se apropriar das construções dos discursos e mídias.

4. CONCLUSÕES

Gostaríamos de destacar, mais uma vez, que este ainda é um trabalho em desenvolvimento, portanto, as análises aqui apresentadas não estão de forma alguma fechadas em ideias fixas. O que gostaríamos de trazer com esta breve

apresentação são as potencialidades deste tipo de abordagem para além da urgência de discutir educação, gênero e sexualidade no país da “mamadeira de piroca”.

Falamos muito aqui sobre os caminhos que estas narrativas podem e devem percorrer pela e para educação. A questão, então, não se trata de como incluir esses debates no ambiente escolar - até porque esses já estão lá - mas de como construir uma nova prática educacional. Bortolini dirá que isto significaria ir a partir do diálogo e do encontro entre diferentes grupos e sujeitos, sem ignorar a tensão trazida pelo conflito e, mais que isso, perceber o próprio conflito, a própria diferença, em seu potencial pedagógico (BORTOLINI, 2011). Assim, vamos complexificando os debates, e o que começou como uma oficina abre margem para que outras histórias misturem-se ao fazer acadêmico e vozes, historicamente silenciadas, tenham a chance de serem ouvidas por aqueles que formam educadores e fazem a educação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTOLINI, A.S. . Diversidade sexual e de gênero na escola - Uma perspectiva Intercultural e Interrelacional. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico** (Online) , v. 11, p. 27-37, 2011.

CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, L. B. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

LOURO, G. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n.2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. L. (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-34.

PEREIRA, L. H. . A análise de conteúdo: um approach do social. **Cadernos de Sociologia** Ppgs Ufrgs , Porto Alegre, v. 9, p. 87-114, 1998.

MALUF, S. W. . Antropologia, narrativas e a busca de sentido. **Horizontes Antropológicos** , Porto Alegre, v. 5, n.12, p. 69-82, 1999.

O PROJETO TRANSFERE COMO MEDIADOR DA RELAÇÃO DA QUÍMICA COM A VIDA COTIDIANA DOS ESTUDANTES

LETÍCIA LEAL MOREIRA[1]; CHARLENE BARBOSA DE PAULA[2]; LEANDRO LAMPE[3]; VITÓRIA SCHIAVON DA SILVA[4]; ALINE JOANA ROLINA WOHLMUTH ALVES DOS SANTOS[5]

[1]Universidade Federal de Pelotas – UFPel. CCQFA Curso de Química Licenciatura, Campus Universitário Capão do Leão – RS. lealmleticia@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – UFPel. CCQFA Curso de Química Licenciatura, Campus Universitário Capão do Leão – RS. xaxahdepaula@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – UFPel. CCQFA Curso de Química Licenciatura, Campus Universitário Capão do Leão – RS. – leandroolampe@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – UFPel. CCQFA Curso de Química Licenciatura, Campus Universitário Capão do Leão – RS. vitoriaschiavondasilva@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – UFPel. CCQFA Programa de Pós Graduação em Química, Campus Universitário Capão do Leão – RS. – alinejoana@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de Oficinas Temáticas através de projetos de extensão universitários tem contribuído para o ensino e aprendizagem nas escolas, além de contemplar o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) que apresenta habilidades e competências que os estudantes devem desenvolver e também identificar quantos os aspectos químicos pertinentes na relação individual, bem como coletiva do indivíduo com o ambiente, além de possibilitar a compreensão da linguagem e códigos próprios da Química. O Projeto de extensão TRANSFERE – Mediação de Conhecimentos Químicos entre Universidade e Comunidades (Registro nº 178), vinculado ao Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) desenvolve desde 2014 diversas atividades em escolas de ensino público da cidade, favorecendo o contato entre a Universidade e a comunidade escolar, através do favorecimento da interrelação entre conteúdos de Química do currículo escolar com a Química presente no cotidiano dos estudantes, o que segundo Marcondes (2008) contribui para o processo de aprendizagem, visto que o estudante é estimulado a pensar e compreender certos aspectos presentes ao seu redor.

"A extensão universitária deve funcionar como uma via de duas mãos, em que a Universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade e também aprende com o saber dessas comunidades" (SCHEIDEMANTEL; KLEIN; TEIXEIRA, 2004, p 2). Além de favorecer o processo de ensino e aprendizagem, as atividades do Projeto de extensão TRANSFERE auxiliam para a formação acadêmica dos licenciandos em Química, uma vez que para o desenvolvimento das Oficinas o grupo precisa pensar, estudar e organizar todo o material didático utilizado, assim como também é desafiado a explicar os conteúdos para os estudantes contribuindo, dessa forma, para a sua prática docente.

O objetivo deste trabalho é apresentar a organização e algumas reflexões dos estudantes que participaram da Oficina intitulada "Banho de Sal Grosso e o Estudo de Soluções". Todas as oficinas planejadas e implementadas pelo projeto são baseadas nos Três Momentos Pedagógicos (3MPs) de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), foram realizadas em escolas públicas de Ensino Médio da

cidade de Pelotas-RS e constam no site do projeto https://projetotransfere.wixsite.com/projetotransfere.

2. METODOLOGIA

A metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (3MPs) de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) se dá em três momentos, sendo o 1º MP a **problematização inicial** do tema. O 2º MP é caracterizado pela **organização do conhecimento** e o 3º MP a **aplicação do conhecimento.** A oficina "Banho de sal grosso e estudo de soluções" foi realizada em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio. No total foram contemplados 25 estudantes, sendo 9 da primeira turma e 16 da segunda turma. As oficinas tiveram duração de 2 horas/aula de 45 minutos, totalizando 90 minutos de atividades em cada turma. Ao longo do seu desenvolvimento, a oficina foi registrada através de fotografias e de anotações das respostas orais dos estudantes. Para o desenvolvimento da oficina foram preparados *slides*, dois questionários, sendo o primeiro destinado ao 1º MP e o outro ao 3º MP da oficina, e um livrinho contendo breves explicações sobre o preparo do banho de sal grosso, o conteúdo teórico sobre soluções, como também o roteiro dos experimentos práticos que seriam realizados durante a oficina.

O questionário inicial continha 4 questões sendo elas referentes ao tema abordado, de forma que instigasse os estudantes na busca pela compreensão do tema ao longo da oficina. Neste momento ainda houve um pequeno diálogo entre o grupo TRANSFERE e os estudantes a fim de descobrir o nível de compreensão acerca do tema (1º MP). Para a organização do conhecimento (2º MP), momento destinado à retomada e melhor compreensão do tema abordado, o grupo fez uso de apresentação de slides, bem como de um quadro negro para a explicação teórica.

No último momento pedagógico (3º MP), o qual os estudantes colocam em prática o que compreenderam nos momentos anteriores, caracterizado pela aplicação do conhecimento, foi entregue a cada estudante o livrinho que continha a breve explicação sobre o assunto, acompanhado do roteiro das atividades práticas que seriam realizadas, além de espaços disponíveis para anotações. Os estudantes realizaram dois experimentos que visavam o preparo de soluções. Para o primeiro deles, o objetivo era o preparo de soluções partindo de temperaturas diferentes do solvente (água), com a mesma quantidade de soluto (sal grosso). O segundo experimento tinha por objetivo preparar soluções em uma determinada temperatura com diferentes quantidades de soluto (permanganato de potássio), mas com a mesma quantidade de solvente (água). Os estudantes foram orientados a anotar os resultados obtidos nos dois experimentos nos espaços disponíveis no livrinho.

Como forma de finalizar a oficina, os estudantes receberam o questionário final contendo 8 questões, que foram respondidas e entregue ao grupo. Assim, mediante estas respostas, com o intuito de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes bem como suas reflexões após o desenvolvimento da oficina, foi realizada a comparação qualitativa entre algumas questões dos questionários, sendo escolhidas as questões de número 1 e 4 do questionário inicial e as questões de número 1 e 4 do questionário final para análise. As respostas aos questionários também serviram como forma de auto avaliação das ações do Projeto com finalidade de aprimoramentos para as próximas ações. As respostas foram codificadas conforme a metodologia da Análise de Conteúdo descrita por Moraes (1999), da seguinte forma: A1, A2, A3, etc. para os estudantes da primeira turma e

B1, B2, B3, etc. para os estudantes da segunda turma com o intuito de manter o anonimato dos estudantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina teve uma boa aceitação pelas turmas, os estudantes foram receptivos e acolheram muito bem o grupo, sempre participando quando solicitados e expressando suas dúvidas no decorrer da atividade. Para a atividade experimental os estudantes se dividiram em 4 grupos em ambas as turmas. No momento da sua realização, pelo menos um estudante de cada grupo utilizou equipamentos de proteção individual (EPIs) como jaleco e óculos de proteção (Figura 1a).

A seguir algumas das respostas escritas pelos alunos para as questões do questionário inicial aplicado no momento da problematização inicial (1º MP):

1. Você conhece ou já ouviu falar de banho de sal grosso? Como se prepara um banho de sal grosso? A1: *"Sim, já ouvi falar. Usando o sal como soluto e a água como solvente."* A2: *"Já ouvi falar que é utilizado por atletas de bodybuilding etc, para desidratação."* B1: *"Já, meu pai já comentou sobre. Não sei como se prepara, deve ser água quente e sal Grosso."* B2: *"Sim, não sei."*
4. Você utiliza soluções no seu dia a dia? Quais? A3: ***"****Sim. Sucos e preparar refeições, entre outras coisas."* A4: *"Sim. Quando eu vou fazer café, dissolve a água, o açúcar e o café."* B3: *"Sim, quando tomo leite, quando faço comida, etc."* B4: *"Não sei, café?"*

Na primeira turma em que a oficina foi desenvolvida, a professora de Química da escola já havia introduzido o conteúdo de Soluções. Já na segunda turma a professora ainda não havia começado o conteúdo, o que evidencia certa diferença nas respostas. No entanto, mesmo os estudantes da segunda turma já apresentavam uma base sobre o estudo de soluções mesmo que de forma sucinta.

A oficina abordou um tema presente no cotidiano dos estudantes e ao observar as respostas foi possível notar que a maioria dos estudantes já havia ouvido falar ou conheciam o "Banho de Sal Grosso", além de saberem que utilizam diversas soluções no seu cotidiano.

O questionário final foi destinado para o encerramento da oficina (Figura 1b), no momento da aplicação do conhecimento (3º MP):

1. O que você aprendeu de novo depois de participar desta oficina? A1: *"Aprendemos a dissolver substâncias diferentes do nosso cotidiano."* A2: *"Que em diferentes temperaturas o soluto tem tempo diferentes para solubilizar."* B1: *"Consegui entender na prática o conteúdo dado em aula."* B2: *"Que dependendo da temperatura e quantidade o soluto não dissolve no solvente."*
4. Agora que você já sabe que o banho de sal grosso é uma solução, explique como se prepara esta solução? A3: *"A solução: soluto sal grosso+solvente água."* A4: *"O sal grosso é diluído na água em temperatura ambiente formando uma água com sal misturado que é a solução onde o sal é o soluto e a água é o solvente."* B3: *"Colocando soluto+solvente."* B4: *"Para essa solução acontecer, tem que ter mais solvente(água) do que soluto(sal grosso)."*

Ao analisar as respostas observa-se que as impressões dos estudantes indicam, mesmo com respostas menos detalhadas, um interesse pela oficina. Os estudantes foram ativos e participaram da atividade com o intuito de aprender algo novo.

Considerando as respostas dadas às questões, os estudantes dão indícios de que compreenderam o tema de Química abordado, uma vez que descrevem suas percepções acerca do conteúdo além de estabelecerem relações com o seu cotidiano.



(a) (b)

Figura 1. (a) Realização do experimento; (b) Respostas ao Questionário Final.

4. CONCLUSÕES

Através das respostas dadas aos questionários, tal como a participação ativa dos estudantes em todos os momentos da oficina, é possível concluir que as atividades que o Projeto TRANSFERE vêm desenvolvendo são efetivas no processo de vinculação da Universidade com a Comunidade escolar, mostrando a Química de um modo diferente. As oficinas realizadas no laboratório da escola proporcionam um ambiente diferente da sala de aula, ocasionando um maior interesse pela disciplina e pelo tema de Química abordado. Os estudantes mostraram indício de aprendizagem através de suas respostas, embora as respostas tenham sido sucintas. Assim, esta metodologia empregando oficinas é capaz de beneficiar tanto os estudantes da escola com os conceitos de Química apresentados de maneira diferenciada à aula expositiva, como também os licenciandos em Química com as experiências adquiridas através do preparo, implementação, avaliação e auto avaliação da oficina proposta.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2012.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências:** Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONDES, M. E. R.; Proposições metodológicas para o ensino de Química: Oficinas temáticas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania. **Em Extensão**, Uberlândia, v.7, p. 67-77, 2008.

SCHEIDEMANTEL, S. E.; KLEIN, R.;TEIXEIRA, L. I. A Importância da Extensão Universitária: o Projeto Construir. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, Belo Horizonte, 2004, **Anais do II CONGREXT.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Acessado em 06 de ago. de 2019. Disponível em: https://www.ufmg.br/congrext/Direitos/Direitos5.pdf.

Site do Projeto TRANSFERE. Acessado em 06 de ago. de 2019. Disponível em: http://projetotransfere.wixsite.com/projetotransfere.

DIA DA MATEMÁTICA EM 2019: UMA OFICINA SOBRE A TRILHA DAS OPERAÇÕES

MAURÍCIO ALVES RAMOS[1]; GEILSON DE ALMEIDA SOARES[2], JOÃO LUCAS CRUZ FICK[3], PRISCILA INDIAN CONCEIÇÃO RANGEL[4]; PATRICIA MICHIE UMETSUBO[5]; THAIS PHILIPSEN GRUTZMANN[6]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – mauricioaramos@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – geilsonsrz@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – joaolucascruzfick@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – priscila.rangel@hotmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas – patumetsubo@gmail.com*
[6]*Universidade Federal de Pelotas – thaisclmd2@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este artigo descreve uma oficina ministrada pela equipe de acadêmicos que compõem o projeto de extensão "*MathLibras – Ano 1"*, juntamente com a professora coordenadora. O referido projeto iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2019 e tem como um dos objetivos ministrar oficinas de Matemática em diferentes contextos. Os acadêmicos atuam no projeto de forma voluntária, sendo todos do Curso de Licenciatura em Matemática, Integral ou Noturno.

A oficina foi aplicada para as turmas de 6°, 7° e 8° anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ferreira Vianna, a convite da professora de Matemática responsável pelas turmas do 6º e 7º anos, no turno da tarde. A oficina foi ministrada no Dia da Matemática, comemorado em 6 de Maio.

A proposta de ensinar Matemática a partir de jogos e atividades lúdicas vem ao encontro do que nos falam Smole, Diniz e Milani (2007, p. 9), ao afirmarem que "o trabalho com jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise [...]", entre outras.

2. METODOLOGIA

Para a realização da oficina utilizou-se um jogo de tabuleiro intitulado Trilha das Operações (Figura 1). O jogo é formado por um tabuleiro com 40 casas numeradas, saída e chegada. Algumas casas são coloridas, em três cores diferentes, correspondentes a três baralhos.

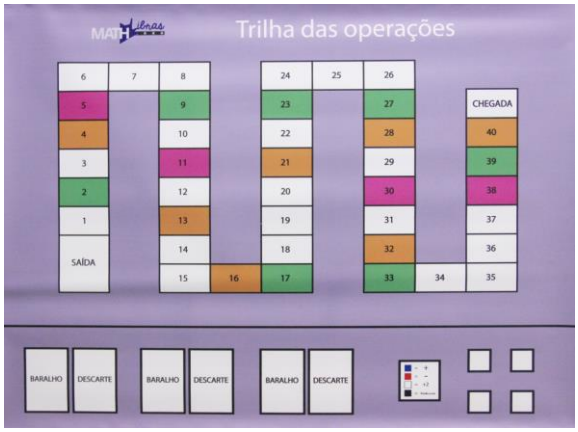


Figura 1: Trilha das Operações.
Fonte: *MathLibras*, 2019.

O jogo é composto por cinco dados, sendo um dado grande com as seguintes informações: um lado preto informando que o jogador perdeu a vez, um lado na cor branca que pode avançar duas casas no tabuleiro, dois lados azuis para indicar a somar e dois lados vermelhos para indicar a subtração.

Primeiro o jogador lança o dado colorido: quando cair na cor azul o jogador deve pegar os dados na cor correspondente jogar e somar os valores e, quando cair no vermelho deve jogar os vermelhos e subtrair os valores. Se realizar o cálculo de forma correta deve avançar no tabuleiro o número de casas correspondente ao número da menor dezena entre os dois dados.



Figura 2: Alunos jogando.
Fonte: *MathLibras*, 2019.

Além disso, possui três baralhos, que nesta oficina correspondiam aos conteúdos de operações com frações, propriedades das frações e, o último, com divisão (Figura 3). Quando o jogador para em uma casa colorida deve retirar uma carta deste baralho e resolvê-la. Se acertar, avança uma casa e, se errar, volta uma. Os colegas podem auxiliar na resolução.

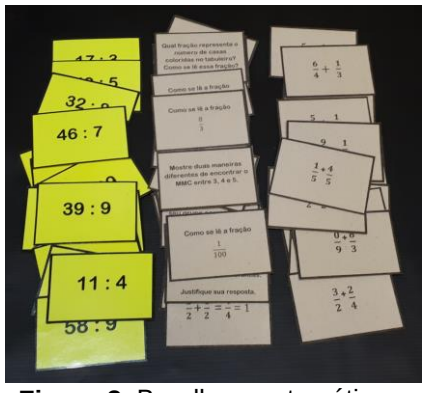


Figura 3: Baralhos matemáticos.
Fonte: *MathLibras*, 2019.

Além destes conteúdos, no último baralho, foram acrescentadas cartas com os números em Libras (Figura 4), pois outro objetivo do projeto é inclusão, a qual é feita neste jogo a partir da apresentação dos números de zero (0) a nove (9) em Libras, buscando despertar no aluno ouvinte uma curiosidade sobre a língua de comunicação do aluno surdo.

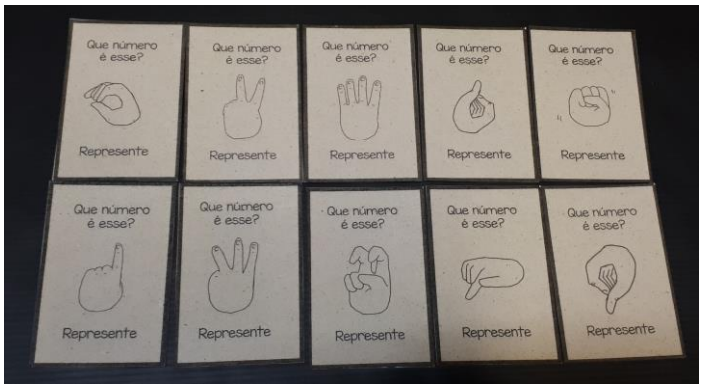


Figura 4: Baralho com os números em Libras.
Fonte: *MathLibras*, 2019.

O jogo é realizado em grupos de cinco ou seis jogadores por tabuleiro, e cada jogador deve escolher o seu peão (tampinha de garrafa) e posicionar na casa saída. O jogo termina quando um jogador chegar à casa “chegada”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto *MathLibras* já realizou em 2019 seis oficinas, tendo mais quatro já agendadas até o final do ano. Todas elas iniciam com a Libras, explicando que os surdos utilizam a língua de sinais para se comunicarem e ensina-se os números e alguns outros sinais, como “jogar” e “boa tarde”.

Nestas turmas em específico perceberam-se algumas variações. No 6º ano os alunos participaram com mais vontade, pois tinham domínio do conteúdo, visto ser o que estavam trabalhando em sala de aula com a professora. Foram participativos e auxiliaram os colegas. Estimulou-se a realizarem cálculo mental a partir dos valores dos dados e alguns alunos ficaram surpresos que foram capazes de tal ação.

No 7º ano, assim como em todas as turmas, ao serem questionados sobre terem vivência com surdos os relatos foram maiores que as outras turmas, pois tinham conhecidos (amigos e/ou familiares), e assim demonstraram maior interesse pela língua de sinais. Sobre a Matemática, participaram bem, porém com dificuldades em realizar as operações propostas nas cartas.

Já no 8º ano a maioria dos alunos não demonstrou interesse pelo jogo, pois eram adolescentes e já tinham estudado os conteúdos das cartas em anos anteriores, não se lembrando de vários conceitos. Sobre a Libras, também foram indiferentes.

De forma geral a atividade foi positiva, porém a equipe questionou-se, em momento posterior, sobre as cartas que estavam sendo utilizadas e as dificuldades apresentadas pelos alunos. O grupo vai pensar sobre novas propostas de baralhos, visto que a estrutura da trilha é versátil e pode ser adaptada para diferentes conteúdos e níveis escolares.

4. CONCLUSÕES

A proposta de utilizar jogos nas aulas de Matemática não é nova, porém ainda válida e atual, visto que os alunos continuam necessitando de apoio de materiais lúdicos no processo de aprendizagem, de forma a desenvolverem seu raciocínio lógico e criativo, além de desenvolverem a habilidade de trabalhar em grupo.

A inovação do projeto vem com a inserção da Libras, de forma a despertar a curiosidade de crianças e adolescentes a conhecerem a língua de sinais e até provocar a vontade de aprender a se comunicar de uma forma diferente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. **Jogos de matemática de 6º a 9º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: REFLETINDO SOBRE A APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NOS ANOS INICIAIS.

MILENA VENZKE KAADT; IGOR DANIEL MARTINS PEREIRA[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas– milena_kaadt@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – igorpedagogia21@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as reflexões sobre a aplicação de uma sequência didática, desenvolvida a partir de um projeto didático para o ensino de ciências. A aplicação da sequência didática deu-se por intermédio do projeto de extensão: Ensino de ciências em ação: projetos e sequências didáticas na escola.

O projeto de extensão se desenvolveu em paralelo à disciplina Teoria e Prática Pedagógica II, do curso de licenciatura em Pedagogia diurno, que discute o ensino de ciências nos anos iniciais, e tinha como foco compreender a organização do trabalho pedagógico.

A partir dos textos discutidos em aula, compreendi a importância da inserção do ensino de ciências nos anos iniciais, pois este possibilita à criança integração mais efetiva com o mundo a sua volta. Assim, se reforça a importância do professor ter, em sua formação universitária, uma boa base teórica e prática para o ensino de ciências. Dessa forma, a discussão em sala de aula girou diversas vezes em torno da questão: “Como ensinar ciências se não estamos preparados para isso?”, às vezes os professores têm certo “medo” de ensinar ciências nos anos iniciais, como discute BORGES em seu artigo:

> Como professor, será que consigo discutir as perguntas das crianças e propor a elas assuntos de forma motivadora e que lhes permitam a aquisição de conceitos científicos de forma concreta, lúdica? Acredito que todos concordam que ensinar não é tarefa fácil. Mas, ensinar Ciências pode ser tão interessante para os alunos que valerá a pena enfrentar as dificuldades (BORGES, 2012, p.21).

Para trabalhar nos anos iniciais, há várias modalidades de práticas pedagógicas para o (a) professor (a) se apoiar, neste resumo, são relatadas duas, as quais foram escolhidas, pelo professor da disciplina, para realização da prática pedagógica, o projeto didático e a sequência didática.

Os projetos e as sequências didáticas ajudam na gestão e organização do trabalho pedagógico e na avaliação do conteúdo. Um trabalho pedagógico bem organizado é um dos possibilitadores da aprendizagem dos alunos. Trabalhar com projetos e sequências didáticas nas diferentes áreas de conhecimento, integrando a realidade dos alunos com os conteúdos escolares, pode promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

A sequência didática procura explorar e aprofundar conhecimentos relacionados a um tema e é organizada a partir de algumas etapas como: Apresentação da situação; produção inicial; módulo 1; módulo 2; módulo n; produção final. Cada módulo é o aprofundamento do objetivo principal (PORTO, LAPUENTE, NÖRNBERG, 2018, p.25). O projeto didático destina-se a compreender a realidade através de discussões coletivas feitas em sala de aula. O professor seria então um mediador e problematizador das questões que são levantadas pelos alunos, inserindo novas questões, incentivando pesquisas e as

buscas de informações para que os alunos avancem nas suas aprendizagens (PORTO, LAPUENTE, NÖRNBERG, 2018, p.23-27).

Diante disso, compreendo a importância de na formação do professor, existam momentos, ao longo do curso, de prática efetiva em sala de aula, para que a compreensão sobre a docência, na sua dimensão prática, possa ser pensada, refletida e experimentada.

É interessante observar que houve certo tipo de receio, por parte dos/as acadêmicos/as, em relação à proposta de prática na escola, objetivo do projeto de extensão, mesmo o professor oferecendo subsídios suficientes para a elaboração e a aplicação, assim como, de orientação dos processos de escrita. Em um curso de formação de professores, cujo trabalho futuro é a sala de aula, os/as acadêmicos/as deveriam estar entusiasmados por poder ir a uma escola e experienciar as suas especificidades, porém, muitas vezes, acabam por não compreender a importância de conhecer a realidade da escola, mesmo em início de curso.

2. METODOLOGIA

A proposta de prática nas escolas foi apresentada pelo professor no início do semestre, que ao longo das aulas foi disponibilizando leituras para instrumentalizar a escrita dos projetos e das sequências e da ação prática na escola. Próximo à data das práticas, foi feito um sorteio entre os grupos com variados temas em relação ao ensino de ciências para os anos iniciais, neste resumo, refletirei sobre a prática na escola com as crianças, desenvolvida a partir da sequência didática sobre vírus, cujos principais objetivos foram; doenças virais infantis e as formas de prevenção.

A aplicação da sequência didática foi em uma tarde, conforme o planejamento, foram confeccionados, previamente, materiais a fim de informar aos alunos sobre o tema: quatro cartazes sendo eles, um sobre o que é vírus, um sobre o vírus varicela, um sobre o vírus poliomelite e um sobre o vírus da caxumba, neles continham a forma de trasmissão do vírus e quais os cuidados devem ser tomados para evitar o contagio. Além disso, foram confeccionadas maquetes representando as três doenças virais do trabalho. Por fim, para avaliar o que os alunos conseguiram aprender, foi feito um trabalho com algumas questões para serem respondidas. Todas as atividades foram posteriormente “analisadas” para compor relatório sobre a prática. No relatório constaram; descrição da aula, avaliação do processo, avaliação da própria prática e reflexão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender, em geral, desde os anos iniciais, a como ajudar a humanidade no cuidado do meio ambiente, não apenas formam humanos mais conscientes como também poderá ajudar a evitar grandes epidemias. As condições ambientais são importantes para as questões de qualidade de vida e saúde, “o saneamento básico tem papel fundamental no controle da disseminação desses vírus no ambiente, diminuindo os riscos de transmissão” (PRADO, MIAGOSTOVICH, 2014, p. 1368). O governo também precisa oferecer, para a população, as condições de saneamento básico, pois muitos dos vírus são transmitidos pela água. É imprescindível que as pessoas compreendam que precisam contribuir, dentre outros, com o descarte correto do lixo, para evitar, por exemplo, contaminação da água.

O projeto foi organizado a partir das discussões dos textos que foram lidos em sala de aula e outras pesquisas realizadas fora dela. A aplicação da sequência didática foi feita em uma escola de periferia na cidade de Pelotas. A elaboração do projeto e da sequência didática ajudou na condução do tempo em sala de aula, bem como, possibilitou compreender a importância de uma organização prévia para a condução da aula. Foi o primeiro contato com sala de aula, então, o planejamento precisou ser adaptado, o que leva a compreender que há muito a aprender. Percebeu-se que os conhecimentos sobre vírus deixou as crianças bem entusiasmadas e com a avaliação do processo compreendeu-se que elas internalizaram os conhecimentos ali trabalhados.

Escrever o projeto didático e organizar uma sequência didática foi desafiador (o trabalho foi realizado em trio: a autora deste trabalho, a Paola Cassuriaga Sandim e a Vitória Nunes dos Santos Silva). O medo era de não conseguir levar subsídios suficientes para que os alunos compreendessem efetivamente o tema, para que pudessem avançar nas suas aprendizagens e construir conhecimento significativo.

Passado um tempo da aplicação da sequência didática, algumas reflexões são importantes:

- planejar o projeto didático de uma forma que abrangesse mais conteúdos, pois a turma já detinha conhecimentos sobre os conteúdos apresentados;
- aprofundar o tema vírus, trazer mais tipos de doenças virais e principalmente o vírus da gripe, pois todos tinham muito interesse em saber sobre esse vírus;
- oferecer uma explicação da diferença entre vírus e bactéria, pois foi um aspecto que chamou bastante atenção, as crianças não sabiam a diferença e o vírus era comumente confundido com bactérias;
- levar outras atividades com as quais as crianças pudessem trabalhar de forma coletiva, também poderia ser uma boa alternativa para a apreensão dos conteúdos;
- oferecer imagens de pessoas que foram infectadas para que pudessem visualizar os sintomas produzidos ao corpo por cada vírus;
- confeccionar maquetes e cartazes com os alunos, pois percebemos que os cartazes e as maquetes chamaram bastante a atenção deles;
- conhecer a turma antes de realizar a aplicação das atividades para saber as preferências das crianças;
- observar também a área externa e interna da escola para saber quais os materiais a escola disponibiliza a alunos e professores;
- realizar uma entrevista com a professora, pois com isso é possível identificar qual é o conteúdo que as crianças estão aprendendo.

Ainda que nessas reflexões hajam pontos que poderiam ter sido diferentes para uma melhor efetividade da prática, a aplicação da sequência didática foi muito importante, principalmente porque proporcionou contato direto com a sala de aula, auxiliando na percepção de que nem tudo o que se planeja realmente se consegue realizar. Determinar os passos a serem seguidos para a realização das atividades de uma aula é muito importante, pois ajuda na organização do tempo e na gestão da sala de aula.

Foi uma aula expositiva e dialogada bastante interessante. Ao final da aula, antes da entrega da avaliação, algumas perguntas foram realizadas para eles, com o intuito de compreender se as crianças haviam entendido sobre as doenças virais e o que conseguiam lembrar sobre cada doença viral.

A avaliação organizada poderia ter sido planejada de outra forma, não apenas com questões de responder, mas também com questões de múltipla escolha. Ainda que a compreensão seja de que a avaliação poderia ter sido reorganizada, percebeu-se que os alunos conseguiram entender o conteúdo que foi apresentado.

A análise que fica após a observação, é que muitos pontos ainda devem ser melhorados, como por exemplo, adquirir mais experiência no contato direto com o aluno, ter conhecimentos didáticos mais aprofundados e saber lidar melhor com situações inoportunas da realidade escolar.

4. CONCLUSÕES

As práticas que são feitas em escolas são extremamente importantes nos cursos de formação, nesses momentos pode-se perceber se a escolha da profissão foi a correta, possibilitando, também, o conhecimento da dinâmica da escola, futuro campo de trabalho.

O planejamento dos conteúdos através de modalidades de ensino ajuda na organização do tempo e da sala de aula. É importantíssimo o professor possuir boa base teórica de conhecimentos específicos, para possibilitar ao aluno conhecimento significativo.

O ensino de ciências nos anos iniciais é de suma importância, pois todas as relações são mediadas por ciência. Começar a aprender desde cedo o que são as doenças virais e como são transmitidas pode ter efeitos muito positivos, por exemplo, compreender como prevenir doenças contagiosas.

Assim, é possível concluir que foi possível realizar uma boa aplicação da sequência didática, foram ótimos os diálogos com os alunos, as trocas de experiências e foi possível perceber que eles entenderam o conteúdo que foi exposto. Essa primeira experiência com os alunos foi prazerosa, pode-se ver como é a realidade na sala de aula, e que nem tudo que é planejado é aplicado. É importante destacar que nos julgamos meio incapacitadas, pois naquele momento sentimos a necessidade de mais aporte teórico para oferecer aos alunos um conhecimento mais profundo, uma vez que eles já sabiam bastante. Daí a importancia de realizar uma entrevista com a professora e conhecer os alunos e a escola.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. **Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: fundamentos, história e realidade em sala de aula.** Unesp/UNIVESP, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47357/1/u1_d23_v10_t01.pdf > Acesso em: 23 out. 18

PORTO, Gilceane Caetano; LAPUENTE, Janaína Soares Martins; NÖRNBERG, Marta. Elaboração de sequências didáticas na organização do trabalho pedagógico. In: NÖRNBERG, Marta; MIRANDA, Ana Ruth Moresco; PORTO, Gilceane Caetano. (Orgs.) **Docência em planejamento: ação pedagógica no - ciclo de alfabetização.** Vol 4. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p.17-36.

PRADO, Tatiana; MIAGOSTOVICH, Marize Pereira. Virologia ambiental e saneamento no Brasil: uma revisão narrativa. **Cadernos de Saúde Pública.** Rio de Janeiro, v. 30, n. 7, p. 1367-1378, jul., 2014.

OFICINA SOBRE A SURDOCEGUEIRA: EXPERIÊNCIAS NO 17º MPU/FURG

HENIANE PASSOS ALEIXO[1]; MELISSA NOVACK OLIVEIRA RIBEIRO[2]; CAROLINA MACEDO DE VASCONCELOS[3]; THAIS PHILIPSEN GRUTZMANN[4]

[1] Escola Especial Professor Alfredo Dub – henianea@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – melissanovack@msn.com
[3] Escola Especial Professor Alfredo Dub – cakovasconcelos@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – thaisclmd2@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência que foi realizada no ano de 2018 durante a 17º Mostra da Produção Universitária (MPU), na Universidade do Rio Grande (FURG). Este evento é um momento de divulgação e promoção de saberes universitários e, também, de incentivo a diversos setores como extensão, ensino, pesquisa, inovação tecnológica e cultura da região sul, um ambiente criado para troca de experiências e aperfeiçoamento metodológico.

Desta forma as autoras enviaram uma proposta de oficina para a Mostra com o intuito de, em pequenos grupos, conseguir fazer a divulgação da surdocegueira para que os participantes tivessem ciência dessa deficiência única.

Durante a oficina conheceram as suas classificações (WATANABE, 2017), aprenderam que a surdocegueira pode surgir em diversos momentos da vida de uma pessoa (MAIA, 2004), conheceram as diversas formas de comunicação utilizadas por pessoas com surdocegueira, como a Libras Tátil e o Tadoma, por exemplo. Ao conhecerem sobre a surdocegueira, a proposta é que possam tornar-se multiplicadores, difundindo o conhecimento sobre essa deficiência que embora presente na sociedade é pouco conhecida.

Além de trabalhadas as noções básicas da surdocegueira foram oportunizadas aos participantes experiências sensoriais, privando os participantes da visão e da audição.

2. METODOLOGIA

Inicialmente foi realizada uma breve exposição teórica do assunto, falando sobre o conceito da surdocegueira, as classificações da deficiência, os profissionais que atuam com estes sujeitos e as diversas formas de comunicação. Intercalou-se a exposição teórica as experiências sensoriais para que os participantes pudessem colocar-se no lugar do outro.

Vivenciaram e perceberam o mundo a sua volta de outra forma, sendo privados de dois sentidos sensoriais (visão e audição), a partir da utilização do protetor auricular e de uma venda nos olhos, simulando uma pessoa com surdocegueira. Durante a oficina realizaram algumas atividades sugeridas pelas oficineiras.

Foram oferecidos inicialmente potes com diversos odores, como por exemplo: café, canela, vinagre, cravo, entre outros (Figura 1). Eles foram passados um a um sendo entregue para a pessoa a esquerda, para que todos pudessem ter a experiência.



Figura 1: Experiência olfativa.
Fonte: As pesquisadoras, 2018.

Após, foram passados potes maiores (Figuras 2 e 3), com diferentes materiais para serem manipulados, como areia, algodão, bolinhas de silicone, distintos tipos de grãos, esponja, entre outros, buscando uma percepção tátil destes elementos.



Figura 2: Experiência tátil.
Fonte: As pesquisadoras, 2018.



Figura 3: Possibilidades de experimentação tátil.
Fonte: As pesquisadoras, 2018.

E, por último, em duplas, foram oferecidos alguns jogos, de forma que a atividade seria realizada da seguinte maneira: uma pessoa somente privada dos dois sentidos, e a outra deveria ajudá-la a realizar alguma tarefa, mas a responsável por auxiliar esta pessoa “com surdocegueira” não poderia verbalizar o objetivo de tal jogo, ela deveria buscar uma estratégia de comunicação, para auxiliar sua dupla.



Figura 4: Atividade em duplas.
Fonte: As pesquisadoras, 2018.

Ao final foi entregue uma folha de avaliação com cinco perguntas: 1) Você já tinha algum conhecimento sobre a surdocegueira? 2) Como se sentiu com a experiência da trilha sensorial? 3) Quais dificuldades você percebeu estando privado(a) de dois sentidos (visão e audição)? 4) A partir dessa experiência o que você sabe sobre a surdocegueira? 5) Nos ajude a aprimorar a trilha com sugestões.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sua maioria, participantes de diversas áreas, sentiram-se desconfortáveis diante da situação, angustiados, com sensação de incapacidade para realizar as tarefas. Com esta vivência foram capazes de se colocar no lugar do outro e perceber que todos têm dificuldades, mas o que limita os sujeitos na escola, na família e na sociedade, é a falta de acessibilidade, assim como não serem percebidos como sujeitos capazes de aprender por consequência de suas deficiências.

Os participantes da oficina foram alunos da graduação de diversos cursos interessados em conhecer sobre o assunto, tornando-se pessoas abertas ao conhecimento e em conhecer seus alunos.

Além de esperar que a surdocegueira fosse divulgada, para que a sociedade a reconheça como uma deficiência única e que estes sujeitos precisam de um atendimento especializado, faz-se necessário saber que as pessoas com surdocegueira têm muitas possibilidades desde que elas sejam oportunizadas.

Um dos alunos não quis participar das vivências, pois ele tinha autismo, e foi respeitada sua vontade, mas o mesmo participou de toda exposição sobre a deficiência. Alguns participantes da oficina disseram terem escolhido esta oficina por serem colegas deste rapaz e por sentirem necessidade de conhecer mais sobre outras deficiências e por sentirem necessidade de saber como lidar com o outro.

4. CONCLUSÕES

Houve uma sensibilização deste grupo de alunos sobre diferentes deficiências e formas de abordagem, onde se mostrou várias possibilidades de inserção dos indivíduos na sociedade, proporcionando diferentes vivências através de outros sentidos, mostrando que nós como sociedade somos capazes de fazer a diferença para nosso aluno desde que tenhamos motivação, e acreditarmos que todos são capazes de aprender, desde que sejam respeitados seu tempo, suas limitações e sua forma de aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MAIA, S. R. **A educação do surdocego**: diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

WATANABE, D. R. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-112304/>. Acesso em: 03 set. 2019.

OFICINAS PET-ARQUITETURA

TANISE GOUVEA DOS SANTOS[1]; YURI DA SILVA BASTOS[2]; GABRIELA WREGE PARRA[3]; ANDRÉ DE OLIVEIRA TORRES CARRASCO[4]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – tanise-gouvea@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – y_bastos@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – gabiwre@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – andre.o.t.carrasco@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A atividade possui caráter de extensão e ensino e é uma atividade coletiva do Grupo PET-Arquitetura e Urbanismo que conta com a coordenação de um grupo de petianos com o auxílio do tutor. A atividade consiste em realizar oficinas e cursos de curta duração com temáticas variadas, de interesse para a comunidade acadêmica e aberta para a comunidade em geral. Os ministrantes podem ser professores, alunos ou profissionais de diversas áreas do conhecimento. Por meio dessa atividade, o grupo busca introduzir novas práticas pedagógicas no ensino de graduação (BRASIL, 2010), melhorar a qualidade da vivência acadêmica, disseminar as experiências da educação tutorial, além de proporcionar trocas e parcerias que qualificam o projeto pedagógico do curso, em um processo de mútuo aprimoramento (MARTINS, 2006). As oficinas são realizadas ao longo do ano, abrangendo as mais diversas áreas do conhecimento. As temáticas surgem por meio de sugestões e solicitações dos alunos, ou então por demandas externas.

Para o ano de 2019 a proposta foi dar enfoque em oficinas de caráter mais educativo e de aperfeiçoamento acadêmico, buscando uma abordagem em áreas técnicas, relacionadas à arquitetura e urbanismo.

2. METODOLOGIA

A atividade foi realizada baseada nas diretrizes gerais do Programa de Educação Tutorial – PET (BRASIL, 2010). Assim, as oficinas buscam complementar a formação acadêmica dos alunos da graduação a partir do desenvolvimento de ações coletivas, de caráter interdisciplinar. Para a organização das oficinas normalmente é realizada uma sequência de atividades, podendo variar de acordo com a oficina. Sendo elas: Definição da área temática das oficinas, a partir das demandas sentidas pelo grupo ou expressas pelos alunos da graduação são escolhidos os assuntos que serão abordados nas oficinas; Viabilização da oficina, em que são analisadas as possibilidades de profissionais ou alunos que sejam capacitados para ministrar a oficina, sendo então acordado com os mesmos a data, carga horária e conteúdos ministrados na oficina. O grupo PET disponibiliza o local e materiais necessários para a realização da mesma; Divulgação e inscrições, o grupo elabora o material de divulgação que é utilizado tanto nas redes sociais como em forma física para divulgação da oficina. Se o tema é de interesse para outros cursos a divulgação também é feita nos prédios desses outros cursos; posteriormente as inscrições são realizadas online; Realização da oficina, a equipe organiza o espaço de realização da oficina, bem como o material e equipamentos necessários, ficando estes durante a realização da mesma a disposição dos oficiantes para qualquer necessidade; Avaliação, ao término de cada oficina os ministrantes preenchem

um questionário de avaliação e na reunião semanal o Grupo avalia como ocorreu a atividade; Atestados, os participantes que atenderam a 75% da carga horária e o ministrante recebem atestados confeccionados pelo Grupo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo dos anos da atividade tem-se observado a boa aceitação das oficinas pelos alunos da graduação, sendo todas as vagas preenchidas, bem como pelas avaliações feitas ao término das mesmas. Na versão focada em temáticas mais livres e criativas, igualmente a proposta das oficinas tiveram um resultado positivo visto o elevado índice de procura e a maior diversificação do público atingido.

A primeira oficina de 2019, denominada Oficina de Diagramação (Figura 1), foi ministrada por um academico do curso de Arquitetura e Urbanismo. A mesma foi realizada nas dependencias da FAUrb sendo todas as vagas preenchidas(Figura 2). A atividade tinha como objetivo ensinar o básico da diagramação e criação de banners utilizando software de programação visual.



Figura 1: Oficina de Diagramação: divulgação


Figura 2: Participantes da Oficina

Ja a segunda oficina de 2019, denominada Oficina de Curriculo Lattes (Figura 3), foi ministrada pelo tutor do grupo no auditório da FAUrb lotado (Figura 4). A oficina tinha como objetivo desmistificar o funcionamento, bem como preenchimento desta ferramenta tão importante na vida academica.



Figura 3: Oficina de Curriculo Lattes: divulgação



Figura : Participantes da Oficina

4. CONCLUSÕES

A atividade vem tendo uma boa aceitação por parte dos participantes e igualmente tem contribuído para melhorias e complementação das atividades acadêmicas do curso, bem como a extensão dos conhecimentos, sendo assim uma alternativa para os alunos melhorarem seus conhecimentos, adquirirem maior repertório e se familiarizar com os saberes específicos; assim melhorarem seu desempenho acadêmico e rendimento nas disciplinas. Nas versões mais livres e criativas praticadas este ano a aceitação tem se mantido, indicando a pluralidade de interesses da comunidade acadêmica e do público em geral. Além disso, a prática de oficinas torna-se um meio de socializar o conhecimento e contribuir para o crescimento da comunidade, através do contato com novos saberes e práticas profissionais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de orientações – PET**. Portal MEC, Brasília, dez. 2006. Acessado em 09 de setembro de 2018. Online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=338-manualorientabasicas&category_slug=pet-programa-de-educacaotutorial&Itemid=30192

BRASIL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO – SEÇÃO 1. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº343, de 24 de abr, de 2013**. – Altera dispositivos da Portaria MEC nº976, de 27 de jul. De 2010, que dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial – PET.

BRASIL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO – SEÇÃO 1. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº976, de 27 de jul, de 2010**. – Atualizada pela Portaria MEC nº343/2013 - dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial – PET.

MARTINS, I. L. **Educação tutorial no ensino presencial – Uma análise sobre o Pet**. 2006. UNESP.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. (Vol. 4). São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PERIODONTIA CLÍNICA E CONTEMPORÂNEA: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA CONSTRUÇÃO DE UM MELHOR ENSINO EM PERIODONTIA

ANA FLÁVIA LEITE PONTES[1]; VALESCA DORO DIAS[2], NATÁLIA MARCUMINI POLA[3], MAÍSA CASARIN[4], THIAGO MARCHI MARTINS[5], FRANCISCO WILKER MUSTAFA GOMES MUNIZ[6]

[1]UFPel – Graduanda do curso de Odontologia – anaflavialeitepontes@gmail.com
[2]UFPel – Graduanda do curso de Odontologia vdorodias@gmail.com
[3]UFPel – Professora do Magistério Superior do Departamento de Semiologia e Clínica - nataliampola@gmail.com
[4]UFPel – Professora do Magistério Superior do Departamento de Semiologia e Clínica - maisa.66@hotmail.com
[5]UFPel – Professora do Magistério Superior do Departamento de Semiologia e Clínica - thiagoperio@yahoo.com.br
[6]UFPel- Professor Do Magistério Superior do Departamento de Semiologia e Clínica - muniz.fwmg@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que o processo ensino-aprendizagem tradicional está na atuação do professor e calçado na concepção de transferência simples de conhecimento. Por isso, abordagens educacionais baseadas em metodologias inovadoras buscam centrar-se na aprendizagem do estudante e nas relações que ele estabelece, tanto com as pessoas, as múltiplas relações estabelecidas, bem como as experiências que o cercam. (MOTA, 2010)

No processo ensino-aprendizagem em Odontologia é importante a elaboração de atividades que permitam ao aluno o desenvolvimento progressivo da habilidade, conhecimento técnico e compreensão dos conteúdos curriculares. (NAGLE et al., 2010) As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Odontologia estabelecem como objetivo fundamental dos cursos de graduação as seguintes características como perfil do profissional a ser formado: “profissional generalista, com sólida formação técnico-científica, humanística e ética, orientada para a promoção de saúde, com ênfase na prevenção de doenças bucais prevalentes”. (CARVALHO, 2004)

Assim, a compreensão dos conteúdos curriculares torna-se fundamental para sua formação, embora especificamente referindo-se à Periodontia, esta seja considerada uma área de extenso conteúdo sem possibilidade de ser totalmente ministrada e desenvolvida durante o curso de graduação. (NAGLE et al., 2010)

Visto que as doenças periodontais afetam cerca de 20-50% da população mundial, sendo consideradas um problema de saúde pública, devido à alta prevalência, o maior conhecimento dessa especialidade odontológica se faz necessário.(ALMEIDA et al., 2019; KASSEBAUM et al., 2014) Deste modo, as abordagens educacionais realizadas no projeto de extensão “Periodontia Clínica e Contemporânea” da Faculdade de Odontologia (FO) propõem ao estudante de Odontologia conhecimentos científicos teóricos e técnicos acerca das diversas modalidades terapêuticas periodontais, como o uso de terapias adjuntas ao tratamento periodontal convencional e a realização de cirurgias periodontais.

Nesse sentido, o presente trabalho objetivou descrever as atividades desenvolvidas pelo referido projeto de extensão. Além disso, informações quantitativas dos atendimentos, prestados à população, serão fornecidos nesse relato.

2. METODOLOGIA

O projeto de extensão Periodontia Clínica e Contemporânea iniciou suas atividades no dia primeiro de outubro de dois mil e dezoito e está em funcionamento até o presente momento, tendo como coordenador o professor Francisco Wilker Mustafa Gomes Muniz. O projeto ocorre às sextas feiras, entre 13h30min e 17h30min, possuindo uma flexibilidade de horário para início e término que depende da demanda de atendimentos e complexidade de procedimentos.

A abordagem da grade horária do projeto conta com discussões científicas periódicas que antecedem os atendimentos clínicos, em que alunos extensionistas, graduandos e graduados, apresentam seminários de casos clínicos de pacientes atendidos no projeto ou até mesmo de pacientes atendidos em clínicas distintas da FO. Apresentação de artigos científicos pertinentes e relevantes para a área da Periodontia e associações da mesma com outras áreas do conhecimento também são abordados. Ao final dos seminários, é realizado um momento de discussão dos assuntos apresentados pelos alunos com os professores participantes do projeto. Isso fornece ao aluno extensionista conhecimentos mais aprofundados para diagnóstico e classificação das doenças periodontais, conhecimentos sobre a epidemiologia das doenças periodontais, além da execução de planejamento e plano de tratamento periodontal.

Após este momento de conhecimento científico, são realizados os atendimentos à população que apresenta necessidades de abordagem periodontal, na clínica Sul do 3º andar da FO. Nessa atividade, os pacientes são avaliados com anamnese, exame clínico para que os planos de tratamento possam ser traçados pelos alunos junto aos docentes. Como abordagens terapêuticas, são realizados tratamentos periodontais cirúrgicos ou não cirúrgicos, incluindo terapias adjuntas ao tratamento periodontal quando indicado. Além disso, há também a execução de procedimentos cirúrgicos mucogengivais, os quais possuem alta demanda estética e baixa resolutividade nas atuais clínicas da FO. Os atendimentos são majoritariamente voltados para pacientes com algum acometimento periodontal, porém, sempre que necessário, os extensionistas prestam atendimento clínico com ênfase em outras especialidades devido à necessidade do paciente.

O encaminhamento de pacientes para o projeto ocorre de acordo com a demanda do serviço central de triagem da FO e também pelas diversas disciplinas, por se tratar de casos que necessitam de atendimento especializado relacionado à Periodontia. Após o encaminhamento desses pacientes, eles são dispostos em uma lista por ordem de chegada e são dirigidos para os extensionistas.

O projeto conta com uma equipe de sete professores do núcleo de Periodontia da FO, dois auxiliares administrativos, nove operadores e sete auxiliares que atendem por meio de uma escala semanal, pois na clínica há um déficit no funcionamento de cadeiras odontológicas. Os atendimentos são feitos em duplas, e a cada semana um operador exerce a função de circulante.

Os dados referentes a cada um dos atendimentos prestados pelos extensionistas são registrados em uma planilha do Excel que contêm nome da dupla de alunos que prestou o atendimento, nome do paciente, contato, procedimentos realizados e data de retorno.

A proposta do projeto é reduzir a alta demanda de pacientes que necessitam de atendimento especializado de Periodontia na FO, devido a elevada prevalência dessa doença na população e a constante busca por atendimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer das atividades clínicas do projeto, que iniciou no dia 23/11/2018, constatou-se a realização de 106 atendimentos em 31 pacientes (até 09/08/2019). Sendo que destes, 14 pacientes são homens (45,16%) e 17 mulheres (54,83%), e em média 6 pacientes receberam atendimento por semana no projeto. Dentre estes 106 atendimentos realizados há pouca variação no tipo de procedimento, e o mais realizado foi raspagem alisamento e polimento supragengival (RAPs) com um total de 76 procedimentos (71,69%). Além disso, biópsias, raspagem e alisamento subgengival (RASUBs), exames radiográficos, aplicação de verniz fluoretado, exodontias e remoção de suturas, restaurações e enxerto gengival livre também foram procedimentos realizados.

Atualmente as universidades vivenciam múltiplos desafios, colocados tanto pela sociedade quanto pelo Estado. Estes desafios ou crises dizem respeito ao questionamento da sua hegemonia na produção de conhecimento e de sua legitimidade. (CASTRO, 2004)

Nesse sentido, a extensão universitária possui papel importante no que se diz respeito às contribuições que pode trazer frente à sociedade. É preciso, por parte da Universidade, apresentar concepção do que a extensão tem em relação a comunidade em geral. Colocar em prática aquilo que foi aprendido em sala de aula e desenvolvê-lo fora dela. A partir do momento em que há esse contato entre o extensionista e a sociedade atendida por ele, os benefícios atingem ambos os lados. Benefícios para a sociedade que está recebendo o tratamento adequado e para o aluno que está desenvolvendo e praticando o que aprendeu. (RODRIGUES et al., 2013)

A extensão universitária passa a ser integrante na dinâmica pedagógica do processo de formação acadêmica, expandindo a produção de conhecimento, que permite o diálogo entre professores e os aprendizes, oportunizando uma flexibilidade no currículo, e propicia ao aluno a obtenção de uma formação mais crítica e construtiva. (JEZINE, 2004)

No presente projeto de extensão, inicialmente, esperava-se que, semanalmente, dez a vinte pacientes fossem atendidos pelo projeto. Isso iria vir a representar uma média de 500 atendimentos anuais, reduzindo a grande demanda enfrentada atualmente pela Unidade. Esses números bem expressivos podem não ter sido atingidos devido a evasão de pacientes que acontece na faculdade não somente no presente projeto de extensão, como nas demais clínicas da Faculdade de Odontologia. Somado a isso, há a diminuição do número de equipos em bom estado de funcionamento disponíveis para a execução dos procedimentos necessários.

Contudo, apesar desse déficit no número de atendimentos, os objetivos do projeto estão sendo alcançados, como o aprimoramento de habilidades técnicas e científicas dos alunos no decorrer de suas participações, além do ganho de experiência na rotina clínica. Além disso, destaca-se o aprimoramento do processo ensino-apredizagem, por meio das discussões dos casos clínicos e da evidência científica na área de Periodontia, assim como beneficios à população que necessita desse tratamento.

4. CONCLUSÕES

Ao propor a dinâmica deste projeto de extensão, no processo ensino-aprendizagem, foi observado que os alunos extensionistas vivenciaram casos enriquecedores para sua experiência e vida acadêmica. Nesse sentido, especula-se que eles se tornarão profissionais capacitados para atender a sociedade, principalmente na área de ênfase do projeto, que é a Periodontia. Ademais, apesar de não ter alcançando a meta inicial de 500 atendimentos anuais, o projeto conseguiu suprir parcialmente as demandas da comunidade e segue em busca de alternativas para aumentar o número de atendimentos e suprir esta demanda.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, H. DE F. V. DE et al. Avaliação da ocorrência de doenças periodontais e gengivais entre os pacientes atendidos em uma clínica escola de odontologia de um centro universitário do nordeste brasileiro. v. 29, n. 01, p. 7–15, 2019.

CARVALHO, A. C. P. Planejamento do curso de graduação de Odontologia. In: **Associação Brasileira de Ensino Odontológico**. [s.l: s.n.]. v. 4p. 7–13.

CASTRO, L. M. C. A Universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. p. 1–16, 2004.

JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. 2004.

KASSEBAUM, N. J. et al. Global burden of severe periodontitis in 1990-2010: A systematic review and meta-regression. **Journal of Dental Research**, v. 93, n. 11, p. 1045–1053, 2014.

MOTA, R. Olhando para o futuro: visões da educação brasileira para os próximos dez anos. **Revista de Tecnologia Educacional – ABT**, v. 191, n. SUPPL. 2, p. 26–38, 2010.

NAGLE, M. M. et al. Dificuldades relatadas por estudantes de odontologia diante de procedimentos relacionados à periodontia. **Revista da ABENO**, v. 10, n. 1, p. 37–41, 2010.

RODRIGUES, A. L. L. et al. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 16, p. 141–148, 2013.

PROJETO DE EXTENSÃO DO LEGA: UMA INTEGRAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

MATHEUS KLEINICKE ROSSALES[1]; TIARAJU SALINI DUARTE[2]; LIZ CRISTIANE DIAS[3];
1Universidade Federal de Pelotas – matheus.rossales@gmail.com
2 Universidade Federal de Pelotas – tiaraju.ufpel@gmail.com
3 Universidade Federal de Pelotas – lizcdias@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O projeto de extensão LEGA (Laboratório de Educação Geográfica Ambiental) viabiliza a integração entre universidade e escola através da formação de um laboratório que propicie aos alunos do curso de Licenciatura em Geografia um espaço de discussão e planejamento das atividades desenvolvidas projetos do curso que visam o incentivo, a formação docente e a permanência dos discentes no curso de Licenciatura, são eles o Programa de Bolsas de Iniciação a Docência/PIBID Geografia, Núcleo de Estágio Supervisionado e Geografia/NESG, Projeto de Pesquisa sobre os efeitos do PIBID para a formação do professor, e o Grupo de Pesquisa Espaços Sociais e Formação de Professores/GESFOP.

Neste texto daremos visibilidade as ações de dois projetos, o PIBID e O NESG, que visam a articulação entre universidade e escola. Nesse sentido, o LEGA nasce da necessidade de articulação entre o ensino superior e a educação básica, uma vez que é na universidade, mais precisamente nos cursos de licenciatura que se inicia a construção da identidade docente, o que torna imprescindível a troca de experiência e a proximidade entre essas instâncias do saber. Acredita-se que é necessário valorizar o PIBID e o estágio supervisionado, uma vez que é nesse período que o aluno de licenciatura experimenta na prática os conhecimentos adquiridos durante sua formação. Sendo assim, tanto o PIBIDGeo como o NESG devem ser compreendidos não apenas como um cumprimento de horas exigidas, mas sim como um espaço de reflexão em que estão envolvidos todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, a fim de aprofundar conhecimentos e práticas em prol do coletivo.

O projeto tem como objetivo viabilizar a integração entre universidade e escola através da consolidação do Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental – LEGA que atende aos alunos do curso de Licenciatura em Geografia envolvidos com o ensino e a pesquisa referente a formação do professor, além de professores da educação básica parceiros do Laboratório. Visa-se criar um espaço de trabalho, pesquisa e discussão sobre o ensino de Geografia e a prática em sala de aula, além de possibilitar que os alunos do curso de licenciatura, desfrutem de um ambiente próprio para a elaboração de suas aulas, apoio dos professores responsáveis pela disciplina de Geografia na Educação básica e discussão das situações encontradas nas escolas. Assim, eles estarão aptos a desenvolverem trabalhos de qualidade nas escolas atendendo as especificidades das mesmas.

Aproximar os saberes geográficos e pedagógicos, articulando com a escola é um dos desafios do LEGA, no que se refere a articulação do conhecimento cientifico com o escolar, SOUZA (2011) diz que:

> É falsa a crença de que o saber profissional se caracteriza unilateralmente pelo saber acadêmico disciplinar no qual o professor foi formado. Nesse sentido, a proposta de se formar professores frente a

> esta problemática torna a realidade escolar como aspecto central para o pensamento crítico educacional. (SOUZA, 2011, p. 52)

Contudo essa afirmação não descarta a importância do conhecimento científico, uma vez que ele trás uma série de responsabilidades capazes de auxiliar o professor a lidar com os saberes curriculares do ensino escolar de forma adequada e responsável. Segundo CAVALCANTI (2013), o conhecimento científico é fundamental para abstrair conceitos e ir além do empirismo, da descrição e da classificação, tendo suporte teórico para driblar os conteúdos impostos no currículo.

Nesse sentido, o LEGA constitui-se no Laboratório do curso de Geografia que articula teoria e prática no currículo da Licenciatura e viabiliza a discussão de questões pertinentes sobre o ensino de Geografia implementando práticas significativas no curso e nas escolas, com isso, contribuindo para a formação inicial e continuada do professor de Geografia.

2. METODOLOGIA

O PIBIDGeo consta atualmente com 27 bolsistas alunos do curso de Geografia Licenciatura e 3 professores de Geografia da 5º Coordenadoria de Educação de Pelotas e prevê ações de caráter disciplinar e interdisciplinar em 3 escolas públicas de Pelotas, além de oficinas itinerantes sobre temáticas atuais com os professores de Geografia do Município de Pelotas.

O PIBID possibilita a permanência dos estudantes de licenciatura no curso superior. Sendo responsável por conceder bolsas para alunos de cursos de licenciaturas, os quais participam de projetos em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, buscando, dessa forma, o incentivo à formação de professores bem como o estímulo para maior interação entre o ensino superior e a educação básica.

Em apoio as atividades que são realizadas nas escolas parceiras do programa, seja por meio de oficinas itinerantes ou projetos disciplinares, o laboratório trás todo um suporte para que os objetivos propostos sejam contemplados, através de sua estrutura física capaz de receber os pibidianos e professores das escolas para realizar suas reuniões.

Para dar suporte as atividade semanalmente os bolsistas do PIBID e em estágio supervisionado (que tem a disponibilidade) participam de um grupo de estudos e pesquisas ligado ao LEGA. Estas reuniões iniciaram desde o inicio de 2019 e centram-se em uma revisão bibliográfica a cerca dos temas (Ensino de Geografia, formação de professores, pensamento geográfico, currículo e autorregulação da aprendizagem). Sendo que, a partir do segundo semestre deste ano o grupo será trabalhado a partir de três fases: a continuação da revisão bibliográfica e a inserção dos participantes em projetos de pesquisa, como o projeto CNPq sobre os efeitos do PIBID e em um projeto sobre o pensamento espacial que visa a elaboração de oficinas, cujo o objetivo é trabalhar a temática do pensamento geográfico em seus diferentes aspectos para os alunos da licenciatura em Geografia da UFPEL e posteriormente na formação continuada de professores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações propostas no projeto do LEGA pretende minimizar uma necessidade constante no curso de formação de professores, que é ter momentos de articulação entre a teoria e a prática. Refletir sobre a formação do professor significa repensar a importância dessa articulação no currículo das licenciaturas que só virá a contribuir e incentivar a profissão docente.

Espera-se que as ações do LEGA despertem a importância de práticas que visem o aprimoramento e o incentivo a formação do professor como as ações realizadas pelo PIBID Geografia nas escolas públicas parceiras na cidade de Pelotas, através também do grupo de estudos do LEGA que tem o foco no trabalho das estratégias de ensino-aprendizagem, por fim, com as ações propostas pelo NESG no período de estágio supervisionado como merecedor de destaque no currículo e a importância da articulação entre universidade e escola.

4. CONCLUSÕES

Os projetos do Laboratório apresentado neste trabalho reforçam a importância de se trabalhar na articulação entre universidade e escola, diminuindo o abismo que existe entre estás duas esferas de ensino, pois o saber acadêmico e o saber escolar devem estar de certa forma mais articulados, seja na formação inicial ou continuada, assim, trabalhando em minimizar em uma já existente carência no ambiente escolar.

Nas discussões orientadas e realizadas, nas reuniões com o grupo de pibidianos - alunos e supervisores das escolas, em sala de aula e no LEGA, com os grupos de estudos vinculados ao laboratório, com os projetos analíticos sobre o PIBID e durante os encontros da disciplina de estágio, são frentes de atuação do LEGA em que ocorre uma contribuição na busca do repensar as práticas, seja da escola, da universidade e do papel social do futuro professor.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia Escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social**. In: SILVA, Eunice Isaias da Silva; PIRES, Lucineide Mendes. (Orgs). Desafios da didática de Geografia. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2013.

SOUZA, Vanilton. **Fundamentos Teóricos, Epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: bases para a formação de um pensamento espacial crítico.** Revista Brasileira de Educação em Geografia. V. 1, n. 1, 2011. Disponível em: http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/15/12

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO PARA A ELABORAÇÃO DE TÁTICAS PARA A EXTENSÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA APLICAÇÃO DE OFICINAS EDUCACIONAIS

RAPHAEL HENRIQUE DO ROSÁRIO GONÇALVES[1]; BRUNA LETÍCIA DA SILVA BUENO[2]; HELOISA HELENA DUVAL DE AZEVEDO[3]

[1]Univesidade Federal de Pelotas – rhr.goncalves@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – bruleticiab@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – profa.heloisa.duval@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de demonstrar o processo de validação didática dos trabalhos desenvolvidos pelo Programa de Educação Tutorial Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular (PET GAPE). O principal objetivo do mesmo é demonstrar a aplicação das oficinas de fanzine, Madeixas, Pretinhos do Poder![4] e Trilha do Folclore[5] à estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Vinculados à Faculdade de Educação da UFPel (FaE/UFPel), além da aplicação das oficinas, houve uma construção coletiva das metodologias de aplicações com o intuito de criar maior alcance ao público alvo, uma vez que as mesmas oficinas foram executadas posteriormente, como projeto de extensão no Instituto Nossa Senhora da Conceição, no dia 01 de Outubro de 2018.

O PET GAPE é composto por alunos do curso de Cinema e Audiovisual, Cinema de Animação, Design Gráfico, Jornalismo, Pedagogia e Psicologia, todos da UFPel. Construído como um grupo multidisciplinar, um dos principais objetivos do PET GAPE é o desenvolvimento de ações sociais e educativas voltadas às comunidades periféricas urbanas e rurais. De acordo com HOOKS (2013, p. 25), “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. Ou seja, o grupo analisa o tipo de atividade adequada para seu público específico e então são criadas estratégias de aplicação/execução.

2. METODOLOGIA

Com base em conceitos da pedagogia, psicologia e design, a oficina teve caráter exploratório e foi realizada uma pesquisa documental, com o objetivo de ser elaborado um conteúdo inovador a ser aplicado tanto no ambiente acadêmico quanto extensão. Com relação à metodologia projetual, foram desenvolvidos materiais gráficos e posteriormente realizada uma consulta ao público para sua validação.

A consulta ao público foi realizada nas dependências da Faculdade de Ensino (FaE/UFPel), no bairro Centro, Pelotas - RS. No dia 25/09/2018, foram consultadas 07 pessoas, incluindo discentes e docentes, com idades entre 24 e 50 anos.

Foram montadas bancadas com os materiais que seriam avaliados/aplicados. Com isso, realizamos as oficinas explicando de maneira didática, a importância de cada material desenvolvido. Obtivemos feedbacks de

[4] Disponível em: http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1301/775
[5] Disponível em: http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2018/MD_04468.pdf

todo o grupo e com isso, otimizamos tanto os materiais quanto as didáticas para as aplicações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A preocupação Com relação à didaticidade das oficina, desenvolvemos com o corpo discente as atividades propostas. A primeira a ser realizada foi a oficina de fanzine. De acordo com RIVAS (2016), um fanzine é um revista que enaltece um tema da preferência do autor e se destaca por ser executada de maneira independente. Foram disponibilizados para a oficina materiais como folhas de diversas gramaturas, tesouras, colas, lápis de cor, canetas hidrográficas, fitas adesivas e pincéis atômicos. As petianas Bibiana Dias e Maressa Carvalho demonstraram como manusear os materiais, além de contextualizar a história dos fanzines, quais tipos de materiais poderiam ser criados, com exemplificações de produções independentes e produzindo novos materiais em tempo real.



Imagem 1 - Aplicação oficina fanzine.
Fonte: acervo grupo PET GAPE

A segunda oficina realizada foi a Madeixas, junto com a aplicação do brinquedo-infográfico[6] “Pretinhos do Poder!”. O conteúdo foi aplicado pelos petianos Bruna Letícia, Raphael Gonçalves e Tanisse Nogueira. Em seu momento inicial, foi exibido o curta “Imagine uma menina com o cabelos de Brasil (2010)”, de Alexandre Bersot e logo foram realizadas inquietações aos participantes se os mesmos gostam e sabem como cuidar de seus cabelos. Como consequência, foi exibido um painel com referências de identificação de cabelos (tipo 2 ao tipo 4) associando pessoas midiáticas como Rihanna, Oprah Winfrey, Taís Araújo, Solange Knowles, etc. aos seus respectivos tipos capilares. O painel foi demonstrado junto ao brinquedo-infográfico “Pretinhos do Poder!”, que tem como intuito o empoderamento e auto identificação de crianças negras com seus respectivos cabelos, além de criar uma corrente de conscientização em pessoas brancas a não reproduzir discursos racistas (GONÇALVES, 2018). Em seguida, foi ensinado aos participantes como fazer hidratação capilar com produtos

[6] Infográfico é um diagrama é a representação gráfica de uma estrutura, situação ou processo.

presentes em casa como creme de cabelo branco, maisena e babosa, persistindo na ideia de que é possível criar uma rotina de cuidados capilares gastando pouco dinheiro.

A terceira e última oficina aplicada foi a Trilha do Folclore. A mesma foi idealizada e aplicada pela petiana Isabela Maria. O trabalho consiste em um jogo de tabuleiro, no qual em seu percurso linear são encontrados personagens do folclore regional e nacional. O intuito do mesmo é fazer com que os participantes identifiquem características e possíveis hábitos dos personagens, com a possibilidade de resgatar memórias da infância ou até mesmo de despertar a curiosidade das crianças e jovens com relação à riqueza cultura de nosso país.



Imagem 2 - Aplicação da Trilha do Folclore.
Fonte: acervo grupo PET GAPE

4. CONCLUSÕES

Foi possível com essas oficinas observar a importância da criação de uma metodologia projetual, uma vez que fizemos uma primeira aplicação de conteúdo à um público específico especializado, para que assim expandirmos à extensão. Foi de suma importância a cooperatividade, visando fortalecer um trabalho acadêmico e otimizando a didática para uma forma na qual a sociedade possa receber e fazer bom uso desse conteúdo. Com o intervalo de tempo de aproximadamente uma semana, otimizamos um conteúdo de ensino, na qual todos os integrantes se encontram no ensino superior, buscando caminhos para a acessibilidade de conteúdos acadêmicos ou não, para crianças de 08 a 13 anos.

Observamos a necessidade de trabalhos voltados à sociedade, uma vez que os resultados surgem de imediato. Foi possível com essas oficinas inspirar, educar, incentivar e sobretudo empoderar. Algumas das oficinas tem justamente o intuito de ser posteriormente reproduzida e que esse conhecimento sobre cultura popular possa ser repassado posteriormente. Os resultados imediatos foram positivos, uma vez que tanto adultos quanto crianças saíram satisfeitas e com uma grande gama de novos conhecimentos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro

HOOKS, Bell, **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

RIVAS, Nataly. **Já ouviu falar em fanzine?** Disponível em: <https://designculture.com.br/ja-ouviu-falar-em-fanzine>. Acesso em: 05/04/2019.

Artigo

GONÇALVES, R. H. R.. Empoderamento de crianças negras como o brinquedo-infográfico “Pretinhos do Poder!”. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Jaguarão, v. 5, p. 1 – p. 9, 2019

Documentos eletrônicos

SANTOS, Isabela. **Folclore gaúcho:** aprendendo e ensinando as histórias locais. Anais SIIEPE, Pelotas, 2018. Acessado em 10 set 2019. Disponível em: http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2018/MD_04468.pdf

OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO VICENTE DE PAULO – CURSO TEÓRICO

MILTON RODRIGUES TORRES[1]; KIMBERLI VIEIRA RIBEIRO[2];TATIANA VALESCA RODRIGUEZ ALICIEO[3]; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA[4]; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES[5]

[1]Discente do Curso de Alimentos – CCQFA – UFPel – miltonmr937@gmail.com
[2]Discente do Curso de Alimentos – CCQFA – UFPel – kimberli.vr@gmail.com
[3] Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos – UFPel – tatianavra@hotmail.com
[4]Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos – UFPel – carlaufpel@hotmail.com
[5]Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos – UFPel –Orientador - caroldellin@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Com o surgimento dos produtos industrializados e nas últimas décadas com as mudanças no consumo alimentar da população brasileira, os alimentos frescos regionais e naturais foram deixados de lado, dando lugar a refeições prontas e *fastfoods* com baixo valor nutricional e ricas em sódio, açúcar e gordura (HASPER et al., 2014). O consumo em excesso desses alimentos pode ocasionar hipertensão, obesidade, diabetes, doenças no coração, entre outras (TORREZAN et al., 2017). Esses casos estão sendo cada vez mais comuns na infância e na adolescência, o que os tornam problemas bastante graves.

A educação para a saúde deve se iniciar nas idades da pré-escola (Educação Infantil) e escolar (Ensino Fundamental) devido a sua maior receptividade e capacidade de adoção de novos hábitos e, ainda, porque as crianças se tornam excelentes mensageiras e ativistas de suas famílias e comunidades (GOUVÊA, 1999).

O comportamento alimentar de uma criança reflete nos processos de crescimento e desenvolvimento em todos os aspectos. Com a devida atenção e cuidados pode-se promover uma maior expectativa de vida do adulto futuro (ZANCUL, 2004). Assim, o projeto Oficina de Alimentação Saudável tem o propósito de estimular o consumo de vegetais na infância, sendo as atividades realizadas em diferentes escolas da região de Pelotas/RS.

Objetivou-se com o trabalho relatar e avaliar as atividades realizadas no curso teórico da Oficina de Alimentação Saudável com uma turma do quarto ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo.

2. METODOLOGIA

A Oficina de Alimentação Saudável foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo, situado no centro da cidade de Pelotas/RS, para uma turma do quarto ano do ensino fundamental composta por 23 alunos na faixa etária de 9 a 10 anos. Foram realizados dois encontros para tratar os temas teóricos.

No primeiro encontro foram abordados os seguintes assuntos: mudança nos hábitos alimentares, os vilões da alimentação (gordura, sal e açúcar), consumo de frutas e hortaliças, as vitaminas nos alimentos e suas funções. No segundo encontro foram apresentados os seguintes temas: alterações físicas, químicas e biológicas nos alimentos; alterações desejáveis e indesejáveis; boas

práticas de preparação, incluindo higienização pessoal, dos vegetais, dos utensílios e do ambiente. Os temas foram abordados pelos alunos e professores integrantes do projeto com apoio de recursos audiovisuais.

Como atividade extra-classe foi distribuído um trabalho de pesquisa, no qual os alunos deveriam pesquisar sobre as vitaminas de três vegetais de sua preferência e seus benefícios. E ainda na disciplina de Ciências, a professora solicitou aos alunos um trabalho em que fosse relatado os que os alunos consumiam nas cinco refeições do dia e que desenhassem o que seria um refeição saudável.

Ao final das atividades, aplicou-se um questionário a fim de obter uma avaliação das atividades. O questionário era composto por 6 perguntas (1 à 6), sendo 1 - O que você achou conteúdo tratado?; 2 - O que você achou dos apresentadores?; 3 - Em que nível foram as novidades?; 4 - Como foi para entender o assunto; 5 - O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; 6 - 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, segundo o que está mostrado na Figura 1. Os resultados foram expressos em porcentagem.

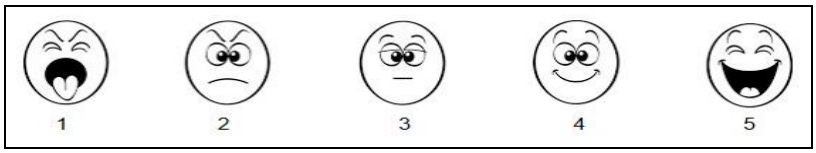


Figura 1 – Escala facial utilizada para avaliação do curso pelos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Houve grande interesse e participação dos alunos a cada tema abordado. A todo momento eles deram exemplos de situações vivenciadas em casa. No segundo encontro fizeram diversos relatos de que não estavam mais consumindo refrigerantes e que estavam levando lanches saudáveis para a escola. Receberam com muito entusiasmo a atividade extra-classe proposta e realizaram lindos trabalhos (Figura 2).

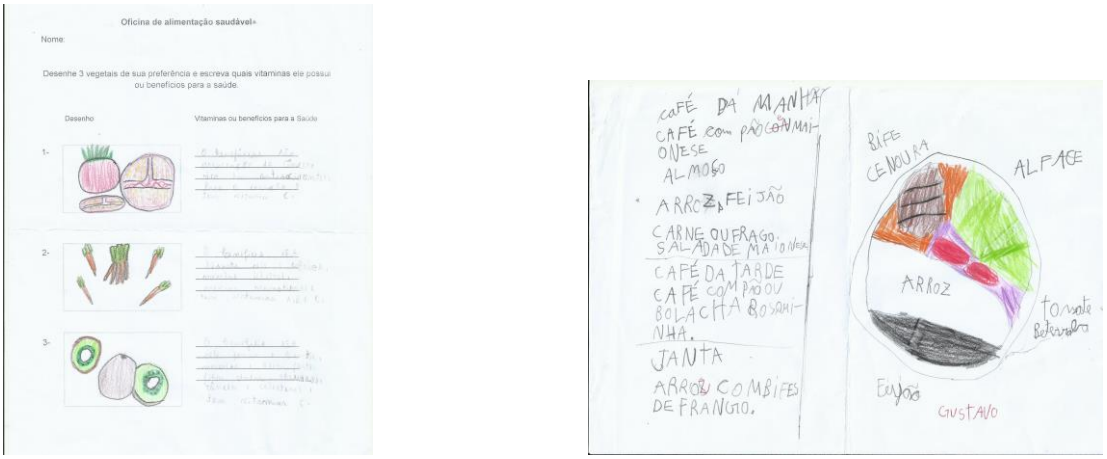


Figura 2 – Trabalhos realizados pelos alunos.

Os resultados obtidos através do questionário, aplicado ao final dos cursos teóricos, estão demonstrados na Figura 3.



Figura 3 - Respostas em porcentagem (%) aos questionamentos realizados referente ao curso teórico à turma de quarto ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo. 1 - O que você achou conteúdo tratado?; 2 - O que você achou dos apresentadores?; 3 - Em que nível foram as novidades?; 4 - Como foi para entender o assunto; 5 - O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; 6 - Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu?

Ao serem questionados sobre o conteúdo tratado nos cursos, 89% dos alunos acharam ótimo e 11% acharam bom. Em relação aos apresentadores, 100% descreveram como ótimos. Sobre o nível de novidades abordadas, 44% disseram que foi ótimo e 56% disseram que foi bom. Quando foram questionados como foi para entender o assunto, 11% classificaram como ótimo, 56% como bom

e 33% como mais ou menos. Sobre a questão, o que você acharia se tivessem mais cursos como esse, 67% classificaram como ótimo e 33% como bom. Já em relação a questão quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu, 67% mencionaram que tudo e 33% como bastante. Assim, as atividades foram bem avaliadas, apenas na questão 3, observou-se certa dificuldade de compreensão do conteúdo tratado.

4. CONCLUSÕES

Os alunos demonstraram grande interesse pelos temas abordados e participaram ativamente das colocações, avaliando positivamente as atividades realizadas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOUVÊA, E.L.C. **Nutrição, saúde e comunidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

HASPER, R.; GOEDERT, E.; PIERALISI, K. V. DE L. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produções didático-pedagógicas**. Curitiba: SEED, 2016. v.2

TORREZAN, R. **Orientações para a redução do consumo de sódio, açúcar e gorduras**. Rio de Janeiro: Embrapa Agroindústria de Alimentos, 2017.

ZANCUL, M. de S. **Consumo alimentar de alunos nas escolas de ensino fundamental em Ribeirão Preto**. 2004. 85f. Dissertação (Mestrado Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto) – Universidade de São Paulo.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO POR MEIO DE PROJETOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA

LIÉSIA BUBOLZ RUTZ[1]; KAUANE GARCIA VALIM[2]; IGOR DANIEL MARTINS PEREIRA[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – liesiarutz18@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – kauanegarciavalim@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – igorpedagogia21@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é oriundo do Projeto de Extensão intitulado “Ensino de Ciências em ação: projetos e sequências didáticas na escola” o qual foi desenvolvido junto a disciplina de Teoria e Prática Pedagógica II do curso de Pedagogia. Neste resumo, será mostrado o projeto didático desenvolvido pelas acadêmicas intitulado “Projeto Didático: A utilização de fungos na fabricação de alimentos”, que teve como foco principal contemplar a matéria de ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto didático foi elaborado com o intuito de abordar especificamente o conteúdo de ciências, mas também de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, assim como, propor um trabalho significativo, que pudesse permitir aos estudantes fazer a relação dos conteúdos escolares com a realidade específica de cada um.

A principal fundamentação teórica para a constituição do projeto partiu do estudo de MIRANDA, A; NORNBERG, M; PORTO, G (2018), as quais nos mostram que o projeto didático e a sequência didática são recursos que auxiliam o professor(a) a organizar a sua prática pedagógica.

2. METODOLOGIA

Primeiramente foi desenvolvido um estudo bibliográfico para conhecer o que compõe um Projeto Didático e uma Sequência Didática. Feito isso, as acadêmicas elaboraram um projeto a partir do conteúdo “Fungos”. O Projeto Didático foi composto pelas seguintes etapas: “planejamento”, “realização”, e uma “avaliação”, já a Sequência Didática foi constituída pelos seguintes elementos: “Apresentação da situação”, “Produção Inicial”, “Módulos” e “Produção Final” conforme descrita por LAPUENTE, NORNBERG, PORTO, 2018. Após a conclusão da escrita e correção do projeto, as acadêmicas fizeram o primeiro contato com a escola, para tratar de assuntos como, documentação necessária para dar entrada no espaço escolar, assim como, para ver a turma na qual poderíamos desenvolver o projeto criado na universidade.

O projeto foi desenvolvido em uma escola estadual, numa turma de terceiro ano aqui na cidade de Pelotas, com um total de 23 alunos. A sequência didática foi desenvolvida, em uma tarde, no segundo semestre de 2018.

Observamos a relevância de ativiades como essas, pois possibilitou as futuras professoras, a compreensão do contexto escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A organização do trabalho pedagógico é uma das principais formas de proporcionar aos alunos um aprendizado significativo, que possibilite a apreensão

dos conteúdos de forma efetiva. Assim, surge o Projeto Didático como uma importante ferramenta para professores(as) que estejam interessados em propor aprendizado capaz de desenvolver autonomia e o senso crítico nos alunos, permitindo fazerem relação dos conteúdos aprendidos em sala de aula com o seu cotidiano por meio de um trabalho interdisciplinar.

O Projeto Didático é uma modalidade didática caracterizada pelo trabalho contextualizado e interdisciplinar, que favorece o aproveitamento do tempo pedagógico como um todo, principalmente no ciclo de alfabetização e nas séries iniciais (LAPUENTE, NORNBERG, PORTO, p. 17, 2018).

O projeto didático dispõe de diversos aspectos positivos, como: a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a gestão do tempo, a promoção da autonomia dos sujeitos, o diálogo, a socialização, e principalmente favorece a construção de um trabalho coletivo, assim, o projeto didático "destina-se a promover ações de intervenção ou de compreensão da realidade [...] (LAPUENTE, NORNBERG, PORTO, p. 22, 2018). O projeto dispõe de algumas etapas, como: o planejamento, a realização e a avaliação, as quais devem ocorrer de forma compartilhada, ou seja, todo trabalho deve ser realizado entre o professor (a) e os estudantes, de forma a favorecer sempre a construção de um trabalho coletivo.

O Projeto didático foi composto por 6 atividades e uma avaliação final, que pudesse dar conta de trabalhar o reino fungi de maneira completa, e retomar com os alunos as atividades realizadas em aula. A partir da escrita do Projeto Didático, as acadêmicas fizeram a escrita da Sequência Didática a qual é composta pelos seguintes elementos: "Apresentação da Situação", "Produção Inicial", "Módulos", e a "Produção Final".

Na "Apresentação da Situação", primeiro momento da sequência didática, foi apresentado aos estudantes o que seria trabalhado, enfatizando a importância de estudar a temática "Fungos" com enfoque na fabricação de alimentos.

O segundo momento contou com a "Produção Inicial", nesta etapa foi entregue aos alunos uma mochila contendo diversas imagens a respeito do "Reino Fungi", nosso intuito foi proporcionar a manifestação dos alunos sobre os seus conhecimentos prévios. Após a observação da imagem, foi solicitado aos alunos que falassem um pouco sobre a figura e que fossem à lousa escrever sobre a sua análise diante da imagem observada. Compreendemos que tal ação favorece o contato com o processo de alfabetização, pois o aluno exercitava e ampliava as habilidades de leitura e escrita. Feito isso, as acadêmicas explicaram aos alunos que alguns alimentos necessitam de fungos na sua fabricação e outros são deteriorados pelos fungos, com base neste diálogo, tentamos propor relações que estavam vinculadas ao cotidiano dos estudantes, para que pudessem perceber o relevante papel dos fungos.

Para os "Módulos", foi traçado alguns objetivos, como: "Propiciar o levantamento das hipóteses já construídas pelos alunos", "Propor a reflexão acerca do Reino Fungi", "Desenvolver a linguagem", "Explorar e estimular a criatividade", "Trabalhar de forma interdisciplinar com as outras áreas do conhecimento, dando ênfase maior à área de Ciências", e "Proporcionar a socialização entre as acadêmicas e os estudantes". Após traçar os objetivos, 4 módulos foram estruturados: O 1º Módulo – Leitura das palavras e confecção do "cartaz coletivo", teve como mobilização imagens de diversos alimentos com bolor (alimentos contaminados com fungos), mas também alimentos que necessitam da decomposição dos fungos como parte essencial no seu processo de fabricação. Após a observação das imagens e a realização das escritas das palavras, foi proposto a construção de um cartaz coletivo gigante, proporcionando criatividade

e liberdade para que os alunos expusessem no cartaz todos os seus conhecimentos e observações frente ao conteúdo abordado.

No 2º Módulo – Caça palavras referente ao conteúdo fungos, foi proposto a realização de um caça palavras com o intuito de estimular o raciocínio rápido, atenção e concentração. Para a realização desse módulo, os estudantes pediram para realizar a tarefa em grupo e esse fator é muito benéfico para os estudantes, pois conforme Demo (1997) o trabalho em colaboração é muito importante, e deve-se continuar persistindo e investindo nessa perspectiva, porém, o processo individual de aprendizagem, se faz essencial. Além disso, conseguimos observar que a atividade foi realizada com bastante atenção, e no que encontravam dificuldades, ao alunos, pediam ajuda referindo-se a nós com a expressão “tia” e poucos alunos nos chamavam de “professora”, este fator é merece destaque, pois conforme Freire, “não podemos reduzir o papel da professora em tia de seus alunos, pois ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão” (FREIRE, 2016, p. 30). Assim, fica evidente a necessidade de rompermos essa ideia de tia, pois ser professor(a) implica conhecer teorias e diferentes concepções pedagógicas, enquanto que para ser tia não é necessário um estudo sistemático para a sua formação.

No 3º Módulo – Confecção do fungo comestível Champignon, com massa de modelar, foi apresentado aos alunos o fungo Champignon e a partir disso todos os estudantes receberam uma massa de modelar, para que pudessem criar o seu fungo, após a confecção individual do fungo Champignon em massa de modelar, todos apresentaram aos colegas as suas produções. Essa prática tinha como intuito contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora fina, bem como para a escrita de modo indireto e a reflexão sobre o tema estudado, os fungos na produção de alimentos, e não só, como causadores de doenças.

Para o 4º e último módulo nomeado “Conclusão das atividades com o momento ‘caféfungo’”, foi realizado com a turma um diálogo para que eles pudessem falar a respeito das atividades realizadas, o que acharam do trabalho construído, se foi significativo ou não, para coletivamente pensarmos como tinha sido a tarde. Feito isso, realizamos o momento “caféfungo”, que consistiu na distribuição de pães, enfatizando que na fabricação do pão também se utiliza um fungo chamado levedura, mais popularmente conhecido como “fermento”.

Para o encerramento da sequência didática fizemos a “Produção Final” a qual caracterizou-se pela retomada geral d o conteúdo trabalhado durante a tarde no intuito de viabilizar os saberes construídos ao longo do processo. A intenção nesse momento foi que as crianças fossem até a lousa para escreverem o que entenderam sobre o tema trabalhado, para que assim pudéssemos analisar se houve indícios de avanços na aprendizagem.

Figura 1 - Confecção do fungo comestível Champignon.

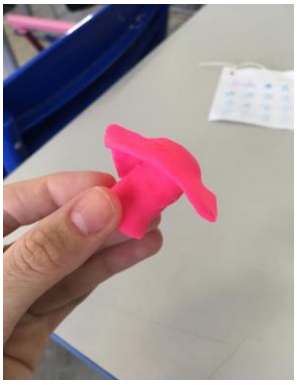
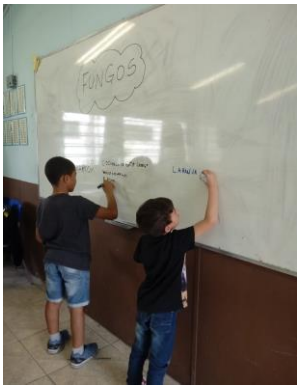


Figura 2 - Alunos escrevendo na lousa o que entenderam da temática abordada.



4. CONCLUSÕES

Com a realização do Projeto de Extensão “Ensino de Ciências em ação: projetos e sequências didáticas na escola” tivemos a oportunidade de ter a primeira experiência dentro de uma sala de aula. Assim, foi possível perceber a importância de Projetos de Extensão, pois beneficiam tanto os profissionais em formação, no caso em questão, as pedagogas, assim como, oportuniza a comunidade uma espécie de “devolutiva” do que é desenvolvido na universidade em matéria de processo de formação inicial de professores.

Os alunos mostraram-se muito interessados durante a realização de todos os módulos e destacaram que uma das atividades que eles mais gostaram foi a confecção do fungo comestível Champignon. Fica evidente a necessidade dos professores(as) desenvolverem aulas mais dinâmicas, nas quais os alunos possam ter o contato com o objeto de estudo, para que o ensino não seja algo meramento mecânico, mas prático, num sentido de colocar a teoria em reflexão na prática, na qual o aluno tenha outras experiências de aprendizado. O Projeto didático se mostrou satisfatório, em específico a sequência didática, pois ao final, foi possível perceber que os alunos conseguiram compreender sobre os fungos, sua importância para a produção de alimentos, assim como para sua decomposição, não sendo vistos apenas como causadores de doenças, como a maioria dos sujeitos pensam, e como eles pensavam no início da aplicação da sequência didática.

Podemos concluir, ressaltando que a realização do Projeto de Extensão dentro da escola foi uma experiência que nos trouxe muitos aprendizados enquanto profissionais em formação, nos proporcionou um olhar reflexivo para a nossa formação bem como para a nossa futura atuação como profissionais da educação. Podemos destacar que alguns saberes oriundos dessa prática, foram: o contato com a realidade escolar, assim como o processo de ensino-aprendizagem na prática, levando em conta as teorias que aprendemos na universidade e como ocorre a relação entre professor(a) e aluno dentro do espaço escolar. Assim, fica visível que projetos como esse fomentam a construção de práticas importantes não só para as acadêmicas, mas também para os sujeitos que dela participaram.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 26. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MIRANDA, A; NORNBERG, M; PORTO, G. **Docência e Planejamento: Ação Pedagógica no ciclo de Alfabetização**. Porto Alegre: Evangrafe, 2018.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

GOÉS, P; Gomes, J; **Instituto de Microbiologia UFRJ. O papel dos Fungos**. Ilha do Governador, RJ. (s/a). Acessado em 19 de nov. de 2018. Disponível em: <www.microbiologia.ufrj.br>

COZINHA DIALÓGICA: OFICINA DE HAMBÚRGUER NA COHAB TABLADA

RANGEL CARRARO TOLEDO BORGES[1]; ANA PAULA FERREIRA DA ROSA[2], DILCE MARA PEREIRA DE CARVALHO[3], MARA ROSANA ARAUJO ALESSANDRETTI[4]; JAMILE WAYNE FERREIRA[5]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – rangelcarraro2013@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – anapaula_ferreira@live.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – dilcemara2@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – amararosana@yahoo.com.br*
[5]*Universidade Federal de Pelotas – milewayne.gastronomia@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A oficina de Hambúrguer na comunidade Cohab Tablada inaugurou a interação entre o projeto 'Plantar, Colher e Fazer: A Horta da Gastronomia' e o 'Hortas Urbanas: Um projeto de sustentabilidade urbana para comunidade pelotense'. Visa a interação dos alunos do curso de Gastronomia com a comunidade de Pelotas através de ingredientes cultivados nas hortas estabelecidas pelo grupo Hortas Urbanas. A proposta da oficina era interagir com a comunidade da Associação dos Moradores da Tablada interessadas em participar de uma oficina de Hambúrguer com ingredientes da horta.

A oficina aconteceu em maio de 2019 e contou com a participação de mulheres da comunidade. A intenção foi promover a troca de saberes entre a comunidade e os alunos do curso de Gastronomia através da confecção do pão de hambúrguer, hambúrguer de berinjela, ketchup de pimentão vermelho, maionese verde e batatas rústicas.

2. METODOLOGIA

Nesta primeira oficina os dois projetos envolvidos elencaram ingredientes cultivados pela comunidade e ingredientes que poderiam ser cultivados na horta da Comunidade da Tablada, no Bairro Três Vendas em Pelotas/RS. A ideia era propor receitas que poderiam ser feitas a partir do que já se tinha, e iniciar o interesse por novos ingredientes. O grupo optou por fazer hambúrguer, pois através deste preparo seria possível pensar em diversos ingredientes, técnicas e métodos de cocção.

Os alunos dividiram-se para tratar dos diversos assuntos referentes ao hambúrguer, fazendo um rodízio entre os oficineiros que ocupavam a bancada e os que iniciavam o preparo designado através do diálogo com a comunidade. Apesar de ser uma aula demonstrativa, todas as ouvintes foram convidadas a cozinhar junto e interagir ativamente com o preparo. O método pedagógico da oficina procurou por uma construção de conhecimento coletiva acerca das receitas, deixando sempre aberto o campo de diálogo durante a oficina, guiada pela pedagogia dialógica "onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo" (FREIRE, 1991, p.83).

A primeira etapa para fazer um hambúrguer era a feitura do pão. Através do pão, o grupo falou sobre farinha, fermentação e os processos químicos que ocorrem a partir da panificação. Algumas participantes trouxeram seus conhecimentos de panificação, onde surgiram diversos modos de preparo de pães, desde a fermentação até as modelagens.

Enquanto o pão crescia, iniciou-se a etapa da maionese de leite e ervas, a "maionese verde". Além da maionese, introduziu-se a ideia de um ketchup feito com pimentão vermelho e não tomate, um preparo que os oficineiros levaram pronto, pois necessita de alguns dias para alcançar o sabor desejado, explicando o passo-a-passo da receita, que levava ingredientes de fácil acesso, especialmente quando se tem uma horta, trazendo à tona a discussão a respeito de preparos corrompidos pela indústria.

O hambúrguer de berinjela foi feito integralmente durante a oficina, de maneira expositiva e dialogada. O ingrediente principal foi a berinjela que, juntamente com outros ingredientes, se transformou em uma massa e foi moldada como um hambúrguer tradicional de carne. Depois disso, iniciou-se sua cocção através de um método utilizado para selar os alimentos e reter seus sucos, permitindo que fique crocante e suculento: grelhar.

Na batata rústica que acompanhou o hambúrguer aplicou-se a técnica de branqueamento para, então, passar no azeite de oliva e assar. Esse processo faz com que a batata atinja um bom nível de crocância e ao mesmo tempo fique macia. Ao assar as batatas adicionou-se ervas frescas com intuito de adicionar sabor e aroma ao preparo.

Quando todos os componentes do hambúrguer estavam prontos, as mulheres da comunidade foram até a horta na busca de outros ingredientes que pudessem compor a receita. A horta dispunha de tomates cerejas, que foram higienizados e cortados. Os oficineiros e as participantes montaram os hambúrgueres e degustaram o preparo, compartilhando esse momento e promovendo discussões acerca do resultado. Para Massimo Montanari (2013) "em todos os níveis sociais, a participação na mesa comum é a o primeiro sinal de pertencimento ao grupo. Esse pode ser a família ou também uma comunidade mais ampla" (MONTANARI, 2013, p.159).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados provenientes dessa oficina circundam três pontos principais. O primeiro diz respeito ao contato entre o grupo e a comunidade. A oficina de hambúrguer foi o primeiro contato entre o grupo de Extensão e a comunidade da Tablada. Pode-se observar que a interação entre a universidade e a comunidade atua como meio de fortalecer ambos, pois a troca de conhecimento trouxe elementos importantes para o fazer culinário do grupo. Além disso, alguns dados sobre ir a campo ficaram evidentes.

O segundo ponto importante traz à tona o diálogo entre a terra e a cozinha, ou seja, como a horta possibilita novos olhares a respeito do preparo de alimentos. O pensar o cardápio a partir do que se tem disponível mexe com a lógica globalizante do alimento e promove uma valorização do ingrediente e de quem o cultiva. Mais do que isso, há um passo importante no que diz respeito a saúde, pois ao passo que caminhamos em direção a terra, nos desprendemos de elementos usados pela indústria alimentícia prejudiciais a saúde.

O terceiro ponto diz respeito ao saber popular. Notou-se que muitas técnicas e métodos utilizados variam, mas muitos se repetem. O método de branquear a batata, por exemplo, era conhecido pelo grupo por "dar um susto". A comunidade trouxe, também, conhecimentos sobre a fermentação lenta, técnica que está em voga na Gastronomia e que elas dominavam em teoria e prática. Massimo Montanari faz uma analogia entre comida e linguagem ao que diz que como a língua falada, o sistema alimentar contém e transporta a cultura de quem a pratica, é depositário das tradições e identidades de um grupo. Segundo ele,

constitui um extraordinário veículo de autorrepresentação e de troca cultural (MONTANARI, 2013, p.183). A linguagem das cozinhas, a profissional e a doméstica, entrou em diálogo durante toda a oficina e promoveu uma troca entre os grupos.

4. CONCLUSÕES

O grupo de extensão do “Projeto Plantar, Colher e Fazer: A Horta da Gastronomia” teve seu primeiro contato com a comunidade nesta oficina. A troca de vivências, saberes e experiências favoreceu e beneficiou ambas as partes; as participantes da oficina puderam compartilhar seus saberes culinários, trazendo informações com sua linguagem popular, e os alunos, levando até elas a visão técnica desses saberes, por meio de uma conversa aberta.

O hambúrguer era, até então, para elas, apenas preparado com carne bovina ou de frango, e, levar uma nova forma de apresentação com a berinjela foi uma grande novidade. A oficina foi uma estímulo para pensar e cozinhar os mesmos ingredientes vistos de forma diferente, tanto aos alunos, que pesquisaram - métodos de ensino e práticas culinárias - e absorveram o conhecimento da comunidade, quanto para a comunidade, por abrir diálogo com o que se produz na universidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

MONTANARI, M. **Comida como cultura.** São Paulo: Editora Senac, 2013.

AÇÕES EDUCATIVAS EM PELOTAS: ARQUEOLOGIA E AS HISTÓRIAS INDÍGENAS DE LONGA DURAÇÃO

TAMARA OLIVEIRA[1]; RAFAEL MILHEIRA[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas –muitasoliveiras@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – milheirarafael@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O projeto Arqueologia, Educação Patrimonial e História Indígena em Pelotas, atividade de extensão ligada ao LEPAARQ/UFPEL, vigente desde 2011, tem como objetivo a socialização do conhecimento gerado a partir das pesquisas arqueológicas realizadas na região do pampa gaúcho, porção sul do Rio Grande do Sul, e especialmente em Pelotas. O projeto versa sobre as populações indígenas que ocuparam densamente esta região há pelo menos 2.500 anos A.P, conectando-as às populações indígenas atuais e trazendo à luz do debate a pluralidade de Histórias Indígenas de longa duração.

A partir da historiografia tradicional, fica demonstrada a invisibilização sistemática imposta às populações indígenas nos livros de História regional. Um silenciamento histórico de diversos coletivos ameríndios, que ocasiona tanto a falta de conhecimento da nossa sociedade atual em relação à pluralidade cultural que a compõe, quanto dos processos históricos de exclusão social e violência étnica aos quais estes grupos indígenas foram submetidos, levando-os à situação de extrema vulnerabilidade social que se encontram atualmente (MILHEIRA, 2014).

Tendo este cenário como plano de fundo e com foco em sua superação, nosso projeto busca promover atividades que propiciem a aproximação da comunidade com o patrimônio cultural-histórico indígena de Pelotas, partindo da compreensão conceituada por ABREU; SILVA (2016) de que patrimônio significa algo de propriedade pública, um direito de todos e dever do Estado, o que pressupõe que todos e todas tenham direitos iguais de conhecer os aspectos mais mínimos e sutis dos bens patrimoniais. Dessa forma, torna-se função de professores, pesquisadoras e pensadores em geral, mediar à construção dos meios necessários para os encontros entre o que é considerado patrimônio com as diversas comunidades que o constituem, levando sempre em consideração que este conceito carrega consigo a expressão direta dos conflitos e lutas entre os diversos grupos sociais, e nunca homogeneidades e apaziguamentos (ABREU, SILVA; 2016).

É neste sentido que, ao adotarmos como principal meio de nossas práticas educativas, a aproximação entre pessoas e objetos – artefatos arqueológicos e suas réplicas - buscamos promover a partir da experiência e do contato direto com as evidências materiais e manifestações simbólicas das diversas culturas existentes na região - em seus diversos aspectos, sentidos e significados - um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização desta herança cultural que nos é comum, propiciando então a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO; 1999). Como nos aponta LIMA (2011), os objetos representam a “dimensão concreta das relações sociais”, e possuem um papel ativo na sociedade à medida sua posse define diferenças sociais e estabelece

identidades de grupos, de forma que sua socialização apresenta o potencial de promover mudanças sociais significativas.

> A cultura material é produzida para desempenhar um papel ativo, é usada tanto para afirmar identidades quanto para dissimulá-las, para promover mudança social, marcar diferenças sociais, reforçar a dominação e reafirmar resistências, negociar posições, demarcar fronteiras sociais e assim por diante. Não há como reverter essa condição, que torna a cultura material, de fato, a dimensão concreta das relações sociais (LIMA, 2011, p.21).

Ao explorarmos o potencial dos objetos a partir de uma prática sensorial – promovendo o encontro entre pessoas e cores, odores, pesos, texturas, formatos e a multiplicidade de possibilidades simbólicas dos materiais, estamos ainda possibilitando para a sociedade, conforme INGOLD (2008) a percepção do mundo como um engajamento ativo e exploratório da pessoa inteira, compreendendo a indivisibilidade entre corpo e mente e estimulando nossa maneira sensória de perceber o mundo (INGOLD, 2008).

2. METODOLOGIA

As ações educativas realizadas em nosso projeto, consistem em promover situações de aprendizado sobre a diversidade das manifestações culturais, através de atividades organizadas em instituições públicas e privadas. Espera-se que essas ações despertem nos alunos, professores e público em geral, a possibilidade de que, enquanto indivíduos e coletivamente, façam a leitura crítica do mundo que os rodeia, fomentando à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que estão inseridos (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO; 1999).

Para isto, temos como orientação metodológica os quatro momentos de atuação propostos por HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO (2009), os quais adaptamos a cada nova atividade.

1) Observação – Inicia-se com o contato visual entre pessoas, mediadores e público, em busca por criar um ambiente empático, o que já sabemos propiciar a criação de vínculos, aumentando com isso a possibilidade de troca de conhecimentos. Na sequência, dá-se a busca por compreender tanto o perfil, quanto as demandas do grupo com o qual estamos interagindo, quais são os temas de interesse e como fazer a mediação entre a proposta que levamos com a realidade que nos deparamos. Em seguida a observação dos materiais arqueológicos e sua manipulação, promovendo a curiosidade e a busca pela identificação dos objetos, questionamentos sobre suas funções e significados, os estímulos sensoriais e imaginativos e a experimentação do mundo através dos corpos e a partir dos materiais.

2) Registro – Nesse momento propomos a elaboração de desenhos, estimulamos a descrição verbal ou escrita dos objetos e da experiência na ação educativa, em busca da fixação do conhecimento compartilhado, desenvolvimento da memória, da análise crítica e da observação minuciosa.

3) Exploração – Buscamos levantar outras hipóteses interpretativas sobre os materiais e seus significados, propondo trocas de opiniões entre as pessoas do grupo e a sugestão de pesquisas em outras fontes, a fim de consolidar a importância da análise crítica das informações compartilhadas.

4) Apropriação – Geralmente se dá concomitante aos momentos anteriores, através da criação de um envolvimento afetivo com este momento de troca de saberes e com a valorização da participação criativa entre as pessoas, o afeto da

experiência da ação educativa, o que propicia a valorização do próprio bem cultural.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da parceria com diversos coletivos e instituições, e a partir do engajamento de muitos profissionais que nos procuram buscando ações educativas relacionadas à Arqueologia e a História Indígena de longa duração, neste ano desenvolvemos múltiplas atividades, dentre as quais: com o Curso Popular UP - LECA/FURG/Prefeitura do Capão do Leão, organizamos e mediamos uma saída de campo para os sítios arqueológicos do Pontal da Barra, com a Bibliotheca Pública de Pelotas – integrando as atividades do Dia do Patrimônio 2019, organizamos no espaço do museu da biblioteca, três dias de exposição e mediação dos materiais arqueológicos e atividade de escavação simulada voltada às crianças, atingindo um público de aproximadamente 2.500 pessoas.

Na Escola de Ensino Médio SESI Eraldo Giacobbe de Pelotas/RS participamos da "I Mostra de Profissões", com um estande de materiais arqueológicos e comunicação sobre área de atuação e as possibilidades da carreira profissional no âmbito da Antropologia e Arqueologia aos jovens vestibulandos. Com o Colégio Gonzaga, promovemos a atividade “Descobrindo a Arqueologia”, elaborada para 5 turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, aproximadamente 140 crianças com idade entre 8/9 anos, um circuito de atividades envolvendo desde a apresentação de imagens sobre o tema, manipulação dos materiais, escavações simuladas, desenhos coletivos, até a contação de histórias a partir de objetos pessoais levados pelos alunos.

Consideramos os resultados obtidos nestas atividades bastante positivos, já que em todas as oportunidades e com os mais diversos públicos, conseguimos estabelecer uma comunicação baseada numa relação dialógica, promovendo momentos de trocas de saberes e de criação de vínculos e memórias, de aproximação da comunidade com a acadêmia e de extroversão do conhecimento científico, cumprindo assim com o objetivo da proposta de extensão universitária.

Nosso trabalho se encontra em andamento, havendo uma agenda de atividades futuras, para as quais elaboraremos novas propostas de atividades – incluindo teatro, música, e outras formas de expressão artística, que serão desenvolvidas a partir do estudo de materiais publicados sobre o tema, e do aprendizado que obtemos a cada nova experiência educativa.

4. CONCLUSÕES

Neste caminho para a construção coletiva do conhecimento, um dos fatores mais importantes para atingirmos o objetivo das ações educativas é o estímulo ao interesse por parte do público em relação ao conteúdo, o que é gerado a partir do estabelecimento de vínculos e do reconhecimento de si no que lhes é apresentado. Cabe a nós, pesquisadoras e educadores em geral, ao entendermos nossas ações educativas como práticas para a cidadania, promover ambientes educativos que, segundo FREIRE (1994) em sua proposta de uma educação libertadora, se orientem no sentido da humanização do educador/educando, com uma ação que se baseie na crença na humanidade e em no seu poder criador, já

que a partir de um pensar autêntico, a educação forma indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo (FREIRE, 1994).

> Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez se volta problematizado, para os sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas no palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1994, p.78)

Deste modo, entendemos nossas ações educativas como o lugar propício para construirmos de forma coletiva, novas formas de pronunciarmos o mundo, ampliando os entendimentos sobre as diversas materialidades, sobre nossos passados, e principalmente desenvolvendo conjuntamente ao nosso público um olhar crítico e antropologicamente orientado. Olhares que, por um lado, estejam sensibilizados para observar a imensa gama de possibilidades de modos de vida e, portanto, compreendam a diversidade cultural ameríndia em toda sua dimensão de riqueza, e que em contrapartida, se posicionem contrários ao modo genocida como o Estado e os grupos dominantes vem tratando nossos povos tradicionais e seus territórios, lhes negando, a partir de um posicionamento epistemicida, seus direitos de reprodução cultural e existência.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, R.; SILVA, R. M. D. Educação e processos de patrimonialização cultural: À guisa de introdução. **MOUSEION**, Canoas, n.23, p.7-13, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994.

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.

INGOLD, T. Pare, olhe, escute! – um prefácio. Tradução de ROMÃO, L.M.V.; BALIEIRO, M.; VALENTINI, L. FRANK, E.; FIORE, A. L; HARAYAMA, R. **Ponto Urbe: Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP**. Ano 2, versão 3.0, 3p., 2008.

LIMA, T. A. Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 6, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2011

MILHEIRA, R. Pelotas 2500 anos de História Indígena. **Almanaque Bicentenário de Pelotas**. Pelotas: Ed. João Eduardo Keiber ME, v.3, p. 37-47, 2014.

UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO KAHOOT NO ENSINO

CRISTIAN TORRES AMARAL[1]; ROZANE DA SILVEIRA ALVES[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas, ctorresamaral709@gmail.com*
[2]*Universidade federal de Pelotas, rsalvex@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Embora nem todos estudantes brasileiros tenham recursos para adquirir as recentes tecnologias do mercado, os *smartphones* se fazem presente na vida de muitos alunos, e isso altera a forma como se vive, e como se aprende, já que estão diariamente interconectados trocando informações constantemente. Às vezes aprendendo, às vezes ensinando, e assim também se constrói o processo de aprendizagem, por meio de jogos, redes sociais, e outros aplicativos.

Sabendo disso, por que não fazer uso dessas tecnologias para o ensino na sala de aula? Moran (2014, p.108) explica que

> "Está mudando a forma de conceber e exercer essa ação pedagógica, com as possibilidades de ensinar e aprender dentro e fora da sala de aula, sozinho ou em grupos, ao vivo ou conectado, presencial ou virtualmente".

Para o autor isso nos diz muito sobre o quão precisamos aprimorar nossos métodos em relação a aplicação de conteúdos com auxílio de ferramentas adequadas no intuito de familiarizar, hierarquizar e relacionar com conteúdos, trazendo um sentido à vida do aluno.

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo auxiliar professores por meio de um curso na modalidade a distância sobre como instalar, cadastrar, elaborar jogos no aplicativo chamado *Kahoot* dando ênfase nos conteúdos praticados em aula.

A cada geração que passa, percebe-se que a maneira de conceber o conhecimento muda. Isso se da pelo processo de desenvolvimento sociocultural e tecnológico que a sociedade vem desenvolvendo. Moran (2014, p.8) alerta que "A sociedade evoluiu mais do que a escola e, sem mudanças profundas, consistentes e constantes, não avançaremos rapidamente como nação".

Não incluir a tecnologia no ensino pode fazer com que o aluno não experimente as inovações trazidas por ela. Se compararmos as profissões desde o período medieval, veremos o quanto estas vão se atualizando de acordo com o momento social que se vive, mas isso não acontece com os professores, nem com a educação. Ao analisar esta situação percebe-se que as escolas, junto ás igrejas são as instituições mais resistentes a mudanças, e isso conduz a seguinte questão "Será que realmente estamos preparando nossos alunos para a sociedade atual?".

Este trabalho evidencia que os futuros professores, e os que já são atuantes no mercado de trabalho, necessitam buscar meios para proporcionar uma metodologia de ensino baseada no uso da tecnologia, dando sentido à vida do aluno, afinal os estudantes exercerão atividades no mercado de trabalho que provavelmente ainda nem existem, e que certamente terão a participação da tecnologia. Dessa forma se faz necessário a criação de um curso para auxiliar professores que estejam interessados em aprender a usar aplicativos com a finalidade de trazer algo diferente para a sala de aula.

O que é o *kahoot*?

Kahoot é uma plataforma de ensino em jogos com base na tecnologia. A ferramenta tem por objetivo possibilitar aos professores(as) a elaborar "*quiz*" com ênfase nos conteúdos aplicados em sala de aula. Dessa forma, os docentes proporcionam melhor engajamento e motivação aos estudantes referente ao conteúdo estudado. Os "*Kahoots*" são testes feitos pelos professores visando explorar o potencial individual e corporativo dos alunos. Além disso, O *kahoot* pode vir a contribuir no diagnostico de cada aluno, uma vez que ele hierarquiza os estudantes conforme a pontuação feita sobre determinado tema. O aplicativo foi lançado em 2013, fundado por Johan Brand, Jamie Brooker, e Marten versvik em um projeto em conjunto a Universidade Norueguesa de ciência e tecnologia.

A Figura 1 ilustra a tela de um *quiz* elaborado pelo autor.

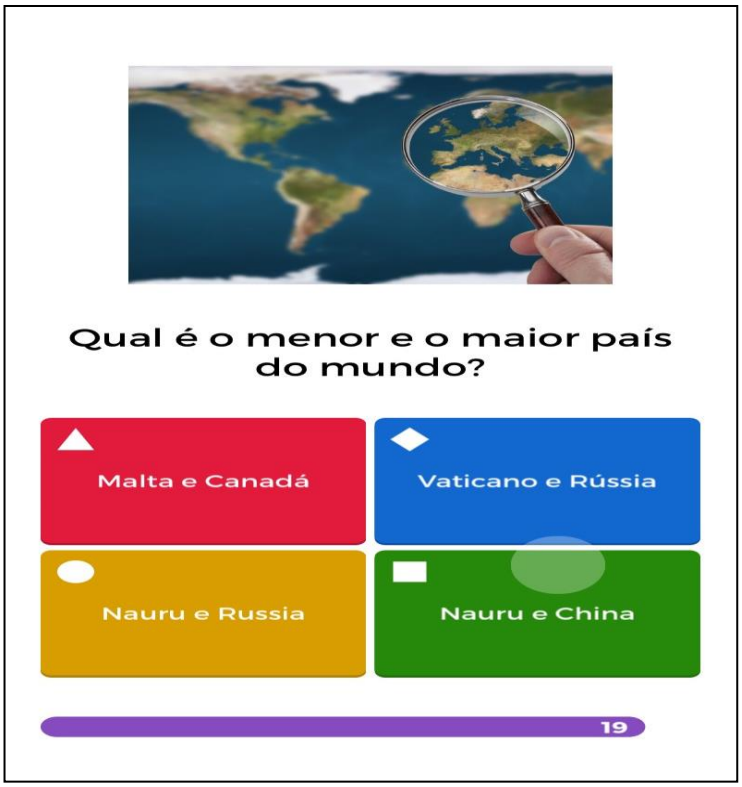


Figura 1 - tela do celular apresentando uma questão do *quiz*
Fonte: autor

2. METODOLOGIA

Este trabalho apresenta um curso que oferecerá aos professores da Educação Básica da Rede Pública subsídios para a utilização do aplicativo *Kahoot.* Este curso está sendo preparado por uma equipe do projeto de extensão Rede Colabora, da qual fazem parte uma aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática e um bolsista do Curso de Licenciatura em Matemática.

O curso será ministrado no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, e os conteúdos serão oferecidos na forma de vídeos. Serão gravados dois tipos de vídeos: os vídeos tutoriais instrucionais pelo bolsista da Matemática e as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas pela mestranda, orientados pela coordenadora do Projeto

Para criação dos vídeos tutoriais, inicialmente são feitas apresentações detalhadas do uso do aplicativo no *PowerPoint*. A seguir é utilizado o software *Apowersoft* para captura das imagens apresentadas nos *slides* juntamente com o áudio da narrativa do bolsista, que explica passo a passo os recursos do aplicativo.

Os conteúdos a serem gravados em vídeos tutoriais abrangem a instalação do aplicativo no celular, o cadastro do usuário, elaboração do *quiz,* entre outros.

Os vídeos tutoriais estão sendo revisados e ajustados para posteriormente serem disponibilizados no ambiente *Moodle*.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para verificar a receptividade da utilização do aplicativo *Kahoot,* um quiz elaborado a partir dos tutoriais foi apresentado a cinco colegas de aula e após isso, ocorreu a discussão sobre a participação no jogo apresentado, e todos puderam expressar suas opiniões. Como a resposta foi favorável, o *quiz* elaborado foi apresentado também a alunos da disciplina de Estágio I dos cursos de Licenciatura em Matemática Integral e Noturno. Todos ficaram muito empolgados durante o jogo e aprovaram a utilização. Disseram também que irão usar o aplicativo durante o estágio nos anos finais do Ensino Fundamental pois será motivador para os alunos em sala de aula.

4. CONCLUSÕES

O curso sobre o aplicativo *Kahoot* ainda está em elaboração e será oferecido à comunidade de professores no mês de outubro de 2019. O Projeto de extensão Rede Colabora já possui tradição na oferta de cursos de formação continuada para o uso das tecnologias no ensino. Por este motivo, espera-se que haja uma boa receptividade por parte dos professores, visto que os cursos são gratuitos, práticos e rápidos, possibilitando que os professores da educação básica estudem em seus horários disponíveis, e que apliquem esse aprendizado em suas práticas em sala de aula.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MORAN, J. M. A Educação que Desejamos: Novos Caminhos e Como Chegar Lá. Campinas: Editora Papirus, 5ed.

KAHOOT Disponível em <https://kahoot.com/>. Acesso em: 11/09/2019.

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO: COMPREENSÃO DE SI MESMO, DO OUTRO E DA SOCIEDADE EM QUE VIVEMOS... PARA FORMAÇÃO ACADÊMICA

CAROLINE SILVA DOS SANTOS[1]; MARCIELA DA SILVA MATTOS[2]; MAICON MADRUGA DA ROSA[3]; DIRLEI DE AZAMBUJA PEREIRA[3] ; HELENARA PLASZEWSKI[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – carol22ssantos@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – marcielasmattos@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – maiconmadrugarosa@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – pereiradirlei@gmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas – helenara.ufpel@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Com frequência somos surpreendidos pela complexidade e por desafios de nosso tempo: velocidade de informações em tempo real, redes sociais, facilidades *on line* para comprar, pagar, obter informações, entreter-se. Ao mesmo tempo, amplia-se em números expressivos a exclusão social, a miséria, a violência, o esgotamento dos recursos naturais de nosso planeta, incompreensões religiosas, étnicas, políticas, perplexidades frente a avanços tecnológicos, entre outros. Isso invoca, provoca e convoca a refletir sobre os modos de ser, pensar, sentir e agir dos grupos aos quais pertencemos (ou não), e repousa em nossos agires como pessoas e profissionais da área educacional.

No que se refere ao compromisso com nosso fazer, versamos sobre as experiências relativas a um projeto de extensão universitária em andamento na Universidade Federal de Pelotas, UFPel, município de Pelotas. Este deseja qualificar processos pedagógicos, éticos e estéticos no fazer docente, oportunizando espaços de crescimento, criação, prazer, auto e hetero percepção. Também ambiciona redefinir concepções pedagógicas, cognitivas (intelectuais e sensíveis) e existenciais dos professores universitários e educandos em formação.

É com base nesse entendimento sobre a extensão universitária que desenvolvemos o projeto, como um proeminente aprendizado oriundo da participação na referida proposta, que contribui na edificação de processos formativos. Desta maneira, a reflexão sobre esse movimento pode reverberar em aprendizagens proeminentes e que ressignifiquem a própria produção da docência. O projeto tem provocado os participantes a compreenderem o constituir-se educadora e educador como um campo complexo e dinâmico.

2. METODOLOGIA

O projeto extensionista desta instituição de ensino intitula-se: *Compreensão de si mesmo, do outro e da sociedade em que vivemos: por um trabalho de integridade, valores, vivências e auxílio educativo na atenção a crianças do Instituto Nossa Senhora da Conceição*. É uma ação que insere os

licenciandos numa instituição beneficente de assistência social cujo atendimento ocorre, em turno inverso ao da escola regular, para 75 meninas na faixa etária de 06 a 12 anos. Ele tem a duração de quatro anos, e agrega Oficinas de Criação Coletiva, concomitantemente a outras atividades. Estas Oficinas são um espaço pedagógico, laboral, criador e de convivência, onde transitam várias áreas, não só as artes. E mesmo nas artes, cabe frisar que o objetivo da Arte não é "formar artistas", mas proporcionar que meios expressivos e criadores operem tanto no campo existencial, quanto no ético e estético, e também no político. Se muda a maneira de ver o mundo, muda o mundo, afirma MATURANA (1998).

Assim, o projeto de extensão qualifica a *"relação da universidade com a comunidade* […] *proporcionando diálogo entre as partes e desenvolver ações sócio-educativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes"*[…] (ROCHA, 2007, p.27).

O projeto estrutura-se por diferentes momentos: rodas de formação, entre os acadêmicos e professores, neste espaço em que ocorre o diálogo a respeito da proposta da oficina, todos trocam experiências e agregam os aportes teóricos que a sustentam; a oficina de criação coletiva que envolvem atividades variadas, as quais são executadas pelos professores responsáveis com a colaboração dos alunos cadastrados no projeto. Posteriormente, relato e problematização da memória da oficina, espaço de avaliação do trabalho feito. Temos por escopo a figura do educador como mediador e organizador do processo pedagógico, favorecendo a construção do saber e propõe outras fontes de informação e formas de pensar.

Cabe apontar que a avaliação dos dados será realizada com princípios da análise de conteúdo (FRANCO, 2003).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No campo da docência, a *metamorfose*, a transformação de uma coisa em outra, pode promover experiências estéticas capazes de enfrentar não só a homogeneização quanto as regressões da sensibilidade de nossa época (DUARTE JR., 2001), cuja preponderância racional contribuiu para a perda do emocionamento, da desconsideração de que a *existência* é atravessada pelo sentir.

Foi construído um projeto, que trata do desfio que é, especialmente na formação docente, integrar sensível e inteligível como possibilidade de transformação, pessoal e do mundo. O sensível, entre outras coisas, é base de uma *relação fundadora de saberes eróticos, risos, emoções, paixões* diz MAFFESOLI (2001), e é *conhecimento*. Uma "sensibilidade da razão", diz MAFFESOLI (idem, p.11), fundada num *paradigma ético-estético,* promove a correspondência entre pessoas, potencializa sentires, rupturas. A sensibilidade registra experiências indecifráveis, a criação dá forma ao inominável, possibilitando lidar com experiências limite, com a finitude, com angústias, além de atribuir ao mundo sentidos a serem sentidos e partilhados.

Desafiamos no projeto atualizar "[...] as disposições ético-estético-afetivas de uma ideia de mundo aberta a novas possibilidades", é um grande desafio teórico-metodológico e conceitual segundo a autora DORNELES (2006).

4. CONCLUSÕES

Acreditamos que o projeto tem proporcionado, aos envolvidos, muitas aprendizagens, e para as meninas do Instituto Nossa Senhora da Conceição tem sido uma oportunidade de participar de atividades lúdicas, mágicas, prazerosas, barulhentes, movimentadas, de reflexão, democracia e cidadania, sobre diversas temáticas. A tarefa das Oficinas busca, na integralidade do ser, nas ações sensíveis para além de formas ou objetos, *modos de viver*, relacionar-se, amar e educar. Para os acadêmicos, um espaço de experienciar a docência, seus desafios e suas possibilidades, seus paradoxos e complexidades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, D. D. **Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo: uma proposta de motivação docente.** 2012. 168f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

DUARTE-JR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos.** Curitiba: Criar, 2001.

DORNELES, Malvina. **Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação**. 26ª Reunião ANPED. 2006. Acessado em 12 de maio 2019 Online. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semalvinadorneles. doc.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MATURANA, Humberto. **Linguagem e Emoções na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

ROCHA, L. A. C. **Projetos Interdisciplinares de Extensão Universitária: ações transformadoras**. 2007. 84f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação - Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes – São Paulo.

O PROJETO DE EXTENSÃO "GINÁSTICA ARTÍSTICA PARA TODOS" E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EDUARDA VESFAL DUTRA[1]; NAIÉLEN RODRIGUES SILVEIRA[2]; ANDRIZE RAMIRES COSTA[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – eduarda.dutra1@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – naielenrodrigues@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – andrize.costa@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Ginástica Artística (GA) através de suas manifestações, diversidade e variações de movimentos têm contribuindo para o desenvolvimento motor, psíquico e social de crianças, explorando suas capacidades físicas e motoras para aquisição de novas habilidades, aumentando seu repertório motor, no qual favorece para as demais modalidades esportivas (NUNOMURA; NISTA-PICCOLO, 2005; LOPES; NUNOMURA, 2007).

Mesmo reconhecendo as diversas contribuições que a GA traz a seus praticantes, ela ainda está muito distante para a grande parte da população, devido inúmeras dificuldades que a mesma enfrenta, como poucos materiais apropriados para a prática, falta de infraestrutura, poucos profissionais atuando na área e a falta da modalidade como conteúdo dentro do ambiente escolar (DIANNO, 1998). Contribuindo na mesma ideia NUNOMURA (2001) ressalta que a matriz curricular dos cursos de graduação acaba não atendendo às necessidades de conhecimento imprescindível para atuar com o ensino da modalidade.

Em conseguinte, os projetos de extensão universitários são de extrema importância para a comunidade e os alunos, pois buscam oferecer aos estudantes um conjunto de vivências e de experiências docentes, unindo a teoria acadêmica com a prática, oferecendo alicerce ao processo de formação aos acadêmicos, como também oportunidade para a sociedade poder estar inserida em programas e projetos que lhes prestam assistência e oportunidade de novas vivências (MANCHUR; SURIAN; CUNHA, 2013).

O Projeto de Extensão Ginástica Artística Para Todos foi criado no ano de 2017, em parceria da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Prefeitura Municipal de Pelotas, com objetivo de promover a prática da GA de forma gratuita aos estudantes de escolas municipais da cidade, todavia oportunizar vivências extracurriculares aos acadêmicos do curso de Educação Física (EF). Atualmente é coordenado por uma professora da ESEF/UFPel, ministrado por três professores da rede municipal de ensino e sete discentes de graduação do curso de EF, atendendo alunos de seis a 11 anos.

Diante disso, o objetivo do estudo é a verificar as contribuições do Projeto de Extensão Ginástica Artística Para Todos na formação de discentes do curso de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo de caráter descritivo.

A população foi composta por estudantes de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado da ESEF/UFPel. A amostra foi realizada por participantes e ex-integrantes do Projeto Extensão Ginástica Artística Para Todos, com seleção efetuada de forma intencional, tendo como critério de inclusão, alunos que atualmente estejam participando ou que já tenham frequentado o projeto.

O instrumento utilizado foi uma entrevista com perguntas semiestruturadas. Todas foram realizadas na ESEF/UFPel, em horários agendados com os participantes. A entrevista consistiu em verificar as contribuições do projeto na formação de discentes em Educação Física.

As entrevistas foram realizadas na ESEF, seguindo um roteiro de perguntas, contendo as temáticas: identificação (nome, curso, semestre); atuação no projeto (quanto tempo de participação); visão sobre a contribuição do projeto em sua formação acadêmica e profissional; habilitação para trabalhar com a ginástica; e importância de trabalhar com a ginástica.

Todas entrevistas foram gravadas por um dispositivo eletrônico (gravador digital) e posteriormente transcritos para análise dos dados. Os participantes foram submetidos a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar do presente estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Pesquisa conta com uma amostra sete participantes, sendo três do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Quatro participantes são do curso de licenciatura em EF e três frequentam o curso de bacharelado em EF. Atualmente os acadêmicos estão matriculados nos semestres: quarto, quinto, oitavo, irregular e formado.

Quando questionados sobre o tempo de atuação no projeto, os entrevistados participaram de um a três semestres seguidos, exceto um entrevistado que participa desde a criação do projeto em 2017.

Sobre as contribuições que o projeto tem oferecido aos atuantes, pode ser elencado como principais fatores, o contato prévio com as crianças, onde muito alunos ressaltaram ser uma das poucas formas dentro da universidade de ter contato com alunos em decorrência da matriz curricular não oferecer a possibilidade de interação; outro ponto citado foi a forma de lidar com os alunos, pois os mesmo apresentam características distintas pluralizando a diversidade de experiências; também pode contribui para que os participantes pudessem ter a vivência e confiança de trabalhar com a modalidade através do ser “professor”, podendo repassar os conhecimentos dos movimentos gímnicos e correções necessárias. Um aluno mencionou que: “*me sinto super preparada agora, se eu tiver que ir para alguma escolinha, eu vou estar preparada e foi por causa do projeto”* (Aluno1)*;* e por fim, ressalta a aquisição de noções de diferentes realidades sociais, pois o projeto atende crianças de realidades distintas e assim contribui para experiência dos graduandos.

Os projetos de extensão universitários e especialmente os de ginásticas, através de suas existências tem se mostrado muito importante, pelo fato de estabelecer diversas relações entre a instituição de ensino e a sociedade, atingindo uma aproximação e contribuindo para a troca de conhecimentos entre a teoria e o mundo real, e assim, desenvolver a construção complementar dos discentes em sua formação inicial, para que o professor julgue-se capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos como professor de Educação Física (HENNINGTON, 2005; IAOCHITE; FILHO, 2014).

Ao serem indagados sobre sua participação no projeto para habilitar a trabalhar com a GA, todos os entrevistados responderam que sim, porém enfatizando que a habilitação se dá principalmente na iniciação esportiva da modalidade, movimentos mais voltados para a educação física escolar e competições escolares, sendo capazes de ensinar, corrigir e auxiliar nas execuções. Um aluno ressalta que: "*me habilitou para formação inicial, para a ginástica inicial eu tenho a total consciência de aplicar uma aula hoje em dia, então em relação a isso o projeto me preparou bastante para iniciação da ginástica escolar*" (Aluno2). Já em relação da mesma, voltada para a área da competição/profissional o projeto parece não habilitar totalmente os alunos, devido à falta de tempo em que ocorrem cada aula, e também por não haver materiais suficientes para se trabalhar esse outro universo da GA.

Para encerramento da pesquisa foi perguntado aos discentes qual a importância de se trabalhar com a modalidade GA, e pode ser observado pelas respostas dos participantes que todos têm a compreensão de que a mesma é de extrema importância para o desenvolvimento motor, psíquico e social das crianças e adolescentes, servindo de base para outras diversas modalidades esportivas, pois através da GA os indivíduos conseguem reconhecer seu corpo por completo, realizando movimentos que necessitam de uma consciência corporal.

Pode ser visto ainda que trabalhar com a ginástica é necessário, pois é uma prática diferenciada e quase inexistente para a grande maioria da sociedade, dar a vivência deste conteúdo é possibilitar a oportunidade de uma variedade de conhecimentos. O aluno 3 declara como principal importância "*proporcionar a vivência diferenciada para os alunos, para as crianças, por que é uma prática que não tem uma atenção".*

Diversos autores ressaltam a importância de se trabalhar com a ginástica, e que a mesma não se limita somente na ginastica de alto nível, ela atinge proporções diferenciadas, contribuindo para o desenvolvimento motor das crianças; auxiliando na iniciação esportiva de outras modalidades; promovendo o controle corporal do indivíduo; desenvolvendo as capacidades físicas; a sociabilização; afetividade, entre outras. (TSUKAMOTO; NUNOMURA, 2005; RUSSEL, 2000; NILGES, 2000).

4. CONCLUSÕES

O presente estudo compreende que o Projeto de Extensão Ginástica Artística Para Todos tem atendido os seus objetivos, proporcionando a vivência da GA aos seus participantes (comunidade e discentes), contribuindo para a formação inicial dos alunos de graduação em Educação Física da UFPel. Habilitando e qualificando em sua realização profissional, atrelando a experiência da prática da modalidade com a teoria acadêmica. Fortemente pode ser percebido que o projeto atende às necessidades de conhecimento, tanto da área da licenciatura, qualificando e capacitando os discentes a desenvolver os conteúdos gímnicos voltados para a educação física escolar e no bacharelado contribuindo para a iniciação esportiva da modalidade, unindo para o trabalho em equipe e contribuindo para a oportunidade da comunidade em participar das atividades do projeto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIANNO, M.V. A Ginástica Olímpica no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, São Paulo, v.2, n.2, p.57-62, 1998.

HENNINGTON, E.V. Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária. **Revista Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.21, n.1, p. 256-265, 2005.

IAOCHITE, R.T; FILHO, R.A.C. Autoeficácia docente para o ensino de ginástica na escola: Resultados de um Projeto de Extensão. **Revista Triângulo,** Uberaba, v.7, n.1, p. 77-95, 2014.

LOPES, P.; NUNOMURA, M. Motivação para a prática e permanência na Ginástica Artística de alto nível. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.21, n.3, p.177-87, 2007.

MANCHUR, J.; SURIANI, A.L.A.; CUNHA, M.C. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciatura. **Revista Conexão UEPG,** Ponta Grossa, v.9, n.2, p.334-341, 2013.

NILGES, L. M. Teaching educational gymnastics. **Teaching elementary physical education**. Columbia, v.11, n.4, p. 6-9, 2000.

NUNOMURA, M. **TÉCNICO DE GINÁSTICA ARTÍSTICA: uma proposta para a formação profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

NUNOMURA, M.; NISTA-PICCOLO, V.L. **Compreendendo a Ginástica Artística**. São Paulo: Phorter, 2005.

RUSSEL, K. Ginástica – Por que ela faz parte do currículo escolar? **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa, v.1, n.8, p.103-108, 2000.

TSUKAMOTO, M.H.C.; NUNOMURA, M. Iniciação esportiva e infância: um olhar sobre a Ginástica Artística. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n.3, p. 159-176, 2005.

CURSOS DE LÍNGUAS: PERSPECTIVAS DOCENTE E DISCENTE

DOUGLAS MARQUES KUHN[1];
LETÍCIA STANDER FARIAS[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas – dmarqueskuhn@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – leticiastander@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas oferta, desde 1990, cursos de extensão em línguas estrangeiras à comunidade pelotense. Estas aulas são ministradas por alunos dos cursos de Licenciatura em Letras Inglês; Francês; Espanhol e Alemão. A fim de melhor alocamento das salas e de um melhor aproveitamento das atividades, os encontros realizam-se aos sábados, no período da manhã. Tendo em vista a função que o programa exerce à comunidade, faz-se necessário atentar-se sobre os resultados obtidos pelo projeto, uma vez que é ela, a comunidade, quem deve possuir a opinião final sobre a efetividade e a qualidade das aulas ministradas. Em conjunto com a avaliação por parte dos discentes, realizou-se, também, uma auto-avaliação do docente. As avaliações aqui apresentadas são referentes às aulas de Inglês Básico I, construídas ao longo do primeiro semestre de 2019.

2. METODOLOGIA

A fim de obterem-se os resultados apresentados, os alunos do curso de Inglês Básico I foram solicitados a responder um questionário online no qual deveriam avaliar os seguintes itens: (i) motivação do professor, (ii) relacionamento interpessoal, (iii) habilidade do professor para ministrar o conteúdo e (iv) acessibilidade do professor enquanto fora da sala de aula. Logo, os dados aqui apresentados expressam a opinião popular acerca dos variados aspectos que estão inculcados em uma aula de língua estrangeira. O ministrante, ainda em formação docente, realizou uma auto-avaliação acerca dos seguintes itens: (i) impressões pessoais, (ii) maiores dificuldades por ele enfrentadas e (iii) ponto de vista em relação aos resultados obtidos ao fim do semestre letivo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção das impressões dos alunos realizou-se desde o primeiro encontro até o último, totalizando dezesseis destes. Quanto à avaliação discente, reportou-se, no quesito motivação, 62,5% das avaliações como "muito bom" e 37,5% como "bom", totalizando uma porcentagem de 100% de aprovação. No quesito relacionamento interpessoal, reportou-se 62,5% das avaliações como "muito bom", 25% como "bom" e 12,5% como "regular", totalizando uma porcentagem de 87,5% de aprovação. Já nos quesitos habilidade para ministrar o conteúdo e acessibilidade fora da sala de aula, reportou-se 87,5% das avaliações como "muito bom" e 12,5% como "bom", também totalizando uma porcentagem de aprovação de 100%.

Quanto à avaliação feita pelo docente acerca de suas impressões pessoais, reportou-se uma grande motivação por parte dos alunos, com um empenho muito bom para o aprendizado de língua estrangeira e uma grande disponibilidade para

a relação interpessoal entre eles, uma vez que, por diversas vezes, os próprios alunos mostraram-se voluntários às dúvidas dos colegas, o que possibilitou a construção de um conhecimento de forma coletiva. A maior dificuldade apontada pelo ministrante é o trabalho com atividades de recepção oral, uma vez que esta habilidade mostrou-se ser a mais complexa para os alunos, em associação com a teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 1997). Sobre os resultados obtidos ao fim do semestre letivo, o docente aponta uma evolução ímpar na habilidade de produção oral de grande parte dos discentes, bem como em suas compreensões gramaticais. O docente também cita a experiência extensionista como de suma importância para sua formação, visto que a experiência de adentrar uma sala de aula, desta vez na posição de professor, permite observar o funcionamento da aula por uma nova perspectiva.

O docente ressalta, como ponto mais marcante da experiência, a necessidade da construção de uma boa relação professor-alunos, além da importância de uma boa relação entre os próprios discentes, uma vez que o processo de aprendizagem só se mostrou ser possível devido a esses fatores.

Lev Vigotsky, principal pensador da corrente sociointeracionista, baseia seu ideal teológico na interação entre os seres humanos. Nas aulas de língua estrangeira, de forma geral, faz-se uso da construção de conhecimento por parte dos discentes, bastando ao docente a missão de mediador de conhecimento.

Ivan Ivic (2010, p. 31), estudioso da obra de Vygotsky, ressalta a importância da relação interpessoal no processo de aprendizagem:

> Nesse enfoque, pode-se considerar o próprio estabelecimento escolar como uma “mensagem”, isto é, um fator fundamental de educação, pois essa instituição, mesmo que se faça abstração dos conteúdos que aí são ensinados, subtende uma certa estruturação do tempo, do espaço e repousa sobre um sistema de relações sociais (entre aluno e professor, entre os próprios alunos, entre a escola e o entorno, etc.).

Assim sendo, a construção do saber partiu dos próprios alunos, através da exploração do material didático e de recursos linguísticos como a inferência, por exemplo. Uma vez que a aula não está centrada na figura do professor e, sim, na figura dos alunos, existem desafios a serem enfrentados, como, por exemplo, a necessidade de um maior domínio do conteúdo, a fim de poder, em último caso, esclarecer dúvidas que possam ter surgido no percurso da construção do saber.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se, então, que as aulas de Inglês Básico I disponibilizadas pelo programa Cursos de Línguas atenderam satisfatoriamente às expectativas da comunidade e do próprio docente, tendo em vista os resultados obtidos mediante as avaliações dos discentes e as impressões do ministrante. Através do método utilizado durante as aulas, também percebeu-se a efetividade de uma sala de aula com uma boa relação interpessoal, o que mostrou-se ser de suma importância para a construção do conhecimento durante o intervalo dos encontros ocorridos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RICHARDS, J.C.; BOHLKE, D. **Four Courners 1**. Nova Iorque: Cambridge, 2014. 10v.

BROWN, H.D. **Teaching by Principles**. Londres: Pearson Education ESL, 2000. 2v.

PIMENTA, S.G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Cortez, 2012. Cap.2, p. 15-34.
IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Massangana, 2010. (p. 31)
WOLLOCK, J; RIEBER, R.W. **The collected works of L.S. Vygotsky**. Nova Iorque: Plenum Press, 1997.

MUSICALIZAÇÃO PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

TAMARA INSAURIAGA BUENO[1]; EDSON PONICK[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – tamarabueno2012@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – edsonponick@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a relação entre as professoras da educação infantil e a música como parte de suas práticas, tendo como base as atividades e as vivências do projeto de extensão "Musicalização para professoras da Educação Infantil".

Mesmo com o crescente número de pesquisas e trabalhos desenvolvidos sobre a música para educação básica e a relação das professoras da educação infantil e a musicalização, como apontam Werle (2009), Bellochio e Garbosa (2010), Godoi (2011) e Bellochio (2007), ainda há um longo caminho a ser percorrido acerca deste tema.

A Lei Nº 11.769, sancionada no dia 18 de agosto de 2008, estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. Somada a essa lei, em 2016, entrou em vigor a Lei 13.278/2016, que estabelece, além da música, também a dança, as artes visuais e o teatro como componentes curriculares obrigatórios. Porém, as hesitações que cercam essas práticas, em especial no tocante à educação musical, fazem com que a maioria das professoras não as integre em suas atividades.

> As incertezas que rondam as práticas musicais na Educação Infantil têm diversas origens das quais destaco: as relações muitas vezes inseguras que os adultos têm com a música; dúvidas sobre a função da música no desenvolvimento infantil; incertezas sobre se as atividades musicais realizadas com as crianças podem ser consideradas como práticas de Educação Musical (ROMANELLI, 2014, p. 62).

A partir desta realidade, em maio de 2018, deu-se início ao projeto de extensão "Curso de Musicalização para professoras da Educação Infantil" voltado para professoras da rede municipal de ensino do município de Rio Grande/RS. Este tem como objetivo proporcionar uma formação musical e pedagógico-musical para as professoras, oferecendo-lhes a oportunidade de praticar atividades que elas podem trabalhar com seus discentes. O curso oferece também, na sua primeira versão, aulas de violão, que auxiliam no acompanhamento das canções e das demais atividades musicais. Ao finalizar a primeira edição do projeto, a partir do retorno das professoras e de uma avaliação dos ministrantes, as aulas de violão não estão mais entre as atividades oferecidas, mantendo-se a ênfase na musicalização para professoras da Educação Infantil.

2. METODOLOGIA

Para avaliar o projeto e desenvolver o presente trabalho, foram realizadas leituras complementares com foco na formação musical e pedagógico-musical de/para as professoras. Realizou-se também uma reflexão crítica acerca do desenvolvimento das atividades executadas ao longo do mesmo e sobre os

impactos que foram notados nas salas onde as discentes participantes do curso atuavam.

O projeto “Musicalização para professoras da Educação Infantil” surgiu através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande e a Universidade Federal de Pelotas. Com oito encontros de duas horas cada, mais quatro horas de atividades complementares, visamos tornar as professoras protagonistas das práticas experienciadas no curso, para que, desta forma, sintam-se seguras para trabalhá-las em sala de aula.

Ao longo do projeto, desenvolvemos com as docentes diversas atividades de percepção, apreciação, composição e *performance* musical, com ênfase nas canções folclóricas brasileiras e de outros países. Nesse sentido, o projeto vai ao encontro da necessidade de formação continuada na área da música apontada por Werle (2009) quando afirma que se tem

> constatado que potencializar a educação musical na formação acadêmico-profissional das futuras professoras não é garantia de que as mesmas venham a trabalhar com esta área do conhecimento, posteriormente na docência (WERLE, 2009, p. 3246).

Desta forma, possibilitamos também espaço para que as participantes do projeto reflitam acerca das vivências que estão desenvolvendo, tanto na área pedagógica, quanto na área musical. Além de um ambiente com espaço para perguntas, sugestões e debates, estão envolvidos no projeto estudantes dos cursos de bacharelado e licenciatura em música e licenciatura em pedagogia, garantindo uma visão ampla das atividades propostas. Ainda segundo Werle (2009):

> Uma alternativa que tem causado resultados positivos com relação a formação musical e pedagógico musical desses professores tem sido o trabalho colaborativo entre professores especialistas em música e professores pedagogos e**/**ou professores da EI e AI (WERLE, 2009, p. 3246).

A realização do projeto não visa a substituição de um profissional formado na área de música. Ao contrário, busca enriquecer a formação das profissionais unidocentes que atuam na rede municipal, procurando auxiliá-las a perceberem a importância da música e da educação musical no seu próprio desenvolvimento e também no aprendizado das crianças. Portanto, o projeto expande as possibilidades pedagógicas dos professores e possibilita que os alunos tenham sempre acesso à educação musical.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através de reflexões feitas sobre os relatos de experiências trazidos pelas participantes durante a realização do projeto, compreendemos que a experiência com atividades musicais e a reflexão a respeito dessas experiências auxiliam no planejamento de práticas pedagógicas capazes de desenvolver e estimular amplamente o fazer musical da criança. Indo ao encontro do que afirma Godoi (2011):

> É com base no dia a dia com a música na sala de aula, com as atividades desenvolvidas pelos professores no cotidiano da educação infantil e das experiências pessoais com a música, que nascerá uma prática pedagógica que contemple a música como elemento importante que

> venha a colaborar com o trabalho e o desenvolvimento da criança (GODOI, 2011, p. 32).

As práticas da educação musical, assim como as demais práticas desenvolvidas pelas professoras, são o resultado de um trabalho colaborativo entre professor e alunos. Isto posto, do mesmo modo que ocorre nas outras áreas de conhecimento, a educação musical exige do professor um planejamento prévio com objetivos e fundamentação, além de um tempo de familiarização da turma com os instrumentos e com o andamento das atividades musicais que, por não serem corriqueiras, causam excitação e curiosidade. Como discutido por Bellochio (2007):

> A formação musical, inicial e continuada, precisa partir do fazer música, mas a realização sonora não pode ser resumida ao aprendizado de canções, de jogos musicais, de leitura e escritas musicais tradicionais [...] É importante que esse processo seja contextualizado no conjunto de conhecimentos trabalhados para o desenvolvimento dos alunos, seja problematizado e gere conhecimentos musicais críticos, gerando esquemas de ação criativos, possíveis de serem construídos em situações de sala de aula (p. 10-11).

Desta forma, cabe ao professor apropriar-se e apresentar para seus alunos atividades musicais de qualidade e não apenas atividades, como dito por Bellochio (2019), que se resumam ao básico. Mesmo sendo importante oferecer aos alunos atividades básicas, para que se apropriem e posam ter experiências, a prática por si só não é suficiente e cabe aos professores ir mais além.

4. CONCLUSÕES

Como visto nos trabalhos de Brito (2003), Nogueira (2003) e Lima et al. (2015), a música como recurso pedagógico mostrou-se um valioso componente da aprendizagem infantil, mas ela não pode se ater a este fim. Desta forma, na falta de um profissional com formação específica, delega-se ao unidocente, não só a tarefa de compreender o uso das atividades musicais como ferramentas para o ensino de outras disciplinas e como atividades que tem por objetivo o próprio fazer musical, mas também a responsabilidade de apresentar aos seus alunos essas duas especificidades.

O processo de musicalização dos alunos não é espontâneo e requer do professor, além do desejo de musicalizar, uma base sólida que dê a ele segurança para pôr em prática as atividades relacionadas à musicalização. Partindo desta constatação, acredito que o projeto não só cumpre com seu objetivo principal, proporcionar uma formação musical e pedagógico musical para as professoras, como também tem contribuído para o aumento de práticas de qualidade acerca desse tema nas salas de aula do município de Rio Grande.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Educação Musical Na Formação Inicial E Nas Práticas Educativas De Professores Unidocentes: Um Panorama Da Pesquisa Na UFSM/RS. **30. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Caxambu/MG, 2007. Anais. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3138--Int.pdf. Acesso em: 11/09/2019.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

ROMANELLI, Guilherme G. Ballande. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino da música na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 61-71, set./dez. 2014.

WERLE, Kelly. A Educação Musical na Formação e nas Práticas de Professoras dos Anos Iniciais: Analisando repercussões de oficinas musicais. **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA.** Curitiba. Out 2009. p. 3242-3255.

ANÁLISE COMPARATIVA QUANTO A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE PELOTAS

FERNANDA LUZ DE FREITAS[1]; FELIPE CUNHA DA ROCHA[2]; ELISANDRA HERNANDES FONSECA[3]; ROSANE VIEIRA DA SILVA[4]; ALEXANDRE FELIPE BRUCH[5]; ANGÉLICA CIROLINI[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – fernandaluzdefreitas@gmail.com
[2]Universidade Federal Pelotas – felipecr_15@yahoo.com.br
[3]Universidade Federal de Pelotas – elisandrah.fonseca@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – ro.vieirasilva@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – afbruch@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas – acirolini@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A cartografia é o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artes que constrói mapas, carta, plantas e outras formas de representação. É uma ciência, pela representação precisa e utilização dos seus produtos como documentos sobre o espaço representado; uma técnica, pois combina metodologias e ferramentas para elaboração das representações e; uma arte por utilizar diferentes formas de desenho e manifestações gráficas (DIAS, 2009).

A Geografia e a Cartografia se complementam e envolvem um conhecimento estratégico, o qual permite às pessoas que desconhecem seus espaço e sua representação, passarem a organizar e dominar este espaço. Portanto, é fundamental a alfabetização cartográfica como uma proposta metodológica que possa romper com o ensino de Geografia tradicional e o aluno possa compreender seus conteúdos estratégicos e, assim participar das mudanças em prol de um mundo melhor (LUNKES; MARTINS, 2019)

O domínio da linguagem cartográfica implica um processo criterioso que deve ser trabalhado desde as séries iniciais. A escola, portanto, é responsável pelo desenvolvimento dessa habilidade, sendo necessário que os professores do fundamental estejam capacitados para as devidas etapas metodológicas (CÂMARA; BARBOSA, 2012).

Neste contexto, foram realizadas atividades sobre cartografia em escolas públicas de ensino fundamental e médio, com o objetivo de analisar e comparar o entendimento e/ou as dificuldades existentes quanto à alfabetização cartográfica nos diferentes níveis de ensino. Essas atividades também objetivam dinamizar o ensino e facilitar o entendimento nessa área.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho, primeiramente foi aplicado um questionário aos estudantes com treze questões que abrangem conteúdos de cartografia, geotecnologias e matemática. Através deste questionário foi possível observar os conhecimentos prévios desses alunos sobre os temas, para posteriormente analisar sua compreensão, dificuldades e limitações.

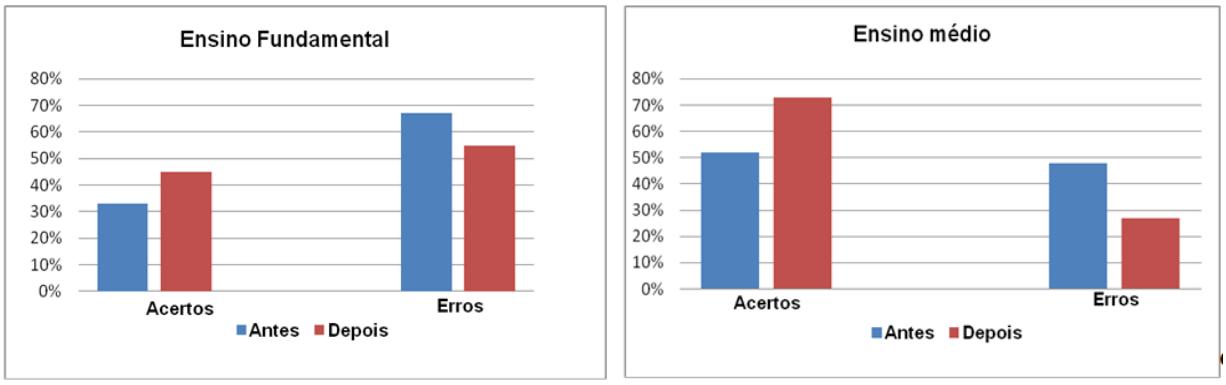
A segunda etapa é uma breve aprensetação dos assuntos que serão abordados nas atividades, como cartografia (escala cartográfica, rosa dos ventos e coordenadas geográficas) e matemática (perímetro e área), também é comentado sobre a importância das geotecnologias (sensoriamento remoto e sistemas de informações geográficas - SIG).

Após a abordagem dos conteúdos de interesse do projeto em sala de aula, são propostas atividades no pátio da escola com a finalidade de dinamizar o aprendizado, como coleta de coordenadas geográficas com receptor de sinal GPS, orientação com a bússola e medição da quadra esportiva com a trena de 20m. Ao retornar à sala de aula com os dados obtidos, elabora-se mapas digitais, calcula-se escalas, áreas e perímetros.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado anteriormente, é através dos questionários aplicados no primeiro momento e ao final da atividade que se obteve o nivelamento da alfabetização cartográfica desses estudantes. A comparação do aprendizado no ensino fundamental e médio pode ser observada na figura 1:

Figura 1: Comparação dos questionários aplicados no Ensino Fundamental e Médio.



Fonte: Autores

Como pode ser verificado nos gráficos, a porcetagem de acertos dos estudantes do ensino fundamental foi baixa, no questionário aplicado antes da atividade a média de erros foi de 67% o que indica a grande dificuldade quanto à

alfabetização cartográfica. Já nos questionários dos estudantes do ensino médio houve uma melhora com relação ao fundamental, com média 52% de acertos.

Então, é possível perceber que apesar dos resultados melhores no ensino médio, há ainda uma deficiência geral desses alunos quanto ao ensino da cartografia.

Ao conversar com os professores da área de geografia, notou-se que estes também estavam com dúvidas quanto a escala e projeções cartográficas, alguns se propuseram a fazer as atividades com o grupo para aperfeiçoar o aprendizado e reproduzir com outras turmas sob sua responsabilidade. Muitos destes professores ainda mantêm o conteúdo de geografia muito descritivo, voltado à memorização com pouca utilização de mapas. Isto mostra que esta dificuldade dos estudantes é resultado da redução das atividades voltadas à cartografia no ensino básico.

Outro aspecto a ser analisado é que após as atividades lúdicas voltadas para a realidade da criança e do adolescente, os resultados dos questionários melhoraram, indicando que para um melhor domínio da leitura e interpretação cartográfica é necessário atividades mais dinâmicas e interativas.

4. CONCLUSÕES

Com este trabalho pode-se definir que o conhecimento dos mapas traz uma mudança qualitativa superior na capacidade do aluno pensar e ver o espaço e é de extrema importância que este ensino seja aplicado desde as séries iniciais do ensino fundamental e contínuo até o ensino médio.

Como os alunos do ensino fundamental apresentaram muitas dificuldades quanto a leitura cartográfica, conclui-se que para um melhor aproveitamento do projeto, as atividades devem ser intensificadas, para que consigam assimilar e desenvolver as propostas com melhor desempenho.

Os professores por sua vez, também demonstraram interesse em uma formação continuada no intuito de expandir seus conhecimentos, para assim ensinar os seus alunos de forma mais interativa, lúdica e dinâmica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA, C. F; BARBOSA, M. E. S. **Abordagens cartográficas no ensino da geografia: Reflexões para o ensino fundamental**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 31-53, jul./dez. 2012.

DIAS, T. S. Cartografia nas séries iniciais do ensino fundamenta: Para ler além das convenções. In: **10° ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO A GEOGRAFIA.** Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/43/CARTOGRAFIA%20NAS%20S%C3%89RIES%20INICIAIS%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

LUNKES, R. P.; MARTINS, G. **Alfabetização Cartográfica: Um desafio para o ensino de geografia. Origem não identificada**.
Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1057-4.pdf. Acesso em: 09 de setembro de 2019.

MURAL G BIOTEC INVADE A COMUNIDADE: CIÊNCIA À POPULAÇÃO

RODRIGO PRATO PINTO[1]; LUANA PESCKE SOARES[2]; LUIZ FILIPE BASTOS MENDES[3]; LUCIANA BICCA DODE.

[1]Universidade Federal de Pelotas – rodrigommd1@hotmail.com;
[2]Universidade Federal de Pelotas – luapeske@gmail.com;
[3]Uninuversidade Federal de Pelotas – luizfbmendes@gmail.com;
Universidade Federal de Pelotas – lucianabicca@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

SOUZA (2000) afirma que a extensão é o instrumento necessário para que os produtos da Universidade – a pesquisa e o ensino – estejam articulado entre si e possam ser levados o mais próximo possível da sociedade como aplicações. A Universidade passa a se fazer presente na formação do cidadão dentro e fora de seus muros através das ações de extensão, pois facilita o diálogo e o exercício do papel de cada um no desenvolvimento social. Segundo SILVA (1997): (i) Difusão e socialização do conhecimento detido pela área do ensino e da pesquisa; (ii) conhecimento da realidade da sociedade onde a universidade está inserida; (iii) possibilidade de diagnosticar a necessidade de outras pesquisas para a região; (iv) prestação de serviços e assistência a comunidade; (v) possibilita a integração universidade-comunidade são diferentes perspectivas do impacto da ação extensionista.

A extensão é indispensável para a formação do aluno-cidadão-profissional. Em 2010, dentro do curso de bacharelado em Biotecnologia, foi criado o projeto G-Mural Biotec, este com a participação de alunos da graduação e pós-graduação unidos com um único objetivo: dar voz a popularização da ciência. A iniciativa buscava abranger tanto o público universitário quanto a comunidade onde está inserido, a fim de promover um debate crítico e científico a respeito dos temas trabalhados dentro da universidade. Para isso, foram fornecidas oportunidades para criação de projetos comunitários, eventos de divulgação da ciência abertos para todos os públicos, desenvolvimento de ciclo de palestras envolvendo diversos temas, páginas de internet, trabalho em conjunto com instituições de ensino básico. Sempre com o intuito principal de aproximar os alunos, desde o início da graduação, da sociedade.

Além disso, atualmente, é comum observar que a divulgação científica é pouco acessível para aqueles externos aos meios acadêmicos (universidades) e centros de pesquisa, sendo para MOREIRA (2014) este o principal desafio do país, integrar as sociedades científicas e possibilitar o conhecimento básico da ciência para a sociedade.

Tendo em vista que, no país, foram publicados, em 2018, 30.415 artigos científicos produzidos dentro de centros de pesquisas com reconhecimento internacional e que instituições federais como a Universidade Federal de São Paulo estão em elevadas posições em rankings de publicações cientificas mundiais (Leiden University 2019) é imperativo que o conhecimento produzido seja disseminado à população de forma acessível e crítica.

Visto isso, e encarando a Biotecnologia como um dos pilares para o crescimento da ciência e tecnologia no país, em 2019, o Mural G Biotec 10 anos iniciou a ação: “Mural em Ação Invade a Comunidade”. Evento que teve a iniciativa de sair do Campus Capão do Leão, local este onde se encontra o colegiado do Curso de Bacharelado em Biotecnologia da Universidade Federal de Pelotas

(UFPel), e levar à comunidade palestras tratando de temas de grande importância para a ciência e sociedade, tendo como objetivo abordar estes temas de forma simples, afim de instigar a curiosidade e interesse da sociedade frente a tais tópicos.

2. METODOLOGIA

O evento proposto contou com a participação de estudantes do curso de Bacharelado em Biotecnologia da UFPel como palestrantes voluntários, sendo os temas abordados escolhidos pelos próprios apresentadores, conforme seu conforto e relevância. As palestras aconteceram no auditório do Campus II do Instituto de Ciências Humanas da UFPel, nos horários das 9 até as 11h e 30min durante 3 sábados do mês de Maio de 2019. O evento foi aberto à comunidade, tendo sua divulgação através de redes sociais e, também, por meio de panfletos fixados em locais de grande circulação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O evento teve a participação de 30 pessoas, sendo elas majoritariamente colegas, amigos e familiares dos estudantes responsáveis por cada palestra, colocando assim o aluno, não somente como um apresentador, mas uma ferramenta de divulgação e popularização científica, ação essa de caráter transformador, tanto em relação à participação social frente a processos decisivos no uso, manutenção e criação de tecnologias (AGARWAL et al. 1985) como no desenvolvimento de uma consciência pública frente a temáticas sociais, econômicas e ambientas associadas ao desenvolvimento tecnológico, além de ampliar a participação e conhecimento da comunidade frente a esses temas (SARITA 1997).

Tendo em vista que, dentro das instituições de pesquisa é mais comum adotar uma abordagem de disseminação cientifica, uma vez que a difusão do conhecimento chega, inerentemente, as pessoas especializadas nas tecnologias desenvolvidas (BUENO, 1984) e que, com isso, há o afastamento da linguagem usada pelo pesquisador e a sociedade, o evento buscou reintegrar os estudantes à comunidade, estimulando os mesmos a não apenas disseminar os conhecimentos adquiridos, mas populariza-los, o que, de acordo com MORA (2003), consiste em recriar ideias contidas em textos científicos, tornando esse conhecimento acessível e interessante, o que instigas os alunos a associar à pesquisa o ensino a extensão.

Portanto, o evento, utilizando de uma abordagem simples, crítica e coerente, promoveu a interação entre discentes e a comunidade onde estão inseridos, abordando assuntos que são vistos em aula e na pesquisa e proporcionando assim um ‘dialogo de mão dupla’ com a sociedade, sendo este um dos principais objetivos da popularização e da extensão universitária (GOUCÊA, 2000).

4. CONCLUSÕES

A possibilidade de transpor o conhecimento visto em sala de aula de forma prática, tanto por meio de ações quanto na apresentação de temas de interesse universitário é parte fundamental da formação de um profissional completo, inclusa na popularização da ciência e , essencialmente, de caráter extensionista dentro das instituições federais.

Assim, projetos que visam integrar os estudantes como agentes ativos de divulgação e transformação cientifica são de suma importância para a formação

acadêmica, tendo não só efeito na percepção social dos estudantes, mas moldando profundamente o entendimento da comunidade com a ciência e suas produções, uma vez que estas são, como dito por GERMANO (2006), um patrimônio de toda a humanidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MURAL G-BIOTEC. Mural G-biotec blog post; Pelotas, 2012. Acessado em: 11 de Setembro de 2019. Online Disponível em: https://muralgbiotec.blogspot.com.
A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO NA GRADUAÇÃO: O PROGRAMA FAURB VISITA SUA RUA. KLEIN, Sheila E. S.; KLEIN, Ralf; BACK, Carla C. Cobenge 2004. Acessado em setembro de 2019.
MURAL EM AÇÃO G-BIOTEC. SOARES L. P.; PINTO R. P. Pelotas, outubro, 2018. Anais CEG 2018. Acessado em setembro de 2019.
A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PROJETO CONSTRUIR. SCHIDEMANTEL S. E; RALF K.; TEIXEIRA L. I. Belo Horizonte, setembro de 2004. Anais do 2° congresso de extensão universitária. Acessado em setembro de 2019.
PUBLICAÇÕES CIENTIFICAS NO BRASIL: UM SALTO NO NÚMERO DE PUBLICAÇÕES. Em discussão. Brasília. Acessado em setembro. Online disponível em:
https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/inovacao/investimento-inovacao-tecnologica-finep-pesquisadores-brasil/producao-cientifica-no-brasil-um-salto-no-numero-de-publicacoes.aspx.
METODOLOGIA DE ENSINO DE BIOLOGIA RELACIONADA A TEMÁTICA BIOTECNOLOGICA. FAGUNDES W. A.; SALOMÓN G. R.; PEREIRA C. M.; CRISOSTIMO A. L. Paraná, 2012. III Simpósio de Nacional de Ensino, Ciência e Tecnologia. Acessado em setembro de 2019.
POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA NO BRASIL. PERSECHINE R. M.; CAVALCANTI C. Jornal da Ciência 2004. Acessado em setembro de 2019.
A IMPORTÂNCIA DA DIVULGAÇÃO CIÊNTIFICA. Biblioteca Central UFRGS Blog; JACOBSEN P. 2004. Online disponível em: https://www.ufrgs.br/blogdabc/a-importancia-da-divulgacao-cientifica/?fbclid=IwAR3Lk0BNryFBFVn2-40NUkL0TQj6pBOYY7MtWFhnL--PAdXIxciV6OJ-ThA acessado em setembro de 2019.
A DIVULGAÇÃO DA CIÊNCIA E O RESGASTE DA CURIOSIDADE INFÂNTIL. MINTZ V. Belo Horizonte, 2006. Scielo. Acessado em setembro de 2019.
POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA: UMA REVISÃO CONCEITUAL. GERMANO M. G. Acessado setembro de 2019.
O PODER HEGEMONICO DA CIÊNCIA NO DISCURSO DE POPULARIZAÇÃO CIENTÍFICA. ROTH D. M.; LOVATO C. DOS S. Dezembro de 2011. Acessado em setembro de 2019.
PEPARAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE PALESTRAS PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL. SANTOS E. DE A.; SANTANA J. C.; SANTOS M. C. L.; OLIVEIRA C. H. C.; OLIVEIRA M. G. DE.; ANDRADE S. A. DE.; SANTOS S. A S.; PAIXÃO M. B. DA.; CARVALHO D. R. B. DE; SOARES V.; K. S. JUNIOR C. A. S.; SOUZA E. DE. J. MACEDO Z. S. Scientia Pleta 2006. Acessado em setembro de 2019.
QUALIDADE ACADÊMICA: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL. GAZETA DO POVO. ABRIL DE 2019. Online. Disponível em: https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/qualidade-producao-cientifica-no-

brasil/?fbclid=IwAR3sq6IqrqMooU9DihbLcdaDOcEfbVWmjQ_1hHIKKRhm0z6EsM7KfBrT_mk acessado em setembro de 2019.
A EXTENSÃO COMO DISCIPLINA: RELATO DISCENTE SOBRE A IMPORTÂNCIA NA GRADUAÇÃO. ALMEIDA U. T. DE.; MASCARENHAS L. S.; BOBROWSK V. L.; ROCHA B. H. G.; DODE L. B. Anais CEC UFPEL, 2017. Acessado em setembro de 2019.

LITERATURA NEGRA: UMA AGENTE DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

NATHIELE SARAIVA[1]; VICTÓRIA COSTA[2]; URUGUAY CORTAZZO[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – nathielesaraiva19@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – victoria-alvescosta@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) - urudur@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Acreditando que as disciplinas de Estágio Intervenção Comunitária, do curso de Licenciatura em Letras, possibilitam aos graduandos liberdade para ultrapassar as barreiras de sala de aula, indo além de um conteúdo programático, fazendo com que os discentes destas disciplinas tenham acesso a diferentes formas de contribuir com a comunidade de acordo com os ensinamentos que lhes foram compartilhados durante a graduação, nosso objetivo foi criar uma proposta diferente que nos desse a oportunidade de fazer contato com a comunidade afim de discutir sobre algum tema recorrente em nosso cotidiano, no qual, poderíamos relacionar com a literatura.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre a concepção de linguagem

> [...] é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar. (BRASIL,1997, p.22)

Tendo vista a concepção de linguagem e ao pensarmos em literatura como discursividade e narrativa histórica documental sobre o processo de criação de um país, encontramos uma possibilidade de estudo, através da mesma, sobre os conflitos raciais existentes em nosso país, como visto nas Diretrizes Curriculares Nacionais

> Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos

> Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.
> (BRASIL, 2004, p.26)

Nosso trabalho tem como objetivo criar de um espaço de interação entre pessoas com os mesmos interesses que tínhamos para discutir e refletir a representação do afro-brasileiro na produção literária ao longo da história e assim, compreender que esta produção faz parte de um projeto político histórico-social que contribui para uma cultura racista no Brasil.

2. METODOLOGIA

Foram realizadas rodas de conversas durante cinco sábados com duas horas de duração, onde era apresentado pelas acadêmicas um tema para cada encontro. Através do uso de Data show, compartilhávamos um material via slide com aspectos conceituais e teóricos que conduziriam a conversa. Ao longo do que era apresentado em cada tópico, as acadêmicas dialogavam com os participantes,questionando de acordo com seus interesses, opiniões e experiências relacionadas aos assuntos diuscutidos. No final de cada encontro foi entregue para os participantes o trecho de uma obra, via impressão, com o objetivo de que, no encontro seguinte, fosse feita uma discussão em grupo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O minicurso foi concluído num período de dois meses, onde o objetivo de criar um espaço que possibilitasse o diálogo com a comunidade sobre a literatura e a arte como forma de resistência para os afro brasileiros e as demais minorias no país. A cada encontro um determinado tópico foi abordado e a participação de todos os alunos e não alunos da UFPEL, foi de suma importância para o desenvolvimento do projeto. Todos estavam ali com o mesmo objetivo, aprender e trocar

experiências, principalmente os alunos negros que ao se sentirem representados pelas leituras traziam relatos pessoais enriquecedores. Assim como visto pelas Diretrizes, é importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. (BRASIL, 2004). Percebemos o quanto a experiência foi importante e enriquecedora para nós como futuras discentes e negras ter esse contato com a comunidade, nos possibilitando tratar a literatura de uma maneira mais abrangente e indo além daquilo que normalmente nos é ensinado no ensino básico.

4. CONCLUSÕES

Com base no que foi exposto, nosso trabalho se justifica na necessidade de que, como futuras professoras de literatura, é importante que haja diferentes espaços e maneiras de estudar os conteúdos da área buscando, além de tudo, o contato com a comunidade, trocando leituras, interpretações e experiências, relacionando-as com a sociedade a qual vivemos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino da Língua Portuguesa. Brasília.** MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

BOSI, A. **Narrativa e Resistência**. Itinerários. Araraquara, n.10, 1996.

DALCASTAGNÈ, R. **Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura contemporânea.** Estudos de Literatura Contemporânea. Brasília, n.31, 2008.

DUARTE, E.A. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 31, p. 11-23, 2008.

DUARTE, Eduardo de Assis. **LITERATURA E AFRODESCENDENCIA NO BRASIL.** VOLUME 4 - ANTOLOGIA CRITICA

LITERATURA NEGRA: UMA AGENTE DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

NATHIELE SARAIVA[1]; VICTÓRIA COSTA[2]; URUGUAY CORTAZZO[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – nathielesaraiva19@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – victoria-alvescosta@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) - urudur@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Acreditando que as disciplinas de Estágio Intervenção Comunitária, do curso de Licenciatura em Letras, possibilitam aos graduandos liberdade para ultrapassar as barreiras de sala de aula, indo além de um conteúdo programático, fazendo com que os discentes destas disciplinas tenham acesso a diferentes formas de contribuir com a comunidade de acordo com os ensinamentos que lhes foram compartilhados durante a graduação, nosso objetivo foi criar uma proposta diferente que nos desse a oportunidade de fazer contato com a comunidade afim de discutir sobre algum tema recorrente em nosso cotidiano, no qual, poderíamos relacionar com a literatura.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre a concepção de linguagem

> [...] é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar. (BRASIL,1997, p.22)

Tendo vista a concepção de linguagem e ao pensarmos em literatura como discursividade e narrativa histórica documental sobre o processo de criação de um país, encontramos uma possibilidade de estudo, através da mesma, sobre os conflitos raciais existentes em nosso país, como visto nas Diretrizes Curriculares Nacionais

> Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos

> Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.
> (BRASIL, 2004, p.26)

Nosso trabalho tem como objetivo criar de um espaço de interação entre pessoas com os mesmos interesses que tínhamos para discutir e refletir a representação do afro-brasileiro na produção literária ao longo da história e assim, compreender que esta produção faz parte de um projeto político histórico-social que contribui para uma cultura racista no Brasil.

2. METODOLOGIA

Foram realizadas rodas de conversas durante cinco sábados com duas horas de duração, onde era apresentado pelas acadêmicas um tema para cada encontro. Através do uso de Data show, compartilhávamos um material via slide com aspectos conceituais e teóricos que conduziriam a conversa. Ao longo do que era apresentado em cada tópico, as acadêmicas dialogavam com os participantes,questionando de acordo com seus interesses, opiniões e experiências relacionadas aos assuntos diuscutidos. No final de cada encontro foi entregue para os participantes o trecho de uma obra, via impressão, com o objetivo de que, no encontro seguinte, fosse feita uma discussão em grupo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O minicurso foi concluído num período de dois meses, onde o objetivo de criar um espaço que possibilitasse o diálogo com a comunidade sobre a literatura e a arte como forma de resistência para os afro brasileiros e as demais minorias no país. A cada encontro um determinado tópico foi abordado e a participação de todos os alunos e não alunos da UFPEL, foi de suma importância para o desenvolvimento do projeto. Todos estavam ali com o mesmo objetivo, aprender e trocar

experiências, principalmente os alunos negros que ao se sentirem representados pelas leituras traziam relatos pessoais enriquecedores. Assim como visto pelas Diretrizes, é importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. (BRASIL, 2004). Percebemos o quanto a experiência foi importante e enriquecedora para nós como futuras discentes e negras ter esse contato com a comunidade, nos possibilitando tratar a literatura de uma maneira mais abrangente e indo além daquilo que normalmente nos é ensinado no ensino básico.

4. CONCLUSÕES

Com base no que foi exposto, nosso trabalho se justifica na necessidade de que, como futuras professoras de literatura, é importante que haja diferentes espaços e maneiras de estudar os conteúdos da área buscando, além de tudo, o contato com a comunidade, trocando leituras, interpretações e experiências, relacionando-as com a sociedade a qual vivemos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino da Língua Portuguesa. Brasília.** MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

BOSI, A. **Narrativa e Resistência**. Itinerários. Araraquara, n.10, 1996.

DALCASTAGNÈ, R. **Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura contemporânea.** Estudos de Literatura Contemporânea. Brasília, n.31, 2008.

DUARTE, E.A. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 31, p. 11-23, 2008.

DUARTE, Eduardo de Assis. **LITERATURA E AFRODESCENDENCIA NO BRASIL.** VOLUME 4 - ANTOLOGIA CRITICA

DANÇA NA MATURIDADE: PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE DANÇA PARA ADULTOS SURDOS

VICTOR TECHERA SILVEIRA[1];
KARINA ÁVILA PEREIRA[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas 1 - victor.techera.silveira@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas 3 - karina.pereira53@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A escrita a seguir está relacionada à minha atual prática docente dentro do Projeto de extensão “A comunidade surda reinventando a arte do balé”. Este projeto tem por objetivo levar cultura e arte para surdos da cidade de Pelotas, através das ações de ensino de dança para surdos adultos, aulas de balé clássico para crianças surdas, bem como aulas de literaturas adaptadas ao balé, e ainda criação de um curta para a divulgação da dança na comunidade surda. Neste resumo tratarei de minhas percepções quanto bolsista deste projeto com foco na maturidade, ampliando os trabalhos dentro da comunidade surda e acolhendo também os adultos que quisessem participar desse projeto. Desta forma outras metodologias e objetivos foram traçados para que esse público pudesse participar ativamente das aulas de dança.

Outras questões foram surgindo para guiar as pesquisas de ensino dentro desse público, dentre elas pensar que estilo de dança seria mais do gosto dos adultos, bem como entender o processo de aprendizagem desses adultos surdos que já tem vivência de mundo e cultura surda. Segundo Strobel (2008) entendemos como cultura surda a maneira com que a comunidade surda entende e adapta o mundo através de suas percepções visuais tornando-o acessível aos seus iguais.

Somado a isso foi preciso pensar novos trabalhos de expressão corporal para o desenvolvimento motor, rítmico, de tempo e de qualidade e intenção de movimento. E assim a dança dentro desse projeto de extensão torna-se inclusiva para esses adultos que buscam movimentar-se para ter uma vida mais saudável e também ter contato com modalidades de artes cênicas.

O projeto de extensão oferece então aulas semanais uma vez na semana de 1 horas e 30 minutos nas terças-feiras no Centro de Artes bloco II sala 101. Após algumas questões de sondagem com os adultos surdos escolhemos dar aulas de ritmos, mais especificamente ritmos dos anos 70 e 80. Escolhendo trabalhar especificamente com uma música do “ABBA – Dancing Queen”, pois apesar de não escutarem a música alguns dos adultos surdos viveram nesse tempo e tem referência visual de vestimenta, de gestos, de estilo de vida, de movimentos e gostos dessa época.

Pensando que esses adultos conseguem ver, experimentar, vivenciar e sentir o mundo de outra forma dando identidade a essa maneira diferenciada de estar presente na sociedade, ao oferecer essas aulas para os adultos surdos e também para as crianças surdas defendemos a visão de que a surdez é vista como identidade e não como deficiência. (STROBEL, 2008)

2. METODOLOGIA

O conceito de Pedagogia Visual, com as propostas de LACERDA; SANTOS; CAETANO (2013), ainda embasa a metodologia de trabalho do projeto, pensando que elementos visuais em primeira mão auxiliam no entendimento das atividades propostas.

A abordagem triangular de BARBOSA (1995) também auxilia no trabalho em aula pensando na contextualização como forma de entender na teoria a dança, na fruição para que os alunos possam trabalhar o sensível através das apresentações em dança e no fazer da dança, no momento em que estamos produzindo obras artísticas em conjunto com os alunos dentro da sala de aula. Orientando os alunos da importância que esses três pontos trazem, tentando ver produto final através do processo de aprendizagem de cada sujeito. Ressaltando sempre a importância de se estar realizando aquela atividade independente do motivo, seja ela como forma de atividade física ou pela experiência estética de uma modalidade de arte cênica.

Outros elementos também são usados nessas aulas: o trabalho de tempo e ritmo através da vibração da caixa de som; o uso de estalo de dedos na contagem do tempo assim como contar os números com a datilologia, também auxilia na técnica metodológica desse ensino.

As aulas têm um cronograma de atividades: iniciando com aquecimento e alongamento corporal, onde os alunos fazem exercícios para sentir como está aquele corpo naquele momento, a prática da coreografia, que são trabalhados movimentos em duplas formando casais, uma atividade de expressão corporal que trabalhe alguns elementos da dança (ritmo, tempo, intenção, qualidade de movimento) e por fim um relaxamento para realizar um *scanner* corporal e se autoperceber, trabalhando o sensível na dança.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após algumas apresentações de trabalhos em eventos, oficina ministrada na semana acadêmica do Curso de Dança Licenciatura da UFPel e nos encontros realizados na ASP (Associação de Surdos de Pelotas) o projeto ganhou mais visibilidade e assim no primeiro e segundo semestre de 2019 os adultos surdos têm agregado em nossos aprendizados sobre a comunidade surda e sua cultura, criando sinais emprestados e oficiais e também pesquisando com outras comunidades surdas, sobre a existência de sinais no vocabulário da dança para não usar somente a datilologia, e por sua vez tornado as aulas mais práticas com o uso frequente da língua brasileira de sinais.

Desta forma, foi possível perceber que o projeto cresceu muito e está auxiliando a comunidade surda com a disseminação da Libras (Língua Brasileira de Sinais) tendo mais profissionais de outras áreas que possam se comunicar com os surdos e também entender como acontece esse processo de criação de identidade e apropriação de mundo do sujeito surdo, uma vez que estamos trabalhando da infância a maturidade com a comunidade surda.

Todo trabalho feito até o presente momento está em processo, pois o projeto terá a realização de uma apresentação final encerrando o ciclo de 2019 em um espetáculo que contará a história do projeto e como ele acontece. Com

as atividades em andamentos não temos ainda um resultado final desses processos.

Sabendo que os adultos surdos já têm uma vivência de mundo, com cultura ouvinte e surda, torna-se mais viável ensinar e entender os processos de aprendizagem dos surdos. Desta forma, as aulas dos adultos não só auxiliam a entender como os surdos entendem os nossos ensinamentos, mas também qual a melhor forma de levar informação e conhecimento de dança para eles em determinadas situações, seja com os próprios adultos ou com as crianças.

4. CONCLUSÕES

Realizar um projeto que envolva uma parcela da população que é tida como deficiente e não como uma pessoa com outra identidade, como a comunidade surda, é de extrema importância para que essas pessoas tenham acesso à arte e cultura em geral, fazendo com que os ouvintes entendam que onde para muitos existe deficiência e impotência, para outros existe identidade apropriação de uma nova forma de vida. A comunidade surda tem um grande meio de transmissão, a Libras, onde identidade e culturas se produzem a partir da experiência visual com auxilio de uma língua viso-gestual a Libras.

Torna-se então de suma importância reforçar essa língua nas escolas bilíngues e nas universidades públicas tendo ela como elemento característico de uma cultura e propiciador de comunicação entre seus pares e com o mundo ouvinte.

Pensar cultura surda é algo que ainda nos dias atuais remete a estranheza. Vários questionamentos perpassam a cabeça da comunidade ouvinte, que é majoritária, quando escutam falar sobre o tema “cultura surda”, muitas vezes se pensa na não existência dessa cultura por terem ou não conhecimento sobre o mundo dos surdos.

As aulas de ritmos para os adultos causam um bem estar, aumento de autoestima e por sua vez por trabalhar com o corpo também uma melhoria na saúde. Entender que os surdos podem fruir dança e aprender com ela também nos torna sujeitos mais sensíveis.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos.(org) **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. EDUFSCAR: São Carlos, 2013.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

Barbosa, A. (1995). Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *Comunicação & Educação*, (2), 59-64.

AMPLIAÇÃO DO ALCANCE DA EXTENSAO – DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES PRESENCIAIS JUNTO DA DIVULGAÇÃO POR WEBSITE

THAIANE SILVEIRA CARRASCO[1]; DIEGO LEMOS RIBEIRO[2]; DANIEL MAURICIO VIANA DE SOUZA[3]; CARLA RODRIGUES GASTAUD[4]; ALZIRA YAMASAKI[5]; THIAGO SEVILHANO PUGLIERI[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – thaiane.carrasco@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – dlrmuseologo@yahoo.com.br
[3]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – danielmvsouza@gmail.com[4]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – crgastaud@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – alzira_yamasaki@ufpel.edu.br
[6]Universidade Federal de Pelotas - tspuglieri@ufpel.edu.br– orientador

1. INTRODUÇÃO

As universidades, além da formação profissional, têm por intuito produzir e disseminar novos conhecimentos, visando uma melhora na qualidade de vida das pessoas eo avanço social e econômico de uma dada região e/ou país. A Extensão Universitária é compreendida como “um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012), auxiliando inclusive na formação complementar dos alunos degraduação e possibilitando um maior retorno à população.

O projeto “Preservação do Patrimônio Cultural Através da Química do Ensino Médio e o Ensino de Química Através do Patrimônio” tem por objetivo promover a preservação patrimonial por meio do ensino de química, ao mesmo tempo em que promove o ensino de química através do patrimônio cultural, propondo, desenvolvendo, aplicando e avaliando atividades interdisciplinares. O projeto foca em alunos do ensino médio de escolas da rede pública e oferece formação complementar a professores do ensino médioe a alunos de cursos como Química, Museologia e Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis da UFPel.

Até o momento todas as atividades do projeto se deram em escolas de Pelotas e de São Lourenço do Sul. Para ampliar seu alcance,umartigo científico foi publicado sobre a proposição, aplicação e avaliação de uma atividade(PUGLIERIetal, 2019). Com o objetivo de ampliar ainda mais esse alcance,neste ano buscou-se a criação de um website para compartilhar, de um modo mais interativo,as experiências com uma comunidade maior.

Neste trabalho é apresentada a elaboração da identidade digital do Laboratório de Ciência do Patrimônio (Lacipa – onde o Projeto é desenvolvido), por meio da criação de um website junto da UFPel. Esta atividade foi conduzida entre abril e setembro de 2019 pela bolsista de extensãoThaiane Carrascoem conjunto com ocoordenador do Lacipae com os demais membros do projeto, de forma concomitante a outras atividades do projeto que foram desenvolvidasna Escola Estadual de Ensino Médio Areal.

2. METODOLOGIA

Desde o início do primeiro semestre de 2019 a equipe do Projeto está mobilizada na elaboração de um website para a criação de uma identidade digital do Lacipa, de modo que este seja um espaço virtual para o compartilhamento de experiências do Projeto “Preservação do Patrimônio Cultural Através da Química do Ensino Médio e o Ensino de Química Através do Patrimônio”. As atividades se deram nas seguintes etapas:

I. Contato com o setor de informática da UFPel,criação de um e-mail para o Lacipa e solicitação da criação do website junto ao setor de informática da UFPel;
II. Reuniões para determinar estruturas, textos e materiais do website;
III. Compreensãodo uso das ferramentas do site (criação de páginas, edições, inserção de imagens e etc);
IV. Edição do site pré-elaborado pelo setor de informátida da UFPel;
V. Revisão e ajustesde estruturas, textos e materiais para disponibilizar o site à comunidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Num primeiro momento foi feito contato com o setor de informática da UFPel, por esse ser responsável por informações a respeito da identificação digital de setores da Universidade.Após a criação de um e-mail que todos os responsáveis pela edição do website tivessem acesso,seguiu-se com a solicitação da criação da página.

Reuniões foram realizadas para discutirtextos e materiais que seriam disponibilizados no website edeterminou-se que seria elaborada uma página inicialcom a missão e a história do Lacipa, e a seguir páginas sobre projetos de pesquisa, pós-graduação, extensão e, ainda, outras duas com publicações do Laboratório e links úteis. Em Projetos de Pesquisa inseriu-se informações daqueles projetos desenvolvidos e coordenados no Lacipa; em Pós-Graduação inseriu-se informações sobre projetos desenvolvidos por alunos de mestrado e doutorado que atuam no Laboratório; e o itemExtensão ficou dividido em Projetos de Extensão e Atividades Propostas, sendo esta última a que mais interessa para este trabalho. A Figura 1 mostra a página inicial do website.

Para a construção do site utilizou-se em grande parteum guia e um manual da UFPel(UFPEL(a); UFPEL(b); 2019). Esta etapa foi uma das mais trabalhosas e demandougrande parte do tempo, tendo em vista a dificuldade em compreender os mecanismos do site.

A sessão de Atividades Propostas se subdivide em “Educação para o patrimônio e alfabetização científica” e “Educação para o patrimônio, alfabetização científica e ensino de química”. Esta divisão foi feita porque no caso de “Educação para o patrimônio, alfabetização científica e ensino de química”, os alunos precisam ser preparados ao longo do ano para a aplicação da atividade numa data específica. Considerando que por motivos diversos nem sempre se faz possível esse preparo, ou a aplicação da atividade na data prevista, tem-se a alternativa de trabalhar com “Educação para o patrimônio e alfabetização científica”, sem considerar o ensino de química.

A sessão de extensão traz também links a respeito de temas como educação para o patrimônio, jogos educativos e atividades de alfabetização científica, permitindo que o usuário vá além das propostas apresentadas no site. Existe ainda uma chamada para sugestões de usuários, de modo que o site possa ser atualizado de acordo com as necessidades daqueles que o utilizam.

Destaca-se que o website desenvolvido não atua somente na divulgação das atividades do referido projeto de extensão, mas também da pesquisa desenvolvida no Lacipa.

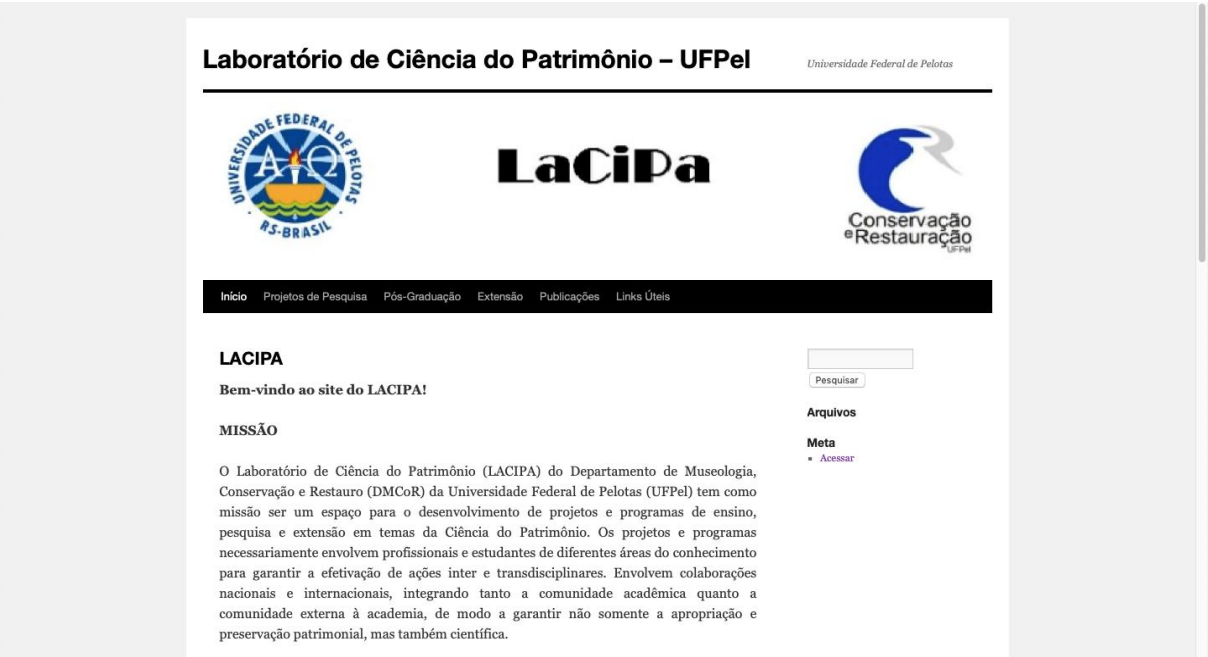


Figura 1. Imagem do site criado para identidade digital do Lacipa e para divulgação das atividades produzidas no Projeto “Preservação do Patrimônio Cultural Através da Química do Ensino Médio e o Ensino de Química Através do Patrimônio”.

4. CONCLUSÕES

A extensão universitária é de importância vital para o desenvolvimento econômico, político e social. Neste sentido, quanto maior o alcance de suas atividades, melhor. Trabalhos já realizados dentro do Projeto “Preservação do Patrimônio Cultural Através da Química do Ensino Médio e o Ensino de Química Através do Patrimônio” mostraram os impactos positivos das atividades propostas e aplicadas, no entanto, garantir um bom desempenho dessas atividades num contexto regional não basta. É necessário dar ferramentas para que outros profissionais possam aplicar atividades e ideias semelhantes em outras regiões do nosso país, que possui dimensão continental. O compartilhamento dessas experiências por website, por exemplo, garante um acesso mais amplo e democrático da informação.

5. REFERÊNCIASBIBLIOGRÁFICAS

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DEEDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária.** Porto Alegre: UFRGS/Pró-Reitoria de Extensão, 2012.

PUGLIERI, T. S.; RIBEIRO, D. L. ; SOUZA, D. M.V. DE ; GASTAUD, C.; YAMASAKI, A.; SCHNEID, P. S. Ensino em ciências e educação para o patrimônio: uma fusão metodológica para o ensino de Química, a preservação patrimonial e a alfabetização científica. **Ciência e Educação (UNESP)**, v. 25, p. 449-466, 2019.

UFPEL. Universidade Federal de Pelotas (a). **Guia Rápido WordPress Institucional (v. 2.0.2)**. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/tutoriais/. Acessado em: 29 de agosto de 2019.

UFPEL. Universidade Federal de Pelotas (b). **Manual do Tema UFPel 2.0 (versão 2.9)**.Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/tutoriais/. Acessado em: 29 de agosto de 2019.

PROJETO MINI ACERVO DE ROCHAS NA E.E.E.M ADOLFO FETTER, PELOTAS/RS

JERUSA CASSAL DE ALMEIDA[1]; JULIANA TAVARES PEREIRA[2]; PAULA ECHEVENGUÁ CARDOSO DA ROSA[3]; MARCO ANTÔNIO DE OLIVEIRA[4]; ROSA ELENA NOAL[5]

[1]UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 1 – jerusacassal@hotmail.com
[2]UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 2– julianapereiira@hotmail.com
[3]UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 3 – paulaecardoso@hotmail.com
[4]UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 4 – marco.oliveira.sph@gmail.com
[5]UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 5 – rosa.noal@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O protejo visa constituir um grupo de trabalho formado de maneira participante pelo conjunto de sujeitos envolvidos na proposta: professores e alunos estagiários do curso de licenciatura em geografia da UFPel e os professores supervisores dos estagiários e alunos da E.E.E.M Adolfo Fetter com o objetivo de criar um acervo de amostras de rochas e minerais visíveis que sirva como recurso didático para as disciplinas de Geografia e áreas afins. Pretende-se criar o acervo a partir da coleta e doações de amostras bem como metodologias para a catalogação das mesmas, evidenciando a importância dos recursos minerais no cotidiano da comunidade escolar. Dessa forma, busca-se estruturar, de maneira participativa, uma concepção de acervo escolar para incrementar atividades de mineralogia e petrografia em conformidade com o contexto pedagógico do Ensino Básico. Cabe destacar que a escola conta também com as séries finais do Ensino Fundamental, que também fará uso do acervo além de participar da elaboração do mesmo.

O projeto tem por objetivo geral organizar um acervo escolar contendo amostras de minerais visíveis e rochas que sirva como recurso didático para as disciplinas de Geografia e áreas afins da E.E.E.M Adolfo Fetter. Como objetivos especificos temos:

-Constituir um grupo de trabalho para o desenvolvimento do projeto, formado de maneira participante pelo conjunto de sujeitos envolvidos/interessados na proposta: professores e alunos estagiários da UFPel; professores e alunos da E.E.E.M Adolfo Fetter;

-Estruturar, de maneira participativa, uma concepção de acervo escolar para incrementar atividades de mineralogia e petrografia em conformidade com o contexto pedagógico do Ensino Básico;

-Criar o acervo e elaborar a sua catalogação evidenciando a importância dos recursos minerais de forma simples, clara e prazerosa.

2. METODOLOGIA

Visando atender os pressupostos das ações participantes, para o presente projeto de extensão será inicialmente estruturada uma agenda de reuniões com o conjunto de sujeitos potencialmente envolvidos com o projeto. A partir de então, serão delineadas as seguintes atividades para o projeto:

-A pesquisa bibliográfica deverá ocorrer de forma concomitante ao processo, onde serão identificados os conteúdos relativos ao tema nos livros didáticos bem como na bibliografia técnica específica da área da geologia e geografia;

-A coleta das amostras que irão compor o acervo terá fluxo continuo durante todo o ano letivo, pois os alunos da escola e da universidade serão incentivados a

realizarem coletas sempre que participarem de alguma viagem de estudo ou de laser, fora do perímetro urbano de Pelotas. As mostras coletadas serão identificadas e seu local de origem será devidamente registrado e plotado no mapa do acervo.
-Criação do Mapa representativo das coletas que será exposto permanentemente na escola e será atualizado sempre que houver o acréscimo de uma nova amostra significativa;
-A higienização das amostras será realizada no momento da sua inserção no acervo. Higienizações periódicas serão realizadas de acordo com agenda de trabalho organizado pela equipe da escola;
-A catalogação das amostras será realizada inicialmente pela equipe da escola que fará a identificação da mesma dentro do grupo: Ígnea, metamórfica ou sedimentar ou dos diferentes minerais. Farão a descrição da mesma por comparação dos exemplos pré-definidos e a partir de imagens obtidas na pesquisa bibliográfica ou na internet. Posteriormente, os alunos da UFPel também farão o mesmo exercício de catalogação com o aprofundamento dos critérios tais como: definição da estrutura e textura, comparação das cores dos minerais visíveis e alguns parâmetros físicos de fácil observação. Finalizando está etapa, os professores com formação específica em Geologia/Geoquímica farão a avaliação final do trabalho dos alunos e a incorporação ao acervo da escola;
-Criação do Banco de Dados e catálogo. Após a catalogação das amostras do acervo, os alunos utilizarão o laboratório de informática para o registro das respectivas fichas descritivas de cada amostra. Para tal, os mesmos terão noções sobre a elaboração técnica de arquivos, de banco de dados em planilhas eletrônicas como Excel e editores de texto. Terão noções das normas para elaboração de relatórios e sua adequada apresentação de acordo com a ABNT.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto Organização do Acervo escolar da Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Fetter esta em processo de implantação do acervo com diferentes amostras de rochas e minerais visíveis, porém as mesmas já estão sendo disponibilizadas aos professores e alunos para subisidiar o ensino dos conteúdos referentes ao tema em aulas práticas. Nos foi relatado através da professora de Geografia, que as aulas sobre rochas no 2° ano do ensino médio envolvem os principais tipos de rochas: Magmática, Sedimentares e Metamórfica. Geralmente a professora procurava levar para as aulas amostras de granito e basalto. No entanto, faltava um acervo na escola onde os alunos pudessem visualizar e manusear as demais rochas e seus componentes quando desejarem.
Sabemos da importância de estudar as rochas para a Geografia, visto que a litosfera é o “palco da vida”, onde construímos e plantamos, ou seja, é o local onde nos reproduzimos enquanto sociedade. De acordo com o geógrafo Jurandyr Ross (2009, p.15) é na parte superior da crosta terrestre até a baixa atmosfera, o local onde o homem, bem como os seres vegetais e animas vive naturalmente. Num intervalo de 30 a 40 km está o palco onde as sociedades humanas se organizam, se reproduzem e modificam a natureza. Diante disso, é necessário conhecer os aspectos físicos do planeta onde habitamos, entender na prática como foram os processos morfológicos ocorridos até a constituição de uma determinada rocha.
Ao trabalhar a temática, torna-se fundamental disponibilizar amostras de diferentes composições e densidades de rochas, e relacionar com o nosso cotidiano. Temos como exemplo rochas sedimentares que são de grande importância econômica, pois nelas se encontram riquezas minerais, como o

carvão mineral e o petróleo. Além da areia, o varvito e o calcário que são muitos utilizados pelo setor de construção civil. Cabe salientar que o estudo das rochas nas escolas se dá algumas vezes por imagem e alguns fragmentos de granito, pois existe a dificuldade de se utilizar outros recursos. O que acaba ocorrendo é a utilização do método tradicional de ensino, onde o professor passa o conteúdo no quadro e/ou projeta imagens, não relacionando o tema trabalhado com o dia a dia do aluno. No momento que se consegue utilizar outras metodologias, as aulas se tornam mais proveitosas, já que os alunos conseguem analisar e ver a importância da composição das rochas para o Planeta tanto numa escala global como nacional, regional e local. De modo geral, o objetivo das aulas com essa temática é o conhecimento básico dos tipos de rochas e sua composição, bem como a compreensão dos processos de sua formação. Podemos perceber que o conteúdo pode ser trabalhado de diversas maneiras, despertando e instigando no aluno o interesse pelas rochas, mostrando sua importância e como pode ser relacionado com o seu dia a dia. Aulas práticas, onde os alunos possam ter contato com amostras que foram previamente selecionadas, ou, participar durante o ano letivo do processo de coleta e catalogação das mesmas para o referido acervo, certamente contribuiu para o processo de ensino aprendizagem desse conteúdo, geralmente vistos apenas por imagens de livros didáticos e de lugares distantes da sua realidade.

O acervo embora tendo alguns exemplares já utilizados em sala de aula, encontra-se ainda em fase de implantação, mais especifIcamente na coleta das amostras, higienização e catalogação das mesmas.

4. CONCLUSÕES

A implementação de um acervo que contemple exemplares dos principais tipos de rochas e minerais, organizados didaticamente, para que possa ser utilizado em aulas práticas nas disciplinas de Geografia e áreas afins nas escolas públicas de Pelotas é uma ação que compreende o ensino e extensão universitária. Diante disso, o objetivo das aulas é o conhecimento básico dos tipos de rochas, e podemos perceber que o conteúdo pode ser trabalhado de diversas maneiras, despertando e instigando no aluno o interesse pelas rochas mostrando sua importância e como pode ser relacionado com o seu dia a dia. Neste sentido, todos os envolvidos no processo, desenvolvem ações de caráter formativo ao mesmo tempo que qualificam o processo de ensino aprendizagem na escola.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAS, Sérgio Melhem. **Expedições geográficas**. 2. Ed. – São Paulo: Moderna, 2015.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 161 p.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena C (Org); KAERCHER, Nestor André. (Orgs). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FÁVERO, Maria L.A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992. p.53-71.

MENDONÇA, Claúdio; BRANCO, Anselmo.L; LUCCI, Ellan. **A Geografia geral e do Brasil ensino médio**. 2ª ed. Saraiva, 2004.

ROSS, Jurandyr. S. **Geografia do Brasil.** 6° Ed. São Paulo: EDUSP, 2009. 534p.

A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO EM GEOLOGIA

EMANUÉLLE SOARES CARDOZO[1]; SUYANE GONÇALVES DE CAMPOS[2]; VITER MAGALHÃES PINTO[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – emanuellesoarescardozo@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – suyanegc@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – viter.pinto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este projeto tem por intuito o compartilhamento de conhecimentos geocientificos com alunos da rede pública de ensino, por meio de atividades práticas, nas quais são utilizadas metodologias lúdicas que instiguem a curiosidade dos alunos. Segundo MARTINS (2017) a criança tem paixão inata pela descoberta, por este motivo é fundamental alimentar-lhe a curiosidade. Um fator fundamental para a realização do projeto é a adequação de termos científicos a uma linguagem simples e do cotidiano da criança conforme BATISTA; ARAMAN (2009) e BIZZO, (1998).

No ano de 2019 ocorreu a realização de uma oficina de geociências na Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Neir Horner da Rosa, localizada na cidade de Arroio Grande, o foco foram os alunos do 5° ano do ensino fundamental, compreende alunos na faixa etária de 10 a 11 anos.

O objetivo consiste em associar conceitos geocientíficos à vivência da criança, para que ela compreenda que a geociência está presente em todos os momentos de sua vida, visto que de modo geral, conceitos geocientíficos são pouco explorados nos anos iniciais do ensino fundamental, conquanto o ensino das ciências naturais esteja presente nos currículos escolares brasileiros há mais de um século. Todavia este déficit cria a ideia errônea de que a geociência é algo distante da realidade vivida por cada aluno.

O ensino das ciências da Terra é de extrema importância na formação de cidadãos, de acordo com DELIZOICOV; ANGOTTI (1990) para ocorrência do exercício pleno da cidadania é necessário o desenvolvimento de uma formação básica em ciências, pois ela dá subsídios para compreender a sociedade na qual estamos inseridos.

Com base em CETTO et al.(2000) para que um país tenha condições de atender as necessidades de sua população, o ensino das ciências é fundamental. Nos tempos atuais é primordial difundir a alfabetização cientifica em todos os setores da sociedade. Neste contexto torna-se evidente a importância desta temática ser abordada com alunos desde os anos iniciais do ensino fundamental.

2. METODOLOGIA

A metodologia empregada é a realização de oficinas com aproximadamente 30 minutos de duração. A primeira oficina foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª. Neir Horner da Rosa para os alunos do 5° ano no dia 26 de agosto de 2019. Inicialmente as classes foram organizadas no formato de semicírculo, pois favoreceria a interação com os alunos. Posteriormente uma mesa com todos os materiais foi montada, nela continha amostras de diferentes tipos de rocha, lupas, amostra de sedimentos, minerais com propriedades magnéticas, imã e massinha de modelar de diferentes tonalidades, conforme observável na Figura 1.



Figura 1: Mesa com os materiais utilizados durante a oficina.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina foi dividida em tópicos, inicialmente os alunos foram apresentados as camadas que compõe o planeta Terra, para ilustrar foi confeccionado um modelo da Terra utilizando massinha de modelar de diferentes colorações. Ao término de cada explicação acrescentou-se uma camada ao modelo, na conclusão o modelo foi partido com um barbante em duas partes iguais, com o propósito de que os alunos visualizassem como é constituído o interior da Terra.

No processo de montagem do modelo representativo do planeta Terra, foram discutidas as peculiaridades de cada camada, neste momento foi de extrema importância associar com algo que o aluno tivesse contato, por exemplo, a viscosidade do manto foi associada à textura encontrada em doces de leite.

Dando prosseguimento, o assunto abordado foi o surgimento dos vulcões, com o auxílio do modelo anteriormente confeccionado foi apresentado o conceito da tectônica de placas.

O tópico seguinte tratou do ciclo das rochas; primeiramente as rochas ígneas foram apresentadas aos estudantes, os subtópicos abordados foram: como ocorreu o surgimento destas rochas, principais características e a aplicação destas rochas no dia-a-dia.

Para auxiliar no aprendizado foram expostas amostras de rochas ígneas e os alunos tiveram a oportunidade de observar as amostras com o auxílio de lupas.

Na sequência a ação do intemperismo nas rochas foi o tema abordado, com a finalidade de demonstrar o resultado do mesmo foram utilizadas amostras de uma rocha ígnea vulcânica que possuía um baixo grau de intemperismo e de uma rocha ígnea vulcânica extremamente intemperizada.

Dando prosseguimento à atividade explicou-se as rochas sedimentares, sendo abordados os subtópicos citados anteriormente

Com o objetivo de concluir o ciclo das rochas explicou-se as rochas metamórficas, empregando os subtópicos citados previamente, com o propósito de ilustrar a explicação algumas amostras foram manuseadas pelos alunos.

Com o intuito de finalizar a oficina foi discutido com os alunos a importância das rochas para o dia-a-dia e que as mesmas estão presentes em todos os lugares, seja de uma forma direta ou indireta.

Durante toda a realização da oficina foi perceptível a curiosidade demonstrada pelos alunos, que foram extremamente participativos. A professora, Maria Cilene Crochi Machado, relatou que quando outros temas científicos foram discutidos em sala de aula, somente de forma teórica, não obteve muitas demonstrações de interesse e participação por parte dos estudantes, e que estava extremamente satisfeita com os resultados obtidos propondo a realização de uma segunda oficina nesta turma.



Figura 2: Alunos durante a realização da oficina.

A abordagem de temas científicos nos anos iniciais do ensino fundamental de forma lúdica ainda é um desafio para os professores, todavia, quando estes assuntos são tratados de forma prática e visando sempre relacionar ciência a vivência do aluno os resultados são satisfatórios.

Ao término das atividades (Figura 3) foi proposto aos alunos a realização de um *feedback*, sobre a forma com que transcorreu a atividade e em sua maioria as opiniões foram positivas.



Figura 3: Término da atividade.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se que o ensino das geociências e de outros temas científicos é fundamental para o desenvolvimento da criança, porém estes temas devem ser abordados de forma lúdica promovendo que a criança desenvolva sua curiosidade.

No momento presente avaliando a situação das escolas públicas brasileiras, assuntos científicos dificilmente são apresentados nos anos iniciais do ensino fundamental por uma série de questões, a mais preocupante é a falta de estrutura física e de materiais didáticos adequados.

Analisando os bons resultados obtidos na oficina a expectativa futura consiste na expansão das oficinas visando abranger uma maior quantidade de alunos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Irinéa L.; ARAMAN, Eliane M. O. **Uma abordagem histórico-pedagógica para o ensino de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 8, n. 2, 2009.

BIZZO, Nélio. ***Ciências*: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 1998.

CETTO, A.M.; SCHNEEHANS, S; MOORE, H. **World Conference on Science for the Twenty-first Century: a New Commitment**, Budapeste; UNESCO: 2000.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José. A. ***Metodologia do ensino de Ciências*.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal.** Dissertação de mestrado. São Paulo: IFUSP/FEUSP, 1982.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio.** 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ROBOPEL 2019 – APLICAÇÃO DA ATIVIDADE ELEMENTAIS RPG

PLACIDA GIULIANE S. OLIVEIRA[1]; JONNHY MORAES MARQUES[2]; YURI DA SILVA ROSA[3]; SIMONE CAVALHEIRO[4]; RENATA REISER[5]; LUCIANA FOSS[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – pgsdoliveira@inf.ufpel.edu.br
[2]Universidade Federal de Pelotas – jmmarques@inf.ufpel.edu.br
[3]Universidade Federal de Pelotas – ydsrosa@inf.ufpel.edu.br
[4]Universidade Federal de Pelotas – simone.costa@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – reiser@inf.ufpel.edu.br
[6]Universidade Federal de Pelotas – foss@inf.ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O pensamento computacional atua como uma metodologia de ensino importante em nosso cotidiano, pois através desta, pode-se capacitar futuros profissionais e inseri-los aptos no mercado de trabalho. Há variadas formas de trabalhar o pensamento computacional nas escolas. O projeto ExpPC[1] desenvolve o pensamento computacional nas escolas de Ensino Fundamental do município de Pelotas de forma lúdica e, para ampliar o alcance deste projeto, geralmente através de atividades desplugadas BELL et al. (2011), técnica que trabalha conceitos de computação sem o uso de computadores.

Wing (WING, 2006) descreve o pensamento computacional como uma metodologia que faz uso dos fundamentos da ciência da computação para a resolução de problemas tanto computacionais quanto cotidianos. Segundo a autora, o pensamento computacional é uma habilidade fundamental para todos, não só para cientistas da computação, diante do fato que à medida que a tecnologia avança o mercado de trabalho exige profissionais qualificados para isto, tornando-se uma habilidade muito importante para profissionais do futuro.

Uma prática adotada voltada para aprendizagem no ensino básico são jogos que envolvem o raciocínio lógico, a capacidade criativa e a imaginação, chamados RPG (Role-Playing Game), sigla em português que significa “jogo de interpretação de personagens”. Este resumo apresenta o relato da aplicação e adaptações de uma atividade RPG desenvolvida no escopo do projeto ExpPC[1] e detalhada na monografia de (BARTZ, 2018) que visa trabalhar as habilidades do pensamento computacional de abstração, reconhecimento de padrões e pensamento algorítmico para alunos do Ensino Fundamental. Também pretende desenvolver o trabalho em equipe e exercitar o aprendizado da matemática básica como adição, subtração e multiplicação.

Esta atividade foi aplicada como uma oficina representando o projeto ExpPC em um evento chamado Robopel no município de Pelotas, a atividade foi realizada de forma desplugada. A oficina teve duração de 4 horas. O artigo está organizado como segue. A Seção 2 apresenta a proposta de atividade Elementais simples e avançado. Na Seção 3 é descrito os resultados e discussão. A Seção 4 apresenta as conclusões.

2. METODOLOGIA

Nesta seção, descreve-se uma atividade que envolve um jogo de cartas RPG como meio para trabalhar os seguintes pilares do pensamento computacional: abstração, reconhecimento de padrões e algoritmos e visa desenvolver entradas e saídas de processos, colaboração e seleção. A atividade

[1] Explorando o Pensamento Computacional para a Qualificação do Ensino Fundamental

completa foi proposta em (BARTZ, 2018). A mesma foi adaptada e dividida em duas tarefas, sendo uma delas para o público com idade inferior a 10 anos chamada “Elementais Simples” descrita na subseção 2.1 e outra para o público acima de 10 anos chamada “Elementais Avançado” descrita na subseção 2.2.

2.1 ELEMENTAIS SIMPLES



(a) (b) (c)

Figura 1: Personagens iniciais do jogo.

O jogo consiste em batalhas um contra um, funciona em turnos e contém três tipos de cartas, como mostra a Figura 1. Entretanto, no jogo Elementais Simples, as cartas não contêm as informações detalhadas descritas na Figura 1, contém apenas as imagens dos personagens.

Cada personagem é composto de um dos elementos a seguir: fogo, água ou planta. Por exemplo, o personagem denominado Tocha (Figura 1-a) é composto do elemento fogo, o Carnívora (Figura 1-b) do elemento planta e o Marinho (Figura 1-c) compõe o elemento água.

Cada aluno recebe um conjunto de 6 cartas, contendo um par de cartas de cada personagem da Figura 1. O jogo deve ser realizado conforme as regras:

- O jogo contém turnos, em cada turno acontece uma batalha.
- Em cada turno as duplas devem batalhar entre si, jogando simultaneamente uma de suas cartas previamente escolhidas.
- A batalha é ganha pelo jogador que tiver um personagem com o elemento mais forte, por exemplo o personagem Marinho (Figura 1-c) é mais forte que o personagem Tocha (Figura 1-a), assim como o Tocha (Figura 1-a) é mais forte que o Carnívora (Figura 1-b) e por fim, o Carnívora (Figura 1-b) é mais forte que o Marinho (Figura 1-c).
- O jogador vencedor deve colocar a sua carta e a do adversário em seu montante.
- Caso ambos os jogadores escolham a mesma carta, deverá ser considerado um empate, pois os elementos dos personagens são iguais. Então, cada jogador pega a sua respectiva carta e coloca em seu montante.
- O jogo termina depois que a dupla jogar todas as suas cartas, o vencedor do jogo é o jogador que tiver mais cartas em seu montante.

2.1 ELEMENTAIS AVANÇADO

Este jogo é realizado em equipes formadas por um aplicador, que é chamado de mestre e três alunos nomeados de aventureiros. São entregues as cartas iniciais do jogo conforme a Figura 1.

O jogo ocorre em um tabuleiro onde estão localizados as arenas e as quadras, o objetivo é os aventureiros passarem pelas quadras para adquirir cartas mais fortes para assim chegar com chances reais de batalhar com os “Chefões” das arenas. As regras do jogo seguem da seguinte forma:

- O jogo contém relações entre os elementos, por exemplo, o elemento do tipo fogo é mais forte que o elemento do tipo planta, mas é mais fraco do que o elemento do tipo água.
- Nas arenas estão localizados os chefões, que são os personagens mais fortes do jogo a serem derrotados pelos aventureiros.
- Os aventureiros escolhem uma quadra na qual irão começar o jogo. Após a escolha, a batalha é feita em turnos, o aventureiro ataca e logo seguida é atacado.
- O número de ataques que está localizado na parte inferior das cartas varia conforme qual personagem irá receber o ataque. O personagem pode ser forte, normal ou fraco contra os seus adversários. Para saber contra quem o personagem é forte, por exemplo, basta olhar os elementos listados ao lado de cada item.
- Para realizar os ataques tanto os aventureiros quanto os mestres e/ou chefões jogam um dado. O resultado implicará no aumento de um ataque (caso caia em 5 ou 6), redução de um ataque (1 ou 2) ou manter a mesma quantia de ataques (3 ou 4).
- O número total dos ataques deve ser multiplicado pelo dano do ataque do personagem, o produto da multiplicação será reduzido da vida do personagem que sofreu o ataque.
- Cada quadra possui um mestre, ao derrotá-lo os aventureiros recebem uma carta de mesmo elemento, porém mais fraco que o mestre.
- A batalha se encerra em uma das condições, quando a vida de todos os Elementais dos aventureiros chegar a zero ou se a vida do mestre e/ou chefão chegar a zero antes dos personagens dos aventureiros.
- Ao final do jogo, se os aventureiros derrotarem o chefão, todos os integrantes da equipe recebem uma carta como recompensa do jogo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cerca de 20 pessoas participaram da oficina, com idades entre 10 e 20 anos, predominantemente alunos de 13 anos. Os participantes estavam entre o 5º ano do Ensino Fundamental (EF) e o 3º ano do Ensino Médio, sendo a maioria do EF. A atividade recebeu alunos de 4 diferentes escolas da cidade.

Tal atividade dispôs de um espaço havendo mesas e cadeiras para ocorrerem as batalhas. Com o início do evento notou-se um grande número de atividades a serem apresentadas no evento, envolvendo robôs, computadores e vários tipos de tecnologias. Ao contrário do que se poderia esperar, a atividade se mostrou muito atrativa para os alunos que transitavam pelo local, mesmo contendo apenas figuras e cartas para chamá-las à atenção.

No evento tinham três alunos do projeto, um bolsista e dois voluntários, que se dispuseram a organizar e aplicar a atividade. Cada um ficou responsável por atender um grupo de três participantes por vez, na atividade Elementais Avançado. Já separados em grupos, as crianças foram sendo apresentadas às regras e instruções do jogo. Atentas a cada palavra se notava a curiosidade e a vontade de começar a jogar. Dado o início do jogo a quantidade de pessoas ao redor aumentou, um fato positivo já que os próximos participantes apenas observando o decorrer da atividade estavam entendendo o funcionamento do

jogo. Não somente alunos paravam para observar, muitos professores se dirigiam até os membros do projeto se mostrando interessados em descobrir como realmente funcionava o jogo, com o intuito de levá-lo para a sala de aula.

O retorno por parte dos alunos foi admirável, conseguiram entender o jogo em alguns minutos, chegando no objetivo final do jogo, e em muitos casos, pediram para jogar mais vezes, algo que não pôde se concretizar devido ao número de alunos esperando por sua vez e ao pouco tempo do evento.

O jogo Elementais Avançado chamou tanta a atenção que a versão simples acabou não sendo atrativa para os alunos, mas não deixou de ser apresentado no evento aos professores. Quando questionados se gostaram da oficina, 15 alunos responderam com elogios, os outros 5 não responderam.

4. CONCLUSÕES

O objetivo deste artigo foi relatar a aplicação piloto da atividade proposta no escopo do projeto ExpPC, para alunos da Educação Básica, durante o evento Robopel. Através da percepção dos aplicadores da oficina, notou-se que os alunos obtiveram sucesso na prática das atividades. Comprovou-se que a metodologia utilizada foi satisfatória podendo ser levada ao ambiente escolar. Destaca-se ainda a importância da interação de professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio com alunos da graduação dos cursos de Computação e também, a importância da divulgação do projeto de extensão e da universidade que o evento proporcionou.

A atividade em questão está em desenvolvimento e foi adaptada para ser apresentada no evento, assim que for concluída será divulgada no site do projeto e aplicada em uma escola de Ensino Fundamental conforme o plano de ensino da respectiva turma e das Diretrizes Curriculares da Sociedade Brasileira de Computação. Em trabalhos futuros, pretende-se relatar a aplicação e análise dos resultados da atividade após ser aplicada para uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental do município de Pelotas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTZ, S. M. Uma proposta de atividade desplugada baseada em um jogo RPG para promover o pensamento computacional e avaliar a colaboração entre estudantes do ensino fundamental. 2018. Monografia (Graduação em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Pelotas.

BELL, T., WITTEN, I. H., and FELLOWS, M. (2011). *Computer Science Unplugged*.

ExpPC. Explorando o Pensamento Computacional para a Qualificação do Ensino Fundamental. Disponível em: <*http://https://wp.ufpel.edu.br/pensamentocomputacional/*>. Ac. em: 26 ago. 2019.

LEE, I. et al. Computational Thinking for Youth in Practice. ACM Inroads, New York, NY, USA, v.2, n.1, p.32–37, Feb. 2011.

Sociedade Brasileira de Computação – SBC. Disponível em: https://sbc.org.br

WING, J. PENSAMENTO COMPUTACIONAL – Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 9, n. 2, 2016.

PROJETO DE EXTENSÃO "HIDROSHOW" - A AÇÃO SOCIAL DE PRÁTICAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE PELOTAS - RS

JULIANO VASCONCELLOS SINOTTI[1]; RAFAELA VASCONCELLOS SINOTTI[2]; PALOMA OLIVEIRA GOMES[2]; TUANY DA CUNHA VERGARA[2]; RENAN SOUSA VIDAL[2]; IDEL CRISTIANA BIGLIARDI MILANI[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – juliano.sinotti@yahoo.com.br
[2]Universidade Federal de Pelotas – rafaela.sinotti@hotmail.com
[2]Faculdades João Paulo II de Pelotas – 30.paloma@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – tuany-vergara@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – renan.sousa.vidall@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – idelmilani@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O lúdico está presente na construção do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, fazendo deste assunto um fator primordial a ser trabalhado por todos incluindo comunidade, escola e familiares que tenham a intenção de educar, sabendo que isto não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas sim ajudar a criança a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade (NILES e SOCHA, 2014). O lúdico pode ser aplicado em qualquer área do conhecimento. Apresentações de teatro podem ser atividades lúdicas, estando compostas por três pilares: artistas; produção e o público. Com base neste tripé, pode-se conectar belas artes e viajar em um universo de conhecimento, questionamentos e curiosidades. Estimular o lúdico na área do meio ambiente transforma a visão de toda comunidade escolar em entender os problemas de educação ambiental relacionados à sociedade.

Neste sentido, a Educação Ambiental leva o aluno a compreender a estreita interação entre Meio Ambiente harmonioso e melhor qualidade de vida da sociedade, além de indicar que a Educação Ambiental não se limita à preservação do Meio Ambiente, mas engloba aspectos sociais, econômicos, éticos e políticos (SANTOS e COSTA, 2013). O projeto de extensão "HIDROSHOW" propõe a presença de apresentações de teatro com temáticas que envolvem a Educação Ambiental em escolas públicas do ensino fundamental da cidade de Pelotas – RS, a fim de desenvolver nas crianças, jovens e educadores o estímulo ao conhecimento de diversas culturas. Segundo Gonçalves (2000), o sucesso de um programa de coleta seletiva e cuidados com

o meio ambiente, depende diretamente da população e, para isso, é indispensável ações de educação ambiental desde cedo.

Desta forma, este estudo visa conscientizar alunos, pais, professores e a comunidade em geral através de apresentações em forma de teatro em cinco escolas públicas do ensino fundamental da região de Pelotas (RS), com o objetivo de incentivá-los a preservar e cuidar dos recursos hídricos e do meio ambiente.

2. METODOLOGIA

O processo de inserção da apresentação de teatro em escolas públicas do ensino fundamental de Pelotas-RS buscou em primeiro lugar a colaboração dos membros da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), principalmente discentes do curso de Engenharia Hídrica, para atuarem como artistas circenses, sendo de extrema importância para o êxito desse projeto social. Os acadêmicos foram selecionados a integrar o projeto pelo âmbito de ser um projeto social, cuja participação possa lhes trazer algum benefício na aprendizagem.

Na Figura 1 podem ser visualizados alguns dos artistas selecionados, os quais receberam personagem com nomes e caracterizações com a finalidade de representar a relação com as origens da região e o meio ambiente. Os artistas destacados na Figura 1, representam o mágico que na apresentação identifica-se com o nome de Mirim, e a palhaça sendo chamada de Dona Florzinha.



Figura 1 – Mágico Mirim e Dona Florzinha em apresentação do HIDROSHOW.

As apresentações tem duração de aproximadamente 45 minutos, contando a participação dos alunos das escolas atendidas (Figura 2), envolvendo a dinâmica de mágicas com água, materiais recicláveis, histórias lúdicas, músicas interativas e mensagens sobre o cuidado com o meio ambiente e recursos hídricos.



Figura 2 – Participação dos alunos na apresentação do HIDROSHOW.

A produção do projeto HIDROSHOW foi totalmente planejada, de fácil locomoção para dar agilidade na montagem estrutural. Os materiais da estrutura são recicláveis, tornando assim uma visão deslumbrante do palco e das apresentações.

Foi realizada uma reunião com os diretores das escolas para que pudessem compreender a dinâmica e os objetivos do projeto HIDROSHOW e após o aceite destes diretores foi solicitada e obtida a liberação da Secretaria Municipal da Educação e Desporto (SMED) para realização do projeto, inicialmente nas dependências de cinco escolas municipais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As cinco escolas atendidas no primeiro semestre de 2019 foram: Colégio Municipal Pelotense; Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Vizeu; Escola Municipal de Ensino Fundamental Mario Meneghetti; Escola Municipal de Ensino Fundamental Raphael Brusque e Escola Municipal de Ensino Fundamental Ferreira Vianna. No total as apresentações atingiram um público de aproximadamente 300 crianças, além de jovens, pais e professores.

Após as apresentações, todos os diretores das escolas sentiram-se satisfeitos com a dinâmica utilizada, e acrescentaram a possibilidade de retornar com as apresentações em outros turnos das atividades escolares, adequando as atividades do projeto para a faixa etária dos alunos presentes.

Percebeu-se que as escolas exercem um papel importante para a construção social, e o teatro envolvendo a educação ambiental incentiva e orienta os alunos a pensar, agir, refletir e entender as premissas para o futuro. Contudo, diante dessas premissas, essa ferramenta de fundamentos pedagógicos e sociais gera informações de maneira rápida e criativa incentivando a todos de forma lúdica o quanto é importante preservar o meio ambiente.

Também se destaca o aprendizado por parte dos “atores” que são incentivados a exercitar suas capacidades de interação com diferentes grupos, capacidade de repassar conhecimentos e exercitar o lado lúdico das ações ambientais.

4. CONCLUSÕES

Através das atividades realizadas, podemos concluir que apresentações teatrais temáticas podem ser utilizadas como instrumento para resgatar o cuidado com a preservação dos recursos naturais, agregando potencialidades relativas aos valores sociais, educacionais e o bem-estar coletivo.

Percebe-se que as atividades vinculadas ao projeto HIDROSHOW foram bem aceitas pela comunidade, tanto por parte dos professores, diretores, funcionários quanto pelos alunos das escolas públicas partícipes deste projeto.

Acredita-se que outras temáticas também possam ser incluídas no presente projeto incentivando o cuidado com o meio ambiente, o uso de materiais recicláveis e assim criando cultura de sustentabilidade ambiental desde as séries iniciais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GONÇALVES, P., **A reciclagem integradora dos aspectos ambientais sociais e econômicos**. Rio de Janeiro: DP&A: FASE, 2000.

DOS SANTOS, T. C.; DA COSTA, M. A. F. **A educação ambiental nos parâmetros curriculares nacionais.** In: ATAS DO IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – IX ENPEC, Águas de Lindóia, 2013.

NILES, P.J.; SOCHA, K. **A importância das atividades lúdicas na educação infantil.** Ágora: R. Divulg. Cient., v. 19, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2014.

TABULEIRO 10 x 10: UMA EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA NUMÉRICA

THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN[1]; PATRICIA MICHIE UMETSUBO[2]; MARCOS AURÉLIO DA SILVA MARTINS[3]; TATIANA BOLIVAR LEBEDEFF[4]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – thaisclmd2@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – patumetsubo@gmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – marcosmartins19952@gmail.com*
[4] *Universidade Federal de Pelotas – tblebedeff@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência realizado em uma escola da rede privada do município de Pelotas. A atividade denominada “Trilha 10 x 10” foi adaptada do jogo “Um a mais, um a menos, dez a mais, dez a menos”, do Caderno do Mathema: Jogos de matemática de 1º a 5º ano (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007). A oficina foi realizada em duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, em setembro de 2018.

Esta atividade foi construída pela equipe do projeto *MathLibras*, vinculado ao Departamento de Educação Matemática, do Instituto de Física e Matemática, da Universidade Federal de Pelotas.

A proposta de utilização do jogo vem ao encontro do que sugerem Smole, Diniz e Cândido (2007, p. 11): “O trabalho com jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia no desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão...”. Salienta-se que antes da aplicação da atividade a mesma foi explicada para as professoras das turmas, para ver se a proposta estaria de acordo com aquilo que imaginavam e, ainda, se estava de acordo com o desenvolvimento das turmas naquele momento.

2. METODOLOGIA

A oficina foi agendada com a escola por meio do contato entre a autora e a professora titular de uma das turmas. O 2º ano estava em processo de construção da sequência numérica até o 100, além de estar trabalhando com as operações de adição e subtração.

Assim, a oficina aconteceu num período de uma hora em cada uma das turmas, no mês de setembro de 2018. A turma A era composta por 20 alunos e a turma B por 16. A aplicação da oficina foi feita por um grupo de cinco oficineiros, na própria sala de aula.

Os alunos de cada turma foram divididos em grupos de quatro integrantes. Cada grupo recebeu um Tabuleiro 10 X 10 e um conjunto de 100 fichas, numeradas e 1 a 100, conforme a Figura 1.

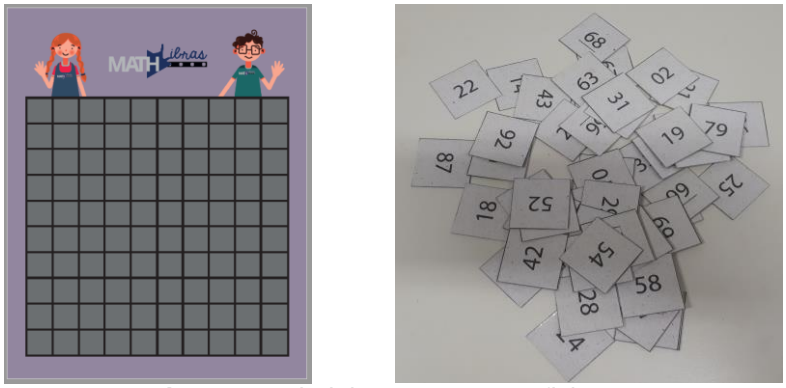


Figura 1: Tabuleiro 10 X 10 e as fichas
Fonte: *MathLibras*, 2018.

A atividade foi explicada para cada grupo pelo oficineiro responsável pelo mesmo, proporcionando um atendimento direcionado. Objetivo do jogo: ser o primeiro a colocar todas as suas fichas no tabuleiro. É opcional deixar o Quadro da Centena exposto na sala de aula, visível aos alunos, para consultarem sempre que necessário.

As regras são as seguintes: serão distribuídas para cada aluno dez fichas. As demais serão colocadas em um monte na mesa com o número virado para baixo. Um jogador retira uma ficha aleatoriamente e colocada no seu respectivo lugar no tabuleiro. Na dúvida, pode-se consultar o Quadro da Centena. Na primeira rodado, pode-se colocar entre uma e cinco fichas, para facilitar o entendimento sobre a lógica do jogo.

A partir daí, cada jogador pode colocar somente uma ficha que seja o sucessor (um a mais), antecessor (um a menos), dez a mais ou dez a menos. Exemplo: se a ficha sorteada foi o 47, o jogador só poderá colocar uma das seguintes fichas: 48, 46, 57 ou 37. Se não tiver nenhuma dessas fichas, pode comprar uma do monte. Se comprar uma dessas fichas, pode colocá-la; se não, passa a vez. Cada jogador pode colocar somente uma ficha por rodada. Ganha o jogador que conseguir colocar todas as suas fichas primeiro.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a aplicação da oficina os alunos foram fazendo inúmeros questionamentos. Por exemplo, uma das fichas colocadas no início foi o número 20. Eles haviam entendido que o preenchimento do tabuleiro era feito pelos vizinhos (antecessor e sucessor), e pelos “vizinhos de cima e de baixo”, correspondentes ao menos 10 e mais 10. Porém, poderiam colocar o 21, que era o “mais um” do 20, mesmo que estivesse em outra linha? (Figura 2).



Figura 2: Preenchendo o tabuleiro
Fonte: *MathLibras*, 2018.

Essa questão do 20 gerou interesse da turma e eles mesmos, após argumentarem, chegaram a conclusão que sim, pois seguia a regra do jogo.

Outro fato interessante é que ao iniciar a atividade, os alunos organizaram as suas fichas em ordem crescente, para facilitar a visualização das peças e a escolha na sua vez de jogar (Figura 3).



Figura 3: Peças organizadas
Fonte: *MathLibras*, 2018.

Percebeu-se que, nesta primeira aplicação, a disputa para ser o vencedor não foi a maior preocupação das crianças. Eles estavam preocupados se conseguiriam preencher de forma correta o tabuleiro, e para isso ajudavam os colegas a cada rodada, inclusive cuidando as peças dos colegas para ver se não tinham alguma que pudesse ser utilizada.

Na Figura 4 percebe-se o aluno com as fichas 30 e 31, analisando que é possível colocar alguma delas no tabuleiro. Neste caso, as duas fichas poderiam ser colocadas.



Figura 4: Escolhendo a peça
Fonte: *MathLibras*, 2018.

Durante o jogo os oficineiros iam realizando diferentes questionamentos aos alunos, como por exemplo: o que você conseguiu perceber como um padrão nas linhas? E nas colunas? Esse é um jogo de sorte ou de estratégia? Por que vocês acham isso?

As crianças foram se expressando de diferentes formas, até que chegaram aos padrões: cada linha é um “grupo”, do 1 ao 10, do 11 ao 20, porém alguns diziam que tinha que ser do zero ao 9, do 10 ao 19, para que todos os que começam com “1” ficassem na mesma linha, por exemplo. Ainda, olharam as colunas e perceberam o padrão no número final: “essa é a coluna que termina com 3”, explicavam.

4. CONCLUSÕES

O trabalho desenvolvido com o tabuleiro 10 x 10 foi muito interessante, especialmente por ver a construção de ideias pelas crianças, a percepção dos padrões e o entendimento da sequência numérica.

A proposta para o segundo momento era trocar as fichas numeradas pelas fichas com os sinais em Libras, conforme a Figura 5, oportunizando a criança ouvinte conhecer os números nessa língua, porém o tempo não foi suficiente.



Figura 5: Fichas em Libras
Fonte: *MathLibras*, 2018.

O trabalho com este tabuleiro contribuiu para a formação docente dos oficineiros, pois os alunos exploraram a questão dos “vizinhos”, antecessor e sucessor, chegaram aos padrões de mais 10 e menos 10, não como uma regra do jogo, mas visualizando e argumentando sobre a partir da colocação das peças no tabuleiro.

Percebeu-se nas crianças um espírito de equipe, uma vontade de fazer certo e completar a atividade, de forma que todos participassem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Jogos de Matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Série Cadernos do Mathema – Ensino Fundamental.

PROJETO INOVAR: A MAGIA DO QUADRIBOL

IGOR DARLAN KRAUSE ROMIG[1]; VITOR TAVARES DA SILVA[2]; RODRIGO ZANETTI DA ROCHA[3]; ALEJANDRO DOS SANTOS SILVEIRA[4]; TANIRA LUCAS COIMBRA[5]; JOSE ANTONIO BICCA RIBEIRO[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas - igordarlanromig@gmail.com[1]
[2]Universidade Federal de Pelotas – vitortavarees@outlook.com[2]
[3]Universidade Federal de Pelotas - rzrocha@outlook.com[3]
[4]Universidade Federal de Pelotas – taniralc234@gmail.com[4]
[5]Universidade Federal de Pelotas – alejandrow.upp@gmail.com[5]
[6]Universidade Federal de Pelotas – jantonio.bicca@gmail.com[6]

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma breve descrição de um projeto de formação direcionado à professores de Educação Física (EF) do município de Canguçu desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Inovação na Educação Física (GEIEF) da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

Desta maneira, atualmente a Educação Física Escolar (EFE) é compreendida e organizada por meio de pressupostos curriculares que vêm considerando-a como componente curricular dentro da área das linguagens em todas as etapas da Educação Básica. Essa classificação considera que as atividades humanas se dão por meio de práticas sociais, as quais podem ser mediadas por diferentes linguagens. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017).

Com isso, a EFE conta com um vasto campo de conhecimentos e práticas, os quais são constituídas pelas diversas manifestações da cultura corporal de movimento, como esportes, brincadeiras, danças, ginásticas, lutas, etc. Entretanto tem sido observado que as modalidades esportivas coletiva prevalecem como conteúdo central nas aulas de Educação Física escolar. (ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

Especificamente sobre os conteúdos a serem abordados nas aulas de Educação Física, a recente instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca algumas práticas corporais que com frequência acabaram ficando em segundo plano nas práticas de ensino experimentadas na EF, sendo entendidas enquanto não hegemônicas no contexto escolar.

Para alguns professores esses conteúdos são muito próximos e de fácil visualização e aplicabilidade, porém para uma grande maioria, podem ser fruto de desconforto e dificuldades em função de uma ausência de domínio conceitual e procedimental. Neste sentido, muitas vezes esse fenômeno se traduz na resistência dos alunos às atividades que não sejam as modalidades que costumam praticar (ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

Como destaca Romig (2018), no município de Canguçu, as aulas de EF assumem uma predominância de modalidades esportivas tradicionais enquanto conteúdos de ensino, as quais na grande maioria são selecionadas em função do interesse e *expertise* dos professores em relação às modalidades disputadas no Torneio Escolar de Integração de Canguçu - TEIC (voleibol, handebol, futsal e o atletismo), condicionando os alunos à experiência de práticas das mesmas modalidades na mesma sequência dentro do avançar dos anos letivos do ensino fundamental.

Portanto, dentre as principais iniciativas do GEIEF se desta o projeto “Inovar”, o qual objetiva promover formação em diferentes práticas para aulas de

EF nas escolas do município de Canguçu/RS, especificando-se em: elaborar estratégias metodológicas considerando praticas não hegemônicas na Educação Física do município; despertar o interesse dos professores para com essas práticas; bem como avaliar a consolidação destas práticas nas aulas de Educação Física das escolas do município.

Com isso, de um modo geral, o GEIEF, por meio deste projeto, assume o desafio de oportunizar aos professores das escolas do município algumas aproximações com novas estratégias, práticas e planejamentos que explorem a cultura corporal de movimento sem romper abruptamente com o já consolidado fenômeno esportivo, a fim diversificar a abordagem deste conteúdo em suas aulas de EF.

Considerando o exposto até então, o Inovar destaca uma maneira ainda bruta de se intervir junto à EF, sendo passível de lapidações. Portanto, por meio do refino desta iniciativa, pretende-se consolidar mais algumas ferramentas de forma aliada ao desenvolvimento das práticas de ensino experimentadas na EFE do município.

2. METODOLOGIA

Este trabalho assume um caráter descritivo, pois como considera Gil (2002, p.42), “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”.

A proposta do projeto Inovar pretende alcançar inicialmente os professores que atuam na rede municipal de ensino das escolas da zona urbana de Canguçu/RS, sendo 9 escolas e 11 professores.

Inicialmente foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SMEC) de Canguçu afim de solicitar a infraestrutura, o contato dos professores e a dispensa dos mesmos para o agendamento de três encontros para a formação. As atividades se darão aos sábados, na parte da manhã e com previsão de duração de três horas cada.

Nesta primeira edição, projeto objetiva apresentar aos professores a modalidade do “Quadribol”, a qual é um esporte de origem ficcional que, conforme mitologia apresentada em “Harry Potter” (série de filmes britânico-americano baseada na série de livros homônima da escritora J.K. Rowling), é praticado nas escolas de bruxaria, bem como em campeonatos a nível de rendimento, a maneira que faz uma analogia a outro esporte de paixão mundial, o futebol (MURARO; ANDRADE 2016).

Para além da literatura e do cinema, o Quadribol ganhou milhares de fãs ao redor do mundo. Na vida real a modalidade foi criada em 2005 por Xander Manshel e Alex Benepe, estudantes do Middlebury College em Vermont, Estados Unidos. Hoje o esporte é praticado em mais de 40 países, contando com uma associação internacional (IQA). Portanto, a partir das regras e normas instituídas pela IQA, elaborou-se um material que explora as peculiaridades da prática da modalidade no contexto escolar, bem como um conjunto de planos de aula para serem distribuídos e apresentado junto aos professores.

Ao final do ano letivo pretende-se realizar um evento integrando todas as escolas dos professores participantes de forma a proporcionar a prática modalidade entre os escolares, bem como avaliar a aceitação por parte dos alunos, identificando as dificuldades e facilidades encontradas no trabalho com o Quadribol na EFE. A avaliação dos alunos ocorrerá por meio de um questionário de perguntas fechadas, e a avaliação dos professores por meio de uma entrevista semiestruturada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Juntamente a qualquer modalidade esportiva emergem seus códigos (como regras, exigências motoras, competição, técnica, tática, rendimento, segregação por sexo, e etc.). No caso daquelas entendidas enquanto hegemônicas na EFE, tais aspectos muitas vezes são acentuados devido a relação com as dimensões de rendimento e lazer, fazendo com que o esporte extrapole as variáveis controladas pelos professores, devido à popularidade destas modalidades e as suas contradições construídas na sociedade.

De forma mais ampla, o Quadribol é baseado em um jogo de invasão, oposição, luta direta pela posse de bola e de muito contato físico. Essas características são facilmente observadas nos mais famosos futebol/futsal e handebol, o que facilita assimilação de seus princípios operacionais por parte dos alunos.

Entretanto, no caso do Quadribol, a modalidade consiste na disputa de duas equipes de até 21 praticantes/atletas cada, com sete jogadores por equipe em campo a qualquer momento. Cada jogador deve manter uma vassoura entre as pernas o tempo todo. Oficialmente a modalidade é disputada em um campo retangular, com cantos arredondados, medindo 54X43 metros, porém pode ser facilmente adaptada para outros terrenos, como quadra e areia.

O constante rodízio entre os jogares de linha e reservas exigido pela modalidade fomenta a inclusão de todos os alunos em sua prática até mesmo na em sua condição mais formal.

O exemplo da literatura e do cinema é outro aspecto extremamente sensível a escola e a identificação dos alunos com o Quadribol na produção de sentido em sua prática. A saga Harry Potter conta com adeptos das mais diversas idades, desde a primeira infância até a adolescência, visto que essas são as fases de desenvolvimento as quais os personagens principais dos livros/filmes vivem suas aventuras, incluindo à prática da modalidade na escola.

O Quadribol escolar pode ter adaptações como, Gole = 1 bola de borracha (os jogadores têm de acertar os círculos no gol adversário), Balaços = 8 bolas de meia (são usadas pelos atiradores para eliminar os adversários), Pomos de ouro = 4 bolas de tênis (lançadas pelo juiz, devem ser disputadas pelos pegadores). Trata-se de uma mistura do handebol com a queimada. Cada time marca pontos lançando a bola nos bambolês presos às traves. Os atiradores nas laterais da quadra podem queimar os adversários que entram no campo de ataque. Quem é queimado sai do jogo. Cada gol vale 10 pontos. De tempos em tempos, o arbitro lança o pomo de ouro para o alto, que vale 30 pontos para o time que pegá-lo.

Mais especificamente, umas das grandes peculiaridades da modalidade se apresenta junto ao esporte ser praticado sem a segregação entre equipes masculinas e femininas, aceitando todo e qualquer identificação do espectro de gênero. A regra do Quadribol afirma que não pode haver mais de quatro jogadores do mesmo gênero em campo ao mesmo tempo, garantindo que o esporte seja inclusivo para todos.

Com isso, supera-se radicalmente muitos dos códigos instituídos na maioria das modalidades esportivas práticas nas escolas, as quais, assim como no rendimento, são em grande parte praticadas de forma segregada entre meninos e meninas, e muitas vezes associadas ao binarismo da masculinidade e da feminilidade.

Do ponto de vista da saúde, o Quadribol exige intensamente de todas as componentes da aptidão física relacionadas a saúde (composição corporal,

flexibilidade, força/resistência muscular; aptidão cardiorrespiratória), aproximando os alunos da consciência de suas capacidades físicas, o que facilmente pode ser traduzido na discussão de como podem desenvolve-las.

Já no destaque do desenvolvimento motor, basicamente todas as habilidades motoras locomotoras estão envolvidas na prática da modalidade. Porém destaca-se a ênfase do galopar e do deslizar (habilidade subvalorizadas na prática das modalidades disseminadas na escola).

A nível das habilidades motoras manipulativas, o Quadribol trabalha com outra peculiaridade muito interessante quando comparado com outras modalidades coletivas. A manipulação constante de dois objetivos (vassoura e bola) eleva o grau de coordenação motora experimentado na prática, aproximando a perícia motora entre membro dominante e não dominante, desenvolvendo a lateralidade de forma incidental – aspecto essencial à iniciação esportiva.

4. CONCLUSÕES

Considerada essa descrição, espera-se que o projeto Inovar alcance parte de seus objetivos por meio da apresentação e desenvolvimentos das peculiaridades e potencialidades de uma modalidade esportiva não hegemônica na escola como o Quadribol. Desta maneira, pretende-se também contribuir com o cenário desgastado identificado junto as práticas de ensino desenvolvidas na EFE do município de Canguçu.

Portanto, por meio de sua relevância, o Inovar inaugura mais uma possibilidade de aperfeiçoamento do trabalho docente e de diversificar a prática esportiva dos alunos, de forma que estas sejam disseminadas nas escolas e espaços de lazer da cidade, contribuindo para que crianças e jovens aumentem seu arcabouço cultural, partindo do tão famoso e bem quisto fenômeno esportivo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: ago. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

IQA. **Associação Internacional de Quadribol**. Acessado em 20 ago. 2019. Online. Disponível em: https://www.iqasport.com/

MURARO, M. ANDRADE C. Verbo-visualidade no discurso cinematográfico, midiatização e bens simbólicos: um olhar sobre o Quadribol, jogo ficcional em Harry Potter. **Memorias de la Sexta Conferencia Iberoamericana de Complejidad, Informática y Cibernética CICIC,** São Paulo, p. 1-6. 2016.

ROMIG, Igor Darlan Krause. O**s conteúdos de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental e a base nacional comum curricular**. 2018. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Revista Matriz** do Departamento de Educação Física -UNESP Rio Claro SP, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005.

TCLLE: ATUALIZANDO FORMAS DE INTEGRAÇÃO

FRANCISCO MUENZER SOARES[1]; FLÁVIA FERREIRA MENDES SILVA[2]; ALINE COELHO DA SILVA[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – franciscomuenzer@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – f.m.silva@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – silva.aline.coelho@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Desde 1997 os Testes de Competência Leitora em Língua Estrangeira (TCLLE) são oferecidos pelo Centro de Letras e Comunicação (CLC) da UFPel, com o intuito de oferecer à comunidade uma prova que avalie a capacidade de leitura e compreensão de textos do candidato em uma determinada língua estrangeira.

A imanente demanda de qualificação dos estudantes, assim como a necessidade de comprovação dessa qualificação, justifica a continuidade e a consolidação do projeto. Neste ano, inovamos nossas ações a partir dos anseios da comunidade que nos solicita além da oferta da prova, orientações sobre os procedimentos pedagógicos de leitura. Em vista disso, nos integramos ainda mais ao projeto Cursos de Línguas, na oferta de cursos preparatórios e específicos à compreensão leitora e passamos a utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TICs) de forma a "promover a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade" (FORPROEX, 2012). Assim, as redes sociais no espaço cibernético do projeto ganharam força e não mais se restringem a oferecer informações sobre locais e horários aos interessados nos testes, mas sim de expor conteúdos linguísticos, resolver e identificar novas demandas. A compreensão leitora em língua estrangeira (LE) requer um entendimento global do texto e um contato mais aproximado à cultura da língua alvo, sendo assim, a tradução pode ser muito benéfica se usada como estratégia para compreender o texto. (SILVA FARIA, 2006). Neste trabalho, apresentaremos como esta integração facilita o diálogo entre a comunidade e a equipe do projeto, inclusive nos servindo do material utilizado pelos cursos preparatórios como base para a seleção de conteúdo a ser postado na internet.

2. METODOLOGIA

O Curso de Bacharelado em Letras oferece recursos teóricos e práticos à compreensão leitora em língua estrangeira e materna, que são ampliados e testados no cotidiano de meu trabalho como bolsista. Para a preparação dos *posts* é necessário a leitura de material didático em língua estrangeira; depois ocorre a seleção e a tradução, que implicam num processo de tomada de decisões que exercem um papel crítico na aprendizagem (SILVA FARIA, 2016).

A partir dos anseios da comunidade (dúvidas e questionamentos feitos através das redes sociais e telefonemas), elencamos nossas principais ações: divulgar ferramentas de acesso à leitura, necessidade de um trabalho específico com ferramentas de leitura e compreensão textual, elaboração de um canal direto

e eficiente de comunicação. Assim, a partir da revisão teórica de métodos de leitura, passamos à criação de uma página no *Instagram* e à elaboração de *posts* que, em uma linguagem simples e imediata, contribuem com o processo de leitura em LE. A conexão entre os cursos de Leitura em Língua Espanhola e Leitura em Língua Inglesa com o projeto TCLLE possibilita o contato direto com a comunidade com a qual também interajo no apoio nas tarefas correlatas, como o esclarecimento de dúvidas pelas plataformas virtuais, entrega de certificados e atendimento ao telefone. A interação também se dá com os bolsistas ministrantes, responsáveis pelas aulas dos referidos cursos preparatórios, seja no acompanhamento do material didático usado por eles e pelas avaliações que seus alunos fazem ao final das ações.

A criação de uma página no site *Instagram* nos leva a buscar uma nova linguagem, adaptando as informações correntes à linguagem informal utilizada na plataforma, com imagens, *emojis,* vídeos e *gifs*. A ideia é se comunicar do mesmo jeito que a comunidade se comunica, gerando assim uma maior aproximação com ela. Nessa dinâmica percebemos que o uso da rede social pode servir como uma das formas de democratização do conhecimento acadêmico, como prevê a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em poucos meses a página do *Instagram* já possui mais de 600 seguidores, tendo mais de 30 *posts* entre *stories* e publicações permanentes. A disseminação de conhecimento e suporte dado aos interessados fez com que a resolução e identificação de novas demandas ocorresse de forma mais ágil. Além disso, ambos projetos são divulgados simultaneamente nas plataformas virtuais, nos prédios em que ocorre as aulas dos cursos e em eventos como a Fenadoce. Para a divulgação em eventos e nos espaços das aulas, é distribuído um material exclusivo que contêm informações sobre os projetos. Este material inclui cartazes, adesivos e panfletos.

O acompanhamento dos textos utilizados pelos bolsistas ministrantes dos cursos de Leitura em Língua Espanhola e Leitura em Língua Inglesa demonstrou a evidente importância da tradução como método de aprendizagem e leitura, tendo presença permanente para que os alunos compreendam o conteúdo. Dessa forma, a tradução usada conscientemente para realizar funções metalinguísticas, na tomada de decisão e na resolução de problemas de compreensão, contribui para uma compreensão mais apurada de leitura em LE (SILVA FARIA, 2006). Sendo assim, há a aproximação da comunidade com a Universidade nos dois projetos que se interligam também aos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras.

4. CONCLUSÕES

Entende-se que o Teste de Competência em Leitura em Língua Estrangeira é referência para os estudantes que precisam medir e/ou comprovar a capacidade de leitura e compreensão de textos. Esta referência pode então ser redimensionada por meio das redes sociais, com a possibilidade do candidato ter ainda mais informações sobre o projeto.

Em virtude do já mencionado acompanhamento do material didático dos ministrantes do projeto Cursos de Língua, observa-se a oportunidade de explorar a característica interdisciplinar das áreas do conhecimento, de modo que áreas mais voltadas à Tradução dialoguem com áreas voltadas ao ensino. Já que, "não é possível dissociar aprendizagem de língua estrangeira de uso da língua materna por se constituir em um processo intrínseco, que não deve ser refutado, mas deve ser controlado para que essa associação possa se tornar um rico mecanismo de aprendizagem de língua materna e língua estrangeira" (SILVA FARIA, 2006).

Como um todo, a integração de projetos universitários à internet permite que pessoas interessadas pelo conhecimento científico tenham um contato mais direto com os conteúdos produzidos e estudados dentro da universidade e com as pessoas envolvidas com esses conteúdos. Por conseguinte, dessa interação podemos obter uma valorosa desmistificação de ambos, sendo possível seguir o caminho de expansão das universidades públicas. Afinal, quando estamos divulgando os projetos de extensão aqui citados, estamos também divulgando nossos cursos de graduação e fazendo com que o público em geral se interesse pela universidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVA FARIA, R. M. **Chave mediadora da compreensão:** o papel da tradução consciente na compreensão de leitura em língua estrangeira. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Mestrado em Linguística Aplicada Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta_161_180/Regina_Faria.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

UFPel. **POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**. Maio de 2012. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/prec/files/2019/05/Politica_Nacional_de_Extensao_Forproext_2012.pdf. Acesso em: 9 set. 2019.

PRÁTICA SOBRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL REALIZADA COM OS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OLAVO BILAC

AMANDA ELIS BRUINSMA[1]; LUCAS DA SILVA BARBOSA[2]; LEONARDO PASSOS[3]; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES[4];· TATIANA VALESCA RODRIGUEZ ALICIEO[5;] CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA[6]

[1] Discente do Curso de Química de Alimentos – CCQFA - UFPel – amanda.bruinsma@hotmail.com

[2] Discente do Curso de Química de Alimentos – CCQFA - UFPel – lucas98sb@gmail.com

[3]Discente do Curso de Alimentos – CCQFA - UFPel – leo-passos@outlook.com.br

[4] Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos – UFPel – caroldellin@hotmail.com

[5] Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos – UFPel – tatianavra@hotmail.com

[6] Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos – UFPel – Orientador - carlaufpel@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A promoção da alimentação saudável é uma diretriz da Política Nacional de Alimentação e Nutrição e uma das prioridades para a segurança alimentar e nutricional dos brasileiros. Estar livre da fome e ter uma alimentação saudável e adequada são direitos humanos fundamentais dos povos (BRASIL, 2013).

Observam-se muitos estudos que relacionam a alimentação saudável na infância, com o desenvolvimento do indivíduo posteriormente. Então, nos primeiros anos de vida, é essencial para o crescimento e desenvolvimento da criança uma alimentação qualitativa e quantitativamente adequada. Ressaltando que uma alimentação correta, é aquela que supre de maneira eficiente todas as nossas necessidades diárias, servindo de base para a saúde física e mental, exercendo grande influência sobre o desenvolvimento, a aparência e longevidade do indivíduo (SCOTTI, 2011).

Ainda, aliado ao conceito de alimento saudável, deve estar a segurança em relação à qualidade microbiológica, que no caso das frutas e hortaliças vai estar diretamente associada à adequada higienização. Assim, têm-se as boas práticas de manipulação de alimentos (BPM), que são as estratégias de organização e higiene necessárias para garantir alimentos seguros (ARAÚJO; MACHADO; MOLIN, 2012).

Desse modo, o projeto institulado “Oficina de Alimentação Saudável” tem como objetivo proporcionar informações sobre uma alimentação de qualidade aos alunos, assim como ensinar a correta higienização dos alimentos e do ambiente de preparo, visando estimular práticas alimentares saudáveis e seguras.

O projeto é vinculado a Universidade Federal de Pelotas, no qual participam discentes de graduação dos cursos de Química de Alimentos e Tecnologia em Alimentos, além de professores da Área de Alimentos do CCQFA, sendo a comunidade atingida composta por alunos de escolas públicas e particulares de Pelotas e Região Sul.

2. METODOLOGIA

Essa oficina foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, localizada no bairro Fragata em Pelotas/RS, sendo as atividades realizadas com a turma do segundo ano.

As atividades foram trabalhadas em três encontros, sendo dois deles para desenvolver o conteúdo teórico e um para realização de uma prática sobre o

tema. Na parte teórica foram abordados assuntos tais como: alimentação atualmente, vilões da alimentação (gordura, gordura trans, açúcar e sal) alimentação saudável, vitaminas (tipos, importância e fonte), alterações em alimentos, higiene da cozinha e dos alimentos. Esses conteúdos foram explicados de maneira dinâmica e através de uma linguagem simples para a boa compreensão dos alunos, estimulando os mesmos a participarem fazendo perguntas e colocações.

Após as apresentações foram realizadas atividades lúdicas, envolvendo o tato e o olfato. Com o auxílio de caixas contendo frutas, fez-se uma atividade de identificação das mesmas apenas com o tato. Também fez-se a identificação pelo olfato, neste caso usando potinhos revestidos, contendo frutas picadas e solicitando para os alunos cheirarem, tendo os olhos vendados.

Para avaliação dos cursos teóricos, aplicou-se um questionário aos alunos, utilizando uma escala facial para as respostas, que evidenciavam o nível de aceitação dos mesmos sobre o curso. Este questionário avaliativo foi composto por 7 perguntas, sendo 1 - O que você achou do curso?; 2 - O que você achou dos apresentadores?; 3 - Em que nível foram as novidades?; 4 - Como foi para entender o assunto?; 5 - O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; 6 - Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu?; 7 – Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu. Como opções de respostas tinham-se as expressões faciais, as quais eram atribuídos números que variavam do 1 ao 5, sendo o valor 1 – Muito ruim; 2 – Ruim; 3 – Mais ou menos; 4 - Bom; 5 – Ótimo, segundo o que está mostrado na Figura 1, tinham também como opção de resposta “não sei responder”.

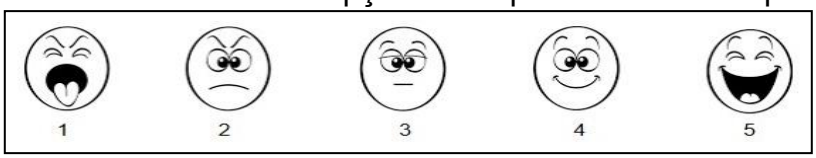


Figura 1: Escala facial empregada para avaliação do curso pelos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A turma do 2º ano do ensino fundamental da Escola Olavo Bilac era composta por 19 alunos, com idades entre 7 e 8 anos.

Ao longo das apresentações, notou-se um grande envolvimento por parte dos alunos da escola, sendo que muitos deles relataram que familiares possuíam diabetes, hipertensão e também colesterol elevado. As colocações foram feitas após a explicação sobre o consumo excessivo de alimentos que podem gerar essas doenças, indicando a importância que o curso teve ao salientar esses aspectos relacionados à dieta alimentar.

Nas Figura 2 podem ser vistas fotos que mostram momentos do Curso teórico, desenvolvido na sala de aula do segundo ano do ensino fundamental, turma que tem como responsável a Professora Paula Winkel.



Figura 2. Alunos do 2º ano da Escola de Ensino Fundamental Olavo Bilac fazendo a identificação das frutas pelo tato (acima) e pelo olfato (abaixo).

As crianças gostaram muito das atividades lúdicas com as frutas e tiveram grande curiosidade de saber quais eram elas. Observou-se a dificuldade da maioria das crianças em identificar as frutas, seja pelo tato, seja pelo olfato, sendo que algumas das frutas eram desconhecidas por elas.

Após as brincadeiras as frutas foram distribuídas para as crianças, que ficaram motivadas a prová-las.

Os resultados que foram obtidos através do questionário aplicado para avaliação do curso estão expostos na Figura 3.

Observando de maneira geral, o curso teve boa avaliação, sendo que em todas as perguntas houve um maior predomínio de respostas bom e ótimo. Destaca-se a questão 7 (Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu?), que demonstra que os alunos gostaram do curso e têm boas perspectivas de colocar em prática o que foi ensinado a eles.

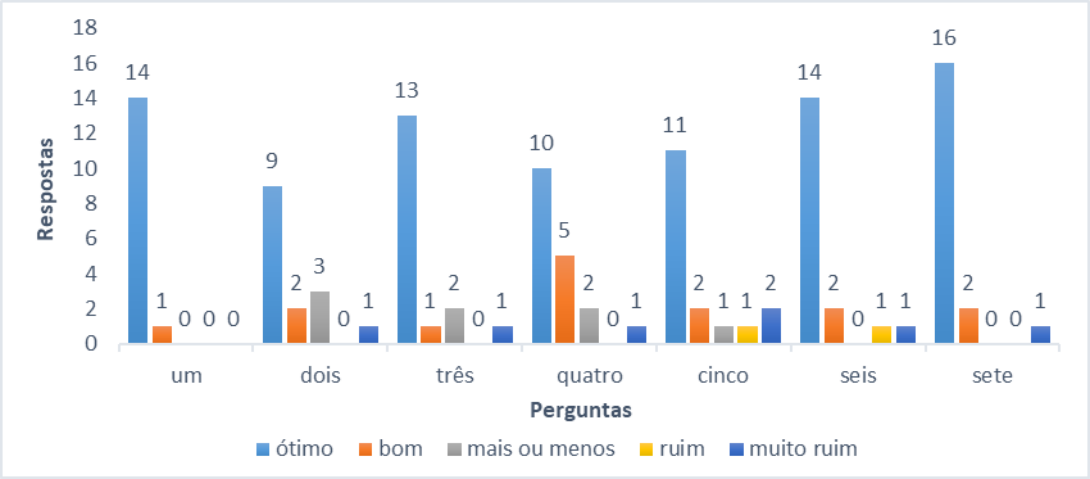


Figura 2: Dados da avaliação dos cursos teóricos pelos alunos do 2º anos da Escola de Ensino Fundamental Olavo Bilac.

1 - O que você achou do curso?; 2 - O que você achou dos apresentadores?; 3 - Em que nível foram as novidades?; 4 - Como foi para entender o assunto?; 5 - O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; 6 - Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu?; 7 – Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu.

4. CONCLUSÃO

Ao finalizar o curso, pode-se notar que os alunos estavam bem empolgados com o que havia sido ensinado, eles fizeram muitas colocações e pediram para o grupo retornar. Embora muitos tenham mostrado dificuldade para descobrir quais eram as frutas nas caixas e nos potinhos, observou um grande interesse por parte deles sobre as frutas. Considera-se a importância de trabalhar com crianças sobre a aspectos relativos a alimentação saudável e higiene correta das mãos, da cozinha e das frutas e hortaliças para se formar indivíduos saudáveis e responsáveis com sua alimentação.

5. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Evanise Segala; MACHADO, Martha Virgínia Gewehr; MOLIN, Cristina Thiago. **Manual de Boas Práticas de Manipulação de Alimentos.** 2012. Disponível em: <http://www.paulinia.sp.gov.br/downloads/ss/Cartilha_manual_de_boas_praticas_maipulacao_alimentos_final.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

Guia alimentar: Como ter uma alimentação saudável.1ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_alimentacao_saudavel.pdf. Acesso em 20 ago. 2019.

MACHADO, Roberto Luiz Pires; DUTRA, André de Souza; PINTO, Mauro Sergio Vianello. Boas Práticas de Fabricação (BPF). **Embrapa Agroindústria de Alimentos**, Rio de Janeiro, ed.1, p.1-22, 2015.

SCOTTI, Vera Lucia. **A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÀVEL NA INFÂNCIA.** 2011. 69 f. Tese (Doutorado) - Curso de Especialização em Saúde Para Professores do Ensino Fundamental e Médio, Universidade Federal do Paraná, Cidade Gaúcha, 2011. Cap. 1.

INCLUSÃO DE GÊNERO NAS CIÊNCIAS EXATAS ATRAVÉS DO ENSINO DE QUÍMICA PARA ALUNAS DO 9° ANO

BRUNA HOLZ XAVIER; PRISCILA TESSMER SCAGLIONI; FILIPE SOARES RONDAN; ÁLISSON ALINE DA SILVA; FERNANDA PITT BALBINOT; MÁRCIA FOSTER MESKO

Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos, Universidade Federal de Pelotas – *brunaholzxavier@yahoo.com.br; priscilascaglioni@gmail.com; fsrondan@gmail.com; alisson.aline97@hotmail.com; fer.p.balbinot@gmail.com; marciamesko@yahoo.com.br*

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2016), apenas 34% dos estudantes das áreas de Engenharia e Ciências Exatas e da Terra correspondem ao sexo feminino, enquanto que para áreas como as Ciências da Saúde, Linguística, Letras e Artes o cenário é completamente oposto, onde as mulheres representam aproximadamente 65% dos estudantes. Esse fato é resultado de uma rede complexa de fatores, podendo-se citar um deles como sendo a histórica designação do papel social da mulher aos afazeres domésticos que, mesmo com a inserção de mulheres no mercado de trabalho, ainda gera reflexos na dinâmica social, gerando um fluxo das estudantes do sexo feminino para cursos de graduação relacionados à saúde e à educação (Ministério da Educação - MEC, 2014).

Além disso, o ensino de disciplinas na área das Ciências Exatas, como a Química, ainda é um problema no ensino básico, uma vez que os alunos, geralmente, apresentam grande dificuldade na aprendizagem de conceitos inerentes a essas disciplinas. Isso está associado, principalmente, à forma como os conceitos são abordados, o que, geralmente, ocorre de maneira teórica e sem nenhuma correlação com o cotidiano dos alunos. Sendo assim, a maioria dos discentes não é capaz de perceber o importante papel das ciências no desenvolvimento da humanidade, bem como no entendimento dos fenômenos e das propriedades dos materiais que nos cercam, acarretando no desinteresse dos alunos para com as áreas das Ciências Exatas (ROCHA, 2016).

Tendo isso em vista, esse quadro vem sendo analisado por diversos estudos, os quais afirmam que tal realidade pode ser remodelada através da abordagem da ciência como uma possibilidade profissional desde a infância, visando minimizar os estereótipos construídos ao longo da vida (MESKO, 2018). Nesse sentido, destaca-se a importância do desenvolvimento de projetos que oportunizem a interação de jovens meninas, em idade escolar, com a área das ciências exatas como um todo (teoria e prática). Para tal, é possível a utilização de temas motivadores e de atividades práticas capazes de estabelecer relações entre os conteúdos didáticos e tópicos vinculados ao cotidiano dos alunos, a fim de enriquecer a construção do conhecimento, bem como trazer maiores estímulos para a troca de informação entre professores e

alunos, para que, dessa maneira, o interesse pela pesquisa seja despertado nos discentes.

A partir disso, o projeto intitulado "*Meninas na ciência: o uso de temas motivadores para atrair novos talentos para a química*", aceito sob a chamada pública CNPq/MCTIC n° 31/2018 e coordenado pela Profª. Drª. Márcia Foster Mesko, tem como objetivo desenvolver atividades em uma escola pública de ensino fundamental através da realização de experimentos práticos relacionados ao conteúdo de química do 9° ano. O projeto envolve a participação de uma professora da educação básica, discentes nos níveis de pós-graduação, graduação e ensino fundamental, além da professora coordenadora do projeto. A proposta visa tornar o aprendizado de química mais dinâmico e interessante para, assim, maximizar o interesse dos alunos da educação básica por assuntos na área da química, em especial as meninas.

2. METODOLOGIA

A instituição pública de educação básica escolhida para a realização das atividades foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª. Margarida Gastal – EMEF, situada aproximadamente a 1 km de distância do Campus Capão do Leão da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. E o público alvo foram os alunos da turma de 9° ano.

O órgão fomentador do projeto, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), disponibilizou cinco bolsas, sendo uma delas destinada à professora responsável por lecionar a disciplina de ciências (o que inclui a química) para a turma, três bolsas designadas a alunas do 9° ano e a restante dedicada a uma aluna de graduação participante do projeto. A fim de selecionar as meninas a serem contempladas com as bolsas, aplicou-se um teste teórico de conhecimento básico seguido de uma entrevista com as alunas. É importante ressaltar que o teste foi aplicado a toda turma com o intuito de analisar o nível de conhecimento dos alunos com relação à química, entretanto, a entrevista ocorreu apenas com as meninas, visto que as bolsas eram destinadas exclusivamente para estudantes do sexo feminino.

Após a seleção das alunas bolsistas, iniciaram-se as atividades práticas, onde as estudantes compareceram ao laboratório do grupo de pesquisa LCCBio (Laboratório de Controle de Contaminantes em Biomateriais), situado no prédio 30 do Campus Capão do Leão da UFPel, para a apresentação das dependências do laboratório, bem como para a realização de diversas tarefas voltadas à área da química, adequadas ao nível de conhecimento das meninas.

Inicialmente, foram realizados três experimentos. No primeiro deles, conhecido como Leite Psicodélico, utilizaram-se materiais do cotidiano, como leite integral, detergente e corantes alimentícios, e teve como objetivo explicar a influência das diferentes polaridades dos compostos. A seguir, realizou-se o experimento chamado de A Mágica da Garrafa Azul, no qual uma reação de oxirredução entre água, hidróxido de sódio, glicose e azul de metileno resultou em mudanças de cores na solução. O último experimento, denominado O Gênio na Garrafa, foi realizado utilizando peróxido de hidrogênio e permanganato de potássio, os quais reagiram exotermicamente liberando uma fumaça branca.

Para a execução dos experimentos as meninas receberam um roteiro, o qual descrevia, passo a passo, os procedimentos de cada experimento, os quais elas realizaram com o auxílio e supervisão dos alunos de graduação e de pós-graduação integrantes do grupo de pesquisa do LCCBio. Além disso, os roteiros continham explicações descritas de maneira simples, porém detalhada, dos resultados obtidos ao fim da execução dos três experimentos, visando facilitar a compreensão das alunas para, assim, capacitá-las de relatar corretamente os procedimentos e resultados aos colegas.

Atualmente, as estudantes estão participando da elaboração de um jogo de bingo da Tabela Periódica dos Elementos, o qual será composto por cartelas em formas de tabelas periódicas semipreenchidas e as peças a serem sorteadas serão os elementos químicos. Para isso, as três meninas bolsistas do projeto estão realizando a produção, a impressão, o recorte e a colagem de todas as peças do jogo, no mesmo laboratório supracitado. Depois de pronto, o bingo será levado para a sala de aula e as regras do jogo serão explicadas a todos os alunos, objetivando uma aprendizagem mais efetiva acerca dos elementos químicos e suas disposições na tabela periódica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro contato com a professora responsável por lecionar química para a turma de 9° ano da EMEF Profª. Margarida Gastal, o assunto abordado foi o plano de ensino dos alunos formandos. Nesse documento constava que metade do ano letivo era dedicado a aprendizagem de química, enquanto que o segundo semestre estava reservado para o estudo de física. Concluiu-se, então, que os estudantes teriam uma abordagem bastante escassa de química durante as aulas, visto que essa é uma disciplina abrangente demais para ser lecionada em apenas dois bimestres. Sendo assim, a escolha das três alunas bolsistas foi feita majoritariamente com base na entrevista, onde foram selecionadas as meninas com as respostas mais entusiásticas e com mais conteúdo, dentro de sua linha de conhecimento.

A primeira atividade desenvolvida com as estudantes dentro do laboratório foi a realização de três experimentos simples. Em um primeiro momento, foi possível perceber que elas estavam receosas, uma vez que nunca haviam tido contato com nada parecido antes, as vidrarias, os equipamentos, os reagentes e as soluções, tudo era novidade para as alunas. Porém, com o auxílio dos alunos de graduação e pós-graduação do grupo de pesquisa do LCCBio, aos poucos as meninas foram adquirindo segurança e passaram a ficar mais a vontade, fazendo perguntas acerca dos experimentos e se surpreendendo positivamente a cada resultado.

Após a execução dos experimentos, as bolsistas ficaram incumbidas de repassar a experiência aos colegas, em sala de aula, relatando os procedimentos e explicando aos demais estudantes cada resultado obtido. Os alunos foram bastante receptivos com as três meninas, mostrando-se atenciosos e interessados a cada fala delas. O desenvolvimento dessa primeira atividade foi de suma significância para as alunas, visto que elas aprenderam conceitos novos, tais como polaridade dos compostos, reações de oxirredução, pH e suas influências, reações exotérmicas, e, ainda, realizaram procedimentos práticos, os quais, provavelmente, não teriam a oportunidade de conhecer se não fosse pela ação do projeto. Além disso, a tarefa de relatar aos

colegas os experimentos executados dentro do laboratório mostrou para as meninas que elas são capazes de não apenas aprender, mas também de repassar os conhecimentos adquiridos a outras pessoas.

O jogo de bingo composto pelos elementos químicos da tabela periódica ainda está em processo de elaboração, porém, é esperado um resultado satisfatório, visto que os alunos aprenderão mais detalhes sobre cada elemento químico de forma bastante interessante, durante uma brincadeira. E, além de levar mais conhecimento acerca da tabela periódica, essa atividade visa uma maior aproximação entre a turma, uma vez que os alunos irão interagir mais entre si.

4. CONCLUSÕES

O projeto aliado a uma escola pública de educação básica confirmou o quão escassa é a abordagem de conceitos das Ciências Exatas, incluindo a química, para os alunos do ensino fundamental. Além disso, foi possível obervar que, embora a proximidade geográfica entre as instituições, os professores e estudantes da escola não têm a devida informação em relação à realidade das pesquisas científicas executadas na Universidade. Porém, após a realização das atividades em conjunto com a professora e os alunos do 9° ano da EMEF Profª. Margarida Gastal, observou-se grande evolução no conhecimento, bem como no interesse dos envolvidos para com a química. Portanto, pode-se concluir que, com um incentivo maior, é possível obter uma melhora significativa na qualidade do ensino de Química, e demais Ciências Exatas, para estudantes do ensino fundamental, instigando-os a seguir essa área em sua formação superior.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDIFES; FONAPRACE. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Uberlândia – MG, 2016. Acessado em 03 set. 2019. Online. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES_2014.pdf.

BRASIL, MEC. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**: versão preliminar. Ministério da Educação e Cultura. 2014. Acessado em 03 set. 2019. Online. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file.

ROCHA, J. S.; Vasconcelos, T. C. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. In: **XVII ENEQ – ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA**, Florianópolis, UFSC, 2016.

MESKO, M. F.; Mulheres na Ciência, a fórmula da igualdade de gênero na química. **Revista Ciência Hoje**, vol. 347, 2018. Acessado em 03 set. 2019. Online.
Disponível em: http://cienciahoje.org.br/artigo/a-formula-da-igualdade-de-genero-na-quimica/.

EIXO GEOMETRIA DA BNCC: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA MATEMÁTICA COM O JOGO BATALHA DA SIMETRIA

HENRIQUE DOS SANTOS ROMEL[1]; LUANA DE OLIVEIRA KURZ[2]; THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN[3]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – henrique20romel@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – luanakurz1@gmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – thaisclmd2@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é a descrição de uma oficina com ênfase no ensino de Matemática que foi aplicada no curso popular UP, curso este que oferece preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o ingresso de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) campus Pelotas/RS. As aulas do *UP* acontecem no município do Capão do Leão/RS.

A atividade a seguir foi desenvolvida no curso no segundo semestre de 2019. Esta oficina foi realizada com o objetivo de promover o aprendizado dos alunos, auxiliando na preparação para as provas do ENEM. A atividade que foi realizada tem relação com o campo de Geometria, disposto na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC:

> Nessa unidade temática, estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode desenvolver o pensamento geométrico dos alunos. Esse pensamento é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes (BRASIL, 2018, p. 271).

Com base nesta afirmação pode-se destacar o quanto é importante o ensino de Geometria nos anos finais. Um exemplo bastante simples desta relação é que as figuras espaciais, no caso dos poliedros, podem ser obtidas através da planificação de certos polígonos.

Nesta oficina foram trabalhadas apenas as figuras planas, por meio de um jogo, no viés de que pelo jogo o aluno pode desenvolver de maneira significativa sua aprendizagem sobre diversos conceitos aplicados à Matemática, na perspectiva de Ausubel (MOREIRA, 2010). E, a partir desse tipo de atividade os alunos são levados a investigar como a Matemática se aplica no seu cotidiano em diversas situações.

2. METODOLOGIA

O objetivo do trabalho foi realizar uma pesquisa sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de três eixos: números, álgebra e geometria.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica na qual foi feita uma leitura atenciosa da nova BNCC dos anos finais da disciplina de Matemática, analisando suas competências e eixos temáticos. Também foram pesquisados autores que tivessem escritos sobre jogos matemáticos.

Fundamentado nessa pesquisa foram propostos jogos para que se possa ensinar Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental de acordo com os

eixos temáticos da nova base que entrará em vigor no próximo ano. Para este trabalho descreve-se a oficina realizada no curso *UP* no dia cinco de setembro deste ano, pretendendo colocar em prática a pesquisa inicialmente executada.

A realização da oficina deu-se a partir de uma atividade relacionada ao eixo temático Geometria da nova base. Destaca-se, nesse texto, o jogo Batalha da Simetria, idealizado para ser desenvolvido com turmas de alunos na faixa etária dos 11 anos.

O objetivo desta batalha é introduzir e entender a conhecimento de simetria. O material necessário é uma folha de papel sulfite e duas canetas. Esta tarefa pode ser efetuada em duplas e apresenta as seguintes regras:

1. Dobrar a folha de papel sulfite ao meio. Cada metade corresponderá a um jogador da dupla;
2. Cada jogador desenhará cinco aviões pequenos em alguma parte da sua metade de papel, conforme Figura 1.

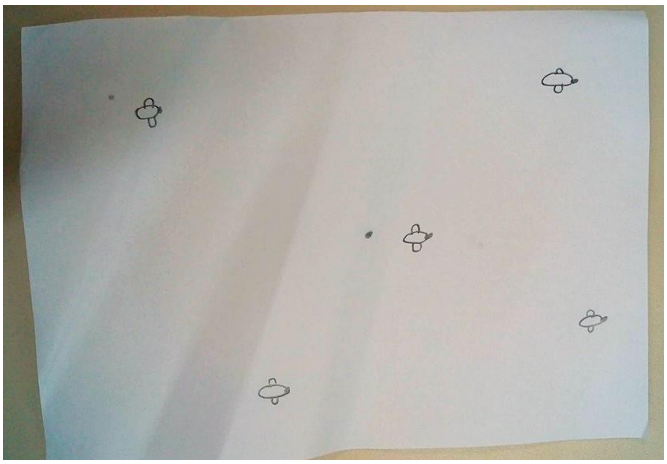


Figura 1: Cinco aviões.
Fonte: Os pesquisadores, 2019.

3. Na primeira jogada, o jogador A fará, em sua metade de papel, um ponto localizado simetricamente a um dos aviões feito pelo jogador B.
4. Dobra-se então a folha e rabisca-se atrás do ponto feito pelo jogador A.
5. Desdobrar a folha e verificar se o ponto atingiu o avião do adversário.
6. O mesmo será feito pelo jogador B.
7. Ganhará o jogo quem atingir primeiro os cinco aviões do adversário.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No dia em que a oficina foi aplicada foi possível perceber que os alunos responderam de maneira significativa a proposta da atividade, ou seja, a batalha da simetria.

Pode-se perceber que os alunos aos quais a oficina foi aplicada nunca tinham tido contato com este tipo de atividade, porém eles comentaram que este tipo de atividade deveria ser realizada diversas vezes durante as aulas de Matemática.



Figura 2: Aviões simétricos.
Fonte: Os pesquisadores, 2019.

Enquanto oficineiros teve-se a percepção de que os objetivos da oficina foram atingidos, pois os estudantes que participaram desta conseguir absorver a ideia de simetria. Houve uma pequena dificuldade por parte destes no momento em que foi solicitado para que dobrassem sua folha ao meio, mas com uma pequena demonstração desta etapa e ela pode ser realizada com êxito.

4. CONCLUSÕES

Com esta oficina pode-se verificar, enquanto futuros professores de Matemática, em processo de formação inicial, a necessidade de uma aproximação mais direta com a docência e o ambiente de sala de aula, pois com a utilização deste tipo de material nas aulas de matemáticas pode-se observar que este recurso pode ser muito importante no ensino-aprendizagem da disciplina.

Outro aspecto que se pode concluir com esta pesquisa é que a nova BNCC expõe eixos temáticos dentro da área de futura atuação e que os materiais manipuláveis podem auxiliar enquanto futuros educadores a trabalhar a nova BNCC que entrará em vigor no próximo ano, desfrutando dos recursos pedagógicos descritos nesta pesquisa.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30. ago. 2019.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa**. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

Programa de Cursos 2011 / Matemática – Ensino Fundamental / 6º. ao 9º. Ano. **Sugestões de jogos**. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/upload/blogSite/1012/1012548/22835/Programa%20de%20Cursos%202011%20%206%20ao%209%20ano%20JOGOS303201114553.pdf>. Acesso em: 10. fev. 2019.

BINGO DE FRAÇÕES ALGÉBRICAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA DE ACORDO COM O EIXO ÁLGEBRA DA BNCC

LUANA DE OLIVEIRA KURZ[1]; HENRIQUE DOS SANTOS ROMEL[2]; THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN[3]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – luanakurz1@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – henrique20romel@gmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – thaisclmd2@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

No seguinte trabalho teremos a descrição de uma oficina baseada em um conteúdo da Matemática, a qual foi realizada no curso popular pré-vestibular *Up*. O curso oferece preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no turno da noite e preparação para alunos do 9°ano que queiram prestar a prova do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) no turno da tarde. O curso oferece vaga para alunos de baixa renda que não tenham condições de pagar por um preparatório, sendo assim, ele é totalmente gratuito e é localizado no bairro Jardim América, na cidade do Capão do Leão, RS.

No segundo semestre de 2019 foi feita a aplicação da oficina, a mesma tem como objetivo motivar e facilitar o aprendizado dos alunos e também auxiliar na preparação para o ENEM. A atividade que foi realizada tem associação com o campo de Álgebra, disposto na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC o pensamento algébrico:

> [...] é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. Para esse desenvolvimento, é necessário que os alunos identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, estabeleçam leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados. As ideias matemáticas fundamentais vinculadas a essa unidade são: equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade. Em síntese, essa unidade temática deve enfatizar o desenvolvimento de uma linguagem, o estabelecimento de generalizações, a análise da interdependência de grandezas e a resolução de problemas por meio de equações ou inequações (BRASIL, 2018, p. 270).

Nesta oficina foram trabalhadas apenas as Frações Algébricas, um dos conteúdos que provoca receio nos alunos. Sendo assim a oficina é um meio de facilitar a aprendizagem do conteúdo e torná-lo mais interessante.

2. METODOLOGIA

O trabalho teve como objetivo realizar uma pesquisa inicial sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da

Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, com base em três eixos. São eles: Números, Álgebra e Geometria.

Foi executada uma pesquisa bibliográfica onde foi realizada a leitura da Nova Base Comum Curricular (BNCC) dos anos finais da disciplina de Matemática, verificando suas competências e eixos temáticos. Foram desenvolvidas também pesquisas de autores que possuíssem textos relacionados a jogos matemáticos.

Baseado na pesquisa foi apresentado jogos para o ensino de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir dos eixos temáticos da BNCC, que será introduzida no próximo ano. Para este trabalho relata-se a oficina que foi realizada no curso popular *Up*, pondo em execução a pesquisa que foi primeiramente realizada.

A realização da oficina deu-se a partir de uma atividade relacionada ao eixo temático Álgebra da nova base. Destaca-se, nesse texto, o jogo Bingo de Frações Algébricas, idealizado para ser desenvolvido com turmas de alunos na faixa etária dos 13 anos. O objetivo deste Bingo de Frações Algébricas é a fixação da simplificação das frações.

O material necessário são folhas de ofício para elaboração das cartelas e marcadores para os resultados sorteados. Deve-se fazer uma planilha numerada com as frações algébricas e o resultado da simplificação. Como um bingo normal, foram levados prêmios para o vencedor de cada rodada. Este jogo pode ser desenvolvido em duplas ou trios, e cada um recebe uma cartela.

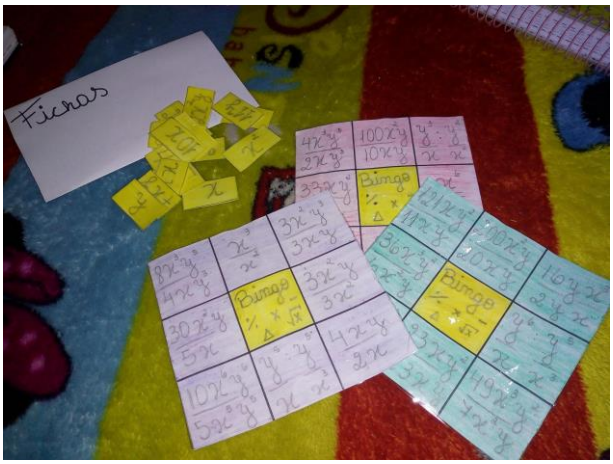


Figura 1: Bingo de Frações Algébricas
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

O jogo apresenta as seguintes regras:

1. O grupo deve simplificar as frações algébricas representadas na cartela que receberão, e obter o resultado das mesmas, para poder marcar no lugar certo o resultado que será sorteado.

2. Será sorteado um resultado por vez, e o aluno deverá colocar o marcador em cima da fração algébrica, cuja resposta da simplificação da fração tenha o resultado sorteado.

3. O grupo que completar a cartela primeiro é o vencedor, e ganhará o prêmio correspondente a rodada.

4. O número de rodadas será feito conforme os alunos ou professor acharem necessário. Se houver premiação, poderá ser conforme a quantidade de prêmios. O grupo se mantém o mesmo até o final.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da oficina aplicada na turma do curso popular *Up*, conseguiu-se perceber um grande desempenho dos alunos em querer aprender o conteúdo e participar da oficina. O conteúdo foi fixado e juntos viram a importância de prestar atenção nos detalhes, que ao errar qualquer passo da simplificação, eles iriam também errar o resultado da mesma, por exemplo, e assim, não conseguiriam ganhar no bingo, pois era necessário que todas as simplificações estivessem corretas, para que pudessem marcar no lugar certo o resultado sorteado.

Como a turma era pequena, havia só cinco alunos, o jogo foi realizado de forma individual. Entregou-se uma cartela para cada aluno, explicou o funcionando do jogo e todos ficaram bem animados e ansiosos para começar.

Nesta oficina foram levados três prêmios para estimular a participação e interesse, sendo assim, foram realizadas três rodadas do bingo, e o mais interessante, foi que três pessoas distintas ganharam os prêmios.

Na primeira rodada, três dos cinco alunos cometeram erros na simplificação, tirando assim suas chances de ganhar a rodada, pois o resultado errado que elas acharam nunca seria sorteado. Na segunda e terceira rodada, todos conseguiram obter a simplificação correta e ficavam na torcida com cada ficha que era sorteada.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se que o objetivo da oficina foi alcançado, através desse jogo os alunos conseguiram ter facilidade na aprendizagem do conteúdo e interesse em aprender. Ao aplicar a oficina também se pode perceber motivação da parte dos alunos em querer permanecer no curso popular *Up*.

O jogo para um aluno pode significar muito mais do que apenas um jogo, mas sim um novo meio de aprender o conteúdo e fixá-lo, trocando um pouco do quadro e giz, onde muitas vezes os alunos apenas reproduzem o que foi passado. Por fim, a oficina obteve um resultado satisfatório, pois se percebeu uma significativa contribuição para o curso, tornando-o mais interesse.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30. ago. 2019.

Site Maistemática. Disponível em: <http://maisatematica.blogspot.com/2012/01/bingo-das-fracoes-algebricas.html>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SEMENTÁRIO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, QUAL A RELAÇÃO?

SILVIA NAIANE JAPPE[1]; THAIS MONTEIRO MIRANDA[2]; JULIO CESAR PAES JÁCOME DE ARAUJO FILHO[3]; ALDO GIRARDI POZZEBON[4]; BEATRIZ HELENA GOMES ROCHA[5]; VERA LUCIA BOBROWSKI[6]

[1]Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, UFPel – jappesilvia@gmail.com
[2]Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, UFPel – thaismird@gmail.com
[3]Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, UFPel – fhjuliocesar@gmail.com
[4]Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, UFPel – aldogirardipozzebon@outlook.com
[5]Instituto de Biologia,DEZG/UFPel – biahgr@gmail.com
[6]Instituto de Biologia,DEZG/UFPel – vera.bobrowski@gmail.com - orientadora

1. INTRODUÇÃO

A universidade desde seu princípio foi um órgão responsável pelo conhecimento científico, pelo desenvolvimento e inovação da ciência. Mas, muito além disso, envolvida com a comunidade, a qual é a geradora dos questionamentos a serem estudados e descobertos. Os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão se complementam, de forma essencial, mas se fortalecem pela extensão, que proporciona o diálogo com a sociedade, partilhando os saberes, envolvendo discentes, docentes e a comunidade em geral neste fluxo de conhecimento (BOBROWSKI et al., 2016).

No ano de 2016, em abril, iniciou-se o projeto “GETEC - Grupo De Estudos e Trabalhos em Ensino de Ciências” cujo foco principal é reunir as diferentes áreas do conhecimento para retratar a importância das relações naturais, desenvolvimento da biodiversidade e inter-relacionando os aspectos sociais, ambientais e culturais. O projeto conta com a participação de docentes do DEZG/IB e discentes dos cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Nutrição e Medicina Veterinária, incluindo em suas ações a comunidade em geral e escolar (públicas e particulares), com diferentes faixas etárias e conhecimentos prévios, de zona urbana e rural.

O projeto tem como foco a movimentação de saberes. Como aduz FREIRE (1983, p. 27), o conhecimento “...demanda uma busca constante, implica em invenção e reinvenção.”

Nesse contexto, objetivou-se relatar a participação em eventos realizados no município de Pelotas com uma das ações do GETEC, o “Sementário”, e o compartilhamento de saberes com a sociedade sobre aspectos agronômicos, ecológicos, culturais e nutricionais das sementes.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada no desenvolvimento da ação foi a expositiva dialogada e a utilização da coleção de sementes constituída por exemplares de espécies cultivadas, silvestres, frutíferas, medicinais e florestais, processadas, acondicionadas em tubetes com tampa plástica, identificados e organizados. Esse acervo diversificado está representado por mais de 90 tipos diferentes de sementes, sendo mantido no Laboratório de Genética (LabGen) do Departamento de Ecologia, Zoologia e Genética (DEZG) do Instituto de Biologia (IB). As sementes são oriundas de doações de pesquisadores melhoristas da Embrapa Clima Temperado, de professores e de acadêmicos da Universidade Federal de Pelotas, e de aquisições no comércio local.

Além disso, banners foram utilizados para auxiliar na contextualização das seguintes temáticas: tipos e morfologia de sementes; variabilidade intraespecífica; modos de dispersão; aspectos socioculturais, nutricionais e ecológicos (interação inseto/planta), sendo para esta última usada uma caixa entomológica para exemplificar a entomofilia.

A oficina e as mostras ocorreram no município de Pelotas, em duas escolas – Colégio Municipal Pelotense e Escola de Ensino Médio SESI Eraldo Giacobbe, e em evento nacional – 27ª Feira Nacional do Doce (FENADOCE). Devido à pluralidade cultural houve a adequação de linguagem ao nível de cognição dos participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde o ano de 2016 está sendo realizada a aquisição de sementes com a finalidade de montar uma coleção, vinculada a um projeto de extensão – GETEC, para a participação em eventos que promovam a popularização e a divulgação científica e que reúna diferentes públicos. A partir de então, vários acadêmicos estiveram e estão envolvidos, atualizando informações, cuidando da sua manutenção e integridade, propondo novas abordagens e estratégias de utilização, sempre com a percepção da vida e de sua perpetuação, tendo na multidisciplinaridade da equipe a possibilidade de maior aprendizado.

VIEIRA et al. (2018, p. 64), destacam que:

> A diversificação de atividades e de recursos didáticos contribui para fomentar os acadêmicos, oportunizando atender a distintas necessidades e interesses, sendo fundamental para que tenham uma aprendizagem significativa e percebam que não há um único caminho que conduza, com segurança, à aprendizagem, e sim, que são inúmeras as variáveis que se interpõem nesse processo.

Em 2019, desde o primeiro semestre letivo, quando fui selecionada por edital e tornei-me bolsista da PREC, assumi as atividades relacionadas ao sementário e suas responsabilidades, sendo apoiada pelas docentes e colegas que participam da equipe. As atividades iniciaram no mês de abril, com a oficina “Luz, câmera... insetos em ação!” desenvolvida no evento “Sábado em Foco”, do Colégio Municipal Pelotense, na qual foi abordada a interação das plantas com os insetos no processo da ponilização, para 26 alunos do Ensino Fundamental (Fig. 1). Essa primeira experiência com extensão universitária foi norteadora para o entendimento do funcionamento das atividades e para a minha desenvoltura na realização das próximas apresentações.



Fig. 1 - Grupo de participantes da oficina “Luz, câmera... insetos em ação!”, realizada no evento educacional “Sábado em Foco”, do Colégio Municipal Pelotense. 2019.

No mês de junho, ocorreu a minha segunda participação, na 27ª FENADOCE, na qual foi apresentado o Sementário conjuntamente com a caixa entomológica do projeto "Vida de Inseto", sendo ressaltada a interação inseto/planta de forma bem alusiva, salientando os benefícios de insetos como polinizadores na produção de sementes e os prejuízos causados por determinadas espécies, além de fatores bióticos e abióticos que podem interferir nesse processo, para um público bem heterogêneo e de número variado (Fig. 2).



Fig. 2 - Mostra na 27ª FENADOCE: A - Participantes do Sementário; B - Coleção de sementes; C - Equipe em atividade. 2019.

Em agosto, na "Mostra de Profissões/Escola do SESI", o Sementário foi utilizado para abordarmos o contexto da graduação e dos temas que são tratados durante a formação acadêmica, divulgando o curso da Agronomia/UFPel (Fig. 3). Nesse evento, as sementes foram expostas e relatamos as aplicações no âmbito profissional. Estiveram presentes em torno de 120 expositores (UFPel, UCPel e Anhanguera) e 290 pessoas entre professores, alunos e comunidade em geral, totalizando, aproximadamente, 410 participantes.



Fig. 3 – Mostra no SESI: A - Sementes acondicionadas em tubetes e em pasta plástica; B - Participação do público. 2019.

Considerando os três eventos relatados acima, o número total do público foi de aproximadamente 500 pessoas, com diferentes faixas etárias, da comunidade escolar e em geral.

No decorrer dos meses, realizando a extensão universitária, percebi que para uma efetiva participação nos eventos algumas etapas foram primordiais como a apropriação do conhecimento por meio de buscas e leitura, treinamento das atividades para conferir segurança, superar a timidez e desenvolver a oratória. Para tanto, os colegas do projeto contribuíram de forma determinante.

O interesse pelo projeto advém por ser uma estudante vinda do meio rural com experiência e apreço pelas sementes, razões essas que estimularam a minha dedicação na coleta de novas amostras, organização, identificação e manutenção do "nosso" Sementário (Fig. 4).



Fig. 4 - Sementário do LABGEN/DEZG: A - Sementes cultivadas pela minha família; B – Espaço de armazenamento das sementes; C – Organização do Sementário em suportes de madeira. 2019.

De acordo com FREIRE (1983), o conhecimento ocorre quando o sujeito se apropria do aprendido e o transforma numa relação dialógica, de entrelaçamento.

4. CONCLUSÕES

A troca de saberes e o aprimoramento do estudo que envolve todo o contexto deste projeto, desde a coleta das sementes até as apresentações no viés da extensão universitária tem permitido aliar a teoria com a prática, instigando os alunos a obter conhecimento que será levado para o restante de sua trajetória

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBROWSKI, V.L.; GONÇALVES, P.R.; ROCHA, B.H.G. A extensão universitária sob a perspectiva de licenciandos em ciências biológicas/UFPel. **Expressa Extensão**, Pelotas, v.21, n.1, p.116-132, 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

VIEIRA, M.G.M.; BORGES, A.C.G.; BITTENCOURT, I.S.S. Extensão universitária vivenciada por acadêmicos no projeto educação para transformação. **Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v.15, n.29, p. 59-69, 2018.

PROJETO CURSOS DE LÍNGUAS: AMPLIANDO A ÁREA DE ATUAÇÃO EM LETRAS

FLÁVIA FERREIRA MENDES SILVA[1]; FRANCISCO MUENZER SOARES[2]; ALINE COELHO DA SILVA[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas 1 –flavia.f.m.silva@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – franciscomuenzer@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – silva.aline.coelho@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O projeto de extensão **Cursos de Línguas** é anterior à própria criação dos Cursos de Letras, na década de 1980, e oferta cursos básicos de língua estrangeira à comunidade desde então. Os cursos de Alemão, Francês, Espanhol e Inglês se organizam em 04 módulos, com duração de um semestre cada, e são ofertados aos sábados pela manhã, em diversos prédios da UFPel. Nosso projeto está integrado ao também projeto de extensão **TCLLE** (Teste de Competência Leitora em Língua Estrangeira) em sua organização e coordenação e, também, nas ações específicas de Leitura em Língua Espanhola e Leitura em Língua Inglesa. Esses projetos contam com 25 bolsistas dos Cursos de Licenciatura em Letras e 2 bolsistas dos Cursos de Bacharelado em Letras (entre os quais eu e o co-autor deste trabalho nos incluímos), 8 professores orientadores e 1 servidor técnico administrativo.

Minhas atividades como bolsista integram e ampliam a minha vida acadêmica, pois consigo colocar em prática as teorias vistas em sala de aula, entre as quais destaco as concepções de linguagem (KOCH, 1992). Pensar a linguagem e adequá-la é o fundamento do trabalho do redator/revisor; durante as atividades como bolsista, consigo ver quais conceitos se encaixam melhor no meu trabalho e como consigo adaptá-los em meu cotidiano, pois redijo documentos, reviso planilhas, informo e me comunico com a comunidade externa, estudantes e

professores. A eficiência da comunicação é um exercício diário, construído a cada momento de interação.

Na produção textual conseguimos ver de forma mais clara as teorias que abordam as construções de sentido (KOCH, 2000), pois o texto é um objeto que proporciona a interação entre o autor e o leitor, fazendo com que os sentidos que estão no texto sejam construídos. É nesse momento de produção que o trabalho do revisor também é colocado em prática, para que os leitores recebam um texto claro, sem ambiguidades, de forma que não haja problemas durante a construção do sentido. Nesta etapa do projeto ampliamos o espaço virtual dos projetos com a construção de uma conta no Instagran e, na elaboração dos *posts*, é possível ver quais tipos de textos são melhor aceitos pelo público, possibilitando o aprendizado sobre a dosagem de informações e linguagem adotada pelo redator/revisor.

2. METODOLOGIA

O Curso de Bacharelado em Letras, Redação e Revisão de Textos, oferece recursos teóricos e práticos à compreensão leitora em língua materna, que são ampliados e testados no cotidiano de meu trabalho como bolsista. A partir do contato que fazemos com a comunidade, elencamos nossas principais ações: acesso à informação, necessidade de um trabalho específico com ferramentas de leitura e compreensão textual, elaboração de um canal direto e eficiente de comunicação.

Outro recurso utilizado para manter o contato com a comunidade, além do e-mail e telefone, é o uso da rede social Instagram. O uso dessa ferramenta aproxima a comunidade com os projetos de extensão, de forma direta e eficaz, respondendo às mensagens e também fazendo postagens informativas, com as datas mais importantes para cursos, locais e horários das aulas etc.; no Instagram também são feitas postagens trazendo informações e curiosidades sobre as

línguas ofertadas, com o intuito de despertar o interesse da comunidade em aprender um novo idioma. Os Cursos de Línguas e o TCLLE são projetos que estão relacionados, então, o Instagram é usado como forma de manter contato com as pessoas interessadas nos dois projetos

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contato aproximado com a comunidade, seja presencialmente ou pelas redes sociais, faz com que consigamos aprimorar a cada semestre o atendimento às demandas da comunidade. O Instagram pode ser considerado um novo meio de comunicação para o projeto, tendo em vista que tem menos de 04 meses que foi criado, mas já garantiu bastante retorno e possui 600 seguidores. A ferramenta conta com 30 postagens, de diversos conteúdos, que são pesquisados e elaborados pelos bolsistas dos Cursos de Bacharelado em Letras, fazendo o uso de uma linguagem mais informal, adaptada para as redes sociais e que garante a interação com o público; o uso de imagens, *gifs* e *emojis* também é um atrativo, chamando a atenção para a leitura.

4. CONCLUSÕES

A troca entre comunidade e Universidade me proporciona um grande aprendizado e acrescenta na minha formação pessoal e profissional. Como aluna do Bacharelado em Letras - Redação e Revisão de Textos, é muito importante saber lidar e atender as demandas do público, pois minha área de atuação é ampla, podendo trabalhar diretamente com o público ou em empresas privadas; esse contato com o público também acrescenta como forma de praticar as teorias de linguagem vistas no âmbito acadêmico, adaptando a forma com que é feito o contato com o público, seja pessoalmente, por email ou pelas redes sociais, pois cada um desses momentos exige uma linguagem adequada.

O contato com a comunidade também é estabelecido através de eventos fora da Universidade, como a Fenadoce, em que tivemos a oportunidade de divulgar os projetos de extensão, falando diretamente com o público e distribuindo um material elaborado e adaptado para esse evento. Esses momentos de interação garantem mais proximidade entre o público e a Universidade, fazendo com que haja mais interesse da comunidade sobre os projetos e cursos de graduação ofertados pela UFPel.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOCH, I.V. **A Inter-ação pela Linguagem.** Editora Contexto, 1992.

UFPEL. **O Plano Nacional de Extensão Universitária**. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/prec/legislacao/

KOCH, I.V. **O texto e a construção dos sentidos**. Editora Contexto, 2000.

UFPEL. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Maio de 2012. Disponível em:https://wp.ufpel.edu.br/prec/files/2019/05/Plano_Nacional_de_Extensao_Universitaria.pdf

ELABORAÇÃO PARTICIPATIVA DO ATLAS HISTÓRICO - GEOGRÁFICO ESCOLAR DE CANGUÇU-RS

DEMAICON SCHIMIDT PETER[1]; CAMILA TATIANE SILVEIRA ALVES[2]; ROSA ELENA NOAL[3]; GABRIELA DAMBRÓS[4]; SANDRO DE CASTRO PITANO[5]

[1]Universidade Federal de Pelotas – demaicon@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – alvescamila1998@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – rosa.noal@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – gabbydambros@yahoo.com.br
[5]Universidade Federal de Pelotas – scpitano@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A elaboração participativa do Atlas Histórico – Geográfico Escolar de Canguçu consiste em um projeto articulado de extensão e pesquisa que visa a criação de um Atlas Escolar específico do município de Canguçu/RS. O atlas consiste em um recurso didático de grande relevância para o ensino e a aprendizagem das disciplinas escolares vinculadas às ciências humanas, como a Geografia.

No processo de construção do conhecimento geográfico, o atlas pode ser utilizado desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, passando pelos anos finais e também no Ensino Médio. Representa uma fonte confiável e de fácil acesso e manuseio sobre dados e características do município, organizadas segundo princípios pedagógicos. Porém, devido ao foco local das informações contidas no atlas, o mesmo não é facilmente encontrado nas escolas.

Enquanto os livros didáticos reúnem um amplo acervo de dados de caráter global e/ou nacional, o atlas trata, especificamente, do espaço municipal (local). Por isso, sua produção depende de um esforço por buscar e reunir dados e informações contextuais, capazes de retratar, com profundidade científica e intencionalidade pedagógica, o município tematizado.

A rede municipal de ensino de Canguçu conta com 35 escolas, das quais 25 estão distribuídas na zona rural (Ensino Fundamental) e 10 na zona urbana. As urbanas compreendem 5 Escolas de Educação Infantil (4 são creches) e 5 Escolas de Ensino Fundamental completo. O total de alunos matriculados em 2019 é de 5.311, atendidos por 515 professores (SMEEC/Canguçu, 2019).

Pelo caráter extensionista do projeto e de pesquisa participante, a proposta vem sendo executada por diferentes sujeitos, sendo estes: Universidade Federal de Pelotas - representada por professores e discentes do curso de Geografia; Secretaria Municipal de Educação; escolas – representadas por professores de diferentes áreas de conhecimento.

Priorizando a dimensão pedagógica juntamente com a construção do conhecimento científico observa-se a ação da pesquisa participante na elaboração do atlas. Contempla-se ainda o trabalho docente e suas especificidades no cotidiano das salas de aula. Voltando-se para uma demanda histórica da prática profissional no Ensino Fundamental, principalmente nos anos inicias, o projeto busca promover, de forma concomitante, pesquisa científica, formação de professores e produção de material didático. Por isso, acredita-se que a metodologia participante corresponde adequadamente às necessidades e características dessa proposta de pesquisa e extensão.

Estima-se que ao término do projeto – junho de 2021, o atlas possa ser consultado tanto na versão impressa quanto na digital e que seja disponibilizado em todas as escolas do município.

2. METODOLOGIA

Visando desenvolver o projeto em conformidade com as especificidades da ação participante, estipulou-se uma agenda de reuniões com o conjunto de sujeitos potencialmente envolvidos no assunto. Firmou-se que os encontros terão frequência mensal e serão realizados no município de Canguçu, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação ou em escolas, a critério do grupo. As reuniões iniciaram no mês de maio de dois mil e dezenove, primeiramente buscando constituir a equipe de trabalho e a dinâmica de ações, que envolve também a formação de professores. Em seguida, estruturou-se um calendário capaz de sistematizar as atividades do projeto, cuja duração prevista é de 24 meses – dois anos (julho/2019 a junho/2021).

Para a coleta de dados temáticos do atlas, serão realizadas pesquisa bibliográfica, que “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses” (CERVO, 2007, p.60), e documental. Com ambas pretende-se adensar o acervo de estudos afins, além de complementar as informações sobre Canguçu, aprofundando o conhecimento dos aspectos históricos e geográficos que serão inseridos no atlas do município. Serão investigados os seguintes portais, na busca por livros, Dissertações e Teses pertinentes ao estudo: Domínio Público (http://www.dominiopublico.gov.br); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (http://www.ibict.br); Portal de Periódicos CAPES/MEC (http://www.periodicos.capes.gov.br). A análise documental buscará junto ao site do Ministério da Educação (www.mec.gov.br) obter e reunir para pesquisa os documentos existentes sobre bases e parâmetros curriculares nacionais, além da legislação pertinente.

Reserva-se um espaço na agenda para a realização de Trabalho de campo com registros por meio de diário (descritivos e analíticos) e fotografias como técnicas utilizadas para produção e coleta de dados. Destaca-se ainda, a divisão de núcleos de pesquisa dentro do grupo envolvido com o projeto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já relatado, as reuniões começaram no mês de maio de 2019, portanto, a construção do atlas ainda está em sua fase inicial. Contudo, já é possível perceber alguns resultados obtidos pelo grupo, tais como: a concepção de pesquisa participante; o debate profícuo de ideias de algumas temáticas de ensino e sobre determinados teóricos; a troca de experiência no eixo destinado à formação de professores; avanços bibliográficos sobre os assuntos que serão contemplados no atlas.

As reuniões realizadas mensalmente são acompanhadas de leituras prévias e complementares sugeridas pelos coordenadores do projeto. Mas é importante a ressalva de que os sujeitos participantes estão cada vez mais assumindo a sua autonomia e protagonismo dentro da ação participante, sendo este um dos objetivos específicos do projeto. Este fato tem tornado as reuniões mais participativas e a explosão de ideias vem se destacando positivamente neste cenário.

No tocante a formação de professores, uma demanda sugerida pelo grupo, o debate vem sendo extremamente produtivo e a troca de experiências entre os participantes agrega conhecimentos e iniciativas inovadoras no setor educacional do município. Já ocorreram até práticas envolvendo a explanação de alunos sobre determinadas experiências, algo que enriquece cada vez mais o projeto.
Destaca-se a heterogeneidade dos sujeitos que formam o grupo, pois são professores e professoras de diferentes áreas de ensino e níveis de atuação escolar, além de representarem uma pluralidade de pensamentos, ações e reflexões.

4. CONCLUSÕES

Embora o projeto esteja ainda em sua fase inicial, o saldo até o momento é muito positivo e as expectativas em relação ao resultado final só aumentam com os avanços significativos que vem sendo observados. Sendo assim, projeta-se que os próximos passos serão dados com muita naturalidade e que os resultados que até o momento foram obtidos serão mais aprofundados, ricos em reflexão e novos questionamentos. A característica desafiadora do projeto vem sendo peça chave de motivação para todo o grupo.
Enaltece-se ainda a importância de projetos de extensão como este que possibilitam o encontro da universidade com a sociedade gerando efeitos produtivos para todo um meio, neste caso, a população, especialmente, os alunos e os professores canguçuenses.
Aproveitar os encontros mensais para também discutir a formação de professores foi um achado muito rico deste grupo que busca nitidamente se inteirar cada vez mais de todo o processo de construção do atlas. O debate de ideias relacionados a práticas docentes, modelos de atuação e reflexão sobre teóricos vem fortalecendo toda a bagagem que este grupo já tinha antes de começar a execução do projeto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular,** Uberlândia, v. 6, p.51-62, jan/dez 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1992.

BUENO, M. A. **Atlas escolares municipais e a possibilidade de formação continuada de professores:** um estudo de caso em Sena Madureira/AC. 2008. 152f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CERVO, A. L. **Metodologia científica.** 6. ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FARIA, M. C. C. **A pesquisa participante na elaboração de atlas municipal escolar:** a experiência do atlas de Apucarana-PR. 2015. 110f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

LIMA, E. F.; BRITO, J. L. S.; BRABO, V. F. C.; OLIVEIRA, L. F. M. Elaboração do atlas escolar de Uberlândia. **EM EXTENSÃO**, Uberlândia, v. 6, p. 71-80, 2007.

STRECK, D. R.; PITANO, S. C. et al. **Educação Popular e docência.** São Paulo: Cortez, 2014. – (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

A GEOLOCALIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DIGITAL EM ESCOLAS PÚBLICAS

FELIPE CUNHA DA ROCHA[1]; FERNANDA LUZ DE FREITAS[2]; ELISANDRA HERNANDES FONSECA[3]; ROSANE VIEIRA DA SILVA[4]; ANGÉLICA CIROLINI[5]; ALEXANDRE FELIPE BRUCH[3]

[1]Universidade Federal Pelotas – felipecr_15@yahoo.com.br
[2]Universidade Federal Pelotas – fernandaluzdefreitas@gmail.com
[3]Universidade Federal Pelotas – elisandrah.fonseca@gmail.com
[4]Universidade Federal Pelotas – ro.vieirasilva @gmail.com
[5]Universidade Federal Pelotas – acirolini@gmail.com
[6]Universidade Federal Pelotas – afbruch@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Com os avanços tecnológicos os mapas digitais se tornaram a ferramenta e/ou documento cartográfico mais utilizado. Não só a montagem se tornou rápida, mas como a representação tornou-se veraz, visto que as informações geradas são armazenadas em bancos de dados, e assim proporcionam a análise integrada em várias linhas de pesquisa que possam ser feitas.

As geotecnologias devem ser aplicadas no ensino tradicional para ajudar na aprendizagem dos alunos (CIROLINI, 2014). Trazendo para os estudantes das escolas/colégios municipal e estadual de Pelotas (RS) uma forma de inclusão digital, logo, este projeto torna-se um mediador neste processo, a partir de atividades práticas como a obtenção de pontos predeterminados, por dois métodos, um receptor de Sistema de Posicionamento Global (GPS) e um aplicativo de celular *MAPS.ME*, para, posteriormente, visualizá-los no *Google Earth.*

Optou-se por utilizar métodos distintos para a coletas de pontos, em virtude da carência de receptores de sinal GPS nas instituições de ensino, as quais não possuem tal tecnologia, e, por outro lado, os aplicativos disponíveis são de livre acesso e vem se modificando e melhorando a cada dia. O projeto tem por objetivo realizar a inclusão digital em escolas públicas e realizar atividades para demostrar o posicionamento de elementos físicos sobre as imagens de satélite disponibilizadas pelo *Google Earth*.

2. METODOLOGIA

No primeiro contado com os alunos, foi feito um questionário com 13 questões, assim obtendo dados para ver as dificuldades e traçaar uma melhor apresentação sobre o assunto. No final de todas as atividades o questionário é aplicado novamente para realizar uma avaliação do aprensizado a partir das atividades sobre geotecnologias, cartografia e matemática.

Após o questionário, os alunos tiveram uma aula sobre geotecnologias e suas correlações com os mapas digitais, receptores de sinal GPS, imagens de satélites e internet. Na parte da cartografia os alunos tiveram uma revisão sobre rosa dos ventos, coordenadas geográficas, escalas geográficas e na parte da matemática os alunos revisaram cálculos básicos de escala, área e perímetro.

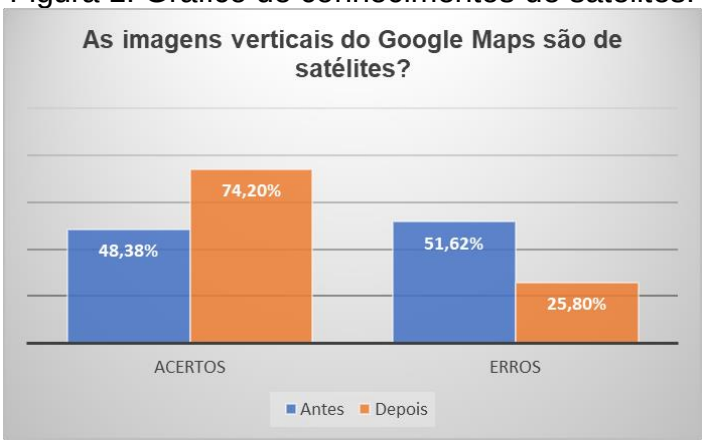
No terceiro momento os alunos foram para o pátio da escola e participaram ativamente de atividades de caça ao tesouro a partir de uma coordenada como ponto de partida. Nesse momento, os alunos com bússola orientavam o seu grupo

para o próximo ponto e os demais coletavam pontos com o receptor de sinal GPS e com o aplicativo MAPS.ME. Após a coleta de todos os pontos, os alunos retornam para a sala de aula e os pontos são plotados no mapa digital (*Google Earth*), onde os estudantes manipulam estes dados e calculam áreas e distâncias entre pontos, além de verificar a precisão entre o receptor e o aplicativo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da interpretação do questionário, os dados foram manipulados e gerou-se alguns gráficos com as respostas dos alunos. Uma das questões refere-se às imagens disponibilizadas pelo *Google Earth*, figura 1.

Figura 1: Gráfico de conhecimentos de satélites.

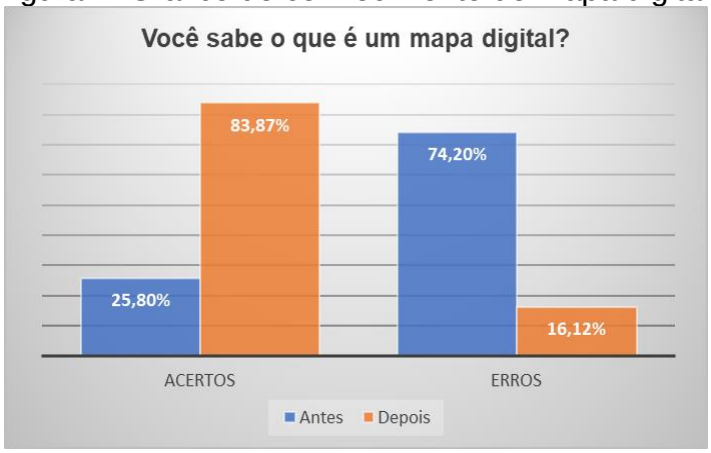


Fonte: Autores.

Nota-se na Figura 1, que após as atividades o número de acertos aumentou de 48,38% para 74, 20%, sendo um aumento significativo, porém este assunto sobre Sensoriamento Remoto, mais especificamente sobre as imagens de satélites disponibilizadas pelo Google Earth, ainda se mostrou com um grau de dificuldade, isso pode ser justificado pelo fato de serem alunos de idades entre 12 e 13 anos que ainda não conseguiram absorver e compreender por completo a complexidade do assunto.

A figura 2 demonstra o gráfico com o conhecimento dos alunos com relação ao mapa digital.

Figura 2: Gráfico de conhecimento de mapa digital.



Fonte: Autores

A partir da análise do gráfico disposto na figura 2, pode-se inferir que os alunos tiveram um aproveitamento muito expressivo em relação do conteúdo dado em sala de aula, uma vez que teve um aproveitamento significativo após a execução das atividades. A atividade desenvolvida no pátio da escola teve o envolvimento de todos os alunos. Eles foram divididos em grupos, alguns utilizaram a bússola para fazer a orientações dos pontos predeterminados, outros os receptores de sinal GPS para fazer a coleta dos pontos e outros ainda realizaram a coleta dos pontos pelo aplicativo de celular (MAPS.ME). Após a coleta dos pontos, os mesmos foram plotados no *Google Earth* (Figura 3), no qual foi possível identificar qual o método foi mais fidedigno. Com muitas dúvidas os alunos chegaram ao um consenso que os dois métodos abordados estão corretos, mas possuem peculiaridades e dependem do sistema de referência, número de satélites disponível no momento, e a qualidade do sinal, devido aos obstáculos naturais e os artificiais existentes no local da coleta.

Figura 3: Pontos Plotados.



Fonte: Autores

4. CONCLUSÕES

Neste projeto obteve-se resultados muito satisfatório em relação a aprendizagem dos alunos e o interesse em aprender e sanar as dúvidas que surgiram. Os professores também demonstraram entusiasmo e interesse na continuidade do trabalho, pois o assunto de geotecnologias é recente e muitos tem dificuldades na abordagem e associação com os conteúdos ministrados.

Grande parte dos alunos teve dificuldade em manipular e se localizar no *Google Earth*, isso deve-se ao fato de não possuírem uma sala de informática na escola que possa ser utilizada amplamente nas atividades didáticas.

Após o desenvolvimento de atividades de inclusão digitalfoi possível perceber que os alunos interagiram e conseguiram fixar melhor os conteúdos comum rendimento melhor em sala de aula.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A., & MEDINA, S. (2007). O uso de imagens de satélite do Google Earth como recurso didático para o ensino de projeções de coberturas. Apresentado em **VII International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design**, Curitiba, Paraná.

CAVALCANTE, M. (2011). **As Geotecnologias no ensino da Geografia no século XXI.** Saber Acadêmico, 12, p.39.

CIROLINI, A. **A inclusão de tecnologias digitais nas escolas do meio rural de Restinga Sêca/RS:** o altas geográficos eletrônico e escolar na perspectiva dos processos de ensino e aprendizagem. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-graduação em Geografia, Porto Alegre, RS: 2014.

ROBERTO, M.; CARVALHO, E. **Interdisciplinaridade da Cartografia Digital na Educação.** Sociedade e Território, v. 26, n. 2, p. 58-72, 9 maio 2014.

AS VÁRIAS INSTRUMENTAÇÕES DA FLAUTA-DOCE – A IMPORTÂNCIA DO INSTRUMENTO NA ORQUESTRA FORÇA JOVEM

IGOR REICHOW AMARAL; LEANDRO MAIA

Universidade Federal de Pelotas – igor.amaral92@hotmail.com
Universidade Federal de Pelotas - leandromaia.clpd@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende mostrar como a flauta-doce, além de musicalizar crianças e jovens da Orquestra Força Jovem, é capaz de gerar integração entre alunos de diferentes faixas etárias e níveis musicais, sendo uma ótima ferramenta de musicalização e inclusão.

A Orquestra Força Jovem é um projeto de extensão da UFPEL, patrocinado pela empresa Embaixador e realizado nas dependências do Sest Senat, em Pelotas (RS). O projeto visa trazer crianças e jovens de até 18 anos da comunidade de Pelotas para a formação de músicos para orquestra. A Orquestra Força Jovem é formada por sua maioria por instrumentos de sopros, sendo eles, saxofone (contralto e tenor), trompete, trombone, flauta transversal, flauta-doce, e também violão, baixo elétrico e teclado. Toda a instrumentação foi fornecida pelo Sest Senat e os alunos comparecem em períodos contrários aos das aulas nas suas respectivas escolas.

A flauta-doce é o instrumento utilizado para musicalização e iniciação dos alunos novos na música, podendo eles, futuramente, escolher outro instrumento depois de alguns meses de estudo e demonstrarem aptidão para o mesmo.

Sendo um dos bolsistas responsáveis pelo projeto, mais precisamente na iniciação dos alunos na música, por meio da flauta-doce, observei como este instrumento sofre preconceito tanto de professores quanto de alunos, em relação ao seu tamanho, preço, material e aparente simplicidade. Sendo assim, meu objetivo com esta pesquisa é demonstrar a importância da flauta-doce tanto para musicalização de alunos quanto para a inserção do mesmo em uma orquestra, sendo no contexto que estou inserido, a Orquestra Força Jovem.

2. METODOLOGIA

Como metodologia de pesquisa, busquei relacionar minhas observações em sala de aula com os alunos de flauta-doce com as opiniões dos alunos. Para isso, realizei uma entrevista informal com os alunos, procurando saber seus pontos de vista em relação ao instrumento, de como enxergam o instrumento frente aos outros instrumentos da orquestra, e se teriam interesse em continuar tocando o instrumento futuramente

MUSICALIZAÇÃO POR MEIO DA FLAUTA-DOCE

Quando um professor de música de iniciação opta pela flauta-doce, vários quesitos estão envolvidos. A flauta-doce muitas vezes é utilizada como instrumento

para musicalizar crianças e jovens, por ser um instrumento acessível e de fácil aprendizado. Com essa facilidade, o professor pode trabalhar outros aspectos da música além da técnica do instrumento em si, como por exemplo, notação musical, ritmo e melodia. Por estes motivos optamos pelo uso da flauta-doce na iniciação e musicalização dos alunos. Segundo Noara (2007), um educador musical chamado Edgar Hunt, na década de 30, percebeu a sua facilidade e vantagens para iniciação musical, o qual deu inicio ao uso de flauta-doce na educação musical em escolas.

É importante, mesmo que seja um instrumento de fácil aprendizado, que o professor tenha conhecimento da técnica para ensina-lo. Noara (2007) critica o mau uso do instrumento pelos professores, sendo ensinado aos alunos "sem terem o conhecimento do mesmo prejudicando assim a aprendizagem musical dos alunos e o trabalho de profissionais especializados no instrumento".

Durante as aulas de flauta-doce, procuro trabalhar primeiramente a exploração e sonoridade da flauta, deixando livre para os alunos desmontarem, montarem e descobrirem os possíveis sons que o instrumento pode produzir, sem ensinar nenhuma nota musical, de início. Noara (2007) afirma que:

> A flauta-doce, devido a sua construção específica, possibilita sua emissão de som imediata. Mesmo antes de se aprender sua técnica, ou entender o uso do diafragma para a produção de um som de qualidade, é possível fazer soar, de alguma forma, a flauta-doce. (PAOLILELO, 2007, pag. 28)

Depois de um tempo, procuro tocar músicas conhecidas e desconhecidas, para que assim os alunos aprendam a reconhecer as melodias mesmo sendo tocado instrumental.

Beyer e Kebach (2008) argumentam que a "apreciação está relacionada à capacidade de ouvir atentamente o todo ou detalhes de uma música, levando posteriormente a uma forma de expressão (falada, cantada, tocada, dançada, poesia ou outra)."

Já Mateiro (2003) afirma que:

> O ato de ouvir é, sem dúvida, essencial para qualquer atividade musical. Entretanto, o que ocupa os educadores musicais é como promover a compreensão do conhecimento musical através da audição, pois é prioridade desenvolver o ouvir ativo que implica no envolvimento de processos mentais relacionados ao que está sendo executado. Definida por Swanwick, a audição "significa prestar atenção à apresentação da música", ou seja, o ouvinte adquire uma atitude ativa por estar direcionado para tal atividade. (MATEIRO, 2003)

Antes de ensinar qualquer nota no instrumento, procuro demonstrar, de forma lúdica, como soprar na flauta da maneira correta, pedindo para os alunos experimentarem soprar forte e fraco, e pedindo para observarem o que acontece. E em seguida, peço para que soprem na palma de suas mãos um "sopro frio" e "sopro quente", onde consequentemente, o "sopro frio" sai um pouco mais forte que o "sopro quente". Isso porque quando o aluno for aprender as notas agudas da flauta, precisará de um sopro mais forte, e para as notas mais graves, um sopro mais fraco, mas sem perder a intensidade de som.

Logo depois, introduzo as notas musicais (Dó, Ré, Mí, Fá, Sol, Lá, Sí) e ensino três ou quatro notas iniciais da flauta (Sí, Lá, Sol e Dó), e com elas, trabalhamos com músicas folclóricas simples, sem partitura em um primeiro momento. Passados algumas aulas, ensino aos alunos o princípio da notação musical em partituras,

relacionando as notas tocadas nas músicas anteriores citadas e relacionando com a nota musical escrito na pauta.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A IMPORTÂNCIA DA FLAUTA-DOCE PARA A ORQUESTRA FORÇA JOVEM

É importante frisar que, apesar de a flauta-doce ser um instrumento aparente simples, acessível e de fácil aprendizado, não significa que o instrumento tenha menos importância em um grupo ou orquestra, se comparado a outros instrumentos aparentemente mais complexos. A flauta-doce possui repertórios mais elaborados e complexos para quem decide seguir com este instrumento à nível profissional, e também tem muita importância em uma orquestra. Segundo Noara (2007) a flauta-doce:

> Contextualiza sua utilização a partir do século XV até o período Barroco, quando chega ao seu apogeu como instrumento solista. Após o hiato durante o século XIX, com seu ressurgimento, a flauta-doce dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical, com reflexo no Brasil na década de 60. (PAOLILELO, 2007, pag. 4)

E minhas aulas de iniciação, procuro sempre demonstrar para os alunos, o valor que o instrumento possui, pois muitas vezes os alunos, e até mesmo nós professores, temos a flauta-doce como um instrumento de passagem, podendo logo mais adiante, poder “tocar um instrumento de verdade”.

Na Orquestra Força Jovem, a flauta-doce possui um papel importante tanto na integração dos novos alunos junto com os que estão a mais tempo. Sendo um instrumento fácil de aprender, o aluno pode integrar-se a orquestra junto com os alunos mais avançados. E além disso, os arranjos da orquestra são todos pensados para os diversos níveis musicais dos alunos, procurando valorizar cada naipe. Isso faz com que os alunos iniciantes se sintam incorporados à orquestra, aprendendo a como tocar em grupo.

Durante minhas observações em sala de aula, pude constatar o quanto os alunos menosprezam a flauta-doce por sua aparente simplicidade, ainda mais quando os mesmos observam os alunos mais avançados tocando instrumentos maiores e com maiores sofisticações. Essas observações foram se confirmando conforme realizei a entrevista informal com os alunos.

Alguns alunos deixavam claro que só estavam na flauta-doce, pois era obrigado antes de ir para um outro instrumento, com alguns dizendo que “não aguento mais flauta-doce” ou “estou louco para aprender flauta para depois aprender um instrumento de verdade”.

Já outros mencionavam que “até gosto da flauta-doce, mas gostaria de experimentar outros instrumentos também”. O que é muito importante para a faixa etária que se encontram, pois estão em uma fase de experimentação musical.

Esses dados confirmam que a flauta-doce de fato sofre desvalorização, sendo necessário o professor estar seguro de sua importância tanto no quesito musicalização quanto na sua performance, sendo que, a flauta-doce pode ser um instrumento de orquestra, por exemplo.

Na Orquestra Força Jovem, a flauta-doce possui papel de solo da orquestra tanto quanto os outros instrumentos, onde, os arranjos musicais procuram valorizar todos os instrumentos e alunos, fazendo com que nenhum aluno se sinta inferior a outro.

4. CONCLUSÕES

A flauta-doce na Orquestra Força Jovem possui papel importante para a integração de novos alunos junto com os alunos mais experientes, podendo assim, terem uma experiência de grupo desde o início do aprendizado musical. Além disso, a flauta-doce é um instrumento de fácil aprendizado, o que facilita para aprender outros aspectos da música.

Mesmo que diversas vezes o instrumento seja subestimado, é importante que os alunos, e principalmente os professores e educadores musicais, tenham consciência de sua importância, tanto como instrumento de aprendizado, como um instrumento de expressão artística.

O papel do professor de flauta-doce, além de musicalizar e preparar o aluno musicalmente, é de mostrar o quão a flauta-doce, que apesar de sua simplicidade, possui infinitas possibilidades de se trabalhar, assim como qualquer outro instrumento, fazendo com que, o aluno iniciante entenda que está desempenhando um papel tão importante quanto o de um aluno avançado e se sinta cada vez mais incluído no grupo.

Este artigo busca contribuir uma reflexão sobre todas estas questões envolvidas com a flauta-doce, e como resultado dessa reflexão, uma maior valorização do instrumento e principalmente ter consciência que seu uso pode trazer resultados ainda melhores na educação musical dos alunos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, E; KEBACH, P. **Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical.** Editora Mediação.1° ed. 2008. Porto Alegre.

MATEIRO, T.S.C. **Ouvir, Apreciar, Cantar, Tocar e Criar: Uma Experiência na Oficina de Música.** 2003 XII Encontro Anual da ABEM, Anais. Florianópolis.

PAOLILELO, N.O. **A Flauta Doce e a sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical.** 2007. Monografia (Especialização em Educação Artística) Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música Instituto Villa-Lobos. UNIRIO.

ATIVIDADES DE PROMOÇÃO À SAÚDE: Alimentação saudável para adolescentes

Marina Soares de Oliveira[1]; Renata Carolina da Cruz Marques[2];Cristina Corrêa Kaufmann[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – marinanutri6@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – rcarol.marques@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – cristinackaufmann@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A adolescência é a fase da vida que marca a transição entre a infância e a idade adulta. Caracteriza-se por alterações em diversos níveis (físico, mental e social). Nela, tem-se como características o crescimento físico, a alta vulnerabilidade para deficiências nutricionais e além disso, parece constituir um período de maior risco para o desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis na vida adulta. As mudanças que acontecem nessa fase da vida, como a crescente independência da família; vida social mais agitada e os horários mais ocupados com tarefas diversificadas, os adolescentes acabam mudando seus hábitos alimentares já que passam a maior parte do seu tempo longe de casa, e sendo grande parte deste tempo na Escola (OSSUCCI, 2008).

As doenças crônicas não-transmissíveis (DCNT) são a principal causa de morbimortalidade, correspondendo a 63% das causas de morte no mundo. Elas têm estado em evidência nas últimas décadas, sendo que em diversos países a obesidade é já considerada a uma pandemia, inclusive entre as crianças e os adolescentes. No Brasil a situação é bastante grave, sendo este um problema de saúde pública que vêm crescendo cada vez mais (DUNCAN, 2012). O envelhecimento populacional é rápido, com expectativa de aumento real das frequências da obesidade e outras DCNT relacionadas ao excesso de peso e alimentação inadequada (LESSA, 2004).

As crianças e adolescentes crescem, e quando entram na puberdade devido ao aumento do metabolismo, como consequência das alterações hormonais desta fase ficam com muito mais apetite. Os meninos terão aumento da massa muscular e as meninas vão acumular gorduras para sua função biológica de procriar. Por este motivo, é fundamental para a saúde de um modo geral destes adolescentes, que eles tenham uma alimentação adequada e saudável. Incentivar a alimentação saudável, pode contribuir para aquisição de competências por parte dos jovens, que desse modo, podem mudar e desenvolver o ambiente físico e social, tornando as escolhas saudáveis em preferências mais fáceis (CAMELO, 2012).

Nas fases de vida escolar, os alunos devem ser inseridos em um contexto que propicie a sua formação nutricional (SUTURION et. al. 2005), sendo aconselhável intervir principalmente no âmbito escolar, por ser este um local onde passam uma expressiva quantidade de tempo do dia, semana e ano (TEO et. al. 2009). Faz-se necessário produzir, a curto prazo, projetos com enfoque para fatores de risco, sendo assim, baseando a ação de promoção e prevenção na nutrição da população no geral (LESSA, 2004).

Abordagem do tema educação nutricional no âmbito escolar, pode parecer à primeira vista uma intervenção fácil. No entanto, conforme Santos (2012) os reconhecidos avanços nos discursos dos profissionais do campo nutricional sobre o tema educação nutricional, não têm refletido nas práticas cotidianas, o que lembra a frase de Paulo Freire (1996) apud Santos 37998 (2012, p. 454) “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”.

Diante do exposto, o objetivo do projeto é planejar e desenvolver atividades práticas de promoção à saúde, visando prevenção e/ou tratamento de doenças e melhor qualidade de vida para os participantes do projeto.

2. METODOLOGIA

O projeto atual, faz parte de um projeto de extensão mais amplo, da Faculdade de Nutrição, do Curso de Nutrição, da Universidade Federal de Pelotas, realizado por professores e alunos voluntários da graduação, que visa realizar atividades de promoção à saúde em diferentes locais da cidade de Pelotas e região Sul e, em diferentes populações.

O projeto atual teve início no primeiro semestre de 2019 (mês de maio de 2019) e está em andamento até os dias atuais. Tem como população alvo os adolescentes matriculados e frequentadores da Escola Estadual Félix da Cunha, localizada na rua Benjamin Constant, 1459, Centro, na cidade de Pelotas, RS.

No primeiro mês de desenvolvimento do Projeto, ocorram três reuniões com o objetivo de planejar e organizar as atividades pretendidas, conforme demandas e sugestões da própria Escola.

No mês de junho de 2019 deu-se início às intervenções, as quais ocorreram em dois dias da semana alternando de 15 em 15 dias, sendo uma semana na segunda-feira e na outra semana na sexta-feira. Nas segundas-feiras os encontros eram realizados das 19 às 20 horas, abrangendo os primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio. Nas sextas-feiras, as intervenções ocorriam pela manhã das 11 horas às 12 horas (primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio).

Os temas abordados com os estudantes da escola estadual, foram todos baseados na referência do Guia Alimentar para a População Brasileira, lançado no ano de 2014 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014), sendo eles: Interpretação dos rótulos nutricionais e a importância da sua compreensão; orientação para uma escolha alimentar saudável; esclarecimento de dúvidas gerais sobre alimentação e nutrição, assim como à respeito das áreas de atuação do profissional nutricionista.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro encontro nos dois turnos teve como tema o Guia Alimentar para a População Brasileira (2014), enfatizando os 10 passos para uma alimentação saudável. No segundo encontro, o tema abordado foi desenvolvido acerca dos alimentos industrializados e da quantidade de açúcar e sal de alimentos consumidos pelos alunos na própria escola. Foram informados sobre o IMC (índice de massa corporal) e trabalhado com dicas práticas para ajudar na leitura de rótulos de alimentos. Além disso, em todos os encontros foram destinado um

tempo de questionamentos e esclarecimento de dúvidas dos alunos e de seus professores, referente a cada tema abordado.

Foi observado nestes 2 meses de execução do projeto, um avanço entre os participantes da escola, que se mostraram mais críticos e interessados na alimentação saudável. As rodas de conversa sobre educação em saúde proporcionadas, geraram um aprendizado mútuo entre os estudantes responsáveis, os alunos e os professores da escola, que em vários momentos auxiliaram a criar um debate pertinente com pautas atuais e rotineiras.

"Entende-se por educação em saúde quaisquer combinações de experiências de aprendizagem delineadas com vistas a facilitar ações voluntárias conducentes à saúde. A palavra combinação enfatiza a importância de combinar múltiplos determinantes do comportamento humano com múltiplas experiências de aprendizagem e de intervenções educativas. A palavra delineada distingue o processo de educação de saúde de quaisquer outros processos que contenham experiências acidentais de aprendizagem, apresentando-o como uma atividade sistematicamente planejada. Facilitar significa predispor, possibilitar e reforçar. Voluntariedade significa sem coerção e com plena compreensão e aceitação dos objetivos educativos implícitos e explícitos nas ações desenvolvidas e recomendadas. Ação diz respeito a medidas comportamentais adotadas por uma pessoa, grupo ou comunidade para alcançar um efeito intencional sobre a própria saúde" (CANDEIAS, 1997).

Dessa forma, as práticas que visam a intervenção nutricional são de suma importância na promoção, prevenção e recuperação da saúde. Visamos como o objetivo deste projeto cativar os alunos desta Escola para um olhar mais atencioso à alimentação saudável, com atividades didáticas e de conhecimentos embasados pelos alunos acadêmicos, trabalhado em sala de aula, com artigos científicos com bases concretas sobre nutrição, com a intenção que os participantes da escola possam vir à agir com responsabilidade sobre as escolhas alimentares.

4. CONCLUSÕES

Em virtude dos fatos mencionados, é de entendimento por parte dos participantes acadêmicos a importância que este projeto desempenhou na vida acadêmica, profissional e pessoal. Obtivemos em conversas informais com os alunos da escola uma grande satisfação por todos os conhecimentos passados, ou seja, foi um trabalho benéfico com mútuo aprendizado e grande aderência a metodologia e didática dos trabalhos postos em prática.

Pretendemos avançar com este projeto no segundo semestre de 2019, com alunos do ensino fundamental para além do ensino médio, onde os alunos já estão com um pensamento crítico pré-estabelecido, para então colaborar com a formação deste pensamento em séries iniciais.

Estudos e Projetos futuros são necessários para avaliar o impacto de ações educativas envolvendo toda a comunidade escolar com atenção voltada para as seguintes delimitações: estender o alcance e o tempo de intervenção através de ações que incluam também os professores, funcionários e familiares dos alunos; elaborar e desenvolver instrumentos e métodos mais sensíveis de avaliação com relação ao nível de conhecimento em alimentação e nutrição; avaliando a inserção de conhecimento básicos sobre alimentação e nutrição no currículo escolar desde a pré-escola.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

STURION, G. L.; SILVA, M. V.; OMETTO, A. M. H.; FRUTUOSO, M. C. **Fatores condicionantes da adesão dos alunos ao Programa de Alimentação Escolar no Brasil**. Revista Pontífica Universidade Católica de Campinas, São Paulo, vol. 18, num 2, 2016.

OSSUCCI, R. R. **Hábitos alimentares na adolescência. Produção Didática pedagógica. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação Diretoria de Políticas e Programas Educacionais, Programa de Desenvolvimento Educacional,** 2008. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2521-6.pdf>.

DUNCAN, B. B., CHOR, D., AQUINO, E. M., BENSENOR, I. M., MILL, J. G., SCHMIDT, M. I., ... & BARRETO, S. M. (2012). **Doenças crônicas não transmissíveis no Brasil: prioridade para enfrentamento e investigação**. Revista de saúde pública, 46, 126-134.

CAMELO, L. D. V., RODRIGUES, J. F. D. C., GIATTI, L., & BARRETO, S. M. (2012). **Sedentary leisure time and food consumption among Brazilian adolescents: the Brazilian National School-Based Adolescent Health Survey (PeNSE),** 2009. *Cadernos de saude publica*, *28*(11), 2155-2162.

YOKOTA, R. T. C; VASCONCELOS, T. F; PINHEIRO A. R. O; SCHMITZ B. A. S; COITINHO D. S; RODRIGUES M. L. C. F. **Projeto "a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis": comparação de duas estratégias de educação nutricional no Distrito Federal, Brasil.** Rev. Nutr., Campinas, 23(1): 37-47, jan./fev., 2010.

DEMINICE, R; LAUS, M. F; MARINS, T. M; SILVEIRA, S. D. O; DUTRA-DE-OLIVEIRA, J. E. **Impacto de um programa de educação alimentar sobre conhecimentos, práticas alimentares e estado nutricional de escolares**. **Alim. Nutr.**, Araraquara v.18, n.1, p.35-40, jan./mar. 2007.

LESSA, I. **Doenças crônicas não-transmissíveis no Brasil: um desafio para a complexa tarefa da vigilância.** Ciência & Saúde Coletiva, 9(4):931-943, 2004

CANDEIAS, N. M. F. **Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais.** Rev. Saúde Pública, 31 (2): 209-13, 1997.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Guia Alimentar Para A População Brasileira, 2014**. Online. Acessado em 20 jun. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf.

ÓPTICA DA VISÃO: UMA OFICINA PROMOVIDA PELO PIBID-FÍSICA-UFPEL NO *DESAFIO* PRÉ VESTIBULAR

RENATA BELMUDES SCHNEIDER [1];
SAMANTHA CARDOSO ALVES[2]; LARISSA BORBA DE MIRANDA[3];
RAFAEL CAVAGNOLI[4]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – schneiderrenata10@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – samantha.ca96@hotmail.com*;
[3]*Universidade Federal de Pelotas – larissaborbademiranmda@hotmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – rafabrasil2@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Uma revisão na literatura a cerca da formação docente aponta que, com a criação das faculdades ou centros de educação nas universidades brasileiras, em 1968, essa temática tornou-se um objeto permanente de estudo nesses espaços, apresentando um crescimento expressivo especialmente a partir da década de 90. Nesses trabalhos muitos autores apontam, entre outras coisas, os desafios a serem vencidos para a melhoria da formação inicial de professores de ciências, entre eles a dicotomia entre a pesquisa e o ensino, a valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura, a desvalorização do magistério e, com maior ênfase, a dicotomia entre a teoria e a prática docente (PEREIRA, 2000).

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação do governo federal que visa promover a valorização e o reconhecimento das licenciaturas, através da concessão de bolsas aos licenciandos. O programa tem como objetivo incentivar a formação de docentes no ensino superior para atuarem junto à educação básica, elevar a qualidade da formação inicial de professores, inserindo-os no cotidiano de escolas da rede pública e proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação de práticas pedagógicas de caráter inovador, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o PIBID faz parte de uma modificação nas políticas públicas com o propósito de suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente (PAREDES E GUIMARÃES, 2012).

A Universidade Federal de Pelotas é uma instituição que participa do PIBID, contemplando assim seus cursos de licenciatura. Em especial, o PIBID – Física UFPel explora o uso da experimentação como forma de oportunizar diferentes possibilidades na construção do conhecimento científico. Para isso, são desenvolvidas oficinas que abordam os mais diversos temas da Física: mecânica, óptica, eletricidade, magnetismo, astronomia, entre outros. A perspectiva é contextualizar as teorias e leis da Física e torná-las mais claras e palpáveis, aproximando-as do cotidiano dos estudantes. Todo o material, bem como os instrumentos didáticos, são elaborados pelos pibidianos, que buscam compensar a ausência ou precariedade dos laboratórios de Física nas escolas públicas do município. Além disso, o grupo procura ainda desenvolver atividades que instiguem a curiosidade dos alunos para com a ciência.

O objetivo do presente trabalho é relatar as experiências obtidas e o aproveitamento dos alunos durante a realização da oficina Óptica da Visão, promovida pelo grupo PIBID – Física UFPel no Desafio Pré Vestibular.

2. METODOLOGIA

A oficina foi desenvolvida por três bolsistas do PIBID e contou com a colaboração de outros dois graduandos do curso de Licenciatura em Física da UFPel, também ex bolsistas do PIBID e atualmente professores voluntários no Desafio Pré Vestibular. O objetivo com isso, era conhecer o perfil das turmas para as quais a oficina seria aplicada e adequá-la de acordo com as exigências e necessidades de cada uma.

A elaboração da oficina começou cerca de um mês antes da sua aplicação. Primeiramente, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o tema, a fim de elaborar o material teórico que seria usado como base para o desenvolvimento da oficina. Nesta etapa, foram consultados diversos livros texto para o Ensino Médio. Após, selecionou-se os experimentos que seriam utilizados de forma a tornar os conceitos discutidos menos abstratos. Optou-se por um kit experimental portátil, disponível no Laboratório de Óptica do Instituto de Física e Matemática/IFM. Esse kit conta com três lentes convergentes (biconvexa, plano-convexa e côncavo-convexa), três lentes divergentes (bicôncava, plano-côncava e convexo-côncava), duas fonte de luz monocromática (laser), anteparos ou suportes para as lentes.

A etapa de aplicação da oficina ocorreu nos meses de abril e maio de 2019, em duas turmas com alunos das mais variadas faixas etárias, no Desafio Pré Vestibular, localizado na rua Tiradentes - 2351, bairro Porto, Pelotas/RS. O Desafio Pré Vestibular é um curso gratuito preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi criado em 1994 como um projeto de extensão da UFPel, cujo propósito é contribuir para inserção de estudantes de baixa renda no ensino superior.

Nessa oficina, intitulada Óptica da Visão, foram abordados os seguintes conteúdos: anatomia do olho humano, problemas de visão, reflexão e refração da luz, lentes convergentes e divergentes e formação de imagens. Para uma melhor compreensão e aproveitamento por parte dos alunos, a oficina teve duração de aproximadamente duas horas e foi dividida em dois momentos: inicialmente, com auxílio de slides, os conteúdos eram apresentados e discutidos. A meta era abordar os conceitos fundamentais para o pleno entendimento da atividade, usando uma linguagem descomplicada e direta, sem tornar a oficina uma aula expositiva e maçante. Além disso, nesta etapa explorou-se os saberes prévios dos estudantes, bem como buscou-se contextualizar os temas com situações do cotidiano desses. No segundo momento, os experimentos eram realizados. Para tanto, a turma era dividida em dois grupos, assim, enquanto um grupo analisava as propriedades das lentes convergentes o outro analisava as lentes divergentes.

O método de avaliação escolhido foi a utilização de mapas conceituais, que são estruturas gráficas que ajudam a organizar ideias, conceitos e informações de modo esquematizado. Para tornar a avaliação mais eficiente, ao início da oficina era entregue um primeiro mapa conceitual e pedia-se que os alunos preenchessem com os conhecimentos que já possuíam sobre o assunto. Por fim, após a realização completa da oficina, um novo mapa era entregue e os alunos novamente deveriam preencher de acordo com aquilo que haviam aprendido e/ou absorvido.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As duas turmas, para as quais a oficina foi aplicada, eram bastante heterogêneas em idade e comportamento. Na primeira haviam mais de trinta alunos, cujas idades variavam de 17 anos até mais de 50 anos. Já a segunda turma tinha

pouco mais de 15 alunos com idades mais próximas entre si, a faixa etária variava de 17 até 19 anos. A recepção por parte dos estudantes, em ambas as turmas, foi bastante positiva. Entretanto, a primeira turma, apesar de mais numerosa, mostrou-se mais interessada e participativa, questionando mais e permitindo uma maior comunicação.

A realização do experimento foi o fator de maior motivação da oficina, todos queriam conhecer os diferentes tipos de lentes convergentes e divergentes e visualizar a maneira como o feixe de luz se propaga através dessas. Outro elemento que despertou a curiosidade e o interesse dos alunos foi identificar objetos do seu cotidiano em que os princípios físicos da reflexão e refração da luz e também a formação de imagens estavam presentes, entre eles o olho humano.

Ao final da oficina, em ambas as turmas, muitos alunos manifestaram o desejo de que essa prática fosse mais frequente. Isso pois, durante o Ensino Médio nas suas respectivas escolas, a metodologia adotada para o Ensino de Física se baseava em decorar equações e resolver problemas matemáticos, para os quais não viam aplicação. Em outros casos, ainda mais graves e, infelizmente, ainda muito frequentes, os professores que ministram as disciplinas de Física na Educação Básica são formados em outras áreas, como Biologia e Química, o que prejudica a qualidade do ensino. A Física é uma ciência que busca entender e descrever os mais variados fenômenos naturais, para isso, desenvolve teorias que usam como linguagem a matemática, mas também faz uso da experimentação para validar ou descartar hipóteses. Portanto, a realização de atividades experimentais deveria ser uma prática frequente em aulas de Física, uma vez que está inerente à construção do conhecimento científico.

Os gráficos da Figura 1 mostram os resultados obtidos a partir da análise dos mapas conceituais (a) antes da aplicação da oficina e (b) depois da aplicação da oficina. Ao total, foram considerados nesse estudo vinte e dois mapas conceituais, isso se deve ao fato de que apenas esse número de alunos, entre as duas turmas, optou por se identificar permitindo assim, que fosse possível fazer um comparativo mais eficiente da real absorção dos conceitos abordados.

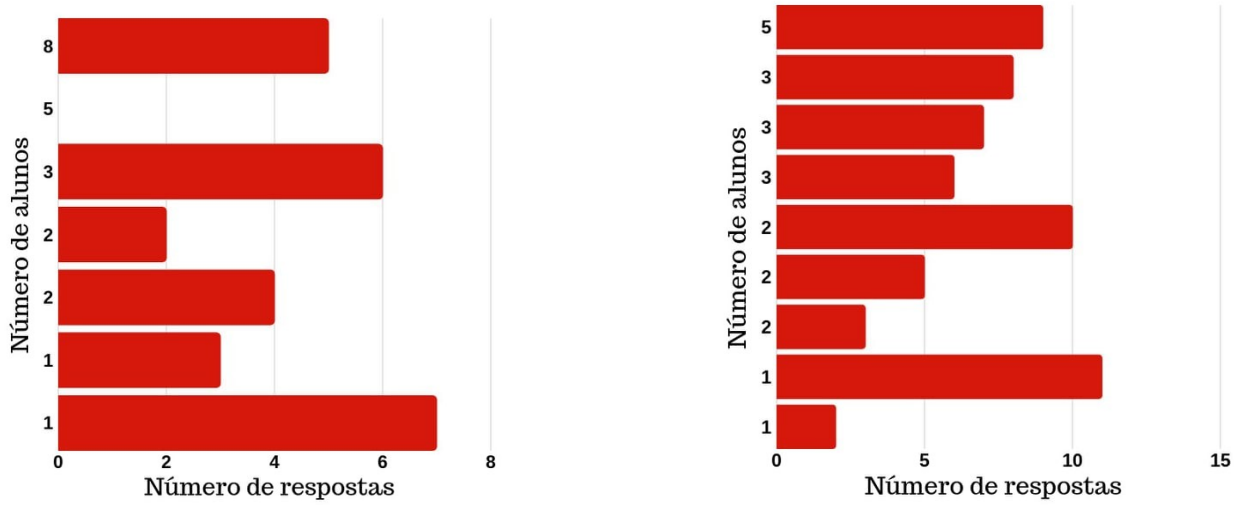


Figura 1 – Gráficos obtidos a partir da análise dos mapas conceituais dos alunos (a) antes da aplicação da oficina e (b) depois da aplicação da oficina.

No primeiro mapa, confeccionado antes da aplicação da oficina, o número de alunos que não soube preencher nenhuma das estruturas gráficas com conceitos relacionados a óptica foi equivalente a 23%, após a oficina esse índice caiu para 0%. Outro dado relevante é o número máximo de respostas. No caso (a) esse número foi de até sete respostas, já caso (b) chegou até onze respostas. Devemos salientar aqui que esta foi apenas uma análise quantitativa, não levamos em conta o nível científico das respostas, ou seja, não foi considerado o quanto o aluno se apropriou da linguagem científica e abandou conhecimentos empíricos.

A oficina será aplicada ainda no mês de outubro para outras duas turmas: segundo ano do Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), ambas da Escola Estadual de Ensino Médio Areal. Para esta versão da oficina será desenvolvido um segundo experimento, que consiste na construção de um microscópio usando apenas materiais de baixo custo.

4. CONCLUSÕES

Com base na discussão anterior, podemos concluir que o trabalho realizado se mostrou eficiente, apresentando resultados positivos tanto em relação ao aproveitamento, interesse e participação dos alunos, quanto à inserção e atuação dos licenciandos/pibidianos em ambientes escolares. Além disso, através de projetos como esse, ocorre a integração do Ensino superior com a Educação Básica o que eleva a qualidade do ensino-aprendizagem para ambos, tornando a experiância ainda mais enriquecedora e importante.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PEREIRA, J.E.D. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAREDES, G.G.O; GUIMARÃES, O.M. Compreensões e Significados sobre o PIBID para Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química. **Química Nova na escola**, v. 34, n. 4, p. 266 – 277, 2012.

ALVARENGA, B; MÁXIMO, A. **Física – Contexto & Aplicações**. São Paulo: Scipione, 2006. 3v, 5ªEd.

GUIMARÃES, O; PIQUEIRA, J; CARRON, W. **Física – Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2016. 2v, 2ª Ed.

PROJETO CURSOS DE LÍNGUAS: DESENGESSANDO A PRÁTICA DOCENTE

Mariana Prado; Mariza Zanini

Universidade Federal de Pelotas – mariananeyprado@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas – mariza.zanini@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe-se a socializar experiências de ensino de francês língua estrangeira em turmas de nível básico da Extensão. Os cursos de língua da Extensão têm quatro níveis. Será abordado o último nível. Em 2019-1 foi a primeira vez em que tive a possibilidade de atuar como docente em um curso de quatro competências linguísticas (produções e recepções tanto orais quanto escritas). Experiência que refaço com um novo grupo em 2019-2.

É imprescindível registrar minhas 40 horas de atividades anteriores como ministrante de francês: havia me familiarizado com cursos de introdução à compreensão de leitura - ou instrumental (portanto de recepção da escrita) e depois disso com um curso de comunicação oral: apresentar-se em francês (referente então às competências de produção e recepção oral). Uma aula de quatro competências linguísticas de duração de uma manhã com poucos alunos impõe outro ritmo.

Segundo o quadro europeu comum de referência para as línguas, competência é o conjunto de conhecimentos, de habilidades e de instrumentos que proporcionam a ação. A competência de comunicação põe o aluno no centro da aprendizagem. Todos os planos de aula devem ser construídos sob a ótica do aluno. Diz-se, portanto, que trabalhamos com uma abordagem mais "*actionnelle*" e comunicativa. É a interação um terreno fértil para a aquisição da linguagem. O aluno, portanto, está no centro da comunicação.

Trata-se, de acordo com meu prognóstico e na adequação sociolinguística do quadro europeu comum de referência para as línguas, de um grupo de nível A2 - apesar de sua heterogeneidade, que não reside somente no nível de língua. O aprendiz deste nível "É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (por exemplo: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas".

2. METODOLOGIA

Na turma de Francês básico IV trabalha-se com o livro-método *Écho A1*. em 2019-1 utilizei com frequência a *Grammaire progressive du français* para atender às necessidades dos alunos de revisar certos pontos linguísticos. Houve a possibilidade de trabalhar com uma avaliação de compreensão oral do teste de nivelamento de língua francesa DELF (*Diplôme d'études en langue française).*

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi comentada brevemente a utilização da Gramática progressiva do francês, que engessou um pouco o meu trabalho. Num primeiro momento, foi trabalhado o clima. Depois houve uma grande revisão verbal do Passado composto até chegarmos ao começo e término do Pretérito imperfeito. O trabalho dos tempos verbais foi organizado em dois tempos: realização de exercícios de gramática em casa e após, em sala de aula, no quadro e com a turma. Foram produzidas cartas de justificativa com utilização do vocabulário de clima. Os áudios do livro Écho foram usados em alguns encontros, a fim de trabalhar produção e compreensão oral, bem como sendo base para introduzir conteúdos linguísticos. Trabalhamos com construções de histórias, narrativas no passado, durante o desenvolvimento das noções temporais mobilizadas nessa tarefa comunicativa (o passado composto e o imperfeito). Noções de preposição antes de cidade, região e país também fizeram parte do conteúdo programático. Chegamos ao quase-final do livro didático e como ministrante sentia que não estava no ponto desejado segundo meus horizontes de expectativa (o discurso indireto, ou reportado) e isso devido à longa digressão que realizei em função da revisão de um tempo verbal. É importante citar o fato de que sempre são preparadas atividades extra com o objetivo de dar conta da carga horária (foram 60h em 2019/1) e das necessidades dos alunos.
Tomou-se a decisão de “desengessar” a prática, fruto desta avaliação, através de abordagens lúdicas no primeiro encontro de 2019/2. Em função também de uma participação em uma jornada de formação promovida pela APFRS (Associação de Professores de Francês do Rio Grande do Sul) e da experiência no Estágio de Intervenção Comunitária em Língua Francesa, bem como dos cursos de formação para ministrantes da extensão, passei a prestar atenção em fatores importantes como o papel do professor. É pertinente focalizar na correção, no trabalho com oralidade e escrita, em suma, em todos os aspectos que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira. É primordial criar um ambiente propício para a interação. O docente deve ser psicólogo, instigador, ator, monitor, facilitador, tutor, corretor e sobretudo humano.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se, portanto, que a inovação reside no aperfeiçoamento e na aquisição da dinâmica do ato de ministrar um curso de quatro competências linguísticas de nível básico IV nos cursos de extensão de francês língua estrangeira. No tocante à formação docente, o acúmulo de práticas sucessivas mostrou-se esclarecedor e enriquecedor: sem elas as aprendizagens aqui relatadas teriam sido impossíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORNAIRE, Claudette. **L'écriture en langue seconde.** Paris: CLE International.

CORNAIRE, Claudette. **Le traitement de l'erreur en langue seconde**. Paris: CLE International.

CORNAIRE, Claudette. **Quelques jalons historiques**. Paris: CLE International.

CORNAIRE, Claudette. **Grammaire et grammaires.**

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. 4e édition. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2017.

EUROPA, Conselho da. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

GIRARDET. J.; PÉCHEUR. J. **Méthode de français Écho**. 2e édition. Paris: CLE international.

GREGOIRE, MAIA. **Grammaire Progressive du Français. Niveau Débutant (Francês)**. Paris: CLE international.

SCHMOLL, Laurence. **L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères; Du traditionnel au numérique.**

TAGLIANTE, Christine. **L'enseignant : sa formation, ses rôles**. Paris: CLE International. TAGLIANTE, Christine. **La compréhension orale**. Paris: CLE International.

TAGLIANTE, Christine. **La correction phonétique**. Paris: CLE International.

TAGLIANTE, Christine. **La Littérature**. Paris: CLE International.

TAGLIANTE, Christine. **Le visuel et l'audiovisuel.** Paris: CLE International.

OS MANUAIS PEDAGÓGICOS NO ACERVO DO CENTRO DE MEMÓRIA E PESQUISA HISALES

TATIANA RODRIGUES SIQUEIRA [1];
VANIA GRIM THIES [2]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – tati08rodrigues@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – vaniagrim@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da atuação como bolsista de extensão no projeto intitulado Banco de dados e acervos de alfabetização do qual fui bolsista nos meses de maio, junho e julho do corrente ano. O projeto foi desenvolvido no Centro de Memória e Pesquisa História da Alfabetização Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales). O referido centro é vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel) [1].

No projeto de extensão Banco de dados e acervos de alfabetização, trabalhei com Manuais Pedagógicos que, segundo Catani e Silva (2010, p.1) são

> [...] livros escolares que versam sobre questões de ensino e são escritos para formar professores e/ou para auxiliá-los no aperfeiçoamento do seu trabalho. Tratando de questões do ensino para um público alvo de professores primários, candidatos de concursos, alunos de Escola Normal e também de faculdades de filosofia e pedagogia, são livros que correspondiam a diferentes espaço de formação para o ensino.(CATANI; SILVA, 2002, p.1).

Atualmente são chamados de livros didáticos, porém expressam noções essenciais e específicas no modo de organização e de uma linguagem acessível para um entendimento fácil do leitor, via de regra futuros docentes. Os manuais pedagógicos podem ser identificados também como compêndios, lições ou introduções.

O objetivo das produções era levar o que existia de melhor e essencial ao público alvo que era os professores. Destaca-se aqui, então, de um aspecto importante da história da educação, pois o modelo pedagógico que era considerado ser o melhor durante um determinado período, pode se modificar historicamente, porém são aspectos de um período específico da educação que são importantes de conhecer e preservar.

2. METODOLOGIA

A metodologia do trabalho de organização desse acervo inclui a realização da manutenção e preservação do acervo de manuais. Tal trabalho começa com a

[1] O Hisales tem procurado estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura escolar, constituindo, assim, importantes acervos para a manutenção da história e da memória da alfabetização e para a pesquisa educacional. O Hisales, atualmente, possui seis principais acervos, entre outros complementares: a) caderno de alunos (ciclo de alfabetização e outros); b) cadernos de planejamento (diários de classe) de professoras; c) livros para o ensino inicial da leitura e da escrita nacionais e estrangeiros; d) livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul entre 1940 e 1980; e) materiais didático-pedagógicos; f) escritas pessoais e familiares. 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).

higienização dos livros que é realizado com pincel para a retirada de resíduos (sujeiras) que estão acumulados nas folhas. Esse processo de limpeza envolve passar o pincel folha por folha, portanto, exige um cuidado especial, pois trata-se de um material produzido ao longo do século XX. Outra etapa é o acondicionamento dos livros/manuais com papel seda e caixa feita sob medida para cada livro do acervo. A capa do livro é escaneada e são feitas fichas de identificação com os dados da catalogação que são anexadas/coladas na caixa. Depois faz-se a acomodação nas estantes específicas que guardam o acervo.

Paralelo a isso, também é feita a catalogação em planilhas elaboradas para essa finalidade. Apesar de já existir uma catalogação prévia desse acervo, o trabalho foi o de realizar uma uma nova catalogação dos materiais em uma planilha específica, que consiste em registrar dados como: nome do autor; título; ano da produção; editora/cidade; observações (neste item entra número da edição, série ou coleção, tradutor e ilustrador) e criar a cota de identificação do livro.

A cota de identificação é organizada de acordo com a data de publicação do livro, por exemplo, se o livro for de 1905 e for o primeiro exemplar a ser catalogado, na organização da planilha ficará com a cota: MP (letras referentes a manual pedagógico), 1905 (período/ano da publicação),_01(exemplar catalogado). Se o seguinte exemplar de livro que chegar a esse acervo vir com a data do mesmo ano, a cota começará com a mesma identificação, porém com 02 no final, distinguindo que seria o segundo exemplar do mesmo ano de publicação, seguindo assim do mesmo modo para cada exemplar. Assim sucessivamente para cada exemplar, de todos os anos.

A catalogação na planilha se dá pela ordem do período de publicação do livro, ou seja, o primeiro exemplar na catalogação é do período de 1905, e por sequência segue até os outros exemplares em ordem crescente. O ano de recorte final deste acervo é o ano de 1980. Ainda há, na catalogação, a sigla S/D que são livros sem data. Assim como é organizado na planilha, para a guarda física desse acervos estantes são organizadas do mesmo modo, ou seja, por décadas.

Assim, esse material está devidamente guardado, identificado e preservado, à disposição para consulta de pesquisadores e demais pessoas que visitam Centro de Memória e Pesquisa Hisales.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado deste trabalho durante a bolsa de extensão foi a organização e o conhecimento acerca desse material. O acervo de manuais pedagógicos conta com o período histórico de limite temporal do ano de 1905 (mais antigo) a 1985 (mais recente). Em grande parte é momento que marca a maior produção das editoras brasileiras destes modelos de livros.

O período de maior produção são as décadas de 50; 60 e 70. Alguns dos títulos que estão presentes na catalogação são: Noções de prática de ensino de Theobaldo Miranda Santos (1953); Práticas escolares de Antônio d`Ávila (1954); O planejamento no ensino primário de Afro do Amaral Fontoura (1965); Ensino para competência uma estratégia para eliminar fracasso, de Thomas S. Nagel Paul T. Richman (1974).

Ao total o acervo de manual pedagógico é constituído de 152 exemplares (última atualização de julho de 2019), no Tabela 1 abaixo, pode-se observar a quantidade de exemplares considerando a década de sua publicação:

Tabela 1: Quantidade de exemplares no acervo de manuais pedagógicos do Centro de pesquisa Hisales

Década	Exemplares	Década	Exemplares
1900	4	1960	43
1910	1	1970	30
1920	5	1980	5
1930	21	1990	1
1940	4	000	2
1950	21	S/D	12

Fonte: Dados do Arquivo Hisales

É possível considerar com base nos conhecimentos adquiridos durante o trabalho no acervo que os livros tinham um objetivo específico como é apontado pelas autoras Correia e Silva (2002,p.1)

> O objetivo destas produções de livros eram entregar ao leitor o que há de e essencial na área de educação da época. Os manuais para professores tiveram um conteúdo específico, ensinaram a ensinar, tratando de temas ligados ao desenvolvimento infantil, às técnicas de ensino, ao papel do professor, à organização da escola e das aulas etc. (CORREIA; SILVA, 2002, p.1).

4. CONCLUSÕES

Para concluir, por que guardar e pesquisa manuais pedagógicos?; Qual objetivo de fazer a guarda deste material, após os mesmos saírem de circulação e grande parte das pessoas já desconhecerem esse material? Essas são questões que discute durante o processo de trabalho desenvolvimento. Aprendi, entre outras, que esse material marca uma época importante da produção didática e da formação de professor no país.

Durante o período no projeto de extensão vivenciado junto ao Centro de Memória e Pesquisa Hisales foi importante. As respostas para essas questões foram ficando mais claras, a importância deste acervo para a educação se tornou, para mim, conhecida. Esse acervo de materiais é a memória escrita da educação para futuros pesquisadores pesquisarem a cultura escolar, os saberes pedagógicos e as práticas de formação docente. E ler e conhecer o passado é importante, para assim compreender a trajetória da educação brasileira.

Nas páginas dos manuais estão guardados elementos da história da educação e da própria construção histórica da formação dos docente. É

importante pensar que livros contam história, a guarda dos manuais pedagógicos em especial é um importante capítulo da história da educação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CATANI, D.B.; SILVA, V,B, **Manuais pedagógicos.** In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CORREIA, A. C.; SILVA, V. B. **Manuais pedagógicos: Portugal e Brasil, 1930 a 1971**.Lisboa: Educa, 2002.

SILVA, VIvian Batista. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. Tese (Doutorado). São Paulo, FEUSP, 2005.

ARTICULANDO ENSINO E EXTENSÃO ATRAVÉS DO PROJETO VIDA DE INSETO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

MAYARA GUELAMANN DA CUNHA ESPINELLI GRECO[1]; JÉSSICA EL KOURY SANTOS[2]; NICHOLAS FARIAS DA ROSA[3]; SILVIA NAIANE JAPPE[4]; BEATRIZ HELENA GOMES ROCHA[5]; VERA LUCIA BOBROWSKI[6]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – mayaragce@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – jessicaeksantos@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – nicholas_fr@hotmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – jappesilvia@gmail.com*
[5] *Universidade Federal de Pelotas – biahgr@gmail.com*
[6]*Universidade Federal de Pelotas – vera.bobrowski@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

É perceptível a importância do papel que as universidades tem em disseminar o conhecimento científico, tornando a ciência algo mais próximo da comunidade. Uma maneira de aproximar a população desses conhecimentos é através de atividades de extensão.

A extensão, juntamente com o ensino e a pesquisa, constitui um dos três pilares das universidades públicas brasileiras. Com ela, docentes e discentes podem desenvolver projetos que facilitem a interação universidade-sociedade, conseguindo, desta forma, compartilhar o produto universitário para o beneficio da sociedade como um todo (CASTRO e ALVES, 2017).

O projeto “Vida de Inseto” iniciado em 2013, já alcançou um público de mais de mil pessoas, seja de forma direta ou indireta, em munícipios da região sul do Rio Grande do Sul. O mesmo tem por objetivo divulgar metodologias alternativas e materiais didáticos, no intuito de contribuir no ensino de ciências e biologia no Ensino Básico, assim como divulgar o conhecimento científico produzido na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), chegando aos professores e alunos a partir de oficinas, exposições e minicursos.

A temática “insetos” foi escolhida devido a facilidade que esse grupo apresenta em relação a coleta e identificação, e também pela sua ampla variedade de formas, cores e tamanhos, sendo assim, um material prático e atrativo para o ensino (MATOS et al., 2009). Apesar da importância ecológica, econômica e social dos insetos, eles ainda são mais conhecidos pelos danos e prejuízos do que pelos benefícios que podem gerar para a comunidade e é essa ideia que queremos modificar.

Este trabalho tem como proposta relatar uma experiência de ação educativa do projeto de extensão “Vida de Inseto”, que utilizou vídeos como instrumento didático-educativo, se aprofundando na integração entre filmes de animação e a temática insetos.

2. METODOLOGIA

A oficina intitulada “Luz, Câmera .... Insetos em ação!” foi realizada no dia 27 de abril de 2019, no evento “Sábado em Foco” promovido pelo Colégio Municipal Pelotense, em Pelotas, RS, Brasil, ofertada para uma turma de 26 alunos do Ensino Fundamental, 6º e 7º ano, com uma faixa etária de 12 a 15.

Nossa metodologia, durante a atividade, dividiu-se em quatro momentos, tendo uma abordagem tanto prática quanto teórica. Iniciamos a oficina com uma apresentação expositiva, na qual foi utilizada como material didático *frames* e *gifs*

de dois filmes de animação intitulados “Vida de Inseto” (Bug’s Life®, Pixar-Disney, 1998) e “Bee Movie” (Bee Movie®, Paramount, 2007). Trabalhamos os erros que os filmes apresentam quanto à construção dos personagens e na classificação dos mesmos, nas improbabilidades ecológicas e também nos acertos como curiosidades comportamentais, fisiológicas e mimetismo, bem como sua importância para a sociedade, principalmente a partir da polinização (tema abordado com o auxilio do segundo filme). No segundo momento foi utilizado, como material didático, uma caixa entomológica confeccionada para demostrar e exemplificar a diversidade que pode ser encontrada nesta Classe. No terceiro momento da oficina foi realizada a visualização das partes reprodutivas de plantas com o auxílio de lupa digital, para desta forma tornar mais atrativo o entendimento da relação dos Insetos com a polinização e sua importância.

Ao final da oficina (quarto momento) foi feita uma roda de conversa para correção de qualquer conceito que tenha ficado dúbio ou de alguma forma equivocado, bem como para responder curiosidades permitindo assim uma melhor interação.

Também foi realizada uma avaliação quali-quantitativa desta atividade por meio da aplicação de um questionário básico individual contendo oito perguntas objetivas, fornecido aos alunos após a conclusão da roda de conversa visando qualificar a oficina. As respostas das questões foram posteriormente organizadas em forma de tabela para análise dos resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O uso dos filmes de animação, “Vida de Inseto” (Bug’s Life®, Pixar-Disney, 1998) e “Bee Movie” (Bee Movie®, Paramount, 2007), os quais são conhecidos por grande parte do público, permitiu uma melhor interação e também a fácil compreensão do tema, tornando-se divertido e informativo através da apresentação de slides. De acordo com MATOS et al. (2009) a utilização de materiais alternativos melhora o processo de ensino-aprendizagem através da estimulação, nesse mesmo sentido CANDIDO et al. (2012), citam que é fundamental que o docente utilize recursos simples e atrativos que permitam que os conteúdos sejam trabalhados de forma a facilitar sua compreensão. Sendo assim o uso de animações é muito recomendado para disseminar de maneira criativa os conteúdos de ciências e biologia.

Nesta oficina com o auxílio do filme Bee Movie e da observação de estruturas reprodutivas de plantas *in vivo,* interligando os assuntos “a polinização e a importância dos insetos”, e sendo apontados comportamentos certos e errados durante algumas cenas dos filmes, os alunos foram instigados a intergirem e a falarem sobre suas percepções do assunto, sanando, desta forma, suas dúvidas e curiosidades (Fig.1).



Figura 1. Oficina Luz, Câmera .... Insetos em ação!, no evento sábado em foco do Colégio Municipal Pelotense, 2019.

De acordo com Paulo Freire,

> (...) é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianeidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem. (FREIRE, 1993, p. 71).

Na avaliação da oficina, realizada por parte do público alvo, as respostas da primeira questão, relacionada à satisfação geral quanto às atividades propostas, e da segunda, referente à organização da oficina, o percentual de alunos “muito satisfeitos” foi ao redor de 77%, e o percentual de “satisfeitos” de 23%, devido às suas expectativas terem sido atendidas.

Ao terceiro questionamento, quanto ao material didático utilizado no decorrer das atividades, 65,4% dos respondentes acharam “muito adequado”, 26,9% “adequado” e 7,7% preferiram não opinar. A quarta questão era referente à carga horária (tempo) usada para realizar a oficina, nesta 69,3% opinaram ser “muito suficiente”, 26,9% “suficiente” e 3,8% preferiu não opinar.

As questões cinco, seis e sete envolviam diretamente o desempenho dos oficineiros como divulgadores científicos. Na questão cinco, relativa aos conhecimentos destes sobre o tema, o resultado foi muito bom já que 80,8% dos alunos ficaram “muito satisfeitos” e 19,2% “satisfeitos”. A sexta pergunta, sobre a capacidade de esclarecimento de dúvidas pelos oficineiros, 73,1% dos respondentes ficaram “muito satisfeitos” e 26,9% “satisfeitos”. A sétima questão abordava sobre a linguagem utilizada pelos oficineiros para possibilitar o entendimento do assunto, nesta 61,5% disseram que a linguagem foi “muito adequada”, 34,7% “adequada” e 3,8% preferiu não opinar.

Por fim a oitava questão abrangia o teor de conhecimento do tema pelo aluno e seu nível de dúvidas. As respostas para esta pergunta foram mais diversas, ao contrário das questões anteriores, levando-nos a crer que o aproveitamento dos alunos foi positivo e que o projeto permitiu estabelecer excelente interação entre a Universidade e a comunidade escolar. As respostas foram: 26,9% dos alunos dizendo que já conheciam o tema e que não tinham nenhuma dúvida; 42,3% já conheciam, e tinham poucas dúvidas; 7,7% preferiram não opinar; 19,3% já conheciam e tinham muitas dúvidas e 3,8% não conheciam, e, portanto, ainda não possuíam dúvidas. A discrepância de respostas nesta questão pode ser por diversos motivos, estando entre eles o intervalo de idades dos alunos, de 12 a 15 anos, a diferença da etapa escolar na qual se encontravam, os conhecimentos prévios, ou seja, a vivência de cada um com os assuntos abordados, entre outros.

Como citado por NUNES e SILVA (2011) a extensão universitária é uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. Como uma via de duas mãos a universidade leva conhecimentos à comunidade e aprende com o saber dessas. Esta união entre teoria e prática e do conhecimento da realidade ficou também evidenciada na atividade desenvolvida e nas respostas obtidas.

4. CONCLUSÕES

A Extensão Universitária é uma forma de contribuir com a comunidade, possibilitando aos alunos e professores extensionistas uma visão mais ampla das necessidades da população, o que impulsiona e direciona o ensino e a pesquisa promovendo crescimento e desenvolvimento.

Esta experiência permite-nos concluir que o projeto “Vida de Inseto” colabora para o estudo de ciências naturais no Ensino Básico, incentivando e enriquecendo o repertório didático, tanto teórico quanto prático**.** Através das atividades realizadas, fica evidente a importância de projetos que sirvam como ponte entre a universidade e a sociedade, demonstrando o quanto o ensino, a pesquisa e a extensão são inseparáveis, para contribuir na formação do universitário**.**

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEE MOVIE [EUA]: Paramount, 2007. 1 DVD (90 min.), son; color.

CANDIDO, C.; PRAMPERO, A. C.; SOARES, C. A. P.; GOMES, T. H. P. Recursos de ensino e aprendizagem: elaboração de um material didático sobre o tema artrópodes destinado a alunos do ensino fundamental e médio**. Cadernos de Pedagogia***,* São Carlos, v. 5, n. 10, p. 83-91, 2012.

CASTRO, MARIA GONTIJO; ALVES, DANIELA ALVES DE. Ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Viçosa: origem e trajetória institucional (1926-1988). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 752-773, 2017.

FREIRE, P. **Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 3. ed. São Paulo: Olho D’água, 1993.

MATOS, C. H. C.; OLIVEIRA, C. 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.

NUNES, A. L. DE P. F., SILVA, M. B. DA C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e sociedade**. Barbacena, Ano IV - n. 7, p. 119-133, 2011.

VIDA DE INSETO [EUA]: Pixar-Disney, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL TRABALHADA COM CRIANÇAS DA ECOLA SENADOR DARCY RIBEIRO NO ANO DE 2018

ISABEL DA CUNHA SANTOS[1]; MARINA VIEIRA FOUCHY[2]; FERNADA MACHADO DA COSTA[3]; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES[4]; TATIANA VALESCA RODRIGUEZ ALICIEO[5]; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA[6]

[1] *Acadêmica do curso de tecnologia em alimentos- UFPEL-– e-mail: isabeltecalimentos@gmail.com*
[2] *Discente do curso de Tecnologia em Alimentos, Universidade Federal de Pelotas (UFPel)- marinavieira01@gmail.com*
[3] *Discente do Programa de Mestrado de Nutrição e Alimentos – PPGNA-UFPEL – fernandynhanut@yahoo.com.br*
[4] *Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos – UFPel – caroldellin@hotmail.com*
[5] *Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos – UFPel – tatianavra@hotmail.com*
[6] *Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos – UFPel –Orientador - carlaufpel@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Entende-se como alimentação saudável aquela que de forma equilibrada combine alimentos dos variados grupos alimentares, os quais são composto desde de cerais a tubérculos e hortaliças. Sendo essa capaz de suprir as demandas fisiológicas do organismo e assim permitir o desenvolvimento e crescimento adequado, garantir a saúde plena, bem como prevenir a ocorrência de doenças (BRASIL, 2008).

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2011, p.15) afirma que a infância é uma fase de grande transição da vida de um ser humano, que passa por um período de aprendizagem e aquisição de novos hábitos, os quais tendem a se perpetuar na vida adulta. Hábitos alimentares ruins fazem com que ocorra um aumento considerável de obesos e doenças crônicas degenerativas não transmissíveis, culminando com uma transição nutricional ruim em um país.

Segundo Weffort et al. (2012, p. 47) é importante relembrar a importância e repercussão, a médio e longo prazo, das práticas alimentares saudáveis na vida da criança tendo objetivo nutritivos fundamentais, tais como: crescimento e desenvolvimento adequados, evitar os déficits de nutrientes específicos (deficiência de ferro, anemia, deficiência de vitamina A, cálcio entre outras), prevenção dos problemas de saúde na idade adulta que são influenciados pela dieta: hipercolesterolemia, hipertensão arterial sistêmica, obesidade, diabetes tipo 2, doença cardiovascular, osteoporose, cáries entre outros.

A promoção da alimentação saudável é fundamental durante a infância, quando os hábitos alimentares estão sendo formados. É importante que a criança adquira o hábito de realizar as refeições com a sua família, em horários regulares e com o hábito de consumo de vegetais (BRASIL, 2012, p.147)

Objetivou-se nesse trabalho a promoção dos conceitos de alimentação saúdavel na Escola de Ensino Fundamental Senador Darcy Ribeiro, localizada no Capão do Leão/RS, visando estimular hábitos alimentares saudáveis às crianças.

2. METODOLOGIA

Para execução deste projeto tem-se realizado constantes revisões bibliográficas, a fim de atualizar as informações de acordo com as necessidades de cada escola, assim o material do apoio dos cursos é elaborado e apresentado na forma de slides.

A “Oficina de Alimentação Saudável” foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Darcy Ribeiro, situado na cidade do Capão do Leão/RS, para uma turma do quinto ano do ensino fundamental, composta por 23 alunos, na faixa etária de 10 a 11 anos. Foram realizados dois encontros com a turma, em períodos da manhã, sendo um encontro para tratar de temas teóricos relativos à alimentação saudável e boas práticas de higiene e outro para realização de práticas relacionadas aos assuntos teóricos.

O curso teórico, que será descrito neste trabalho, abordou os seguintes assuntos: importância do consumo de frutas e hortaliças *vs* alimentos ricos em açúcares, gordura e sal; importância das vitaminas presentes nos alimentos para a nossa saúde; alterações dos alimentos (alterações desejáveis e indesejáveis); como evitar as alterações indesejáveis; higienização pessoal; higienização dos vegetais e utensílios. Os temas foram abordados pelos alunos e professores integrantes do projeto com apoio de recursos audiovisuais.

Além dos conteúdo apresentados sob a forma de *slides*, fez-se atividades lúdicas, nas quais diversas frutas estavam dentro de caixas fechadas e através do tato era preciso identificá-las, também uma atividade em que os alunos deveriam identificar as frutas pelo olfato. As frutas estavam trituradas dentro de potes de vidro revestidos e os alunos com máscaras para vendar os olhos.

Ao final das atividades, aplicou-se um questionário a fim de obter uma avaliação das atividades. O questionário era composto por 7 perguntas (1 à 7), sendo 1 - O que você achou conteúdo tratado?; 2 - O que você achou dos apresentadores?; 3 - Em que nível foram as novidades?; 4 - Como foi para entender o assunto?; 5 - As brincadeiras realizadas envolvendo o olfato e o tato para descobrir as frutas motivaram sua curiosidade de conhecer/provar novas frutas?; 6 - O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; 7 - 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 1. Ainda, havia a opção “Não sei responder”. Os resultados foram expressos em porcentagem.

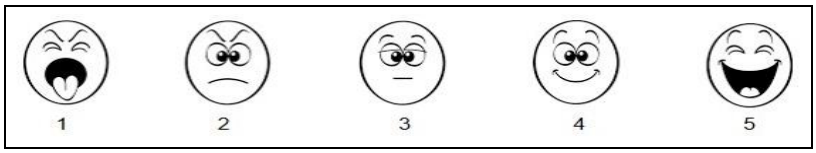


Figura 1 – Escala facial utilizada para avaliação do curso pelos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos do quinto ano da Escola Senador Darcy Ribeiro estavam bem motivados a aprender sobre os temas abordados, e foram muito receptivos com as professoras e discentes do projeto. Durante o curso os alunos foram bem participativos, questionando e acrescentando expêriencias familiares, demostrando interresse nos assuntos que foram abordados durante o curso.

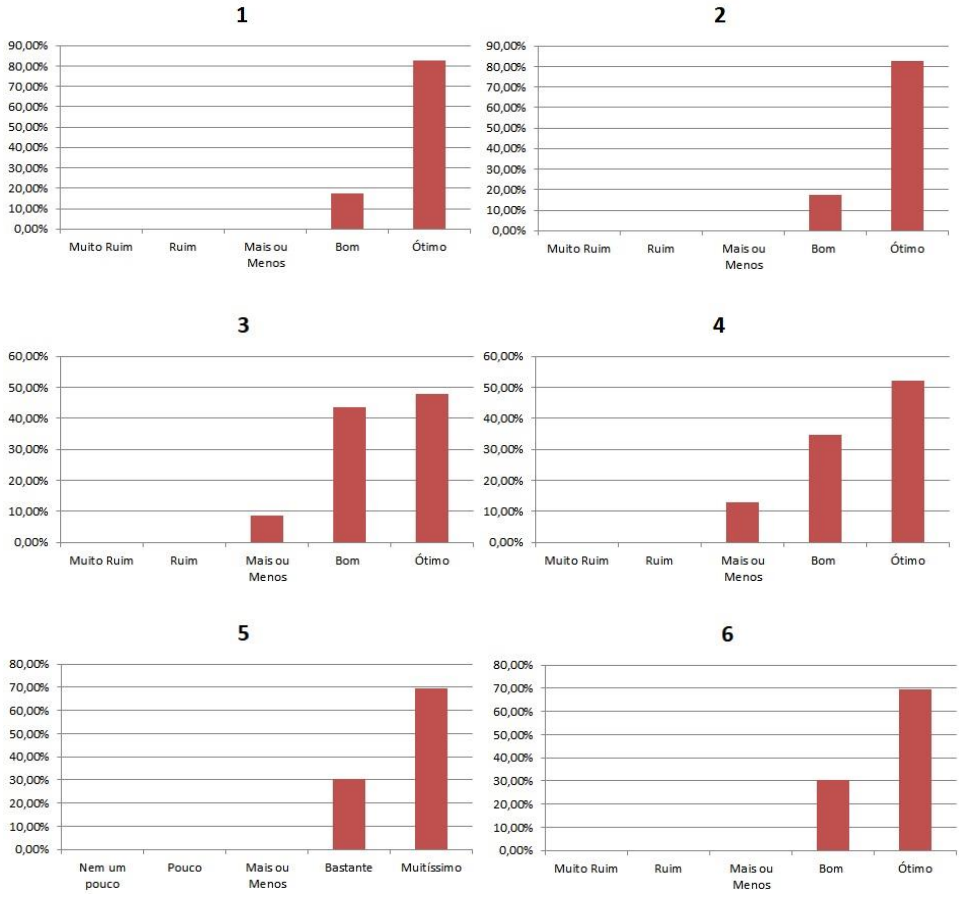
Dentre os 23 alunos, existiam alguns alunos com necessidades especiais (deficiência visual e altismo), entretanto, surpreendentemente, durante o curso, eles conseguiram participar de uma forma muito positiva. No primeiro momento, houve certa hostilidade de um deles, mas ao longo do curso, houve uma aproximação muito grande, tendo ao final inclusive demonstrações carinhosas.



Figura 2 – Fotos da turma do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Darcy Ribeiro durante a execução das atividades do projeto.

Destaca-se a importância da presença e estímulo da professora da turma (Amaurelina Gonçalves Carret), que vem se empenhando para oportunizar aos discentes atividades diversificadas que contribuam para o melhor aprendizado.

Como mostram os dados, obteve-se um resultado muito positivo em relação ao questionário aplicado ao final do curso teórico (Figura 3).



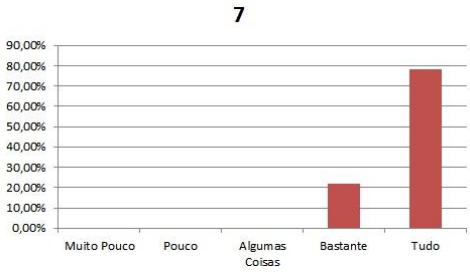


Figura 3: Respostas em porcentagem (%) aos questionamentos realizados referente ao curso teórico à turma de quinto ano Escola de Ensino Fundamental Senador Darcy Ribeiro. 1 - O que você achou conteúdo tratado?; 2 - O que você achou dos apresentadores?; 3 - Em que nível foram as novidades?; 4 - Como foi para entender o assunto?; 5 - As brincadeiras realizadas envolvendo o olfato e o tato para descobrir as frutas motivaram sua curiosidade de conhecer/provar novas frutas?; 6 - O que você acharia se tivessem mais cursos como este?; 7 - Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu?

Todas as questões foram respondidas de forma positiva, não tendo nenhuma porcentagem de respostas nas opções “ruim” e “muito ruim” e tendo menos de 10% de respostas na opção “mais ou menos”, destacando-se as opções “ótimo”, “bom” e “bastante”. Nas questões 1 e 2 em relação do conteúdo tratado e apresentadores, obteve-se um índice de resposta de 82,60% na opção “ótimo”,

O principal objetivo do curso foi alcançado, visto pela pergunta 7 onde obteve-se 78,26% das respostas, mostrando que os alunos acreditam que conseguem colocar os contéudos abordados em prática. A questão 5 também foi muito positiva em relação as brincadeiras proporcionadas durante o curso, usadas como um meio de atividade prática.

4. CONCLUSÕES

As atividades realizadas na Oficina de Alimentação Saudável foram bem recebidas pelos alunos do quinto ano da Escola Muncipal de Ensino Fundamental Senado Darcy Ribeiro no ano de 2018. Os alunos demonstraram-se motivados a cada encontro e avaliaram positivamente as atividades realizadas. Ademais, as atividades proporcionaram grande satisfação aos professores e alunos participantes de tal projeto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual operacional para profissionais de saúde e educação**: promoção da alimentação saudável nas escolas. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Manual de alimentação para os Centros de Educação Infantil conveniados. São Paulo: SME, 2011.

WEFFORT, V. R. S. et al. **Manual de Orientação**: Departamento de Nutrologia. 3ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: SBP, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde da criança**: crescimento e desenvolvimento. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

PERFEITA PARA EXATAS

MARIA CELINA MACIEL DE OLIVEIRA BOLIVAR PINTO[1]; SUZANA MARIA MORSCH[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas – celinaengeo2013@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – suzana.m.ufpel@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

De acordo com o site das Nações Unidas – ONU (2015), o relatório de direitos humanos apresenta um alarmante dado de que, em setenta países, meninas sofreram agressões por querer estudar. Esse mesmo documento também destaca que, nesses locais, pais e professores, defensores da igualdade de gênero na educação, sofreram algum tipo de agressão, entre 2009 e 2014. Os ataques, de diferentes formas, ocorreram tanto na esfera pública quanto privada. Meninas são retiradas de salas de aula, são forçadas ao casamento e gravidez precoces, entre inúmeras outras violências, para impedi-las de avançar nos estudos. O mesmo site também informa que, quanto às desigualdades, temos que, nas ciências exatas, por exemplo, as mulheres representam apenas 35% dos alunos, chegando a 28% a sua participação nas engenharias. Esses dados, entre vários outros, relativos à disparidade mundial entre gêneros, levaram a ONU a promover ações através de programas específicos para mulheres, no sentido de promover a igualdade homem-mulher em diversas áreas. (UNESCO, 2019).

Desde 2009 o Projeto Geociências na Escola vem desenvolvendo atividades de extensão nas escolas públicas. Estudantes do curso de Engenharia Geológica utilizam temas das Geociências para promover oficinas junto a alunos dos níveis fundamental e médio, em sala de aula. Na edição 2019 deste projeto, optou-se por acrescentar a essas ações, uma versão local que, de alguma forma, incentive as meninas a conhecer melhor e a pensar na possibilidade de optar pela formação profissional na ampla área das ciências exatas. Vale destacar que algumas universidades federais da região sudeste do Brasil já vêm desenvolvendo atividades nesse sentido desde o lançamento, em 2017, do STEM for girls pela ONU, através da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. STEM é a sigla das áreas das ciências exatas em destaque no programa e se refere a Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática.

Geralmente matérias como matemática e física, parte do currículo escolar, não são tidas como as preferidas pela maioria dos alunos. Talvez porque muitas vezes seja difícil, a eles, visualizar suas aplicações práticas ou associá-las a fatos corriqueiros. “PERFEITA PARA EXATAS” se propõe a oferecer às meninas selecionadas, o contato direto com algumas aplicações técnicas dessas ciências, como forma de estimulá-las a pensar na possibilidade de escolher as exatas como sua área de atuação profissional futura. O contato proposto ocorrerá através de uma visita previamente agendada ao Centro de Engenharias da UFPel.

2. METODOLOGIA

As ações do Perfeita para Exatas acontecem em quatro etapas, sendo as três primeiras no corrente ano e a última em 2020:
Fase 1: entrevista com alunas
Fase 2: seleção
Fase 3: visita ao CEng
Fase 4: acompanhamento e resultados obtidos

O início definido para o segundo semestre do ano letivo deu-se pela possibilidade de avaliação das notas das disciplinas de interesse obtidas no primeiro semestre. A primeira etapa, de contato com a escola e entrevista com as interessadas já está em fase de conclusão. As fases 2 e 3 devem ser realizadas nas semanas que se seguem. Expõe-se o objetivo do projeto e deve partir das meninas, o interesse em participar da experiência. Uma ficha é preenchida. Nela são solicitadas as seguintes informações: nome, idade, série/nível que cursa; áreas de interesse, nível de aproveitamento nas mesmas e o motivo pelo qual a aluna se dispõe a participar da Perfeita para Exatas.

A seleção se dará pelo critério de interesse, associado às notas obtidas nas disciplinas. A fase 3 acontecerá com a visita das alunas ao Centro de Engenharias. Será uma visita dirigida, previamente agendada com a direção do CEng, coordenações dos cursos e professores interessados, diversificando as áreas de estudo, no intuito de permitir uma ampla visão da carreira profissional que a área das exatas proporciona, para que a atividade alcance seu objetivo que é o de atrair, para as ciências, tecnologias, engenharias e matemática, o interesse das meninas participantes.

A fase 4 diz respeito ao acompanhamento do grupo escolhido, através das notas e observações feitas pelas próprias alunas e pelos professores, quanto às áreas selecionadas. No segundo semestre letivo de 2020 serão avaliados os resultados obtidos nessa atividade, levando-se em consideração mudanças nas notas obtidas a partir da participação no Perfeita para Exatas e o desenvolvimento, caso existente, de novas habilidades ao longo do processo de acompanhamento. Certamente que “Perfeita para Exatas” tem o interesse principal de expandir horizontes profissionais às meninas, estimulando-as também ao aprendizado e à ação cooperativa nas áreas das ciências exatas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É uma experiência nova, não limitada à sala de aula da escola, mas que se servirá do ambiente escolar para a avaliação dos resultados, no ano letivo subsequente, através da observação do desempenho alcançado, da proatividade e do efetivo interesse na busca por novos conhecimentos. Certamente que essas são características indispensáveis nas profissões abrangidas pelas ciências exatas. Entretanto, observa-se, frequentemente, que a iniciativa da proatividade, é vista como inconveniente nas salas de aula dos níveis médio e fundamental, por dispersar a atenção dos estudantes, em relação ao tema que está sendo abordado, onde os professores apressam-se em cumprir com o conteúdo exigido, não disponibilizando muito tempo para questionamentos. Essa limitação, obviamente, pode vir a ser uma causa séria da redução do interesse do aluno na participação em discussões futuras, mantendo-o no aprendizado passivo. Esta observação é feita com base no presenciado na etapa inicial, quando a proposta é apresentada e tímidas manifestações ocorrem quanto a questionamentos objetivos sobre a proposta apresentada na ação Perfeita para Exatas.

4. CONCLUSÕES

Apoiando a iniciativa da Organização das Nações Unidas, através do programa mundial da UNESCO, de estimular o ingresso de um maior número de representantes do sexo feminino nas profissões que abrangem as diferentes áreas das ciências exatas, o STEM for girls, o Projeto de Extensão Geociências na Escola propõe esta experiência inicial, como ocorre em outras universidades brasileiras, com atividades fora do ambiente escolar, propiciando às meninas, uma breve vivência de um período de graduação e a chance de vislumbrar novos caminhos e oportunidades para seu futuro profissional. Essa simples oportunidade pode ser o impulso necessário a muitas meninas para que continuem seus estudos, alcancem a excelência que o mercado exige e estimulem outras meninas a seguir o caminho das ciências, acreditando-se PERFEITAS PARA EXATAS.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documentos eletrônicos

ONU. **Em 70 países meninas sofreram agressões por querer estudar, alerta ONU**. Rio de Janeiro. 2015. Acessado em 07 set. 2019. Online. Disponível em: https://nacoesunidas.org/em-70-paises-meninas-sofreram-agressoes-por-querer-estudar-alerta-onu/

UNESCO. **Mulheres e meninas na ciência**. Brasília. 2019. Acessado em 07 set. 2019. Online. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/natural-sciences/science-technology-and-innovation/women-and-girls-in-science/

TRILHA DAS OPERAÇÕES NA EMEF JORNALISTA DEOGAR SOARES

PRISCILA INDIAN CONCEIÇÃO RANGEL[1]; GEILSON DE ALMEIDA SOARES[2]; MAURÍCIO ALVES RAMOS[3]; RODRIGO GONÇALVES OLIVEIRA[4]; MARCOS AURÉLIO DA SILVA MARTINS[5]; THAIS PHILIPSEN GRUTZMANN[6]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – priscila.rangel@hotmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – geilsonsrz@gmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – mauricioaramos@gmail.com*
[4] *Universidade Federal de Pelotas – rdggoliveira@gmail.com*
[5] *Universidade Federal de Pelotas – marcosmartins19952@gmail.com*
[6] *Universidade Federal de Pelotas – thaisclmd2@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma oficina ministrada por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática, diurno e noturno, sendo três do primeiro semestre. O curso está vinculado ao Instituto de Física e Matemática (IFM) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

A oficina denominada *Trilha das Operações* foi realizada no dia 03 de Junho do corrente ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Deogar Soares, no bairro Areal, em Pelotas/RS, por solicitação de uma professora da escola, ao conhecer a proposta do Projeto de Extensão *MathLibras – Ano I*. Este projeto visa realizar oficinas com jogos para alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares.

O projeto baseia-se na ideia de que o jogo é um recurso que pode auxiliar o professor em sala de aula (GRANDO, 2000). “O jogo pode proporcionar resultados positivos quando trabalhado de maneira adequada e com objetivos estabelecidos pelo proponente da ação” (CARMO; MARCO, 2018, p. 17), ou seja, ao levar os jogos do *MathLibras* para a sala de aula a equipe de oficineiros está ciente da proposta e de onde se quer chegar com aquela atividade.

2. METODOLOGIA

A oficina é realizada a partir de um jogo de tabuleiro, em formato de trilha, denominado de “Trilha das Operações”, dados e cartas, sendo que essas últimas variam de acordo com o nível de cada turma. Nesta oficina trabalhou-se com uma turma do 4º ano e outra do 7º ano, no turno da tarde.

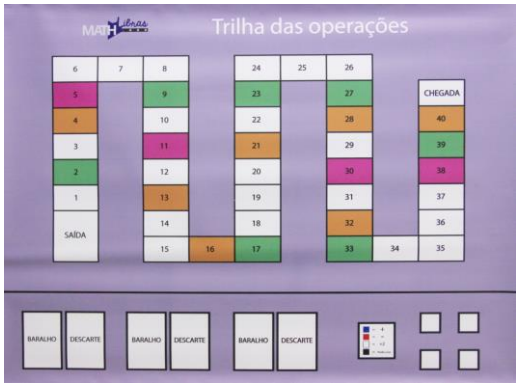


Figura 1: Tabuleiro da Trilha das Operações.
Fonte: *MathLibras*, 2019.

Como a proposta do *MathLibras* é, além do jogo de Matemática em si, despertar a curiosidade para a Libras enquanto língua de comunicação do povo surdo, ensinou-se para os alunos, em ambas as turmas, os números de 0 (zero) a 9 (nove) nesta língua, onde os alunos repetiam os sinais junto com os oficineiros.

Para a turma do 4º ano o desenvolvimento do jogo foi a seguinte: agruparam-se as crianças em pequenos grupos, onde cada um escolheu seu peão (uma tampinha de garrafa). Cada grupo recebe um tabuleiro (feito de lona), um dado simples e três baralhos, com cartas sobre divisão, multiplicação e sucessor/antecessor (vizinhos). Para jogar, em uma ordem definida pelo grupo, um aluno de cada vez lança o dado e anda no tabuleiro o número correspondente. Se parar em uma casa colorida pega do baralho de mesma cor uma carta e a resolve. Se acertar, anda mais uma casa, se errar, volta uma. Mistura aos baralhos tem os números em Libras, do 0 ao 9, conforme ensinado no início da oficina.



Figura 2: Alunos do 4º ano.
Fonte: *MathLibras*, 2019.

Os alunos do 4º ano utilizaram tampinhas como material de contagem, auxiliando na resolução dos cálculos propostos nos baralhos. Vence o jogo o aluno que conseguir chegar primeiro na chegada, depois de percorrer 40 casas.

Para o 7º ano a oficina começou da mesma forma, apresentando os números em Libras e questionando se conheciam algum surdo. Porém, mudou-se um pouco a configuração do jogo trocando um dado simples por um conjunto de cinco dados, e alterando o conteúdo dos baralhos para propriedades de frações, operações com frações e divisão, incluindo também as cartas com os números em Libras.

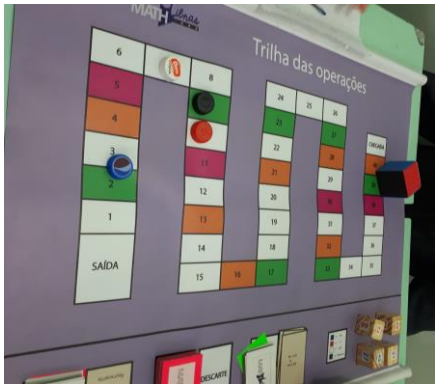


Figura 3: Jogo para o 7º ano.
Fonte: *MathLibras*, 2019.

Em grupos de 4 ou 5, alterou-se um pouco as regras: 1) joga-se o dado colorido e, se cair preto o aluno perde a vez; se cair branco avança duas casas; se cair vermelho deve pegar os dois dados vermelhos, jogá-los e realizar a operação de subtração entre os valores (do maior retira o menor); e se cair azul deve pegar os dois dados azuis, jogá-los e realizar a operação de adição entre os valores. Se acertar a adição ou a subtração, deverá avançar no tabuleiro o número de casas referente ao menor número da ordem das dezenas dos dados jogados. No caso da Figura 4, o jogador avançaria quatro casas.



Figura 4: Dados.
Fonte: *MathLibras*, 2019.

Após “andar” com seu peão no jogo, há uma segunda etapa caso o aluno pare em uma casa colorida. Se isso acontecer, deve pegar uma carta do baralho correspondente e resolver. Se acertar, avença um e se errar volta um. Alguns exemplos de cartas estão na Figura 5.



Figura 5: Baralhos.
Fonte: *MathLibras*, 2019.

Os alunos podem usar papel e lápis para a resolução dos cálculos, sendo que os colegas podem ajudar, pois o objetivo principal da equipe é construção de conhecimento de forma coletiva, por meio do jogo. Vence o aluno que conseguir chegar primeiro ao fim da trilha.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início da oficina busca-se saber se o aluno conhece a Libras, se tem amigos ou familiares surdos, ou se em algum momento já viu alguém se comunicando em língua de sinais. Na turma do 7º ano dois ou três alunos disseram ter amigos/familiares surdos, mostrando um interesse maior.

Sobre o jogo, a turma de 4º ano mostrou-se bem receptiva e interagiram bastante. Tiveram certa dificuldade na divisão e utilizaram o material de apoio

para contagem (tampinhas). Foi percebido um entusiasmo pelo jogo e se interessaram bastante pela língua de sinais, por ser uma língua diferente e utilizada pelos surdos para comunicação.

O 7º ano já se mostrou menos interessado pelo jogo, talvez por serem adolescentes. Tiveram dificuldades na parte das frações por ser um conteúdo que não estavam estudando no momento. Até lembravam-se de certos procedimentos como o MMC (mínimo múltiplo comum), mas tinham dificuldades de aplicá-los.

No fim da oficina, nesta turma, um aluno disse que tinha um primo surdo então ele conhecia um pouco da língua de sinais. Os demais alunos fizeram perguntas de como sinalizar algumas palavras.

4. CONCLUSÕES

Como professores em formação, no início ou no final do curso, percebe-se que os jogos são muito importantes no desenvolvimento dos alunos sendo eles de anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental, e imagina-se, até mesmo no Ensino Médio, visto que podem ajudar no desenvolvimento do raciocínio, percebendo e vivenciando o conteúdo de outra forma, podendo ajudar no seu entendimento.

A oficina apresenta como inovação, além do jogo em si, que mistura trilha, dados e baralhos, o despertar para a Libras como uma possível língua de comunicação, sendo a utilizada pela comunidade surda.

Ainda, oportuniza aos acadêmicos a vivência da docência em sala de aula, começando antes do período dos estágios, mostrando algumas formas de ensinar, com criatividade, onde os jogos são uma maneira divertida de mostrar o conteúdo, podendo melhorar a percepção e entendimento do aluno, abrindo espaço para outra forma de raciocínio que ele levará para a vida.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARMO, V. M. do; MARCO, F. F. de. **Ensinando matemática com jogos**: possibilidade e propostas. Curitiba: Appris, 2018.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251334>. Acesso em: 10 set. 2019.

BBIOTECA: BIBLIOTECA COOPERATIVA PARA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO, DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, SOCIAL E DA CULTURA

IGOR POLETTI[1]; LUCIANA BICCA DODE[2]

[1]Centro de Desenvolvimento Tecnológico (CDTec)/UFPel – igor.poletti@hotmail.com.br
[2]Centro de Desenvolvimento Tecnológico/UFPel – lucianabicca@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade essencialmente cultural adquirida a partir da alfabetização: habilidade desenvolvida para a identificação, compreensão, interpretação, criação, comunicação e assimilação de informações contidas em materiais impressos e escritos, em diversos contextos (RAMOS, 2019; UNESCO, 2009). A partir deste processo, alfabetizados podem alcançar objetivos, desenvolver conhecimentos e participar ativamente da comunidade e sociedade as quais estão inseridos exercitando suas habilidades e adquirindo novas. Assim, o alfabetizado, ao conquistar novas competências de leitura e escrita, pode utilizar o letramento em diferentes práticas sociais. Dessa forma, a leitura se insere de maneira ativa no contexto cultural, pois além de formar indivíduos capazes de decodificar as informações contidas em textos, amplia o uso da leitura e da escrita de acordo com as demandas sociais em diferentes contextos (DANIELA-DIANA, 2019), proporcionando ao leitor um maior domínio da língua, delineamento de ideais, alcançando conhecimentos sobre ciência e tecnologia, o que possibilita a análise crítica do meio em que vivem (BRITTO, 2010).

As bibliotecas constituem instrumentos de ação cultural e, historicamente, assumiram um papel relevante para a disseminação e popularização do conhecimento, porém, bibliotecas capazes de disponibilizar livros de forma democrática reforçam seu papel social e cultural (FERRAZ, 2014).

As bibliotecas ao redor do mundo passaram por diversas revoluções: quando criadas, eram locais de acesso restrito para o armazenamento e depósito do saber contido em livros, esses manipulados por poucas pessoas.

Atualmente, bibliotecas são locais que, além de manterem o acervo literário, servem também para manifestações culturais, como exposições, conferências e diálogos além de poderem ser acessadas por qualquer pessoa (BAGANHA, 2004).

No Brasil, segundo pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (2016), 44% da população brasileira não tem o hábito de ler e, desse percentual, 67% nunca foi estimulado a ler. Assim, o estímulo à leitura faz-se necessário, dada sua importância cultural e social fortalecendo a cidadania e promovendo o letramento em diferentes dimensões

A Bbioteca é uma ação de extensão pertencente ao projeto unificado Mural G-Biotec, do curso de Bacharelado em Biotecnologia da Universidade Federal de Pelotas. A ação foi idealizada por alunos do curso em março de 2018, sendo uma biblioteca solidária, cooperativa e colaborativa com o objetivo de estimular a leitura, o cuidado com os livros, o exercício de responsabilidade e o senso de coletividade, disponibilizando material literário como livros e revistas com acesso livre à comunidade acadêmica e comunidades atendidas sob demanda. O objetivo deste relato é descrever a trajetória de 18 meses da Bbioteca.

2. METODOLOGIA

A Bbioteca foi pensada para tornar mais democrático o acesso a livros e revistas às comunidades. Sendo assim, desde sua origem caracterizou-se por um conjunto de atividades solidárias e cooperativas, tendo todo o material do acervo arrecadado através de doações ou trocas. A fim de informar a comunidade sobre a Bbioteca e seus objetivos, foram realizadas chamadas públicas em redes sociais e nas instalações do Campus Capão do Leão e Campus Anglo da UFPel divulgando a ação, e arrecadando títulos.
Ao longo de 18 meses de atividade (março/2018 a setembro/2019) foram arrecadados, catalogados e compartilhados cerca de 5 mil exemplares. O acervo dinâmico é alocado em estantes em diversos lugares do Campus Capão do Leão: Restaurante Universitário, prédio 19, prédio 20, Sala de Reuniões e de Estudos do prédio 19 e em um dos corredores do Campus Anglo. Além disso, livros infanto-juvenis foram dispostos em uma estante na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida, situada em Pelotas e livros didáticos foram destinados à biblioteca da escola. Foram realizadas doações para a Biblioteca do curso de Medicina e Biblioteca do Instituto de Ciências Humanas da UFPel. Também, foram compartilhados livros à Comunidade da Palha e Lar de Idosos Dona Flora.
A Bbioteca esteve presente em eventos públicos como a 26ª Fenadoce (2018) e 27ª Fenadoce (2019), VI e VII Simpósio de Biotecnologia (2018 e 2019, respectivamente) e IV Espaço Ciência (2018), realizado no Parque Tecnológico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante os 18 meses de atividade, a Bbioteca contabilizou cinco mil exemplares recebidos e compartilhados pelo projeto, entre livros e revistas. Percebeu-se o grande interesse de alunos, principalmente na estante do Restaurante Universitário (Figura A1), com grande número de exemplares retirados para leitura. Além disso, muitos exemplares que haviam sido emprestados, retornaram para as estantes e muitos outros foram recebidos nos pontos de coleta do Campus, demostrando a democratização e compartilhamento da leitura por parte dos leitores. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida, os gibis, livros e revistas que foram disponibilizados aos alunos foram consultados e retirados desde a implementação da estante de livros (Figura 1B). Além do Campus e da Escola, a Bbioteca esteve presente na Feira Nacional do Doce, no estande da UFPel e também no VII Simpósio de Biotecnologia da UFPel (Figura 2), levando o seu acervo e a leitura para outros locais fora do ambiente acadêmico.



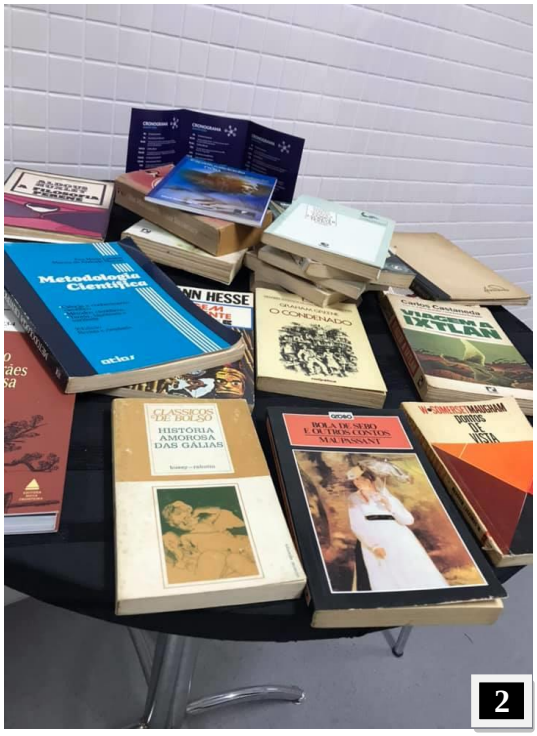


Figura 1. Estante dinâmica do Restaurante Universitário.
Figura 2. BBioteca no VII Simpósio de Biotecnologia.

4. CONCLUSÕES

Diante do exposto, é notória a importância de ações de extensão que valorizem o conhecimento e a cultura como a Bbioteca, pois promovem a troca de experiências, estimulam a leitura e o letramento científico. Através de ações como essa, é possível elevar o número de leitores na sociedade, permitindo a o letramento e estimulando o senso de coletividade, compartilhamento e responsabilidade, reforçando assim a cidadania e a democracia.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGANHA, F. **Novas bibliotecas, novos conceitos.** Biblioteca Digital, Universidade Fernando Pessoa, 2004. Acessado em 09 de set. de 2019. Online. Disponível em: http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/616/1/93-97FCHS2004-11.pdf.

BRITO, D.F. **A importância da Leitura na Formação Social do Indivíduo.** REVELA. Periódico de Divulgação Científica da FALS, 2010. Acessado em 09 de set. de 2019. Online. Disponível em: http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf.

LIVRO, I. P. **Retratos da Leitura no Brasil.** Instituto Pró-Livro, 2016. Acessado em 09 de set. de 2019. Online. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf.

MORIGI, V. J.; SOUTO, L. R. Entre o passado e o presente: as visões de bibliotecas no mundo contemporâneo. **Revista ACB,** v.10, n.2, p.189-206, 2006.

UNESCO. **O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012.** UNESCO, 2009. Acessado em 09 de set. de 2019. Online. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf.

A QUÍMICA VAI À ESCOLA E À COMUNIDADE – UM PROJETO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

BRUNA GABRIELE EICHHOLZ VIEIRA[1]; ROGER BRUNO DE MENDONÇA[2]; BRUNO DOS SANTOS PASTORIZA[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – bruna.gabriele.22@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – rogerbruno2009@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – bspastoriza@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente texto é um relato de um projeto de extensão, denominado *A Química vai à Escola e à Comunidade.* O projeto apresenta uma metodologia, na qual está organizado em quatro etapas de trabalho, das quais, por este estar ainda em seu início, serão descritas as atividades das duas primeiras etapas já realizadas até o momento.

O projeto *A Química vai à Escola e à Comunidade* visa realizar uma ação de divulgação científica para além dos muros da universidade. Visto isso, o projeto se propõe a um trabalho de divulgação das pesquisas que vêm sendo realizadas na área da Química dentro do Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA), da Universidade Federal de Pelotas. As pesquisas analisadas são de nível de pós-graduação, com professores do Programa de Pós-Graduação em Química da UFPel (PPGQ), englobando diversas áreas de conhecimento da Química.

Como produto final do projeto, espera-se a produção de atividades voltadas à divulgação da ciência. Bueno (2008, p.4 apud GOMES, SILVA e MACHADO, 2016, p.389), ressalta a divulgação do conhecimento científico como algo que

> Pressupõe um processo de recodificação, isto é, a transposição de uma linguagem especializada para uma linguagem não especializada, com o objetivo primordial de tornar o conteúdo acessível a uma vasta audiência.

Desse modo, é proposto a realização de um processo de recontextualização didática entre os conhecimentos e pesquisas no campo acadêmico para o nível da escola e da população em geral. Segundo Matos Filho et al. (2008, p. 191), pesquisadores como Yves Chevallard “Examina que o saber não chega à sala de aula tal qual ele foi produzido no contexto científico. Ele passa por um processo de transformação, que implica em lhe dar uma “roupagem didática” para que ele possa ser ensinado. Isso acontece porque o objetivo da comunidade científica e da escola é diferente.”

Em vista disso, o projeto busca aproximar a produção do conhecimento científico à população que, em muitos casos, dele se utiliza sem saber.

A partir do ponto de vista da Educação, em especial na Educação Química, ao olhar para a produção do conhecimento das diferentes áreas, um dos pontos centrais e fundamentais no desenvolvimento dos conhecimentos é a linguagem (OLIVEIRA, 2009), pois a Química é uma área repleta de códigos e linguagens próprias. Latour (2000) e Latour e Woolgar (1997) destacam que há um distanciamento que, no nível de linguagem e processos, prevalece entre os conhecimentos produzidos em meio acadêmico e os conhecimentos produzidos na vida cotidiana. Segundo Oliveira (2009), a linguagem usada no ensino, pela sua simplificação e subjetividade, pode transformar-se num obstáculo epistemológico, estabelecendo noções sobre o conhecimento científico e desviando-o das teorias e dos seus conteúdos racionais.

A ciência Química, na qual destaca-se o projeto, se fundamenta através de, no mínimo, três níveis, sendo estes o representacional, teórico e o fenomenológico. Com relação aos níveis de representação do conhecimento químico, Johnstone (1982) foi um dos primeiros pesquisadores a estudar e propor um modelo para explicar a relação entre os três níveis de representação. O nível simbólico, ou representacional, abarca as representações por meio da linguagem científica, fazendo uso de equações, fórmulas, símbolos, etc. O fenomenológico remete aos aspectos visíveis, tais como a combustão de uma vela, efervescência de um comprimido, dentre outros. Já o teórico abrange explicações consideradas abstratas, de nível atômico-molecular, ou seja, algo que não é concreto, perceptível (MELO, 2015).

Ao analisarmos no contexto escolar, a ciência Química apresenta barreiras com relação a apropriação desses elementos. Assim sendo, o projeto descrito neste trabalho articula docentes da área da Educação Química, bem como docentes da área da pesquisa Química e discentes do curso de Licenciatura em Química, os quais buscarão desenvolver as propostas de divulgação da ciência e de apropriação pública da ciência nos lugares escolares da cidade de Pelotas.

2. METODOLOGIA

A metodologia que o projeto está organizado se dá em quatro etapas de trabalho. A primeira etapa objetiva a articulação da equipe de trabalho com as diferentes pesquisas realizadas no Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A segunda fase do projeto tem como foco o estudo das pesquisas que se integraram na primeira etapa. Já a terceira etapa é mais voltada para a produção de materiais físicos e digitais, podendo ser infográficos, banners, esquemas em papel, folhetos, etc. com fins na divulgação científica. Disso, então, surge a quarta etapa, que consiste na divulgação em si das pesquisas nos espaços fora da universidade, principalmente na escola básica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em virtude de o projeto estar em andamento, até o momento foram iniciadas apenas a etapas 1 e 2. Na primeira, foram selecionados 20 professores da UFPel,

atuantes na pesquisa de Pós-Graduação no PPG Química. Esses professores são de distintas áreas da Química, tais como Orgânica, Inorgânica, Físico-Química, Analítica, Ensino de Química, dentre outras. A partir desses professores, selecionaram-se quatro para realizar as primeiras análises das pesquisas que vêm desenvolvendo, sendo cada um de uma área de estudo diferente. Dentre as áreas de pesquisa estudadas, destacam-se neste momento a Orgânica, Físico-Química, Analítica e Inorgânica. Dentre os quatro professores escolhidos, analisaram-se em média 94 trabalhos de pesquisas desenvolvidos no CCQFA.

Os estudos iniciais sobre o que cada professor e seu grupo vem produzindo serviu de base para a segunda etapa da ação, que foram as entrevistas com os grupos desenvolvedores das pesquisas e seus sujeitos.

Até o momento, com as entrevistas e estudos já realizados, é possível perceber uma articulação possível entre as pesquisas da área da Química com a escola, por meio de assuntos de conteúdos básicos da Química articulados a temáticas do cotidiano dos alunos, tais como como as discussões no campo da Química Analítica e as pesquisas voltadas à detecção de poluentes e as discussões escolares de poluição, equilíbrio químico, metais pesados, ou ainda as pesquisas em físico-química voltadas à utilização excessiva de fármacos, a bioacumulação de compostos na água, dentre outros pontos. Assim, as pesquisas em estudo, fazem uso de temas da Química que englobam ações e discussões vivenciadas diariamente.

4. CONCLUSÕES

Levando em consideração o objetivo do projeto *A Química vai à Escola e à Comunidade,* a divulgação da ciência em outros espaços, principalmente fora da academia, é de extrema importância. Isso possibilita um maior interesse dos alunos pela ciência Química, além de permitir a compreensão de outras visões de mundo, bem como a aproximação da universidade com diferentes públicos.

Além disso, é válido ressaltar que tal ação realizada no projeto está direcionada diretamente a discentes do curso de Licenciatura em Química. Assumindo isto, a realização de atividades com caráter de divulgação e didatização de matérias, fortalece e implica em uma maior qualificação de sua formação e de suas futuras ações como docente.

Neste sentido, o projeto, que está em andamento, vem proporcionando a nós licenciados em Química, a experiência de trabalho em grupo, bem como um maior aprimoramento na nossa futura área de atuação profissional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, V. B.; SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L. Elaboração de textos de divulgação científica e sua avaliação por alunos de Licenciatura em Química. **Qnesc**, São Paulo, v. 38, n. 4, p.387-403, nov. 2016. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc38_4/15-CP-20-15.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

JOHNSTONE, A. (1982). Macro and microchemistry. The School Science Review, 64(227), 377-379.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora.** São Paulo: Editora UNESP, 2000. LATUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

MATOS FILHO, M. S.; MENEZES, J. E.; SILVA, R. S. QUEIROZ, S. M. A transposição didática em chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. In: **XIV EDUCERE**, 2008.

MELO, Mayara Soares de. **A transição entre os níveis: macroscópico, submicroscópico e representacional: uma proposta metodológica**. 2015. 134 f. Tese (Doutorado) - Curso de Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19177/1/2015_MayaraSoaresdeMelo.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

OLIVEIRA, Teresa et al. Compreendendo a aprendizagem da linguagem científica na formação de professores de ciências. **Educar**, Curitiba, n. 34, p.19-33, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155013365002.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

ESTATÍSTICA: DA ACADEMIA À PRAÇA

MURIEL BELO PEREIRA[1]; QUELEM CORRÊA FURTADO[2]; DOUGLAS DA SILVA MEIRELES[3]; ELISIA RODRIGUES CORRÊA[4]; GISELDA MARIA PEREIRA[5]

[1]Universidade Federal de Pelotas -RS – muriel.belo@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas -RS – quelen26correa@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas -RS – douglassilvameireles@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas -RS – elisiarc@hotmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas -RS – gmpereira08@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A estatística está presente no cotidiano de todos, sejam estudantes ou não. Para os estudantes, em diferentes níveis de formação, o estudo da estatística têm um papel essencial em seu aperfeiçoamento pois, o conhecimento de metodologias estatísticas possibilita que estes possam melhor interpretar informações científicas e cotidianas. Além disso, a estatística é utilizada como disciplina de cursos de formação de profissionais da área da educação, os quais aplicam-na nas diferentes disciplinas que trabalham, além dos tópicos abordados no ensino de matemática nos Ensinos Fundamental e Médio, em colégio públicos e privados. Segundo CARVALHO (2003) há a necessidade de se possuir um pensamento estatístico, que consiste em ser capaz de interpretar, representar ou resumir os dados disponíveis, para que se tenha a habilidade de poder trabalhar com informações quantitativas. Por estas razões, estudar estatística é um grande passo no sentido de se tomar controle da própria vida (LOPES, 2010).

Por outro lado, a matemática é considerada pelos estudantes uma disciplina de grande dificuldade. Esta dificuldade também é observada para conteúdos que envolvem conceitos estatísticos, o que leva, muitas vezes, a não compreensão destes, acarretando em pouca afinidade com a área. Contrapondo a isto, a utilização de material concreto para o ensino de estatística pode contribuir, de forma significativa, com o processo de aprendizagem (SILVA; SAMÁ, 2017). Assim, o docente pode fazer uso de jogos, vídeos e outros materiais de apoio, que favoreçam as conexões dos assuntos de forma lúdica. SILVA E NAVARRO (2012) destacam que cabe ao professor agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação. Em vista disto, se faz necessário adquirir ou produzir material concreto para qualquer ensino .sendo este de matemática e estatística, ou de outros conteúdos.

Diante disso, sabendo-se da importância da Estatística e os benefícios os quais o uso de materiais concretos oferecem no processo de ensino-aprendizagem, o objetivo do projeto “Estatística: da Academia à Praça” é abordar conteúdos de Estatística tanto em escolas como na comunidade, com utlização de oficinas didáticas e temas do cotidiano dos estudantes.

2. METODOLOGIA

Inicialmente, foram realizados ajustes em materiais teóricos e concretos já desenvolvidos pelo projeto no ano de 2018. Também, foi preciso confeccionar novos materiais e novas atividades foram propostas. Pois para um ensino- aprendizagem mais significativo o material precisa estar de acordo com a atividade proposta, clara e bem construída. De acordo com SOUZA (2007), “recurso didático é todo material

utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos". Portando as atividades começaram no mês de junho, foi realizada uma atividade voltada para a comunidade em geral, na Feira Nacional do Doce (FENADOCE). Na ocasião foram realizadas as oficinas "Jogo de Dados"," Os Passeios Aleatórios da Mônica" (CAZORLA, SANTANA, 2009) e "Interpretação de Gráficos". As oficinas "Jogo de Dados" e "Os Passeios Aleatórios da Mônica" foram realizadas Colégio Margarida Gastal com a turma do 6◦ ano.

Em outro momento realizou-se a oficina "Mundo Gráfico" no colégio Estadual Dom João Braga, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio. A atividade abordou a utilização e a interpretação de diferentes tipos de gráficos, com temas do cotidiano, em um jogo de tabuleiro. Foi disponibilizado aos alunos material de apoio o qual abordava o conteúdo aplicado no jogo.

Durante o evento "Sábado em Foco", promovido pelo Colégio Municipal Pelotense foram oferecidas duas oficinas. Na primeira oficina chamada de "Mônica nos caminhos da probabilidade" foi construído o jogo juntamente com os alunos, para realização da atividade "Os Passeios Aleatórios da Mônica". A outra atividade desenvolvida foi "Mundo Gráfico" onde foram realizados dois jogos com o intuito de mostrar os diferentes tipos de gráficos e suas aplicações.

Além do"Sábado em Foco" foi realizada outra oficina ("Medidas de Resumo") durante um dia letivo do Colégio Municipal Pelotense, para duas turmas do primeiro ano do ensino médio.Esta oficina foi uma ação conjunta com o projeto Vídeos: Descomplicando a Estatística e abordou o tema medidas de dispersão com a utilização de materiais concretos e do vídeo Medidas de dispersão: variância e desvio padrão.

Em todas as atividades realizadas, tanto nas escolas quanto na FENADOCE, os participantes foram questionados quanto a importância e qualidade das mesmas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à participação na Fenadoce, observou- se que o público visitante foi repleto de crianças de ensino fundamental de 8 a 10 anos e crianças acompanhadas pelos responsáveis. Houve uma grande participação por parte das crianças, as quais buscavam entender os temas apresentados nas atividades, o que é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem através da fala, para BENJAMIN (1996), a narrativa é o processo que envolve a troca de experiência entre pessoas, troca de histórias de vida. Além disso, os materiais utilizados chamaram atenção dos participantes pelo visual e o funcional. Este evento proporcionou visibilidade maior ao projeto, assim como a oportunidade de formação de novas parcerias.

No Colégio Margarida Gastal, por sua vez, as atividades foram desenvolvidas por cerca de 30 alunos, os quais participaram de forma bastante efetiva dos jogos propostos. Embora os conteúdos de probabilidade sejam tratados no ensino médio, a oficina foi abordada de forma que os conceitos fossem trabalhados durante o jogo de forma contextualizada. Para Vigotski (2003) o tipo de jogo praticado pelo indivíduo depende da sua idade e de suas habilidades, que necessita construir em cada fase do seu desenvolvimento, visando dessa forma à idade média da turma antes do desenvolvimento do jogo (VIGOTSKI, 2003, apud BORGES, 2005).

A atividade desenvolvida no Colégio Dom João Braga teve boa aceitação dos alunos e da professora da turma. O material teórico produzido auxiliou os estudantes na interpretação dos gráficos e favoreceu o entendimento e atuação no jogo. A abordagem de tópicos do cotidiano foi de grande importância na compreensão do

conteúdo trabalhado. NACARATO, MENGALI, PASSOS, (2009) afirmam que a aprendizagem da Matemática não ocorre por repetições e mecanizações, mas se trata de uma prática social que requer envolvimento do aluno em atividades significativas. Com isto temos a importância da contextualização para o estudo de matemática.

No Sábado em Foco o público da oficina "Mônica nos caminhos da probabilidade" foi constituído por 28 alunos do 8º e 9º anos. A análise dos questionários respondidos pelos alunos mostrou que 87,5% destes achou a oficina muito boa (nota máxima) e, no que se refere a compreensão do conteúdo, 100% dos estudantes disseram que a compreensão do conteúdo foi satisfatória ou muito satisfatória. Na atividade "Mundo Gráfico" foram atendidos 23 alunos do 6º e 7º anos, sendo que mais da metade, isto é, 20 alunos avaliaram a oficina como muito boa e 50% do grupo achou a oficina satisfatória no que se refere a compreensão do conteúdo. A avaliação positiva por parte dos estudantes corroborou com a percepção de que estes acharam a atividade bastante relevante. Importante salientar também que o professor da turma gostou muito das atividades desenvolvidas, uma vez que estas permitiram a revisão de conteúdos para o ENEM. Segundo PEREIRA, SOUZA (2016) o número de questões do ENEM abordando estatística vem crescendo, com isso o estudante deve ser capaz de reconhecer os conteúdos estatísticos como também demonstrar habilidade de raciocínio na resolução de problemas.

No que se refere a oficina "Medidas de Resumo", desenvolvida em duas turmas do 1º ano do Colégio Municipal Pelotense, esta contou com a participação de cerca de 40 alunos. Consideramos que a atividade teve êxito, com grande participação dos estudantes. Além disso, a apresentação do vídeo desenvolvido pelo projeto "Vídeos: descomplicando a estatística" contribuiu de forma bastante significativa para o sucesso da atividade. As atividades em geral tiveram pontos positivos no desenvolvimento dos alunos conforme VALE (2002) "o uso de materiais manipuláveis contribui para um envolvimento dos alunos e para uma discussão sobre os temas abordados".

4. CONCLUSÕES

Diante disto, acreditamos que o projeto tem cumprido ao que se propôs pois, além de possibilitar maior aproximação entre a universidade e a comunidade, tem contribuído muito no processo de construção do conhecimento dos discentes da UFPEL que atuam no mesmo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN W. (1996). **O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. São Paulo, SP: Brasiliense.

BORGES, R. M. R.; SCHWARZ, V. **O papel dos jogos educativos no processo de qualificação de professores de Ciências.** Rio de Janeiro. 2005.

CARVALHO F. S. **ESTATÍSTICA BÁSICA PARA CONCURSO**. Rio de Janeiro. Editora Impetus, 2004.

CAZORLA, I.M. SANTANA, E.R.S. **Tratamento da Informação para o ensino fundamental e médio.** 2 ed. Itabuna/Ilhéus. Via Litterarum, 2009.62PEREIRA, F.A.; SOUZA, F.S. O **Exame Nacional do Ensino Médio e a Construção do Letramento**

e Pensamento Estatístico. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v.18, n.3, pp. 1319-1343, 2016.

LOPES, P.A. **"Entendendo a importância da Estatística sem ser gênio, matemático ou bruxo" – estatístico**.2012. Disponível em: www.estatistica.eng..br. Acesso em: 13 de setembro de 2019.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglion. **A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PEREIRA, F.A.; SOUZA, F.S. O Exame **Nacional do Ensino Médio e a Construção do Letramento e Pensamento Estatístico**. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v.18, n.3, pp. 1319-1343, 2016.

SILVA, O. G.; NAVARRO, E. C. **A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem**. Revista Eletrônica Interdisciplinar**,** v. 2, n. 8, p. 47-60, 2012.Disponívelem:<https://docplayer.com.br/16366275-A-relacao-professor-aluno-no-processo-ensino-aprendizagem.html>. Acesso em: 14 set. 2019.

SILVA, C. R.; SAMÁ, S. Material concreto e tecnologias digitais: possibilidades para o ensino e a aprendizagem da Estatística. **Polyphonía**, v. 28/2, jul.-dez. 2017.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In**: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas**". Arq Mudi. 2007. Disponívelem:http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/0 19.df >. Acesso em: 13 de Set. de 2019.

VALE, Isabel. **Materiais manipuláveis**.Edição do Laboratório de Educação Matemática. Lisboa, Out. 2002.

ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA REVISTA BRASILEIRA DE ENGENHARIA E SUSTENTABILIDADE

ARLENE FEHRENBACH [1]; THAIS VIEIRA ELLER2[2]; ANDREA SOUZA CASTRO[3]; DIULIANA LEANDRO[4]; GIZELE INGRID GADOTTI[5]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – arlenefehrenbach@outlook.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – thaisvieiraeller@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – andreascastro@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas - diluviana.leandro@gmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas - –gizele.gadotti@ufpel.edu.br*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as edições já publicadas pela Revista Brasileira de Engenharia e Sustentabilidade (RBES) do Centro de Engenharias (CEng) da Universidade Federal de Pelotas. A revista é um periódico online, que traz para o meio acadêmico maior acessibilidade aos artigos. Segundo Mugnaini et al. (2006) para a ciência, esses avanços vieram ao encontro da necessidade de comunicar e de socializar seus feitos. A revista começou a atuar no CEng em 2015, com intuito de ser fonte primária de informação, trazendo novas abordagens de ideias e informações sobre a área de engenharia e sustentabilidade. Primeiramente, os artigos passam por uma avaliação de professores voluntários com reconhecida capacidade técnica científica. Dessa forma, é garantida a qualidade e confiabilidade da revista. A revista possui critérios estabelecidos para a submissão de artigos, que visam manter um elevado padrão de qualidade. Estas políticas também são fundamentais devido às constantes avaliações feitas pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) exigidas para obter a avaliação Qualis em várias áreas tanto quantitativas quanto qualitativas. Eller e Gadotti (2018) concluíram que a revista contribui de forma inovadora ao Centro de Engenharias da UFPel. E que possibilitou tanto aos alunos da graduação, mestrado e professores pudessem expor seus trabalhos e pesquisas de uma forma prática e acessível. No entanto, concluem que necessita de mais divulgação, tanto interna como externa a UFPel.

2. METODOLOGIA

A realização deste trabalho tem como base a análise das publicações de artigos realizados na RBES de 2015 até 2018, feito através de um levantamento estatístico que o sistema Open Journal Systems disponibiliza no site da RBES https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBES/about/statistics?statisticsYear=2015.

Estes também estão segregados em: Edições publicadas, Itens publicados, Total de submissões, Avaliação pelos pares (sendo dividido esse item em aceitos e rejeitados), tempo de avaliação e tempo de publicação e usuários (aquele que possui cadastro que pode submeter artigos e também receber avisos de novas edições) e leitores (aquele que possui cadastro somente para receber avisos de edições) cadastrados. Com estes dados em mãos também, realizou-se uma avaliação através de estatística descritiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da Tabela 1 podemos verificar que o número de edições anuais são duas, sendo que alguns anos pode haver edições especiais. Sobre os itens publicados pode se inferir que o ano de 2015 foi inicial (e também próximo ao final de ano) e de 2019 ainda não findado, a média de artigos publicados é de 19,7 artigos por ano, portanto aproximadamente 10 artigos por edição.

Tabela 1. Dados estatísticos das edições de 2015 a 2019 da Revista Brasileira de Engenharia e Sustentabilidade.

Item		2015	2016	2017	2018	2019
Edições publicadas		0	3	3	2	2
Itens publicados		6	25	13	21	5
Total de submissões		12	42	40	82	33
Avaliação pelos pares	Aceitos	6	25	13	23	5
	Rejeitados	5	16	18	22	2
Tempo	Avaliação	0	33	42	49	0
	Publicação	223	212	194	159	172
Novos cadastros	Usuários	47	113	126	176	92
	Leitores	35	79	109	146	79

Sobre as submissões, desconsiderando o ano de 2015 e 2019 pelos motivos já escritos anteriormente são 54,7 artigos submetidos por ano sendo que o ano de 2018 foram 82 e o ano de 2019 já possui 33 podendo ser maior que a média anual.

Sobre a avaliação pelos pares podemos notar que 46,7% dos trabalhos foram rejeitados. Também é interessante comentar que a RBES possui dez sessões sendo elas: sementes, geoprocessamento, engenharia agrícola, acessibilidade, saneamento, sustentabilidade, engenharia civil, engenharia de materiais, outros e nota técnica. Eles foram criados por demandas de submissão. Outro fator importante são 196 revisores que a revista possui todos voluntários das mais diversas áreas de atuação. Os revisores ainda são categorizados por notas de 0 a 5, sendo cinco o mais alto, o que ajuda os editores de seção a escolher o melhor revisor. O próprio revisor ao final da avaliação destina essa nota ao revisor baseado em menor tempo de avaliação e qualidade dos comentários e sugestões sobre as submissões.

A tabela 1 ainda demonstra o tempo disponibilizado para a revisão sendo que, quando o revisor é convidado pelo editor de seção a realizar essa tarefa, solicita-se ao mesmo que a realize em 30 dias, no entanto os dados demonstram que o tempo médio é de 41,3 dias, sendo que a uma tendência de aumento a cada ano. Bom lembrar que os anos de 2015 e 2019 foram desconsiderados, o primeiro pois não houve edição e 2019 por ainda não haver se findado o ano.

A média de tempo de publicação (submissão até a publicação) é de 192 dias. Considerando que as publicações são semestrais (182,5 dias) o dado é aproximadamente 10 dias superior.

Há um incremento de número de novos usuários e leitores da revista por ano, sendo que o de usuários é de 43 novos por ano em média e leitores de 37 novos por ano em média. Isso é pouco comparado que o Centro de Engenharias (CEng) da Universidade Federal de Pelotas, potencial leitor dessa revista, possui uma entrada de 400 novos alunos por ano.

Considerando os dados acima é notório que há avanço ao longo dos anos alcançado pela editoração da revista, mas ainda há espaço para maior divulgação dentro do próprio CEng dado já relatado por Eller e Gadotti (2018). Considerando os dez cursos de engenharia da UFPel ainda pode se ter crescimento em número de seções, considerando que cada curso tenha mais de uma área e que algumas áreas são sombreadas.

Este trabalho corrobora com os obtidos por Eller e Gadotti (2018) que a revista contribui de forma inovadora ao Centro de Engenharias da UFPel e também que se necessita de maior divulgação da RBES, tanto interna, como externa a UFPel.

4. CONCLUSÕES

As edições da Revista Brasileira de Engenharia e Sustentabilidade – RBES tem crescido ao longo dos anos tanto em trabalhos publicados, como número de usuários. Possui dados compatíveis de aceite e rejeição, mas, no entanto, novamente se visualiza que necessita de maior divulgação da RBES, tanto interna, como externa a UFPel.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ELLER, T.V.; GADOTTI, G.I. Impacto da Revista Brasileira de Engenharia e Sustentabilidade no Centro de Engenharias da UFPEL. In: **Anais do V Congresso de Extensão e Cultur**a – 4ª Semana Integrada da UFPel. p.401-404. 2018.

MUGNAINI, R. **Caminhos para adequação da avaliação da produção científica brasileira**: impacto nacional versus internacional. 2006. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo.

FRAÇÕES E POTÊNCIAS NA TRILHA DAS OPERAÇÕES

PATRÍCIA MICHIE UMETSUBO[1]; MARCOS AURÉLIO DA SILVA MARTINS[2]; THAIS PHILIPSEN GRÜTZMANN[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – patumetsubo@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – marcosmartins19952@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – thaisclmd2@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O artigo apresenta o jogo Trilha das Operações aplicado como oficina em uma escola da rede privada da zona urbana de Pelotas no segundo semestre de 2018. A proposta da oficina foi trabalhar com os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental com os conteúdos de adição e subtração de números naturais, adição e subtração de frações, propriedades das frações, potenciação e os números de 0 (zero) a 9 (nove) em Libras.

A formulação do jogo, bem como todo o processo de produção foi idealizado dentro do Projeto Produção de Videoaulas de Matemática com tradução em Libras – *MathLibras*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A Matemática é uma área considerada por muitos difícil, chata, complexa, por isto o uso de jogos pode fazer mudar estes aspectos e conquistar o gosto por aprender.

Sendo assim, a valorização pedagógica de todo jogo é destacada:

> Um jogo que a princípio pode parecer ingênuo pode se revelar um potencial disparador de situações-problema interessantes, ao mesmo tempo em que jogos sofisticados podem se mostrar inadequados ou insuficientes para o trabalho em sala de aula. Simples jogos de tabuleiro podem ser adaptados para interessantes trabalhos com as sequências numéricas, campo aditivo e campo multiplicativo, etc. Por outro lado, um jogo em que as regras são complexas, demanda de um valioso tempo somente para que os alunos as compreendam, diminuindo assim sua potencialidade (BRASIL, 2014, p. 6).

Dessa forma, espera-se que os alunos evoluam com o tempo e que possam sanar suas dúvidas da melhor maneira possível.

Acredita-se que o trabalho tem sido importante, apesar do estranhamento inicial dos alunos sobre participarem de uma oficina de Matemática. Após alguns minutos, pode-se verificar que eles já estão mais participativos, empenhados e questionadores. É muito bom constatar que os alunos participam e fazem perguntas dos conceitos que não ficaram claros durante as aulas, que estão mais entusiasmados, pois de forma lúdica, o ensino-aprendizagem se torna mais prazeroso.

Com certeza, o jogo é uma das estratégias de ensino satisfatória que se encontra para uma abordagem mais dinâmica e eficiente da Matemática, uma vez que os alunos interagem entre si, deixando de lado a timidez, dando lugar à descoberta do conhecimento, à prática de habilidades como o raciocínio lógico, à atenção, e ao mesmo tempo, estão aprendendo a respeitar regras, com o intuito de atingir seus objetivos. O jogo ajuda os alunos a lidar com situações-problema, dando a eles oportunidade de pensar e agir por si mesmos, fazendo com que pensem e raciocinem.

2. METODOLOGIA

Este relato descreverá a oficina aplicada no segundo semestre de 2018 e as devidas adaptações nas regras, dados e baralhos. O jogo Trilha das Operações é composto de um tabuleiro com 40 casas numeradas, saída e chegada conforme a Figura 1.

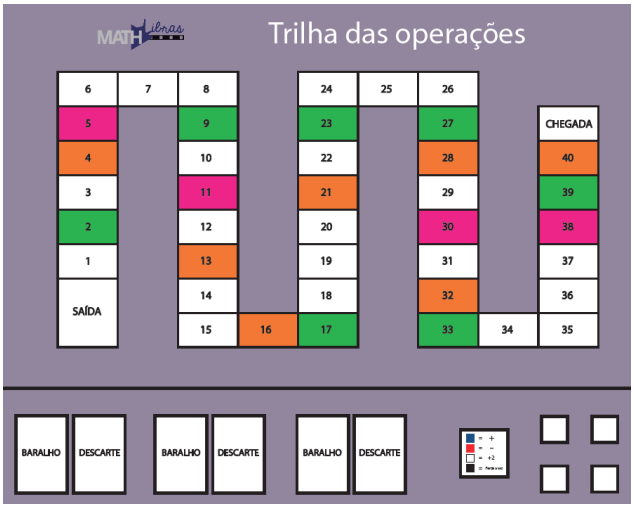


Figura 1: Tabuleiro Trilha das Operações.
Fonte: *MathLibras*, 2018.

O jogo ele trabalha com cinco dados, sendo que dois exploram a subtração e dois a adição, e um dado colorido que indica qual ação será realizada no tabuleiro (Figura 2). Tampinhas de garrafa são usadas como peões. Também tem três baralhos, conforme a Figura 3.



Figura 2: Dados da Trilha das Operações.
Fonte: *MathLibras*, 2018.

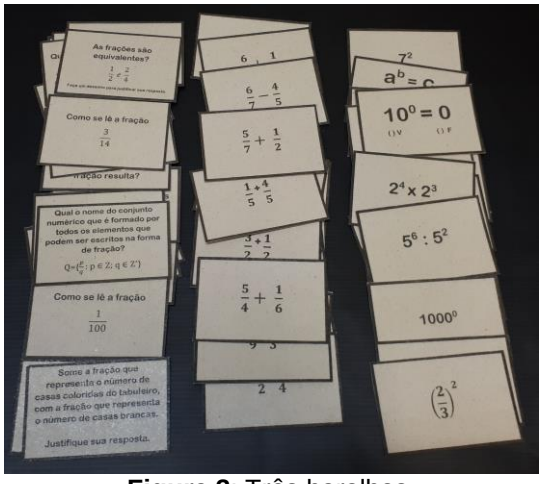


Figura 3: Três baralhos.
Fonte: *MathLibras*, 2018.

As regras aplicadas nessa oficina foram:

1. Os alunos decidem quem começa jogando;
2. **Primeiro passo**: Jogar o dado colorido. Há quatro possibilidades de cor da face sorteada ao lançar esse dado, que estão descritas no Quadro 1.

Face dado colorido:	O que fazer?	Se a resposta estiver certa?	Se estiver errada?
	Pegar os dados da adição, jogar e realizar a operação.	Avançar o número de casas do primeiro algarismo da menor dezena, entre os dois dados lançados. Ir para o 2º passo.	Não avança. Passa a vez.
	Pegar os dados da subtração, jogar na ordem, e realizar a operação.	Avançar o número de casas do primeiro algarismo da menor dezena, entre os dois dados lançados. Ir para o 2º passo.	Não avança. Passa a vez.
	Avançar duas casas. Ir para o 2º passo.	--	--
	Perde a vez.	--	--

Quadro 1: Primeiro Passo.
Fonte: *MathLibras*, 2018.

3. **Segundo passo:** Após a finalização do 1º passo, a casa em que o peão do jogador parou poderá oportunizá-lo realizar o 2º passo. Há quatro possibilidades para a cor da casa do tabuleiro que o peão do jogador parou, descritas no Quadro 2.

Casa do tabuleiro que o peão parou:	O que fazer?	Se a resposta estiver certa?	Se a resposta estiver errada?
	Retirar uma carta do baralho 1 (casas verdes), e realizar a adição ou subtração de frações.	Avançar uma casa e passar a vez.	Retrocede uma casa no tabuleiro, e passa a vez.
	Retirar uma carta do baralho 2 (casas laranjas), e realizar a potência.	Avançar uma casa e passar a vez.	Retrocede uma casa no tabuleiro, e passa a vez.
	Retirar uma carta do baralho 3 (casas rosas), e responder a questão sobre propriedade das frações.	Avançar uma casa e passar a vez.	Retrocede uma casa no tabuleiro, e passa a vez.
	Não é necessário realizar nenhuma operação neste passo, porém não avança novamente. Passar a vez.		

Quadro 2: Segundo Passo
Fonte: *MathLibras*, 2018.

4. O jogo termina quando o primeiro aluno completar a trilha e chegar na "chegada".
5. Para a realização dos cálculos que aparecerem nas cartas os alunos podem utilizar material de contagem e/ou folha de papel e lápis.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados, destaca-se que os alunos mostraram interesse em jogar e conseguiram responder a maioria das questões das cartas. Gostaram da

proposta dos cinco dados e três baralhos, porém apresentaram dificuldades com cálculos mentais (dados de adição e subtração), precisando muitas vezes de láips e papel para os cálculos.

Foram incluídas as cartas com os números em Libras, e os alunos mostraram-se favoráveis a esta inclusão, com curiosidades sobre a língua e a forma de comunicação.

Considera-se, com o jogo, o brincar e o aprender Matemática ao mesmo tempo, que se faz necessário em sala de aula, buscando oferecer ao aluno um momento significativo de aprendizagem.

4. CONCLUSÕES

Sabe-se da grande rejeição da Matemática pelos adolescentes. Na maioria das vezes ela é vista como um “bicho de sete cabeças” e é por isso que, para tentar mudar essa realidade, procura-se levar nas oficinas atividades diferenciadas para os alunos.

Não é tão simples desenvolver uma atividade Matemática que envolva os alunos inteiramente, pois, cada indivíduo tem gostos e preferências diferentes uns dos outros. Além disso, trabalha-se com alunos em diferentes estágios de aprendizado, o que não pode ser um empecilho para envolver a todos na atividade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. –Brasília: MEC, SEB, 2014.

EDUCAÇÃO FÍSICA E OPRESSÕES: A CULTURA CORPORAL NO COMBATE À DISCRIMINAÇÃO

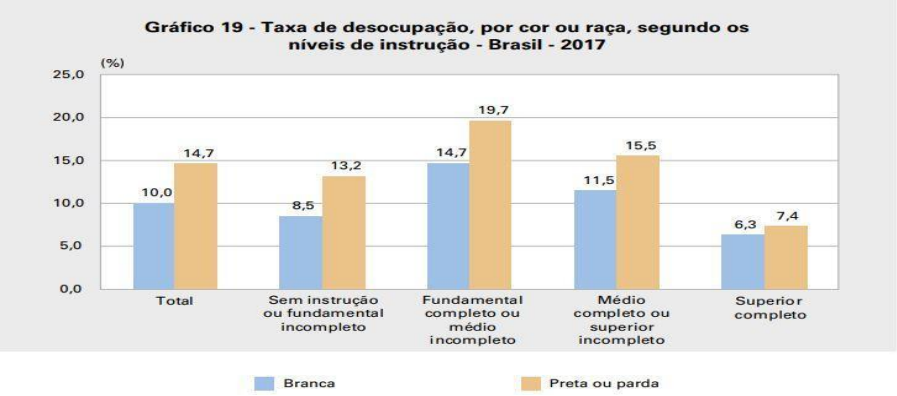
LUCAS VICENTE DE OLIVEIRA SILVA[1]; ANTONIO VINÍCIUS OLIVEIRA DE ALMEIDA[2]; THAÍS MARTOLA DIAS[3], GIOVANNI ERNEST FRIZZO

[1]Universidade Federal de Pelotas 1 – lucasvicentte@hotmail.com 1
[2]Universidade Federal de Pelotas – vinicius.98a@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas – thais-martola@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – gfrizzo2@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a sistematização do conhecimento produzido por meio do projeto de extensão “Opressões e Educação Física” que acontece na ESEF/UFPEL, e que tem por objetivo contribuir na formação humana de estudantes da educação básica, trabalhando com a perspectiva de erradicar todas as formas de opressão, discriminação e preconceitos sejam eles machistas, racistas e homofóbicos, contribuindo também na formação humana de estudantes da Educação Física e do professorado da rede pública de ensino. Entendemos, que esses temas apresentados pelo projeto são de extrema importância de serem trabalhados nos diversos âmbitos educacionais e sociais. Igualmente, a atual conjuntura brasileira, fomenta cada dia mais discussões acerca desses temas.

Observamos que, coloca-se como extremamente importante o trabalho da Educação, em especial da Educação Física, em trabalhar tais questões, pois problemas oriundos da estruturação social do sistema capitalista adentram as escolas e se assentam nas dinâmicas sociais escolares e podem se naturalizar e, com isso, se reproduzirem como se fosse natural. Assim, podemos pensar em inúmeros problemas que se aglutinam na escola que advém da organização social do capital, por exemplo, as questões raciais. A população que tem menor possibilidade de conseguir um emprego é a população negra, podemos constatar isso ao visualizar os dados do IBGE (2017), onde mostra as taxas de desocupação, por raça e cor, seguindo os níveis de instrução da população (Figura 1).



2. METODOLOGIA

O Projeto teve seu início em outubro de 2018, cadastrado no Sistema de Extensão da UFPel, em que os primeiros momentos foram de estudos e planejamento das atividades a serem realizadas: oficinas nas escolas e seminários para estudantes de graduação. O projeto conta, atualmente, com 3 estudantes de graduação em EF, 4 estudantes de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Física (PPGEF) da ESEF/UFPel e 2 professoras mestras em EF, além de um do professor da ESEF/UFPel coordenador do projeto.
Em novembro de 2018, realizamos o I Seminário Educação Física e Opressões que teve como tema: “Violência contra a mulher e a necessidade de enfrentar as opressões”, participaram dessa atividade, aproximadamente, 100 pessoas entre estudantes de graduação, professores e professoras da rede pública de ensino e professores e professoras da graduação em EF da ESEF/UFPel. O II Seminário Educação Física e Opressões, realizado em maio de 2019 teve como tema: “Transformar a educação e o mundo para combater o racismo”, que teve a participação de, aproximadamente, 60 pessoas entre estudantes de graduação e professores e professoras da Educação Básica e Superior. Em Setembro de 2019, ocorreu o III Seminário Educação Física no combate ás Opressões que teve como tema: (R)existência e visibilidade LGBT+, que contou com a participação de 118 pessoas, entre professores da rede municipal de ensino de Pelotas, estudantes de diversos cursos e público variado, Neste evento, contamos com o participação de representatividades LGBT+ em debate amplo e enrriquecedor nos modelos atuais de país. uma data que entrou para a história do curso de Educação física da Universidade Federal de Pelotas.
A partir do início do ano letivo de 2019, realizamos, até o momento, onze oficinas de cultura corporal que possibilitaram a reflexão temática sobre as opressões, envolvendo atividades e discussão sobre machismo, racismo e LGBTfobia.

Com o intuito de apresentar os resultados, dividimos a seção de análise de resultados em duas partes distintas, expressas pelas ações do projeto de extensão: os seminários para formação do professorado e as oficinas realizadas para estudantes da Educação Básica.
Dentre as atividades propostas pelo projeto, foram realizadas dez oficinas com cunho de descontruir a visão opressora que o modelo capitalista impõe nas formas comportamentais e sociais de nossas crianças. Comportamentos esses que influênciam diretamente no modelo de aprendizagem e futuramente os adultos de amanhã, os mostrando através brindeiras de fácil compreensão e aplicação que tratam diretamente os modelos de opressões estruturados em nossa sociedade. Segundo FREIRE (1967, p.101) “ A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contato com as escolas para o desenvolvimento das oficinas, bem como com o professorado da rede pública, permitiram também a alteração da organização do trabalho pedagógico na continuidade das aulas de Educação

Física nas escolas em que se desenvolveram as atividades. Em vista que, tanto estudantes como o professorado agora se apropriam de compreensões que superam as desigualdades, preconceitos e discriminações existentes na sociedade e reproduzidas, por vezes, nas escolas. Tais reproduções, machistas e preconceituosas são vistas de maneira mais frequente nas aulas de educação física onde a cultura corporal e padrões estão mais latentes.

4. CONCLUSÕES

Para entendermos os problemas, conflitos e embates do dia a dia escolar, no âmbito da educação física, precisamos entender que a escola é um reflexo contínuo da uma sociedade que nos últimos anos vem sofrendo grandes alterações nas formas comportamentais, e que a Educação física tem por obrigação debater e tocar em temas que fazem parte da retórica de várias pessoas que sofreram e sofrem com as mazelas cousadas pela desigualdade opressora estruturada em nossa sociedade.

Por fim, reconhecemos que a avaliação positiva do projeto de extensão não é suficiente para que se modifique a estrutura social na qual a Educação Física se desenvolve e que diversas outras iniciativas devem ser implementadas para enfrentar a dramática situação de exploração e opressão que a classe trabalhadora vivencia em seu cotidiano. Acreditamos que a continuidade de iniciativas como estas podem ser capazes de ampliar a mobilização de sujeitos comprometidos com as necessárias transformações sociais que o mundo moderno necessita.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro

FREIREPAULO, P.F. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro Editora Civilização brasileira S.A., 1997.

Capítulo de livro

FREIRAPAULO, P.F.: SOBRENOME, Letras Iniciais dos Nomes (Ed., Org., Comp.) **Educação como prática da liberdade**. Rio de janeiro: Editora Terra e Paz LTDA, 1997. Capítulo 3, p. 85 – 101.

Documentos eletrônicos

IBGE. **Síntese de indicadores Socias**. Coordenação de população e indicadores sociais, Rio de janeiro, 01 Janeiro. 2017 p.147. Especiais. Acessado em 29 ago. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 37).2019.

Online. Disponível em: < https://biblioteca.ibge.gov.br> Acesso em: 03 de janeiro de 2018.

OS DESAFIOS DO USO DE UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ÂMBITO DE ENSINO DA EXTENSÃO

Francine Brum Böhmer Coelho[1]; Letícia Stander Farias[3]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – franbbcoelho@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – leticiastander@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa a apresentar e discutir as peculiaridades impostas pelo uso de uma abordagem comunicativa para o ensino de inglês como língua estrangeira para alunos de extensão de nível básico II.

O objetivo esperado é o de promover a reflexão e discussão acerca de um modelo de aula comunicativa dentro do contexto da extensão, em especial se tratando de alunos com pouco conhecimento linguístico. Ao decorrer deste trabalho serão relatadas experiências obtidas através do uso do método durante dois semestres para duas turmas diferentes, ambas de básico II. Entre os pontos analisados e discutidos estão o (i) modelo de aula das turmas de extensão, (ii) o material didático utilizado e (iii) o método comunicativo conforme CANALE e SWAIN (1980) e CELCE-MURCIA (2007).

2. METODOLOGIA

Os pontos discutidos neste trabalho foram obtidos através da observação das aulas ministradas sobre um olhar comunicativo. É importante ressaltar que as aulas se deram dentro do ambiente da extensão seguindo, à medida do possível, as atividades propostas pelo livro didático adquirido pelos alunos. Alterações foram feitas para propor um ensino mais voltado as necessidades dos estudantes assim como a realização de atividades significativas, ambos pontos que estão presentes nos princípios guias para uma proposta comunicativa conforme CANALE e SWAIN (1980).

Os alunos realizavam de uma a três atividades comunicativas por aula, entre elas atividades de conversação, atividades lúdicas, encenações e outras. Foram feitas observações a cerca das atividades realizadas em aula para tentar identificar os aspectos que trazem mais benefícios, as fontes de dificuldade e o que poderia ser feito para que se crie uma sala de aula que propicíe um melhor desenvolvimento linguístico dos alunos assim como uma aula com melhor qualidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as aulas ministradas foram compostas por uma sequência de diferentes momentos, nos quais se apresentava um conteúdo, se explicava e discutia o seu funcionamento, se realizavam exercícios para fixação e se realizada uma atividade comunicativa para produção e interação. Esta atividades comunicativas eram focadas em torno dos alunos e de suas vidas. Eles expressavam seus gostos e opiniões com base no conteúdo trabalhado em aula de forma que independente do objetivo linguístico esperado (falar sobre a sua rotina, dar direções para suas casas ou de parentes etc) eles ainda tinham liberdade para estender o diálogo com qualquer outra coisa que lhes parecesse

pertinente. Estes exercícios também previam que os alunos compartilhassem com os colegas o conteúdo de suas conversas (um de cada vez, em voz alta), assim servindo para um momento de correção e aprendizado em conjunto para todos.

As atividades realizadas em sala de aula se mostraram satisfatórias no ponto de vista educacional. Os alunos aprenderam a adequar e se utilizar dos aspectos línguisticos aprendidos afim de expressar as ideias que desejavam de forma natural, sem ser necessário seguir alguma espécie de *script*.

Pela natureza de trabalhos em grupo, no decorrer do(s) semestre(s) observou-se que alunos com mais afinidade costumavam formar grupos juntos com certa frequência. Permitir que isto acontecesse foi negativo sobre a perspectiva da variedade de ideias e do contexto social de uma sala de aula, mas positivo por questões de rendimento e de aceitação. Foi perceptível que a medida que os grupos pré estabelecidos se conheciam melhor, eles formavam uma conexão maior o que fazia as atividades comunicacionais rendessem além do conteúdo esperado servindo como ótimo exercício de produção, assim como também facilitavam a aceitação da atividade, a tornando prazeirosa.

Aceitação e compatibilidade com este tipo de atividade por parte do aluno foi, como esperado, essencial para um aprendizado de qualidade. Alunos que apresentavam bloqueio a trabalhos em grupo e/ou expor suas ideias representaram casos desafiadores para o trabalho com a abordagem comunicativa. Atenção especial pode ser necessária para ajudar obter um melhor aproveitamento por parte destes alunos. Estimulos externos para fomentar discussões, como videos, textos e outros foram benéficos para lidar com estes casos.

Um aspecto desafiador foi a rotina estabelecida ao longo do semestre pelo modelo de aula da extensão. Tendo em consideração que os alunos adiquiriram um livro didático para ser usado durante o semestre é indispensável que ele seja colocado em uso. O material didático utilizado, apesar de contemplar com generosa frequência o uso de atividades comunicativas, não possui proximidade com a realidade dos estudantes brasileiros e portanto muitas atividades propostas tem pouca significância no contexto de aula em que ele está sendo utilizado, é, portanto, fazer a aproximação entre o livro didático, editado para ser utilizado com alunos de qualquer parte do mundo, e a realidade de seu aluno.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se pelas reflexões feitas que o método comunicativo, como todos os demais, apresenta seus pontos positivos e negativos, mas que se mostra possível e eficaz para o ensino de línguas no contexto da extensão mesmo para alunos com pouco conhecimento linguístico. Análisar o perfil da turma durante as aulas iniciais e reconheçer os alunos que apresentam resistência ao método é de grande ajuda para gerar um aproveitamento geral de maior qualidade durante as aulas. O uso de formas de incentivo e fontes de discução distintas e variadas são aliados para lidar com possíveis fontes de dificuldades e também para cativar alunos com eventual resistência ao método.

De forma geral, acredito que a abordagem comunicativa representa uma oportunidade única para alunos que nunca tiveram aula de línguas, pois ela oferece aos alunos a possibilidade de expressarem a sua própria personalidade ao longo das atividades assim como ajuda a fortalecer laços entre colegas promovendo a interação social em sala de aula. O uso desta abordagem mostra-se como uma opção vantajosa para muitos tipos de professores e alunos e deve

ser sempre lembrada quando se estiver ponderando qual tipo de método se utilizará em aula.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANALE, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**. 1980.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. **Intercultural Language Use and Language Learning**, Países Baixos, v.? n.?, p. 41 - 57, 2007.

RICHARDS, J.C., BOHLKE, D. **Four Corners**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2012.

Projeto Cursos de Línguas: a abordagem lúdica aplicada ao ensino de FLE

STEPHANY BARBOSA[1]; MARIZA ZANINI[2]

[1]UFPel. Graduanda em Letras – português e francês. tephymachado@gmail.com;
[2]UFPel. Professora-doutora em Letras e Ciências Humanas. mariza.zanini@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a utilização da abordagem lúdica[1] em sala de aula de francês língua estrangeira (FLE). A partir de teorias da área de linguística aplicada que versam sobre o ensino lúdico de línguas, este trabalho discutirá a aplicação deste tipo de metodologia de ensino ao público adulto, com foco, em especial, na realização de jogos tradicionais em sala de FLE.

A abordagem lúdica baseia-se, como explicita o nome, na utilização de meios lúdicos como jogos, dramatizações e dinâmicas de grupo para a fixação dos conteúdos. Conforme SILVA (2009), esta metodologia surge por volta de 1970, quando são realizadas novas pesquisas sobre didática e psicologia, as quais demonstravam os benefícios da criatividade para a cognição dos alunos. Tendo em vista a discussão do papel da criatividade no ensino de línguas, WINNICOTT (1995, p. 106) afirma que “é jogando, e somente jogando, que o indivíduo, criança ou adulto, é capaz de ser criativo e de utilizar inteiramente sua personalidade”[2].

Dos meios lúdicos citados, a dramatização é de longe o recurso mais utilizado em sala de aula, especialmente ligado às atividades de oralidade. Contudo, as atividades de jogo acabam sendo esquecidas ou postas de lado pois, geralmente, demandam muito tempo (e imaginação) não só por parte do professor para a elaboração destas, mas também demandam a disposição de tempo de curso (hora aula) e, ainda, a disponibilidade dos alunos para sua execução.

Assim, levando em conta a metodologia em discussão, foram desenvolvidos alguns jogos e então aplicados a uma das turmas do Curso Básico de Línguas oferecido pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) a toda a comunidade pelotense. Será aqui relatada uma dessas experiências.

2. METODOLOGIA

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a abordagem lúdica, buscando compreendê-la em sua perspectiva teórica e aplicabilidade. Assim, foram desenvolvidos à luz dessa metodologia alguns jogos, os quais foram aplicados à turma Francês Básico III do primeiro semestre de 2019 do Projeto de Extensão oferecido pelo Centro de Letras e Comunicação (CLC) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sendo aqui relatada uma destas experiências.

---

1 L’approche Ludique. ;

2 tradução da autora para WINNICOTT (1995, p.106) « c’est en jouant, et seulement en jouant, que l’individu, enfant ou adulte, est capable d’être créatif et d’utiliser sa personnalité tout entière ».

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade lúdica aqui relatada foi desenvolvida com o intuito de contemplar o conteúdo comunicativo de “expressões de localização”, bem como o “vocabulário de localização” em língua francesa. Esta atividade, além de visar a trabalho com os aspectos linguísticos citados, pretendia também exercitar as competências de produção e compreensão oral em L2.

Assim, uma “cidade imaginária” foi criada, contendo banco, farmácia, escola, hospital, praça, loja, padaria, entre outros. A planta baixa da pequena cidade (Figura 01) foi construída no chão com fitas adesivas em tamanho suficiente para que os alunos pudessem se deslocar dentro dela e os espaços foram nomeados, bem como as ruas.

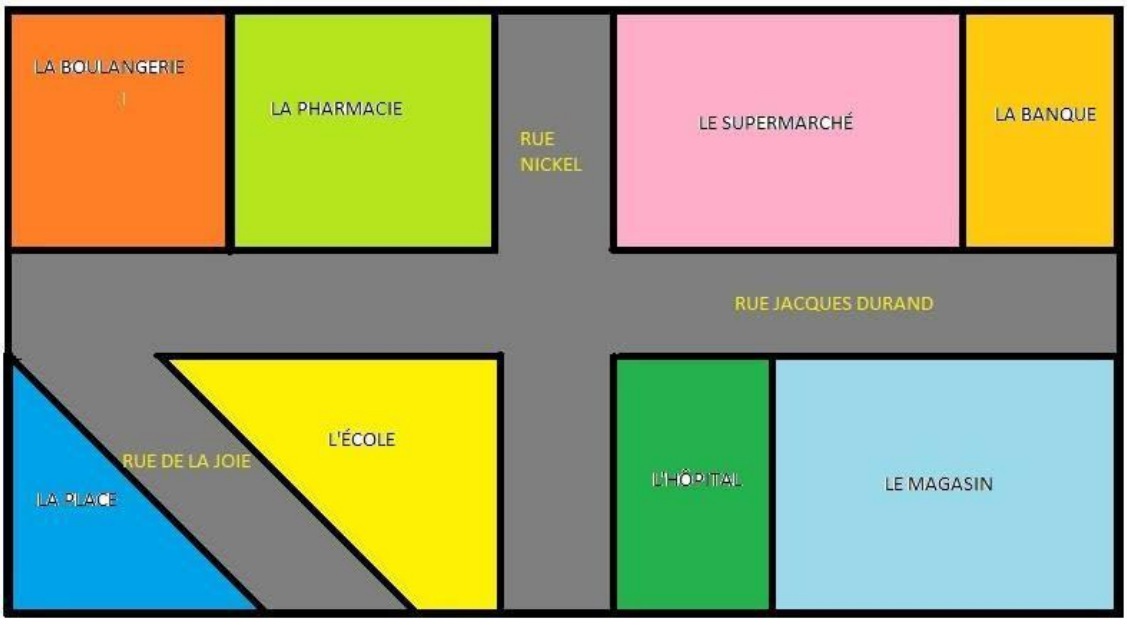


Figura 01: *La Petite Ville*
Fonte: Autor

Antes da execução do jogo, o conteúdo proposto foi explanado e exercitado por meio de atividades tradicionais (escrita e lacunas).

Após, então, explicou-se aos alunos como seria organizado o jogo: haveria 1(um) aluno “orientado” e os restantes seriam os “orientadores”. Em seguida, com o mapa já construído no centro da sala, um aluno foi designado para ser o “orientado”. Este deveria sortear um dos locais propostos, entregá-lo aos colegas “orientadores” e sair da sala para que não tomasse conhecimento do local sorteado enquanto este lugar era revelado aos demais e as estratégias de orientação eram desenvolvidas. Todas as ordens e interações deveriam ser realizadas em L2.

Depois do tempo necessário para a organização, o aluno era convidado a voltar para a sala e posicionar-se no mapa. O aluno “orientado”, por meio das ordens dadas pelos colegas, deveria chegar ao local inicialmente sorteado. A rodada seguinte iniciava-se no local onde fora o ponto final do colega da rodada anterior. O papel da ministrante reservou-se à observação e orientação da atividade, intervindo apenas em poucos momentos para auxílio com o vocabulário e pronúncia, cabendo aos alunos toda a execução da proposta.

Pode-se observar que a atividade lúdica aplicada ao público adulto proporcionou maior descontração ao grupo que, por conseguinte, acabou por

engajar-se mais na atividade. Livres da pressão de estarem sendo “julgados”, estigma que as atividades tradicionais carregam consigo, o que impede o aluno adulto, por vezes, de desenvolver a oralidade e podendo valer-se da criatividade, os alunos arriscaram-se mais nas suas produções, assim, empregando mais vocabulário e estruturas, o que acabou por enriquecer a atividade e os resultados desta, como a apropriação do conteúdo proposto e fixação das estruturas linguísticas utilizadas no tipo de situação proposta.

4. CONCLUSÕES

Pode-se observar com essa experiência que a aplicação da metodologia lúdica em aula de FLE, especialmente ao público adulto, mostrou-se satisfatória quanto à apropriação das estruturas e vocabulário propostos, revelando-se uma ferramenta eficaz particularmente no que diz respeito às atividades que contemplem diversas competências linguísticas simultaneamente. Fica o estímulo à realização, por parte desta discente, de outras pesquisas, experiências e discussões acerca desta abordagem para que se possa obter uma conclusão mais concreta acerca de sua aplicação a este tipo de público.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADA

WINNICOTT**,** D. W. **Jeu et réalité. L’espace potentiel.** Paris: Editions Gallimard,1975.

SILVA, H. La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère. **Synergies Europe**, nº 4, p. 105-117, 2009.

ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE A PESQUISA E EXTENSÃO DA PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL

RITA MARTINS VILELA
Universidade Federal de Pelotas – ritamartinsvilela@gmail.com
JOSIAS PEREIRA
Universidade Federal de Pelotas - josiasufpel@gmail.com
ELIANE B. CANDIDO
Universidade Federal de Pelotas – eliane.candido21@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa e extensão intitulado Produção de Vídeo Estudantil foi criado e desenvolvido com o objetivo de estimular nas escolas da rede pública de todo o Brasil (boa parte via online) a produção de vídeo estudantil como ferramenta educativa em qualquer área do conhecimento. O projeto também visa auxiliar professores, diretores, coordenadores e gestores municipais a desenvolverem festivais e mostras destes vídeos para os alunos, para a comunidade escolar e população em geral.

A seguir, serão apresentados quais as dificuldades encontradas, os pontos positivos e alguns resultados. Além disso, será descrito as teorias que respaldam o presente trabalho salientando os benefícios desta atividade na sala de aula e como ela contribui para a formação do aluno durante seu período escolar. (PEREIRA, 2017). Como exemplo, pode-se destacar os municípios de São Leopoldo e Capão do Leão, ambos localizados no estado do Rio Grande do Sul (RS): o primeiro através do livro “São Léo em Cine: A Escola Construindo Sonhos” PEREIRA e CANDIDO (2018) e o segundo por meio dos relatos de alunos que produziram vídeos na cidade.

2. METODOLOGIA

Para a referida pesquisa foram utilizados os estudos e análises bibliográficas de PEREIRA (2014, 2017) e PEREIRA & CANDIDO (2018) sobre a

produção de vídeo estudantil, além da experiência da principal autora deste estudo, pois participou como auxiliar de oficinas ministradas pelo professor Josias Pereira dentro do projeto de pesquisa e extensão Produção de Vídeo Estudantil da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ocorridas nas cidades de Capão do Leão - RS e Canguçu - RS.

Durantes os encontros para o desenvolvimento das oficinas houveram muitas trocas de experiências e debates a respeito da produção de vídeo, realizadas por professores das redes públicas, também referenciadas neste trabalho. Nessas oficinas, os educadores expuseram suas necessidades, dificuldades e conquistas e, dessa forma, fomentaram as discussões que ocorrem quinzenalmente no grupo de pesquisa. A extensão naturalmente dialoga com a pesquisa a fim de que ambas possam apoiar-se.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Algumas escolas onde o grupo de pesquisa atua repetem os festivais ou mostras de vídeos ano após ano e, através de relatos dos próprios alunos e professores, é possível perceber o quão relevante e significativo é a continuidade do trabalho proposto, uma vez que a inexperiência e falta de prática no uso deste recurso audiovisual são comumentes relatadas e assistidas.

Observando também as oficinas presenciais do professor Josias Pereira e estando em contato com os alunos (além de assistir aos vídeos produzidos por eles), percebe-se o quanto eles estão interessados em adquirir novos conhecimentos desde que seja algo significativo, útil e prazeroso, tanto para os estudantes quanto aos professores.

A linguagem cinematográfica e seus processos de produção são de grande valia para os trabalhos em grupo. Aquele que mais gosta de escrever pode coordenar o roteiro, o que mais gosta de teatro pode ser ator ou atriz e aquele que tem mais facilidade com a tecnologia pode editar ou filmar. O interessante é que mesmo participando de diferentes funções, os membros do grupo aproveitam

todas as etapas como forma de aprendizado, portanto o vídeo é importante, mas o processo de produção é fundamental para o crescimento do grupo.

Em uma entrevista gravada com alunos e alunas do município de Capão do Leão, foi possível coletar alguns depoimentos que tratam a respeito dos assuntos mencionados acima. Uma das alunas comenta: *"É interessante. É diferente porque trabalhando nas escolas incentiva muito mais alguém que não tem muito interesse de estudar a fazer um filme. É mais difícil, instiga mais".* (ALUNA 1, 2019). Em outro momento a aluna 2 expressa: *"Foi uma experiência muito boa. [...] A gente dialogou bastante e uniu mais a turma".* (ALUNA 2, 2019).

Esses relatos são de dois alunos que já haviam produzidos seus vídeos, porém inevitáveis são os problemas que circundam a produção. Conflitos de ideias, separação de funções ou falta de execução do trabalho proposto são recorrentes impasses que acontecem na produção de vídeo estudantil. Os problemas são semelhantes aos que podem ser observados na produção de um grande filme. São problemas que ocorrem não pelo nível ou pelo valor monetário da produção, mas sim, pelo fato do trabalho ser feito por seres humanos.

Nesses momentos percebe-se o quão importante é o papel do professor. Segundo PEREIRA (2014):

> O docente não apenas deixa os alunos falarem, mas ouve o que eles têm a dizer e debate com eles sobre o assunto levantado; é um dialogismo combinado com ação. [...] O docente estimula o aluno a levar a sua representação social, sobre o tema em questão, para a sala de aula; o professor dá continuidade ao objetivo de sua aula, questionando e provocando os alunos. (PEREIRA, 2014, p.152-153).

Dessa maneira, o papel do professor na produção de vídeo, bem como a sua intervenção não são anuladas. Muito pelo contrário, são tão pertinentes que cabe a ele analisar a situação de acordo com suas experiências para decidir como deve agir.

Notas relativas ao rendimento escolar e comportamentos de condutas em sala de aula apresentam melhoras significativas para a maioria dos estudantes que se dedicam a produção de vídeos. Estas e outras situações fomentam a pesquisa com o intuito de resolver problemas com rapidez e eficiência, da mesma

forma, para que os métodos de aplicação do projeto se tornem cada vez mais concisos.

4. CONCLUSÕES

O projeto contribui na formação de alunos e professores a fim de capacitá-los na produção de vídeos no contexto escolar. Apesar de problemas como verba, mobilidade, entre outros, ele não só favorece e complementa o aprendizado em sala de aula como também auxilia na aquisição de conhecimentos gerais e necessários para o desenvolvimento em sociedade.

Devido à realidade por vezes precária nestas escolas públicas, as temáticas como drogas, álcool e violência estão bastantes presentes nos vídeos produzidos pelos alunos. Eles abordam o tema, geralmente, com algum tipo de solução ou demonstrando o prejuízo que lhes podem ser causados se aderirem a esta realidade tão evidente. Isso demonstra que os estudantes possuem o desejo de mudar a realidade em que vivem.

Com a produção de vídeos é notável a sensação de ‘poder em mãos’ que os alunos externalizam. Poder produzir, criar, atuar e exibir um conteúdo realizado por eles faz com que possuam vez e voz dentro do espaço escolar, aprendem a ouvir e respeitar opiniões, adquirem mais autonomia, colabora nas relações entre os pares, professores, instituição e disciplinas curriculares. Além disso, proporciona momentos de lazer, cultura, conhecimento e integração entre os alunos e suas famílias.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PEREIRA, Josias. **A Produção de Vídeo Estudantil na Prática Docente: Uma Forma de Ensinar.** Pelotas, 2014.

PEREIRA, Josias. **Neurociência e a produção de Vídeo Estudantil.** Pelotas, 2017.

PEREIRA, Josias; CANDIDO, Eliane B. **São Léo em Cine: A Escola Construindo Sonhos.** São Leopoldo/RS: ERD Filmes, 2018.

REMIÇÃO DE PENA ATRAVÉS DA PRÁTICA DE LEITURA NO PRESÍDIO REGIONAL DE PELOTAS

NATHALY GUATURA DA SILVA[1]; LUCIANA IOST VINHAS[2]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – nathalyguatura@hotmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – lucianavinhas@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O projeto de extensão "Remição de pena através da prática de leitura no Presídio Regional de Pelotas", através do estabelecimento de uma parceria com o Presídio Regional de Pelotas e com o Conselho da Comunidade da Execução Penal da Comarca de Pelotas, tem o objetivo de realizar oficinas de leitura e produção de textos com apenadas e apenados do Presídio Regional de Pelotas.

A remição da pena pelo trabalho é um direito assegurado pela Lei de Execução Penal e, através da redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011, foi acrescentada a possibilidade de remição pelo estudo. Com o amparo dessa legislação e no direito constitucional à educação, a resolução dada pela portaria nº 033/2019-GAB/SUP regulamenta a Remição pela Leitura nas unidades prisionais do Estado do Rio Grande do Sul. A portaria é nova, mas já temos conhecimento de outros projetos de remição que foram recentemente iniciados em outras cidades do estado, e, na unidade prisional pelotense, nosso projeto é o pioneiro. Durante toda a história do PRP, nunca houve remição pela leitura e, ao longo dos 50 anos de história da UFPel, nunca foi feito um convênio com o Presídio Regional de Pelotas. O presente projeto, então, possui um duplo pioneirismo na relação da universidade com a comunidade.

Considerando a pouca oferta de atividades e as condições precárias dos presídios no Brasil, há pouco espaço para a pretendida ressocialização de indivíduos com a qual se justifica o aprisionamento. E, como afirma Borges (2019), encarceramento sempre significou mais do que privação de liberdade. Mais do que a retirada do direito de ir e vir, o cárcere funciona como um mecanismo sistêmico de reprodução de violência contra os corpos dos ditos não civilizados, em maior parte pessoas negras e pobres.

O projeto de extensão no PRP, além de promover a remição pela leitura, visa proporcionar um ambiente de reflexão e debate, um espaço de resistência e funciona, assim, como uma forma de ressocialização dos participantes. Como educadoras, partimos de uma compreensão crítica do ato de ler, adotada por Freire (1981, pág. 9), que acredita que a leitura “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita”, ela “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”; conforme Orlandi (2004), ler é um ato no nível simbólico, e isso significa que ler é interpretar. A prática da leitura se torna não apenas um instrumento para remição de pena ou informação: a leitura dá espaço para novas assimilações da realidade, propicia novas formas de relação com o mundo.

2. METODOLOGIA

As atividades desenvolvidas até o presente momento com as apenadas e apenados são calçadas nas condições previstas na portaria nº 033/2019, que prevê a leitura de uma obra literária no período de 21 a 30 dias, contando com a elaboração de um relatório de leitura que permitirá remir quatro dias da pena de

cada participante. Apenadas e apenados com ou sem condenação podem se inscrever no projeto voluntariamente, sendo que a divulgação acontece todos os meses sob responsabilidade da SUSEPE, podendo admitir novos participantes.

Tendo em vista a socialização da leitura, a proposta é a de que todas as participantes do grupo leiam a mesma obra durante o mês. No parágrafo único do artigo 2º da portaria nº 033/2019 fica estabelecido que a Remição por leitura pode ser integrada a programas e projetos de natureza semelhante, como oficinas de incentivo à leitura. Dessa forma, são realizadas oficinas semanais, com duração de 60 a 90 minutos, para a discussão de capítulos do livro em processo de leitura. Assim, as impressões causadas e as dificuldades surgidas durante a leitura podem ser compartilhadas e debatidas. O grupo entende que essa socialização benefecia o debate de ideias e estimula o desenvolvimento da capacidade crítica, favorecendo a compreensão textual e o interesse pela leitura.

O critério de escolha dos livros leva em consideração a linguagem acessível aos participantes, a contemplação de assuntos de interesse social e as indicações feitas pelo DEPEN. Durante as oficinas são discutidas questões pertinentes à compreensão da obra visando a assimilação das partes em relação ao todo. São trazidos à luz conceitos literários e outras categorias interessantes para o entendimento dos textos lidos.

O cronograma de atividades de cada mês é formulado de acordo com o prazo estabelecido pela portaria, e, para fomentar a discussão de cada trecho do livro, são entregues fichas de leitura com perguntas chave. As fichas têm o objetivo de sintetizar pontos cruciais para o entendimento das narrativas e exercitar a escrita, facilitando, assim, a construção do relatório final que será anexado ao Processo de Execução Criminal (PEC) do apenado. Somente com a aprovação avaliada por este relatório estará assegurada a remição de pena aos participantes das oficinas. As instruções para a escrita do relatório são continuamente ratificadas nos encontros, sendo que, na semana anterior ao dia reservado para a avaliação, pedimos aos participantes que previamente pensem e escrevam ideias para a construção do resumo.

Para discutir o andamento do projeto e leituras sobre o encarceramento, o grupo, composto por mim como bolsista, pela professora Luciana Vinhas como coordenadora e por alunos voluntários das graduações em Letras e Jornalismo, se reúne mensalmente. No início do projeto, as reuniões eram semanais para que pudéssemos construir e consolidar a forma de trabalho. E, como houve grande adesão de voluntários, temos estabelecido equipes mensais para que todos possam participar das oficinas no presídio. Durante o período em que nos encontramos no presídio, em todas as tardes das segundas-feiras, conseguimos nos reunir para tratar sobre o andamento das atividades.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para colocar o projeto em prática, tivemos que passar por algumas questões burocráticas. A professora Luciana conseguiu acesso ao presídio através do Conselho da Comunidade, que é um grupo estabelecido pela Lei de Execução Penal. Entretanto, por não sermos oficialmente vinculados ao grupo, não pudemos confeccionar as carteirinhas necessárias para a entrada no presídio, pois a UFPel ainda não possui vínculo institucional com o PRP. Foi apenas pelo apoio da assistente social Gisele Medeiros, da psicóloga Vivan Polidori e do atual diretor Giuliano Nogueira, que conseguimos dar início às oficinas de leitura.

No dia primeiro de julho de 2019, com um grupo de 6 mulheres, começamos a leitura do livro Olhos d'água, da autora brasileira negra Conceição Evaristo. Já

no início da leitura, uma das mulheres começou a chorar dizendo que estava se identificando muito com a trajetória da personagem. Ela disse que nunca havia lido uma história com a qual se identificasse; durante a apresentação, falou inclusive que não gostava de ler, mas que havia entrado no projeto buscando alguma inspiração.

Infelizmente, já no segundo encontro, o número de mulheres foi reduzido a 1/3 entre saídas, desistências e transferências. A falta de adesão e evasão das mulheres nas atividades é uma problemática complexa devido à grande rotatividade na ala e à falta de motivação, questão já levantada no primeiro encontro por uma das apenadas. Ela explicou que, por mais estranho que pudesse parecer, dentro da prisão elas criavam na cela um ambiente confortável, e que, por isso, era difícil sair para realizar qualquer atividade. Muitas não saem de suas celas nem ao menos para ir ao pátio nos horários permitidos.

A ideia inicial para o projeto era montar uma turma para a galeria feminina e uma turma para as galerias masculinas. Entretanto, por decisão da administração do presídio, foi autorizada apenas a turma de mulheres, pois as galerias masculinas são organizadas por facções, e, por motivos de segurança, a administração não autorizou que a remição fosse ofertada a essas galerias. Ao final do primeiro mês com as mulheres, conversamos com a SUSEPE sobre a possibilidade de expandir o projeto aos homens da galeria dos trabalhadores, os quais não são faccionados.

Conseguimos iniciar o projeto com uma turma de 10 homens no mês de agosto. Chegamos ao final do primeiro mês com evasão mínima, pois apenas um dos apenados desistiu. Nove homens compareceram ao último encontro e fizeram o resumo, e continuamos com os mesmos membros no primeiro encontro do segundo mês.

Os encontros com as mulheres começam às 14h30 e terminam às 16h00 e com os homens começam às 17h00 e terminam às 18h00. No último encontro do segundo mês, quando teríamos a primeira avaliação com a turma masculina, houve uma ocorrência em uma das galerias e não pudemos permanecer no presídio para realizar a avaliação com os homens. Dessa forma, ainda não temos resultados do primeiro mês com essa turma, mas ambas as apenadas que concluíram os dois primeiros meses foram consideradas aptas à remição.

Atualmente estamos no terceiro mês e, começando com 8 mulheres, no último encontro realizado (o segundo do mês) contávamos com a participação de 7. Talvez isso signifique que o projeto começou a ganhar espaço e adesão. E as discussões, tanto no grupo de mulheres quanto no de homens, têm sido bastante positivas. As mulheres e os homens têm feito leituras críticas considerando suas próprias trajetórias de vida e se emocionado com as narrativas.

4. CONCLUSÕES

A cada dia de convívio no interior do presídio lidamos com algumas das fortes emoções que as grades tentam conter. Ouvimos histórias, vimos lágrimas e descobrimos um pouco mais sobre um sistema que nega tratamento digno, ambiente e alimentação adequada e educação a uma parcela da sociedade. Muitas vezes as oficinas se tornam um espaço em que as apenadas podem falar, compartilhar suas experiências e visão de mundo. Esse já é um começo dentro de uma sociedade que visa sempre calar as marginalizadas e marginalizados.

A falta de adesão e evasão das mulheres, a princípio, foi a maior problemática enfrentada para a consolidação do projeto. Esse problema, já levantado em Lopes, Soares e Pinto (2017), e confirmado nos dois primeiros

meses, parece estar sendo revertido no terceiro mês. Mas a realidade é de que a prisão é um ambiente de muita instabilidade e não podemos saber o que vem a seguir. A cada segunda-feira tenho a esperança de que as participantes consigam chegar até a sala de aula, nem que seja para dizer que não conseguiram ler o livro.

Também enfrentamos alguns problemas estruturais, como a localização da única sala de aula do presídio, que fica entre o primeiro e o segundo portão das galerias C e D. Segundo os próprios agentes, essa localização é problemática em termos de segurança, sendo a parte menos protegida da unidade. E também dependeremos de grades dentro da sala de aula, entre nós e os alunos, para expandir o projeto a essas e às outras duas galerias dos homens (excetuando-se o "seguro").

Para concluir, acredito que seja importante que deixemos de enxergar as prisões com normalidade, como propõe Davis (2018). Devemos colocar sua existência em questionamento e pensar se realmente essa alternativa é a mais adequada para o curso da nossa sociedade. O aumento da população carcecária no Brasil nos últimos anos é alarmante. A política de guerra contra as drogas tem causado um aumento massivo no sistema prisional, em especial no que diz respeito a mulheres, em grande parte negras.

Mais do que discutir políticas de remição de pena, é necessário que comecemos a discutir a abolição das prisões, pois seu histórico, como aponta Borges (2018), é o de ser o instrumento de um Estado formado com base em uma ideologia racista. A prisão foi formada a partir do remanejamento de uma lógica colonial, como uma alternativa capitalista de manter a marginalização do povo negro e pobre, perpetuando a elite branca no poder. E, como pessoa negra, faço questão de me posicionar contra o complexo-industrial-prisional que só beneficia quem lucra com ele e até hoje não nos tem protegido da violência, até porque ela parte do Estado e não dos nossos corpos.

O projeto traz benefícios para os futuros egressos do sistema prisional que serão instrumentalizados para a reinserção na sociedade através da prática crítica de leitura de obras literárias previstas pela legislação vigente. O projeto se consolida não somente pela prática da remição da pena, mas, principalmente, por proporcionar uma forma de ressocialização às apenadas e aos apenados do PRP, algo que é previsto pela Lei de Execução Penal, mas que não é efetivamente feito pelo Estado.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, J. **O que é encarceramento em massa**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

DAVIS, A. **A liberdade é uma luta constante.** (org. Frank Barat) Tradução: Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2009.

LOPES, L.; SOARES, P.; PINTO, R. Presídio regional de Pelotas – Um estudo sobre apenadas e as políticas públicas voltadas para sua ressocialização. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v.x, n.20, p.109 - 139, 2017.

ORLANDI, E. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4.ed. Campinas: Pontes, 2004.

BRASIL. **Lei de execução Penal**. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.

ANIMAIS PEÇONHENTOS: UMA ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA E PREVENTIVA NO ÂMBITO ESCOLAR

BRENDA PERES DUTRA[1]; ANDREI MORAIS BARBOSA[2]; BEATRIZ DE FREITAS CORRÊA[3]; FRANCINE RODRIGUES PEDRA[4]; GABRIELA MEDEIROS FERREIRA[5]; VERÔNICA PORTO GAYER[6]

[1]*Universidade Federal de Pelotas 1 – be_dutra@outlook.com 1*
[2]*Universidade Federal de Pelotas 2 – andreibarbosa23@gmail.com 2*
[3]*Universidade Federal de Pelotas 3 – biatriz55@hotmail.com 3*
[4]*Universidade Federal de Pelotas 4 – francinepedra@outlook.com.br4*
[5]*Universidade Federal de Pelotas 5 – gabiimed23@gmail.com 5*
[6]*Universidade Federal de Pelotas – veve_artes@hotmail.com 6*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é proveniente das intervenções realizadas pelo projeto de extensão intitulado " Museu Itinerante de Parasitologia: vivenciando os saberes do aprendizado", cujo eixo temático principal, o qual se vincula, é o da educação e prevenção às parasitoses com foco no público infantil das escolas. Ainda no âmbito de saúde pública, uma segunda área foi abordada ao longo dos trabalhos realizados, sendo o ensino e conscientização acerca dos animais peçonhentos.

Animais peçonhentos são aqueles que produzem substâncias tóxicas conhecidas como biotoxinas e possuem estruturas especializadas para a inoculação destas secreções, assim como serpentes, aranhas e escorpiões. As estruturas que realizam a inoculação são bastante variadas desde dentes, ferrões, agulhões e esporões (GOMES, 2010). Por outro lado, existem animais conhecidos como venenosos, estes produzem veneno, mas não possuem o aparato inoculador. Eles podem provocar o envenenamento através do contato, compressão ou da própria ingestão, podemos citar como exemplo de animais venenosos os sapos, rãs e pererecas (DINIZ, 2010). As concepções sobre animais peçonhentos e venenosos ainda causam confusão, principalmente quando a informação é dissipada por meios falante ou midiático, os quais, por vezes, veiculam as duas denominações como sinônimos.

No Brasil, conforme o Centro de Informações e Assistência Toxicológica (CIAT), os acidentes causados por animais peçonhentos constituem a segunda causa de notificação epidemiológica entre adultos e crianças, sendo considerado um problema de saúde pública. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), desde do ano de 2009, este tipo de acidente foi incluído na lista de Doenças Neotropicais Negligenciadas.

Os acidentes com crianças, apesar de não serem frequentes quando comparados com adultos, quando ocorrem são de maior gravidade. Isso se dá devido a quantidade de peçonha injetada em relação ao acidentado, já que a problemática está na concentração do veneno, que no caso das crianças, a fração livre nos órgãos alvo é mais alta (OLIVEIRA et al. 1999). Os acidentes com escorpiões e aranhas possuem maior incidência, enquanto que as ocorrências com ofídicos são de menor frequência, em decorrência do hábito noturno das serpentes.

Portanto, através das intervenções realizadas a princípio com o tema das parasitoses, percebeu-se a necessidade de pautar o tópico sobre os animais peçonhentos na escola em questão. Desta forma, foi realizada uma nova

intervenção com o objetivo de informar e orientar a respeito destes animais. Principalmente ensinando como identificá-los, local onde residem, ações preventivas, quais as medidas que devem ser tomadas se forem picados e como devem proceder, ao mesmo tempo enfatizando a importância biológica e ecológica dos animais peçonhentos.

2. METODOLOGIA

O trabalho apresenta uma abordagem predominantemente qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A intervenção ocorreu vinculada ao projeto de extensão intitulado “Museu Itinerante de Parasitologia: vivenciando os saberes do aprendizado”, tendo sido aplicado em uma escola municipal no bairro Fragata, no município de Pelotas-RS, contemplado turmas de 4° e 5° ano do ensino fundamental. O tema dos peçonhentos foi abordado devido às necessidades da própria escola, a qual relatou o aparecimento destes animais no ambiente escolar.

A abordagem ocorreu de forma expositiva dialogada sobre a importância biológica e ecológica que esses animais desempenham, utilizando material multimídia, além da observação de exemplares das espécies explanadas, os quais estavam armazenadas em frascos contendo álcool 70%.

Os peçonhentos abordados foram: aranha-marrom (*Loxosceles*); aranha caranguejeira (*Grammostola*); aranha-armadeira (*Phoneutria*); aranha-de-jardim (*Lycosa*); escorpião-preto (*Bothriurus bonariensis);* e as serpentes jararaca (*Bothrops jararaca*), cruzeira (*Bothrops alternatus*) e cobra-coral (*Micrurus*).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em primeiro momento, foi questionado aos alunos a diferença entre animais peçonhentos e animais venenosos, e para a nossa surpresa, eles sabiam que os animais peçonhentos têm uma estrutura que inocula o veneno na presa, citaram, inclusive, a cobra e a sua capacidade de inserir veneno pelo dente.

Em seguida, fizemos uma comparação entre a aranha-marrom (*Loxosceles*) e a aranha caranguejeira (*Grammostola*) e perguntamos qual apresenta maior risco, novamente os alunos responderam corretamente, disseram que a aranha mais perigosa seria a marrom, entretanto, deram mais ênfase ao fato dela ser pequena e poder entrar na roupa sem percebermos, não relacionando ao poder da peçonha. Explicamos também que a mesma libera uma substância química quando pressionada ao corpo e essa substância produz uma alergia (que pode necrosar) e é por este motivo que ela é tão perigosa. Contudo, mencionamos que, às vezes tal picada não produz nenhuma reação alérgica e a sua picada é indolor. Ainda comentamos sobre a aranha-de-jardim (*Lycosa*) e a aranha armadeira (*Phoneutria*), esta maior e mais agressiva, e costuma “armar” o ataque quando se sente incomodada, erguendo as pernas anteriores como sinal de advertência, podendo pular alguns centímetros em direção da presa.

Posteriormente, abordamos sobre o escorpião-preto (*Bothriurus bonariensis)* mencionamos que os mesmos são encontrados entre pedras e entulhos de obra, e por conta disso devemos evitar entulhos em nossas residências para evitar possíveis acidentes com os mesmos, pois estes procuram abrigo e alimento (insetos) nesses lugares, e inoculam o veneno através aguilhão que fica na cauda. Seguidamente foi mostrado uma breve comparação de

algumas características morfológicas que diferem as serpentes peçonhentas e não peçonhentas. Exibimos as serpentes que mais causam acidentes na região: Jararaca (*Bothrops jararaca*); cruzeira (*Bothrops alternatus*) e a cobra-coral (*Micrurus*), esta com acidentes raros. No caso da cobra-coral foi importante mostrar até porque ela diverge das características morfológicas das outras serpentes peçonhentas.

Passamos instruções para prevenção de acidentes ofídicos, que são: manter os pátios limpos e com a grama aparada, evitar aglomeração de materiais aos arredores de residências e galpões, eliminar acúmulos de resíduos sólidos, resíduos oriundos de materiais de construção, fazer uso botas de borrachas ou botinas quando for a algum dos locais citados, e sempre ao mexer em lenhas, buracos ou folhas secas, usar luvas, gravetos ou enxada.

Para a prevenção de acidentes com aracnídeos nas residências, foi recomendado bater os colchões, verificar sapatos antes de calçar , sacudir lençóis e toalhas antes de usar, fazer uso de luvas para fazer faxinas e mexer em frestas, evitar acúmulo de resíduos e entulhos nos arredores de residências.

Também disseminamos orientações oportunas como forma de advertir os cuidados iniciais em casos de acidentes com aracnídeos e as medidas emergenciais como, lavar cuidadosamente o local lesionado com água e sabão, não colocar torniquetes no local da picada, não perfurar, manter a calma ao se deslocar com o intuito de não agravar ainda mais a situação, também devem manter o membro acometido elevado, quando possível, para que o veneno não se disperse rapidamente para outras regiões do corpo. Indicamos que devem procurar um hospital mais próximo e se possível levar uma foto ou anotar as características do animal que os picou, para que os profissionais da área da saúde possam adotar a conduta correta. Ressaltamos que os animais peçonhentos só costumam atacar quando se sentem ameaçados.

Concluímos por um contexto mais ecológico sobre a importância desses animais, e que no caso das serpentes, a maioria são encontradas próximas às residências devido a perda do seu habitat pelas ações antrópicas do homem e salientamos caso ocorra a presença de animais peçonhentos em suas residências, ou proximidades, deveriam entrar em contato com os órgãos responsáveis como: Corpo de Bombeiros, Núcleo de resgate a fauna silvestre (NURFS) e a Patrulha de ambiental (PATRAN).

4. CONCLUSÕES

Alcançamos um resultado acima do esperado, observando o nível de interesse dos alunos, os inúmeros questionamentos que foram feitos ao longo da apresentação e histórias que foram compartilhadas. Desse modo, consideramos que foi uma experiência satisfatória, pois tivemos a oportunidade de trocar conhecimento fora da universidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, S. A. **Guia de Animais Peçonhentos e Venenosos do Câmpus da UNESP de Botucatu**, Botucatu, 2015

DIAS, E. **Guia de Bolso: Animais Peçonhentos.** Belo Horizonte.Fundação Ezequiel, 2015.

DINIZ, M. J. **O Tema "Animais Peçonhentos": Proposta de Atividade Lúdica no Ensino de Ciências.** 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde) - Curso de Pós-Graduação em Ensino em Ciências, Instituto Oswaldo Cruz.

GERMANO, L.C. **Avaliação epidemiológica dos atendimentos por exposição e intoxicação em um hospital no interior do estado de São Paulo**/Lucas Coraça Germano.-Campinas,2015. Dissertação(mestrado)-Universidade Federal de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas.

GOMES, B. L. **Acidentes Com Peçonhentos No Extremo Sul do Rio Grande do Sul, Brasil.** 2010. Trabalho de conclusão de curso - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pelotas.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

Ministério da Saúde (BR).**Secretaria de Vigilância em Saúde.** Boletim epidemiológico. Brasília, 29 mar. 2019.
Acessado em 12 set. 2019 . Online. Disponível em: https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/marco/29/2018-059.pdf

OLIVEIRA, S. J; CAMPOS, A. J; COSTA, M. D. Acidentes por animais peçonhentos na infância. **Jornal de Pediatria,** Rio de Janeiro, v. 75, n. 2, p. 251-258, 1999.

AS INTERLOCUÇÕES ENTRE DOIS PROJETOS DE EXTENSÃO

GRAZIELE CAMARGO SANSÃO[1]
VANIA GRIM THIES[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas – grazielecamargo26@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas– vaniagrim@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho integra resultados parciais de uma prática realizada no decorrer do projeto de extensão intitulado Formação com professores dos Assentamentos da Reforma Agrária – Região Sul, que por sua vez tem por objetivo possibilitar a troca de conhecimento e vivências entre universidade, professores e educadores dos movimentos sociais. As atividades desenvolvidas no referido projeto é realizado em duas partes: uma vez por mês nas escolas envolvidas com encontros aos sábados pela manhã e também no Centro de Memória e de Pesquisa Hisales[1].

O estudo que aqui apresento se trata do procedimento realizado com os materiais dos acervos por mim trabalhados na sala do Hisales, que são os livros de literatura; de leitura; diversos (ex: matemática, geografia, história etc.); livros de gramática; antologias seletas e admissão ao ginásio. Os procedimentos para a salvaguarda e preservação desse acervo compõe, entre outros aspectos, o processo de higienização, catalogação, acondicionamento e guarda física dos materiais.

2. METODOLOGIA

Durante o período trabalhado na bolsa de extensão, desempenhei funções compartilhadas por todo o grupo Hisales, incluindo as reuniões semanais nas quais acontecem discussões metodológicas e de acervos em específico. Em uma dessas reuniões, a pauta foi os acervos complementares do grupo, entre eles, o acervo aqui em destaque. Fiquei encarregada do trabalho de organização desses livros que necessitavam de uma revisão de categorias de catalogação, bem como as ações de prevenção e conservação (higienização dos materiais), bem como a confecção de caixinhas para o acondicionamento de forma adequada.

Começando pelo processo de higienização dos materiais recebidos por meio de doações, esse trabalho requer o uso de instrumentos importantes, tais como pincéis, luvas, máscara e jaleco. O uso desses equipamentos é importante para proteção do material que, muitas vezes está antigo e frágil, e também para a proteção do bolsista que desempenha o trabalho, pois os materiais que estavam

[1] O grupo tem procurado estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura escolar, constituindo, assim, importantes acervos para a manutenção da história e da memória da alfabetização e para a pesquisa educacional. O Hisales, atualmente, possui seis principais acervos, entre outros complementares: a) caderno de alunos (ciclo de alfabetização e outros); b) cadernos de planejamento (diários de classe) de professoras; c) livros para o ensino inicial da leitura e da escrita nacionais e estrangeiros; d) livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul entre 1940 e 1980; e) materiais didático-pedagógicos; f) escritas pessoais e familiares. 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).

guardados por muito tempo, podem conter poeira que prejudica a respiração de quem está realizando a higienização.

O próximo passo é o acondicionamento desse material, esse ocorre com a produção de uma caixa de papel cartona branca. O livro é medido segundo suas dimensões para que a caixa seja exata, ou seja, de acordo com as medidas do que será preservado. O livro é envolvido no papel de seda e acondicionado na caixa posteriormente. Após esses passos, precisei pensar qual seria a melhor forma de catalogar esses livros, afinal, não havia nenhum trabalho realizado anteriormente com eles. Segundo PERES e RAMIL (2015), esses processos são importantes, pois:

> Os materiais que integram os acervos passam por tratamentos específicos que envolvem etapas como a limpeza, a catalogação e o armazenamento, com vistas ao cuidado com sua conservação e preservação. Novos itens são adquiridos por integrantes do grupo de pesquisa e recebidos por meio de doações das diferentes redes de ensino e da comunidade em geral (PERES; RAMIL, p. 298, 2015)

A catalogação é realizada posteriormente ao trabalho de limpeza e acondicionamento. Sendo feita em planilhas ou tabelas de um programa específico. As categorias ou formas que nelas constarão dependem do tipo de livro (ex.: autor, data de publicação, edição, etc.).

O trabalho é realizado manualmente para a posterior identificação virtual no computador e, por fim, é realizada a guarda física nas estantes possibilitando a pesquisa ou consulta realizada pela comunidade acadêmica e escolar. Estes aspectos serão discutidos no próximo item.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o trabalho realizado por meio da higienização, fui tendo conhecimento do material com o qual estava lidando. Já pude ir pensando em alguns possíveis campos para a tabela digital que auxiliasse o pesquisador que venha a se interessar pelo acervo.

Os campos foram sendo pensados e reorganizados no decorrer da demanda. Primeiro pensei em catalogar por ordem alfabética dos títulos, mas desta forma os autores ficariam dispersos e dificultaria a busca para futuras pesquisas. Portanto, optei por trazer o nome dos autores em ordem alfabética. Ficando as seguintes categorias: Numeração, Autor, Título, Edição, Volume, Cidade, Editora, Ano e Observação. É importante salientar que nem todos os campos conseguem ser preenchidos por não constarem informações na obra, tomamos como exemplo, o campo volume ou mesmo a editora. Todos esses campos são possíveis de filtrar por uma ferramenta do programa utilizado. Pode-se observar na planilha abaixo como foi realizada a catalogação:

hisales
HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES

Inventário - Livros de Literatura

Numeração	Autor	Titulo	Edição	Volume	Cidade	Editora	Ano	Obs:
24.a	Erico Verissimo	As Aventuras de Tibicuera	2ed	N/C	Porto Alegre	Editora Globo	1973	
24.b	Erico Verissimo	Clarissa	3ed	N/C	Porto Alegre	Editora Globo	1968	
24.c	Erico Verissimo	Clarissa	26ed	N/C	Porto Alegre	Editora Globo	1978	
24.d	Erico Verissimo	Clarissa	26ed	N/C	Porto Alegre	Editora Globo	1978	
24.e	Erico Verissimo	Clarissa	50ed	N/C	São Paulo	Editora Globo	1995	
24.f	Erico Verissimo	Olhai os Lírios do campo	38ed	N/C	Porto Alegre	Editora Globo	1978	
24.g	Erico Verissimo	O tempo e o vento II: o retrato	2ed	N/C	Porto Alegre	Editora Globo	1963	

Figura 01: Planilha dos Livros
Fonte: Acervo Hisales

Após o processo de catalogação de todas as informações importantes para a identificação do material, foi realizada a produção de etiquetas contendo as mesmas informações presentes na catalogação virtual, ou seja, autor, título, edição, ano, cidade, etc. Tais etiquetas foram coladas no exterior da caixa, possibilitando um reconhecimento por parte dos pesquisadores que podem em algum momento trabalhar com tal acervo. Segue um exemplo da etiqueta com identificação dos materiais.

Autor: Erico Verissimo
Título: Clarissa
Ano: 1968
Cidade: Porto Alegre
Editora: Editora Globo
Edição: 3ed

Figura 02: Etiqueta dos Livros
Fonte: Acervo Hisales

Finalizado o processo de catalogação, o trabalho é direcionado à guarda do material na estante, na qual o acervo foi organizado contendo um número específico por autor, mantendo assim os livros do mesmo autor agrupados, como por exemplo, na planilha do acervo livros de literatura, as obras do autor Érico Veríssimo se mantiveram juntas com a mesma numeração e o acréscimo de uma letra como mostra a primeira coluna da seguinte planilha:

Inventário - Livros de Literatura		
Numeração	Autor	Título
24.a	Erico Verissimo	As Aventuras de Tibicuera
24.b	Erico Verissimo	Clarissa
24.c	Erico Verissimo	Clarissa
24.d	Erico Verissimo	Clarissa
24.e	Erico Verissimo	Clarissa
24.f	Erico Verissimo	Olhai os Lírios do campo
24.g	Erico Verissimo	O tempo e o vento II: o retrato

Figura 03: Planilha dos Livros
Fonte: Acervo Hisales

Essa numeração também está colocada na lombada da caixa confeccionada, as quais ficam disponíveis na estante para melhor busca do material nas prateleiras.

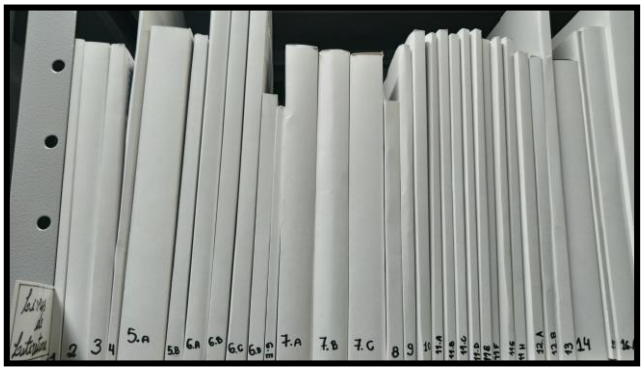


Figura 04: Livros organizados na prateleira
Fonte: Acervo Hisales

Desta forma, a busca será mais eficiente para o pesquisador, pois possibilita uma agilidade na procura, seja ela por autores ou por obras.

4. CONCLUSÕES

Concluo com esse trabalho, que os processos como higienização, acondiciomento, catalogação e guarda nas prateleiras são fundamentais para uma efetiva preservação desses materiais permitindo que a comunidade escolar e acadêmica tenha a disponibilidade para a pesquisa. Além disso, o cuidado na conservação dos materiais é algo imprescindível para a durabilidade e salvaguarda do acervo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PERES, Eliane; RAMIL, Chris. 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,** Porto Alegre, v 7, n 47, p. 297 – 311, set/dez 2015.

POTENCIALIZANDO AS INTERFACES DO ACERVO MULTIMÍDIA DE ANTROPOLOGIA E ARQUEOLOGIA - AMAA

ISABELLA A. GUIMARÃES[1]; GABRIELLE REIS FERREIRA[2];

LOREDANA RIBEIRO[3].

[1]*Universidade Federal de Pelotas - bellaaguimaraes@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas - bibilelis18@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – loredana.ribeiro@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O projeto de extensão AMAA (Acervo Multimídia de Arqueologia e Antropologia) tem por objetivos conjugados a divulgação científica e a instrumentalização da educação crítica, disponibilizando, através de um portal de internet, o www.amaacervos.com.br, textos paradidáticos, mostra de peças arqueológicas, vídeos, planos de aula e ciberexposição. Sua criação foi motivada também por demandas de docentes da rede local de escolas de ensino fundamental e médio que frequentemente procuravam o LEPAARQ/UFPel (Laboratório de Ensino e Pesquisa em Antropologia e Arqueologia) em busca de informações e materiais de apoio ao ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, determinados pelas Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008. Nesse sentido, o AMAA tem por vocação a difusão, socialização e o compartilhamento de saberes, vivências e pesquisas, a fim de favorecer a apropriação crítica desses conhecimentos por atoras e atores sociais, evidenciando o lugar da dúvida e dos questionamentos sobre as identidades, os ambientes, a cultura material e o patrimônio.

A prática extensionista do AMAA em 2019 consiste em aplicar e avaliar, junto com escolas locais, os materiais paradidáticos já produzidos e publicados no site no final de 2018. São ações educativas em turmas de ensino fundamental II e médio, compostas por aulas temáticas com recursos audiovisuais e táteis, conduzidas por estudantes do Bacharelado em Antropologia e Arqueologia da UFPel, amparados pelos planos de aula disponíveis no site. Paralelamente, o AMAA amplia seu acervo para incluir narrativas verbo-visuais, através de imagens digitais/ linguagens virtuais que fluem pela internet, a fim de estimular a criação de uma comunidade de aprendizagem cotidiana.

O AMAA está no ciberespaço de três maneiras, o site, o Facebook e o Instagram. O Facebook é uma rede social na internet que tem como intuito a construção de comunidades virtuais que possam diminuir as distâncias geográficas e a socialização dessas comunidades. Instagram é uma rede social na internet, principalmente visual, de compartilhamento de imagens e vídeos, uma potência em divulgação de imagens possuindo vários recursos diferentes de compartilhamento. Por isso, ambos são vigorosos instrumentos de socialização e democratização de informações, conhecimentos e divulgação científica.

Explorando o potencial das interfaces interativas do projeto AMAA, seu Facebook e o Instagram têm como objetivos a construção de uma comunidade afetiva de aprendizagem e um acervo de imagens digitais e infonarrativas/ linguagens virtuais**.**

2. METODOLOGIA

Explorando as formas de comunicação nas redes sociais da internet, buscamos diversificar as linguagens e abordagens estabelecidas no plano de comunicação do AMAA através de narrativas verbo-visuais (imagens e palavras, montagens, memes, etc.); imagens digitais (construídas virtualmente); linguagens virtuais (linguagens constituídas online e infonarrativas, informações que fazem parte de uma narrativa, o contexto). Cada espaço de comunicação virtual possibilita uma forma de expressão, com o Facebook permitindo uma variedade maior em relação ao Instagram. No entanto, o Instagram tem maior alcance e interação com o público. O Facebook arquiva textos, links, infonarrativas, narrativas verbo-visuais, linguagens virtuais, imagens digitais e audiovisual completos. O Instagram comporta narrativas verbo-visuais, imagens digitais e audiovisual com até 60s. Uma explicação para o Instagram conseguir mais alcance é o fato dele ser apenas visual. Já o Facebook, por comportar vários tipos de arquivos, pode caracterizar excesso de informação, dificultando a seleção e a reciclagem dos conteúdos.

As temáticas são escolhidas pelo contexto, mais especificamente datas e eventos, durante os quais efetuamos ondas de publicações nas redes sociais, possibilitando maior alcance dos conteúdos postados quando se navega conforme a temática. Por exemplo, nos dias em que ocorreram as marchas das mulheres indígenas e das margaridas, compartilhamos narrativas verbo-visuais, *lives* e vídeos que tinham por intuito a divulgação de informação sobre mulheres indígenas e do campo. A pesquisa online acontece em sites de busca, acervos digitais, blogs, outras redes sociais, sites de reprodução de vídeos. Exemplo: Geledés, Sur21, Índios online, Aya laboratório, Hysteria, Vimeo, Youtube o próprio Instagram e Facebook. Verifica-se a fonte, os conteúdos produzidos e compartilhados, e se há uma coerência nas postagens. As postagens vão ao encontro da proposta do projeto, divulgação científica e instrumentalização da educação crítica.

As publicações também podem ser vistas como arquivamento, já que os conteúdos publicados ficam disponíveis na página do Facebook e no Instagram para livre acesso e à disposição para pesquisa. A partir do uso das # é possível criar um sistema de organização do acervo, como título, temática geradora e as hashtag # da publicação, se for compartilhamento de conteúdo

As publicações são feitas diariamente, na tentativa de acompanhar a *lifestraming*. Aparecendo na *feednews* das pessoas que seguem a *fanpage* e o Instagram, provocando a prática da interação online, as curtidas, os comentários e compartilhamento dos conteúdos divulgados e do próprio projeto. As interações que mais acontecem são curtidas e compartilhamentos, os comentários são esporádicos e pontuais. As curtidas são termômetros de postagens, nos indicam a aprovação dos conteúdos postados, o compartilhamento são a expansão do nosso discurso enquanto projeto para outras redes, ampliando nossos espaços de alcance. Construindo uma comunidade em rede, uma comunidade afetiva de aprendizagem nas redes sociais

> *"conceito de comunidade afetiva, indispensável para a aceitação da existência de uma memória coletiva. A convivência em grupos (reais ou imaginários) e a partilha de recordações, sentimentos, gestos e crenças oportuniza a estruturação de comunidades afetivas. Nas redes sociais criadas a partir da CMC [comunicação mediada por computador], em que nodos/atores da rede mantêm contato direto, podemos assertir sobre a existência de comunidades afetivas virtuais." OLIVEIRA, 2017*

Alinhamos as postagens na *fanpage* AMAA com as temáticas das aulas da semana, explorando outras linguagens e outras perspectivas. Os temas escolhidos para as primeiras ações do 'AMAA vai às escolas' foram "Raça e gênero" e "Ocupação indígena na região". Entre uma aula e outra são postados na fanpage do AMAA no Facebook, textos, fotografias, memes, audiovisuais, enfim, produtos em linguagens virtuais, com estes temas geradores. A composição desses pequenos acervos temáticos, que será divulgada durante as aulas, favorece a internalização por estudantes dos conteúdos propostos, incentiva a leitura e pesquisa crítica de conteúdos digitais. Mostrando os usos das hashtag (#) na página do Facebook do AMAA para encontrar as postagens que também tem a temática #mulheresnegras #povosoriginários.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A princípio o plano de comunicação das redes sociais na internet era o compartilhamento de notícias e eventos com temática da Antropologia e Arqueologia. Uma vez na semana produzíamos narrativas verbo-visuais, como memes e gif, para divulgação do projeto e do acervo, sugerindo audiovisuais materiais paradidáticos do AMAA. Na tentativa de explorar mais as facetas das mídias socias, esse plano foi se alterando.

Fanpages e Instagram estão estrategicamente localizados nas redes sociais na internet, são núcleos de produção e reprodução contínua de conteúdo que incentivam o engajamento e a interpretação. São lugares virtuais que têm como objetivo as relações plurais, a diversidade de abordagens e linguagens. Na fanpage ou no Instragram do AMAA, é possível encontrar um arquivo de mulheres lésbicas acadêmicas, lista de livros escritos por mulheres negras, um acervo de rap de mulheres brasileiras, lista de mulheres de luta política , músicas com temática antirracista, feminista e queer, *live* de mulheres indígenas abrindo a marcha das mulheres indígenas, notícias arqueológicas e antropológicas, gif e imagens de materiais arqueológicos e memes. A pluralidade de temáticas e abordagens é fundamental para criação do ambiente de aprendizagem, que leva em consideração diversas formas de vivências, resistências e traz para o diálogo professoras, indígenas, poetas, escritoras, slammers, etc., tudo na mesma página.

> *"educação, isto é, uma relação plural e entre iguais, de cumplicidade (...). Educação é o outro nome que se dá a esta relação que só existe e teima em se realizar no plural. É impossível existir educação no singular. Poderá haver outra coisa, instrução ou ensino, mas nunca educação." Educadores sempre, Tião Rocha.*

A interpretação da realidade é construída a partir das relações com os outros, o conhecimento é conseqüência do processo de diálogo. As redes sociais na internet são redes de relações e, portanto, redes de diálogos. A *feednews* é o ambiente onde a usuária está em contato com suas redes - sejam elas pessoas, páginas, marcas, etc., construindo discursos e realidades a partir da sua interação com as redes. A localização estratégica é olhar para as redes sociais na internet como espaço de aprendizagem e para as *fanpages* e Instagram como redes que compõem o espaço de maneira ativa, mantendo interação diariamente com seu público. Construindo redes afetivas de aprendizagem online, portanto.

Para além da *feednews* as postagens tornam-se arquivamentos na página do Facebook, formando um acervo de imagens digitais e infonarrativas/ linguagens virtuais, disponível para livre acesso.

4. CONCLUSÕES

Com sede no ambiente virtual, podemos pensar o AMAA alinhado às discussões contemporâneas sobre a virtualização da memória e constituição dos patrimônios digitais, como reconhece Oliveira (2017). Enquanto política de preservação, o AMAA entende que compartilhar também é preservar. Isso porque a popularização da internet, pós década de 80, e a criação de sites de redes sociais, mudaram drasticamente a forma como as relações são construídas e continuadas.

A vida segue outro tempo, o tempo da *feednews,* do excesso de informação e da *lifestream,* a vida compartilhada a cada *post*. Assim, a mediação e transformação de técnicas de educação e patrimonialização/musealização necessitam ser revisitadas e adaptadas ao ciber-tempo-espaço (OLIVEIRA,2017). A partir disso, se vê a necessidade de transformar os conhecimentos produzidos na academia em conteúdos didáticos e acessíveis.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OLIVEIRA, Priscila Chagas. INTERFACES DA MEMÓRIA SOCIAL: análise do compartilhamento do conjunto de imagens digitais do Acervo Digital Bar Ocidente no Facebook. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

CPCD. Educadores sempre, Tião Rocha. Belo Horizonte (MG), Brasil. Portifólio. Acessado em 14 de setembro. Online. Disponível em: http://www.cpcd.org.br/portfolio/educadores-sempre/

CRIAÇÃO DE LIVROS PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PELOTAS

RAQUEL MACIEL HERNANDES BRETANHA[1]; ANA CAROLINA KOHN BEHLING[2]; DANIELE BEHLING LUCKOW[3]; RAFAELA BORGES VAN-GYSEL[4]; RICARDO BROD MÉNDEZ [5]; FERNANDA TOMIELLO[6]

[1]Universidade Católica de Pelotas – raquel.hernandes@sou.ucpel.edu.br
[2]Universidade Católica de Pelotas – behling@sou.ucpel.edu.br
[3]Universidade Católica de Pelotas – daniele.luckow@ucpel.edu.br
[4]Universidade Católica de Pelotas – rafaela.vangysel@sou.ucpel.edu.br
[5]Universidade Católica de Pelotas – ricardo.mendez@ucpel.edu.br
[6]Universidade Católica de Pelotas – fernanda.tomiello@ucpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Apoio às Práticas Patrimoniais da Universidade Católica de Pelotas trabalha com a temática da preservação do Patrimônio Cultural do município através de ações educativas promovidas com ênfase na arquitetura e urbanismo.

A atuação do programa de extensão se estende à criação do aplicativo “Turismo Virtual em Pelotas”, produzido e desenvolvido pela empresa Dimensio Design e Tecnologia. O projeto se traduz em um aplicativo de realidade aumentada que retrata os prédios históricos de Pelotas, cuja parceria com o núcleo de extensão da UCPel corrobora com o propósito educativo de ação.

Dentre as ações realizadas pelo Programa está também a elaboração e desenvolvimento de três livros envolvendo a temática da preservação do patrimônio edificado de Pelotas. O propósito é contar a história desse patrimônio de forma lúdica, didática e acessível, fortalecendo o sentimento de pertencimento com relação ao patrimônio e o consequente dever de proteção.

Cada livro utiliza metodologia própria, fortalecendo o objetivo comum em função do seu conjunto, abordando a temática da educação patrimonial sob a perspectiva de imagens comparativas, desenhos com caráter lúdico e interação do leitor com o livro, através do liga pontos e montagem de maquetes de papel.

Destinados ao público em geral, da infância à terceira idade, há o intento de distribuição das obras nos ambientes escolares, pontos de cultura, universidades e feiras.

Nesse ínterim, os procedimentos e ações do núcleo de extensão, como a elaboração dos já referidos livros, estão fundamentados em documentos referenciais, como a normativa vigente nas escalas federal, estadual e municipal. E ainda, na bibliografia disponibilizada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2019), pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Estadual (IPHAE, 2019) e pela Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas (SECULT, 2019).

Dessa forma, a elaboração de um conjunto de livros educativos voltada para o estímulo e educação patrimonial se faz necessária devido a importância da cidade de Pelotas no cenário regional e nacional. Considerando a riqueza cultural, patrimonial e arquitetônica de seu acervo, estabelece assim, uma conexão direta com a população para manutenção e propagação de seus valores e riquezas.

2. METODOLOGIA

A elaboração dos livros mencionados atende a dinâmica extensionista de desenvolvimento de projetos voltados à educação patrimonial, com temáticas e

metodologias específicas. Ainda que o propósito dos livros educativos seja comum, os métodos para alcançar o objetivo foram individualizados, atingindo de imediato o público desejado, seja infantil, adulto ou estudantil.

O livro “Espaços públicos de Pelotas: desenhos e história” está sendo desenvolvido a partir dos desenhos e textos criados pelos alunos da Arquitetura e Urbanismo da Universidade Católica de Pelotas nas disciplinas de Expressão Gráfica II e História e Teoria do Urbano.

Abordagem do patrimônio se dá por meio de desenhos e breves textos informativos relativos a espaços públicos relevantes para a cidade de Pelotas. O processo de organização do material se dá através de programas de edição e interação de imagens e textos.

O critério de escolha dos espaços públicos é definido em sala de aula pelo professor das disciplinas envolvidas e seus alunos de graduação. Os textos desenvolvidos em sala de aula serão previamente analisados para checagem de fonte bibliográfica e editados, de forma a transmitir as informações necessárias de forma acessível e facilitada através dos desenhos que as acompanham.

O acervo será complementado pelos alunos extensionistas na medida que se fizer necessária a produção de desenhos com novas perspectiva, assim como textos, que poderão ser complementados quando identificada a necessidade na sua revisão.

A proposta inclui desenhos com vistas gerais da área e entorno, com ênfase no espaço público aberto, bem como, detalhes de elementos arquitetônicos relevantes e sobressalentes, a fim de oferecer melhor visualização e estimular o olhar para a riqueza dos espaços abertos do município.

Com o intuito de promover o conhecimento e consequentemente, estimular o dever de cuidado e proteção do patrimônio local, o livro é destinado, imediatamente, ao público estudantil das mais variadas faixas etárias. No entanto, sua abrangência é mais ampla, visto que se busca a propagação das informações disponibilizadas aos alunos nos meios sociais, atingindo assim familiares e amigos.

O livro denominado “Pelotas ontem e hoje” faz a interface entre a atualidade e o passado através de imagens fotográficas, demonstrando a importância das edificações tombadas e inventariadas por meio da riqueza cultural e histórica de Pelotas.

Com um viés educativo e lúdico, traz em seu conjunto maquetes dos referidos edifícios para serem destacadas do livro e montadas. Foram utilizadas fotografias comparativas dos edifícios do passado e da atualidade, registradas sob a mesma perspectiva visual, a fim de evidenciar a progressão histórica e arquitetônica. Salienta ainda o patrimônio que deixou de existir, bem como textos explicativos e apanhado histórico de cada edificação.

A produção do material do livro está atrelada a pesquisa dos discentes da extensão, com exceção das imagens fotográficas antigas, cedidas pelo Laboratório de Acervo Digital – LAD da UCPel e das maquetes para montagem, cedidas pelo Projeto Pelotas de Papel.

A seleção dos exemplares arquitetônicos se deu, primeiramente, pelo critério de edificações tombadas e inventariadas. Dentre essas, foram priorizadas aquelas localizadas no entorno da Praça Coronel Pedro Osório, a qual concentra edificações tombadas em diferentes níveis, seja municipal, estadual e federal.

A diagramação do livro está sendo definida com base em programas de edição, fazendo a interação entre textos e imagens. O processo de registro fotográfico atual das edificações selecionadas foi realizado pelos discentes da extensão em conjunto com os professores orientadores, através do uso de câmeras fotográficas profissionais, drones e celulares.

Por fim, o livro denominado “Pelotas em pontos e linhas” tem como finalidade evidenciar a composição arquitetônica, priorizando a interação do leitor com o patrimônio edificado de Pelotas, ligando pontos que culminam no desenho finalizado de um prédio selecionado.

A escolha dos edifícios considera aqueles tombados em diferentes níveis, seja municipal, estadual ou federal. O processo de desenvolvimento do livro abrange as imagens geradas pela ligação dos pontos, bem como textos explicativos sobre a edificação, conceitos arquitetônicos e profissionais envolvidos na construção dos mesmos.

Em vista do viés educativo, o livro apresenta textos didáticos e conteúdo interativo, utilizando personagens para transmitir informações de forma didática e lúdica. O público-alvo específico é infantil, ainda que o propósito seja de propagação do conhecimento em todos os meios sociais, dada a acessibilidade de seu conteúdo.

A diagramação do livro está sendo desenvolvida através de programas específicos de edição de textos e imagens, abrangendo as propostas de diagramação de textos e vetorização das imagens para gerar os pontos, estando esse último a cargo dos alunos na disciplina de Gráfica Digital I, sob orientação do professor responsável.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de elaboração dos livros referidos está em desenvolvimento. No que tange ao título “Espaços públicos de Pelotas:desenhos e história”, baseado nos desenhos desenvolvidos em sala de aula, estão sendo progressivamente produzidos ao longo do semestre letivo, bem como os textos relativos aos espaços públicos.

O material já produzido está sendo organizado e diagramado em programas específicos para exposição de textos e definição de imagens. Ainda em fase experimental, servirá como referência para continuidade do desenvolvimento do livro, na medida em que novos desenhos e textos sejam produzidos.

No momento, o foco está na diagramação, a fim de atender o propósito de educar e despertar o interesse do leitor. Além dos desenhos já constantes do acervo, outros estão sendo produzidos pelos discentes da extensão para complementar por esboços realizados por alunos da graduação.

Em razão do viés educativo e a abrangência do público atingido, apresenta textos breves e acessíveis. O detalhamento de adornos permite a visualização em escala maior de elementos relevantes para a arquitetura, estimulando a curiosidade e o conhecimento.

O desenvolvimento do livro tem gerado entre os alunos da graduação e da extensão maior envolvimento com a história e o valor do patrimônio histórico. Em decorrência desse contato mais aprofundado, o interesse em proteger o patrimônio e resgatar a memória desses edifícios e monumentos se torna natural. Assim, despertar essa consciência coletiva e apropriação dos espaços demanda conhecimento, e por isso, os livros se tornam relevantes e estimulantes.

O livro intitulado “Pelotas ontem e hoje” está em desenvolvimento,contando com acervo cedido pelos projetos colaboradores, bem como fotografias atuais de algumas edificações selecionadas. A produção textual está em fase de pesquisa bibliográfica acerca da história e memória dos prédios.

A diagramação está sendo organizada a fim de atender ao propósito do projeto, com uma linguagem fácil e atraente quando combinada com as fotografias antigas e atuais.

Por fim, a utilização das maquetes atribui um caráter lúdico ao projeto, permitindo a interação do leitor com o livro, aproximando e ressaltando características arquitetônicas ao manusear as edificações, e assim, despertando o interesse e conhecimento necessários para integrar o patrimônio edificado à rotina da comunidade pelotense.

Por último, o livro intitulado “Pelotas em pontos e linhas”, também em processo de desenvolvimento, conta com acervo de imagens vetorizadas de alguns edifícios selecionados, visto que estão sendo gradualmente produzidas ao longo do semestre pelos discentes da graduação.

Assim, a diagramação está em fase experimental e a produção textual se encontra em fase de pesquisa bibliográfica e adequação de conteúdo ao propósito educativo e de fácil compreensão.

4. CONCLUSÕES

O estímulo à educação patrimonial pode se dar por diversos meios, no entanto, a forma impressa de comunicação traduzida em livro eterniza memórias e histórias. O contato físico proporcionado pelo livro permite a interação e criação de conteúdo, ou simplesmente, desperta e aguça os sentidos ao constatar a proximidade do leitor com o material apresentado, sejam imagens fotográficas, maquetes ou desenhos.

Facilitar o acesso a conteúdos que envolvam a temática patrimonial por meio de linguagem simples e didática, textual e imagética, contribui para a integração da comunidade com o espaço urbano e sua riqueza cultural e arquitetônica, fomentando a cultura da preservação.

O intercâmbio entre comunidade acadêmica e sociedade favorece e dinamiza as ações educativas, ampliando a rede de conhecimento além do ambiente universitário, criando e expandindo uma consciência coletiva preservacionista.

A inovação do projeto dos livros reside na integração das ações propostas pelo núcleo de extensão com a comunidade, salvaguardando o viés educativo e levando à comunidade, de uma forma acessível, informação e conhecimento acerca da riqueza cultural e arquitetônica do município.

Portanto, o resgate da memória e conhecimento de sua história desde a infância é um importante aliado na defesa do patrimônio e implica envolvimento social, apropriação dos espaços públicos e o consequente dever de proteção.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IPHAN. **Manual de conservação preventiva para edificações**. Programa Monumenta. Brasília: IPHAN, s/d. Acesso em: 14 set. 2019. Online. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/CadTec1_Manual_de_Elaboracao_de_Projetos_m.pdf.

IPHAE. **Patrimônio Edificado orientações para a sua conservação**. Porto Alegre: IPHAE, 2009. Acesso em 14 set. 2019. Online. Disponível em: http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=DownloadDetalhesAc&item=32000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. **Manual do usuário de imóveis inventariados**. Pelotas: Edigraf, 2007. Acesso em 14 set. 2019. Online. Disponível em: http://www.pelotas.com.br/cultura/patrimonio-e-acoes.

Hora da Eletrônica

YAN COSTA ALEGRE[1]; STELLA SAMUEL ROCHA DA ROSA[2]; LEONARDO DOS SANTOS SOMAVILLA[2]; MARCELO LEMOS ROSSI[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – yanalegre@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – stellasamuel.6@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – leonardo-somavilla@hotmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – marcelo.rossi@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A extensão em uma universidade é de extrema importância, pois através dela é possível interagir com a comunidade cuja universidade está inserida. De um lado têm-se como benefícios os conhecimentos gerados dentro da universidade levados para a comunidade. Do outro lado têm-se como benefícios a formação de profissionais mais humanizados e conscientes das necessidades da comunidade. Dessa forma, os projetos de extensão possuem a capacidade de aproximar a ambas.

O projeto “Hora da Eletrônica” é um projeto de extensão vinculado ao projeto “Escola Parceira” da Universidade Federal de Pelotas. Trata-se de um projeto que atua diretamente na comunidade, mais especificamente com a escola pública municipal de Ensino Fundamental Professora Margarida Gastal localizada no município do Capão do Leão-RS.

O projeto nasceu da ideia de três estudantes de Engenharia Eletrônica de, não apenas levar a tecnologia e o ensino de eletrônica, robótica, programação e reforço matemático, como também mostrar a importância dos cuidados com o meio ambiente e, principalmente, mostrar uma possibilidade de carreira independente do gênero do aluno, destacando a importância da igualdade dentro e fora da sala de aula.

De acordo com o Fórum Econômico Mundial “as Mulheres representam 20% dos formandos em engenharia, e, apenas 11% do mercado de trabalho nesta área” (WORLD ECONOMIC FORUM, 2019). Conforme indicado em GLOBAL INNOVATION INDEX (2019) o Brasil está na 66º posição no ranking do indicador de dados a respeito da inovação e tecnologia dos países do mundo, o que demonstra o atraso em relação a outros países no ramo tecnológico. Acredita-se que essa defasagem se trata de uma questão cultural, já que, na educação brasileira, estudar tecnologia não é algo comum e é pouco incentivado. Com esse embasamento e com a ambição por uma mudança na rotina da comunidade deu-se início ao “Hora da Eletrônica”. Esperando então, obter um mudanças positivas na vida escolar e social dos alunos envolvidos.

2. METODOLOGIA

Para execução de um projeto tão abrangente no que se refere às áreas do conhecimento foi necessária uma elaboração prévia de conteúdos e organização de forma que fosse didático e ao mesmo tempo divertido. Primeiramente, junto com a escola foram definidas as turmas cujo projeto iria atender, tomando-se a escolha de 2 (duas) turmas, para possibilitar uma melhor evolução e aprendizado. Assim, foram escolhidas uma turma do quinto ano e outra turma do nono ano do ensino fundamental. Logo após a definição das turmas pesquisou-se formas de levar o conhecimento que fosse descontraída e atrativa para os alunos, formando então, um plano de ensino a ser executado.

Inicialmente o projeto ministra aulas teóricas utilizando recursos visuais (possibilitando uma melhor interpretação e entendimento) para o ensinamento de lógica, conceitos de eletricidade, formas de geração de energia dentre outros conceitos teóricos de forma ilustrativa. Também é apresentado assuntos de questões sociais, nos quais é abordada a importância dos cuidados com o meio ambiente, da reciclagem e da igualdade entre todos. As aulas teóricas são intercaladas com atividades lúdicas, fazendo-os relembrar e fixar de forma descontraída o conteúdo estudado. Essas atividades lúdicas são baseadas na ideia de (PIAGET, 1973) que o aprendizado é construído pelo aluno, quando ele analisa um problema e consegue raciocinar de forma lógica entendendo e aplicando possíveis soluções. Na elaboração das atividades sempre se tem em vista que “ensinar é dar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento” (LORENZATO, 2006, p. 3).

Para a fixação da teoria a prática é indispensável. Então, após os conceitos iniciais serem adquiridos pelos alunos, aulas práticas passam a ser mais frequentes. Com a utilização de computadores os alunos passam a trabalhar em grupo para alcançar objetivos, aprendendo assim a lógica de programação e, principalmente, a importância do trabalho em equipe. As práticas de eletrônica passaram a ser rotineiras, em duplas ou trios fazendo uso de kits de eletrônica que facilitam o entendimento das formas de transmissão de energia elétrica e a importância da mesma, os alunos são capazes de interagir com a plataforma, acendendo LEDs e observando, na prática, como os conceitos vistos nas aulas teóricas se aplicam.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto foi além da sala de aula. O laboratório de informática que estava sendo utilizado com outras funções, antes do início do projeto, recebeu a manutenção dos atuantes no Hora da Eletrônica, o que possibilitou a escola ter acesso aos computadores novamente. Isso resultou em um melhor aprendizado para os alunos alvos do projeto e para o restante da escola, que recuperaram o acesso a sala de informática.

Atualmente, as turmas já possuem domínio dos conhecimentos de lógica, conceitos de eletricidade, eletrônica e estão elaborando projetos práticos para aplicação dos conhecimentos. Esses projetos foram escolhidos pelos próprios alunos e estão sendo realizados em grupos − com o intuito de incentivar o aprendizado do trabalho em equipe − com a supervisão e auxílio dos ministrantes do projeto. As propostas envolvem robótica, energia sustentável e eletrônica.

Como resultados, da interação dos alunos com este projeto, pode-se observar o aumento do interesse em relação à matemática, uma mudança de perspectiva em relação à profissões que gostariam de seguir, maior entusiasmo em ir nas aulas e, principalmente, uma atenção especial ao meio ambiente, reciclando e dando um novo destino ao lixo eletrônico. Com este resultado confirma-se a questão cultural, pois quando se ensina a importância da tecnologia e como utilizá-la, privando pelo equilíbrio com o meio ambiente, cria-se uma cultura de conhecimento e preservação.

Para um melhor entendimento de como o projeto atingiu a vida dos alunos envolvidos foi realizado um questionário como forma de avaliação do projeto, de forma anônima os alunos responderam questões a respeito da execução do “Hora da Eletrônica”. Através deste questionário foram obtidos alguns dados significativos que precisam ser expostos para entender o impacto do projeto, mostrando como resultados: apenas 30% afirmaram que estariam interessados

em realizar um curso técnico profissionalizante antes do início do projeto. Atualmente 90% afirmaram que gostariam de realizar um curso técnico após participarem deste projeto; 85% dos alunos indicaram uma melhoria no entendimento dos conteúdos apresentados nas aulas da escola ao participarem do projeto “Hora da Eletrônica”; e 100% dos alunos afirmam gostar da inserção deste projeto na escola. Os professores responderam outro questionário que traz como resultado a indicação de que este projeto trouxe benefícios para a escola e este projeto possibilitou o aumento do interesse dos alunos nas aulas. Dessa forma pode-se afirmar que o projeto foi de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos da comunidade envolvida.

4. CONCLUSÕES

É inevitável concluir que mais projetos como o “Hora da Eletrônica” e, principalmente, o “Escola Parceira” devem ser elaborados e aplicados na rede de escolas públicas brasileiras, já que os resultados são notáveis e extremamente positivos no âmbito educacional e social. Uma universidade está diretamente ligada a comunidade que está inserida e deve atuar na mesma com contribuições de conhecimentos e inovações, ocasionando uma melhoria social.

Falar sobre tecnologia em um ambiente de escolas públicas pode parecer fora do escopo escolar, porém, ela está inserida no dia-a-dia de todos e lidar com isso de forma didática é necessário, pois mostrar às crianças brasileiras que elas são capazes de estudar e futuramente produzir tecnologia faz com que a nova geração já tenha a cultura de estudar e pesquisar as formas de utilizar a tecnologia como uma aliada e entender o limite da mesma com relação ao meio ambiente.

Apesar das campanhas a favor da reciclagem serem crescentes nos últimos anos, ainda restam muitas etapas para alcançar uma melhora significativa, dar um novo destino aos materiais que seriam colocados no lixo é primordial e conclui-se, novamente, a importância de projetos que mostrem novos destinos para esses materiais. O projeto “Hora da Eletrônica” joga com esse artifício e consegue aplicar projetos com materiais totalmente reutilizados, possibilitando economia e se tornando sustentável.

Fica evidente concluir que os beneficiados com projetos como este não são apenas os alunos e a escola da comunidade, mas também os alunos universitários. Através do projeto ocorre uma renovação das relações sociais e do sentimento humanitário que as vezes fica de lado quando se estuda tanto tempo em um curso que não tem contato frequente com a comunidade, por exemplo, as engenharias em geral. Portanto, garantir a criação e manutenção de projetos com propósitos tão significativos é primordial.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LORENZATO, S. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores.** Campinas: Autores Associados, 2006.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento.** Petrópolis - RJ: Vozes, 1973.

GLOBAL INNOVATION INDEX. **2019 Report**.
Acessado em: 14 Set. 2019. Online. Disponível em: https://www.globalinnovationindex.org/gii-2019-report.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Accelerating Gender Parity in the Fourth Industrial Revolution.** Acessado em : 14 Set. 2019. Online. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_EGW_White_Paper_Gender_Parity_4IR.pdf

GINCANA MATEMÁTICA DO *MATHLIBRAS*: CIRCUITO COM TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 2018

MARCOS AURÉLIO DA SILVA MARTINS[1]; PATRICIA MICHIE UMETSUBO[2]; THAIS PHILIPSEN GRUTZMANN[3]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – marcosmartins19952@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – patumetsubo@gmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – thaisclmd2@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar os resultados de uma parceria entre e o projeto *MathLibras,* da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com uma escola da rede particular da cidade.

O projeto intitulado "Produção de videoaulas de Matemática com tradução em Libras" – "*MathLibras*", está vinculado ao Instituto de Física e Matemática (IFM), em conjunto com a área de Libras do Centro de Letras e Comunicação (CLC) e com a seção de Tradutores Intérpretes de Libras do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), todos da UFPel. Foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de Junho de 2017 a Junho de 2019, inicialmente na sua versão de pesquisa. Porém, desde Março de 2018 vem realizando também oficinas nas escolas, em caráter de extensão, o qual foi oficializado no projeto de extensão "*MathLibras* – Ano 1" que teve início em Maio deste ano.

O *MathLibras* foi criado com o objetivo de produzir videoaulas de Matemática com tradução em Libras tendo como foco o aluno, em especial os surdos, sendo essa produção um recurso metodológico de aprendizagem.

Durante esse processo jogos foram sendo confeccionados para serem gravados e disponibilizados, desta vez com foco nos professores, para que pudessem assistir e ter ideias de como trabalhar em sala de aula. Estes jogos passaram a ser aplicados na medida em que as escolas solicitavam e os bolsistas e/ou voluntários do projeto, alunos do curso de Licenciatura em Matemática, Integral ou Noturno, da UFPel, passavam a agendar oficinas.

Ao longo do ano de 2018, estabeleceu-se uma parceria com uma escola particular para trabalhar com as três turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. A ideia consistia em, conforme o conteúdo avançasse com a professora titular da turma, a equipe da UFPel faria oficinas para complementar os processos de ensino aprendizagem dos alunos.

Assim, quatro encontros foram realizados, onde iremos destacar o primeiro e o último, além de descrever a ideia geral e os resultados encontrados em três vertentes. A primeira quando analisamos brevemente o desempenho dos alunos referente a participação das atividades e ao desenvolvimento dos conteúdos explorados, a segunda com relação a formação dos acadêmicos que atuaram na proposta, e por último a terceira vertente focada no que se refere as contribuições do projeto para a escola, a maneira como foi recebido e executado destacando um resultado importante apresentado pela escola.

2. METODOLOGIA

O primeiro encontro aconteceu na UFPel, no Laboratório Multilinguagns (LAM), na época localizado no Campus Cotada. A proposta de visita partiu de uma conversa inicial entre a coordenadora do projeto, a coordenadora do LAM e

as professoras da escola. A ideia era apresentar aos alunos um espaço diferente, de Laboratório de Matemática, que permite realizar um trabalho com materiais midáticos e jogos.

Na primeira oficina, em 20 de março, o material utilizado foi a Escala Cuisinaire (BALDAN, 2013). Ela é constituída por modelos de prismas retangulares com alturas múltiplas da do cubo, representando os números de 1 a 10, em 10 alturas proporcionais, sendo que cada tamanho corresponde a uma altura específica. Os objetivos da oficina eram: conhecer o material, relacionar as peças a partir da unidade, organizar a sequência numérica e explorar a adição, a partir da junção de diferentes peças.



Figura 1: Alunos manipulando a Escala Cuisenaire.
Fonte: *MathLibras*, 2018.

Após esse momento, em outras duas datas houve encontros na escola, até o encerramento da parceria com a Gincana Final, mantendo a proposta de trabalhar de maneira concreta e lúdica o que estava sendo visto em sala de aula.

Como o projeto procura apresentar dinâmicas diversas, no segundo encontro em 10 de julho, trabalhou-se com um tabuleiro criado no projeto, chamado Trilha das Operações, além de trabalhar a adição através de baralhos, onde muitos dos alunos relataram ser a primeira vez que jogavam em um tabuleiro com dados e cartas. Em 04 de outubro de 2018, a Corrida do Material Dourado foi aplicada, a ideia principal estava no exercício físico, neste caso a corrida, aliado ao raciocínio lógico e cálculo mental.

O último encontro teve algumas particularidades. Foi solicitado pelas professoras da escola uma oficina com uma dinâmica ainda mais enérgica que as anteriores. E ainda, como seria o momento de encerramento, que a diversão tivesse a prioridade, porém, que de alguma forma, se adotasse uma forma de registros, abrangendo operações e conceitos matemáticos, explorados durante as aulas.

Partindo desta premissa, o grupo pensou em atividades rápidas, com foco na coordenação motora, organização de grupos, companheirismo, agilidade, realização de cálculo mental e associações e o trabalho em equipe. Cada atividade estava sendo orientada por um dos monitores. Então a turma dividida em três equipes, identificadas por cores A, B e C, realizava as atividades e todas estas eram pontuadas simultaneamente em um cartaz, o qual iria ser estudado em sala de aula posteriormente. A seguir, iremos apresentar os dois momentos da gincana final e suas atividades.

Primeira etapa: neste momento três atividades simultâneas estavam sendo realizadas. A primeira “acerte o copo”, a segunda “encontre as tampinhas” e a terceira “corrida do revezamento”. A turma estava dividida em três grupos com nove alunos cada, porém cada grupo não realizava ao mesmo tempo, estes estavam divididos em subgrupos de três alunos. Assim, ao mesmo tempo, três

alunos do grupo A realizavam a primeira atividade, três do grupo B a segunda e três do grupo C a terceira, realizando um revezamento até que todos a concluíssem.



Figura 2: Atividades da Etapa 1.
Fonte: *MathLibras*, 2018.

Para cada grande grupo de nove alunos havia um monitor do projeto para direcioná-los, além de outro monitor em cada atividade. Ainda, um responsável por fazer as pontuações e dar o apito de partida a cada rodada, ou seja, para a realização dessa oficina, foi necessária uma equipe numerosa.

Segunda etapa: consistiu de um circuito, onde novamente as pontuações estavam sendo registradas para que as professoras em sala de aula pudessem trabalhar a adição, por exemplo, descobrindo qual grupo marcou mais pontos em certa atividade, e ainda o resultado final. Além de poder explorar a subtração, comparação, entre outros.

Vamos agora explicar a segunda etapa e sua dinâmica. Foi organizado na quadra da escola, com cones e fitas, um trajeto a ser percorrido no mesmo sistema anterior, nos trios de cada grupo. Entre as quatro atividades havia uma distância de cerca de cinco metros. No começo do trajeto os alunos deveriam jogar boliche. Havia pequenas garrafas plásticas e três bolinhas para que arremessassem de uma distância pré-determinada. Após os três alunos realizarem seus arremessos deveriam correr para a segunda atividade. Uma mesa com 20 cartas, do 1 ao 20, misturadas. O objetivo estava em separar os números pares dos ímpares o mais rápido possível e correr para o arremesso de argolas.



Figura 3: Atividades 1 e 2 da Etapa 2.
Fonte: *MathLibras*, 2018.

No arremesso de argolas, cada aluno poderia jogar quatro. Se acertasse a garrafa menor, ao centro, receberia mais pontos do que as quatro maiores ao seu redor. Para finalizar o circuito uma etapa de sorte, onde vários balões com um papel dentro foram colocados ao final. O aluno deveria pegar um palito dado pelo monitor, e estourar um balão. O valor encontrado seria a pontuação a ser agregada a sua equipe.

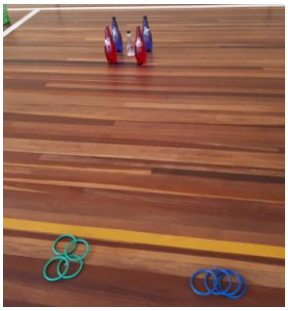
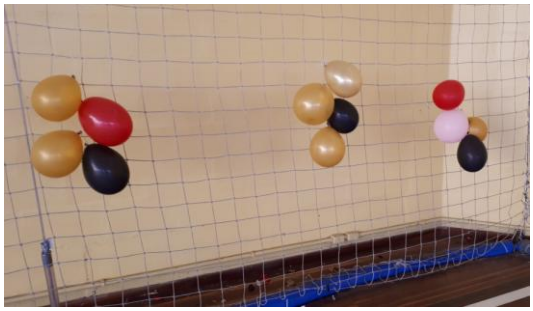



Figura 4: Atividades 3 e 4 da Etapa 2.
Fonte: *MathLibras*, 2018.

Importante ressaltar que quando o primeiro trio do grupo de nove alunos estava na quarta atividade, o segundo trio começava a realizar o circuito, e do mesmo modo procedia o terceiro, até que todos terminassem para contabilizar o tempo total do grupo inteiro, sem pausas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Destaca-se, analisando os encontros de 2018 nesta escola, que os alunos participaram das atividades com entusiasmo, esperavam pelas oficinas e mostraram habilidades matemáticas, além de uma aproximação enquanto grupo.

O grupo de oficineiros relatou que esta experiência foi significativa para sua formação, nos seguintes aspectos: construir materiais e jogos para oficinas, a partir de materiais recicláveis, forma de aplicação e condução dos encontros, trabalho com turmas grandes, além de aproximação com a sala de aula, além das experiências de estágio.

Além disso, um dos resultados que se pode destacar dessa parceria entre o projeto *MathLibras* da UFPel e a escola, após a realização de quatro oficinas em 2018, está no fato de que neste ano de 2019, a parceria continua e quatro encontros já foram realizados, estando mais dois agendados até o final do ano.

Deste modo, pode-se afirmar que dos objetivos da proposta geral e de cada oficina, a maioria foi alcançado com sucesso, gerando resultados positivos e oportunizando a continuidade do trabalho realizado.

4. CONCLUSÕES

A prática de ensino de Matemática com jogos e oficinas não é algo novo, porém no sistema adotado pelo *MathLibras* na parceria com essa escola é diferente, pois não é um momento isolado, e sim um cronograma organizado para o acompanhamento do ano, de forma que os alunos esperam pelo próximo encontro.

Com as professoras, é um momento de formação continuada, pois enquanto os monitores executam a oficina, a coordenadora do projeto faz a explicação da proposta com detalhes pedagógicos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDAN, C. M. S. Explorando as barras de Cuisenaire. In: NACARATO, A. (Org). **Práticas docentes em Educação Matemática nos anos inicias do ensino fundamental**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

EXERCITANDO A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: ATIVIDADES PRÁTICAS COM ALUNOS DO 2º ANO NA ESCOLA OLAVO BILAC

LUCAS DA SILVA BARBOZA[1]; AMANDA ELIS BRUINSMA[2]; LETÍCIA COSTA FONTOURA[3]; FABIANA CEOLIN MOREIRA[4]; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES[5]; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA[6]

[1] *Discente do Curso de Química de Alimentos – CCQFA - UFPel – lucas98sb@gmail.com*
[2] *Discente do Curso de Química de Alimentos – CCQFA - UFPel –amanda.bruinsma@hotmail.com*
[3] *Discente do Curso de Alimentos – CCQFA - UFPel – lefontoura1@hotmail.com*
[4] *Discente do Curso de Alimentos – CCQFA - UFPel – ceolinfabiana@gmail.com*
[5] Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos – UFPel – caroldellin@hotmail.com
[6] Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos – UFPel – Orientador - carlaufpel@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O fato de os comerciais de alimentos e refrigerantes veiculados pela televisão constituírem um segmento representativo das promoções dirigidas à audiência infantil tem gerado inúmeras preocupações e pesquisas a respeito do seu impacto na formação de atitudes, hábitos alimentares das crianças e jovens em geral. Essa aprendizagem informal tem sido muito mais eficaz no direcionamento dos hábitos alimentares das crianças e jovens do que qualquer outro fator considerado isoladamente (BARCUS,1980).

Em levantamento nacional feito há 10 anos atrás verificou-se que 7,4% das crianças brasileiras menores de cinco anos apresentavam excesso de peso, 1,6% baixo peso e 6,8% baixa estatura. A anemia foi observada em 20,9% e a hipovitaminose A, em 17,4% das crianças (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009). Também se estima que mais de 200 milhões de crianças no mundo não atingem seu potencial de desenvolvimento, sendo a nutrição inadequada um dos fatores determinantes (GRANTHAM-MCGREGOR, 2007).

Nesse contexto, a escola aparece como espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações de melhoria das condições de saúde e do estado nutricional das crianças (RAMOS; STEIN, 2000), sendo um setor estratégico para a concretização de iniciativas de promoção da saúde, como o conceito da "Escola Promotora da Saúde", que incentiva o desenvolvimento humano saudável e as relações construtivas e harmônicas (GONÇALVES et al., 2008).

A Oficina de Alimentação Saudável visa levar até as escolas de ensino fundamental a importância de se ter hábitos alimentares saudáveis. Sendo assim, no presente trabalho objetivou-se o preparo de frutas frescas para o consumo, de uma maneira divertida e estimulante, paralelamente executando as práticas corretas de higienização, buscando motivar os alunos do 2º ano na Escola de Ensino Fundamental Olavo Bilac – Pelotas/RS, ao consumo de vegetais.

2. METODOLOGIA

O curso prático foi realizado com os alunos do 2º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, localizada no Bairro Fragata – Pelotas/RS.

O material contido nos *slides* da parte teórica (trabalhada em outros encontros) fazia relação com as atividades da parte prática, como por exemplo, a higienização (lavagem + sanitização) das frutas que seriam consumidas e a

importância do consumo desses alimentos, limpeza dos utensílios utilizados, assim como, a correta lavagem das mãos.

As atividades práticas foram realizadas no refeitório da Escola. Primeiramente, os discentes que atuam no projeto auxiliaram os alunos a executar corretamente a lavagem das mãos, como já havia sido ensinado na teoria, em encontros anteriores. Para tanto, os alunos fizeram fila e receberam as instruções práticas, sendo acompanhados na execução do procedimento, após passou-se álcool 70% nas mãos e superfícies que foram utilizadas, para completar a higienização. Na sequência foi feita a higienização de uvas (roxa e branca), envolvendo a lavagem e sanitização com uso de solução clorada. Após foi executada a montagem de espetinhos com diversas frutas, dentre elas: as uvas que foram higienizadas e outras frutas que já haviam sido previamente preparadas (kiwi, bergamota, mamão, melão e abacaxi).

Após a realização das atividades práticas as crianças receberam um questionário com 6 perguntas, para avaliarem as atividades realizadas, as questões eram: 1- O que você achou do curso prático?; 2- As atividades realizadas na prática ajudaram a compreender os conteúdos teóricos?; 3- Você aprendeu formas novas de higienizar os vegetais?; 4- Depois dos cursos houve mudança no seu hábito de consumo de frutas e hortaliças?; 5- Você já repassou a seus pais ou familiares algum conteúdo aprendido nos encontros anteriores?; 6- 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, como ilustrado na figura abaixo. Ainda, havia como opção de resposta: “não sei responder”.



Figura 1- Escala facial utilizada pelos alunos como resposta do questionário sobre as atividades práticas do projeto

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A turma de 2º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamentl Olavo Bilac era formada por 19 alunos, com idades entre 7 e 8 anos, sendo a professora Paula Winkel a responsável pela turma.

Acredita-se que as atividades práticas auxiliaram as crianças a compreender melhor os assuntos abordados na parte teórica. Os alunos se mostraram felizes com a proposta de trabalho e interessados em conhecer o sabor das frutas menos conhecidas por eles, com destaque para o kiwi. A maioria consumiu com muita satisfação as uvas e mostraram menos interesse por mamão e melão.

Na Figura 2, são mostradas fotos da atividade realizada com os alunos do 2º ano na EMEF Olavo Bilac. Já na Figura 3 estão os resultados obtidos através do questionário de avaliação das atividades.



Figura 2. Atividades práticas realizadas com os alunos do 2º ano do ensino fundamental na EMEF Olavo Bilac.

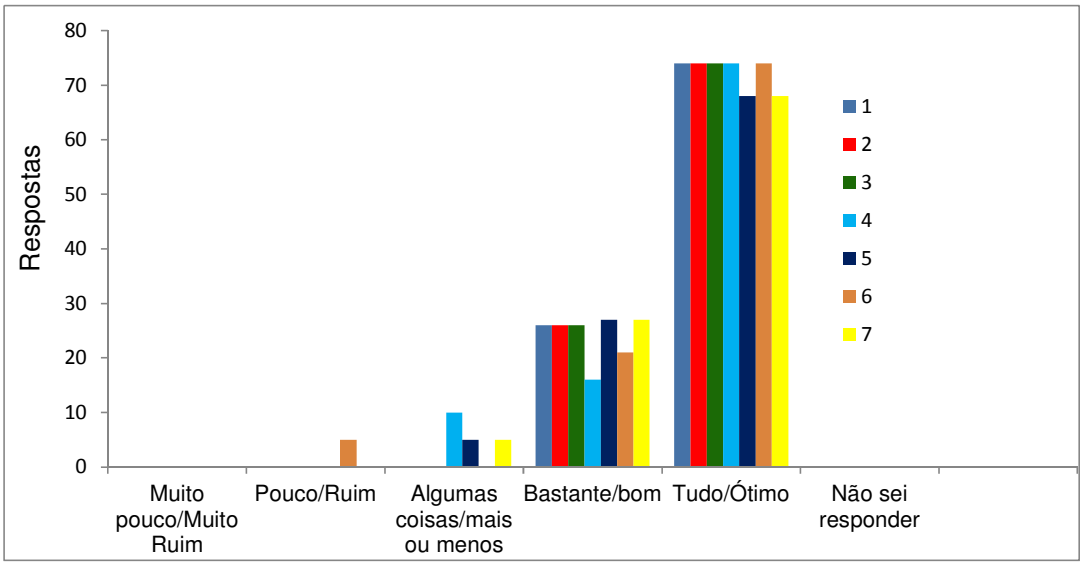


Figura 3 – Dados da avaliação dos alunos em relação ao curso prático realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac.

1- O que você achou do curso prático?; 2- As atividades realizadas na prática ajudaram a compreender o assunto?; 3- Você aprendeu formas novas de higienizar os vegetais?; 4- Depois dos cursos houve mudança na sua alimentação?; 5- Você está comendo mais frutas e hortaliças ou pretende comer mais?; 6- Você já falou a seus pais ou familiares algo que aprendeu nos encontros anteriores?; 7- Você acha que as coisas que aprendeu foram importantes?

Pode-se observar a grande aceitação do curso pela maioria das crianças, com os resultados estando situados entre as respostas evidenciando contentamento com o curso aplicado. Dessa forma, observou-se o sucesso da parte prática, que aliada aos conteúdos teóricos anteriores, devem ter possibilitado reflexos positivos nos hábitos alimentares da maioria dos alunos.

É importante ressaltar que as questões que tiveram respostas que representam neutralidade ou descontentamento (questões 4, 5 e 7), entre 5 e 10% das respostas, devem estar diretamente ligadas ao estilo de vida das crianças, o qual na idade em que se encontram, 7 a 8 anos, é geralmente condicionado aos hábitos familiares. 4,5 e 7

Apenas 5% das respostas indicaram não ter ocorrido o repasse de informações dos cursos anteriormente realizados aos familiares (questão 6), assim, espera-se que em algum grau as famílias também tenham sido atingidas pelas informações trabalhadas com as crianças.

4. CONCLUSÕES

Devido ao interesse dos estudantes ao longo do curso, pode-se afirmar que a Oficina de Alimentação Saudável alcançou o objetivo de motivar os alunos a conhecer e provar novas frutas e hortaliças.

Dessa maneira, acredita-se que a oficina venha impactando de forma positiva na alimentação de crianças, torndo-as mais conscientes em relação as escolhas alimentares saudáveis.

A experenciação em campo é algo inegualável, uma vez que traz aprendizados enriquecedores, permitindo observar como a teoria e a prática se encaixam, assim convergindo e transformando a vida das pessoas.

Ainda sugere-se que a Oficina, entre determinados períodos de tempo, leve às escolas onde passou atividades de reforço, assim consolidando o conhecimento.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCUS, F. E. **The nature of television advertising to children.** In Palmer, E.L; Dorr, A. (eds) Children and the faces of television: teaching , violence, selling, Nova York, Academic Press, 1980.

GONÇALVES, F. D.; CATRIB, A. M. F.; VIEIRA, N. F. C.; VIEIRA, L. J. E. S. Health promotion in primary school. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação,** v. 12, 2008, p.181-192.

GRANTHAM-MCGREGOR, S.; CHEUNG, Y.B.; CUETO, S.; GLEWWE, P.; RICHTER, L.; STRUPP, B. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. **Lancet,** v.369, 2007, p.60-70.

MINISTÉRIO DA SAÚDE/CENTRO BRASILEIRO DE ANÁLISE E PLANEJAMENTO. Pesquisa nacional de demografia e saúde da criança e da mulher - PNDS 2006: dimensões do processo reprodutivo e da saúde da criança. Brasília: Ministério da Saúde; 2009. Disponível em: <https://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S0102311X2012000900014&script=sciarttext&tlng=en>. Acesso em: 05 de setembro de 2019.

RAMOS, M.; STEIN, L. M. Desenvolvimento do comportamento alimentar infantil. **Jornal de Pediatria,** v.76**,** 2000, p.229-237.

PROJETO MUSEU ITINERANTE DE PARASITOLOGIA: VIVENCIANDO OS SABERES DO APRENDIZADO

VINICIO DA SILVA MARTINS JUNIOR[1]; AIRAN FERNANDES[2]; INGRID PAOLA TUCHTENHAGEN[3]; MARIA OTÍLIA FARIAS LOPES DE MOURA[4]; NILSÉIA FEIJÓ DA SILVA[5]; VERÔNICA PORTO GAYER[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – viniciomartins.sec@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas - airanfernandes18@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas - tuchtenhagen48@hotmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas - mariaotilia83@hotmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas - nilseiafeijo@hotmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas – veve_artes@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das ações previstas no projeto de extensão denominado “Projeto Museu Itinerante de Parasitologia: vivenciando os saberes do aprendizado”, cujo eixo temático principal, é o da educação e a linha a que se refere a parasitologia humana, visando empregar estratégias de ensino/aprendizagem que podem auxiliar no controle das parasitoses.

O Laboratório de Parasitologia Humana da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), apresenta como alguns de seus objetivos, instrumentalizar e incentivar alunos e professores das escolas públicas de Pelotas/RS, a produzirem diferentes recursos e estratégias de ensino a serem implementados nas escolas como forma de melhorar a compreensão e socialização do conhecimento científico.

Neste sentido, percebe-se que o ensino de ciências nas escolas abrange diversas disciplinas, as quais devem possibilitar a construção de um conhecimento crítico, dentro e fora do âmbito escolar, de forma que esse seja significativo para o aluno em sua vida em sociedade.

Porém, é possível notar que os alunos têm muita dificuldade de estabelecer as relações entre os conceitos aplicados às Ciências da Natureza e o seu cotidiano, área em que o conhecimento é mais voltado para a memorização do que para a capacidade de descoberta e criatividade dos educandos, resultando em um desinteresse por parte dos alunos pelas Ciências. Corroborando com o depoimento de Pavão (2006 apud PRATES, 2006, p. 31):

> “O ensino de Ciências hoje virou quase uma literatura. O professor não tem boa formação, se sente inseguro para ensinar e acaba se apoiando muitas vezes no livro didático. O ensino fica livresco. O quadro que temos hoje é da criança que chega à escola cheia de questões e curiosidades e, passado certo tempo, ela perde o interesse. O professor em vez de estimular essa curiosidade acaba matando-a.”

Dentre as várias iniciativas de alfabetização científica, estratégias interativas de ensino tais como jogos, modelos, dinâmicas, entre outras, possibilitam que o aluno identifique situações da sua própria vida, propiciando a geração de diálogos sobre o seu cotidiano, práticas e riscos aos quais está sujeito. Enfim, através da

utilização adequada de estratégias lúdicas é possível promover uma reflexão sobre sua saúde e sua vida, num contexto de troca com os colegas e o mediador. Em um ambiente onde se usa estes materiais, é possível o surgimento de novos conceitos científicos sobre prevenção e cuidado com a saúde, bem como práticas a serem evitadas e soluções coletivas a serem praticadas a partir de movimentos comunitários e de iniciativas do próprio espaço educativo (PIMENTA, LEANDRO e SCHALL, 2006, p. 91).

Diante disso, o objetivo deste trabalho tem como enfoque educação em saúde através de intervenções educativas que podem influenciar ações que favoreçam a prevenção de infecções parasitárias, além de realizar a divulgação do conhecimento científico sobre os principais parasitos da região e as doenças decorrentes dos mesmos, bem como promover uma aproximação entre o meio acadêmico com o ambiente escolar.

2. DESENVOLVIMENTO

O trabalho apresenta uma abordagem predominantemente qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Em um primeiro momento, foram produzidos recursos didáticos como maquetes e modelos para melhor percepção das estruturas anatômicas das espécies que seriam abordadas, além de realizar um levantamento de possíveis escolas parceiras para aplicação do projeto.

Participaram desse projeto os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas municipais de Pelotas- RS (pretende-se atingir, no mínimo, 15 escolas localizadas nas regiões mais carentes de Pelotas). Esta população foi escolhida pelo fato de que, geralmente, tal público constitui um dos grupos mais acometidos, tanto pelas parasitoses intestinais (verminoses e giardíase), quanto pelos ectoparasitos (sobretudo piolhos - *Pediculus humanus capitis*), além das crianças serem consideradas eficientes replicadores do conhecimento no meio em que vivem.

A estrutura e a apresentação do Museu Itinerante de Parasitologia, consistiu em levar exemplares das espécies parasitárias para, juntamente com auxílio de material em multimídia, fossem abordados os aspectos morfológicos e patogênicos dos parasitos, com ênfase nos seus meios de transmissão, sinais e sintomas e medidas profiláticas/preventivas. O Museu contou com 02 microscópios e 02 estereomicroscópios (lupas) (equipamentos já disponíveis no Laboratório de Parasitologia Humana), os quais foram acomodados nas salas de aula para que os alunos pudessem visualizar os parasitos adultos e suas formas infectantes (ovos, larvas, proglotes e cistos). Também fez parte do Museu modelos didáticos e maquetes de alguns parasitos, além de atlas, com o intuito de esclarecer diferentes aspectos destes seres.

Os parasitos abordados no projeto foram: *Taenia saginata* e *Taenia solium* (solitária), *Ascaris lumbricoides* (lombriga), *Giardia lamblia* e *Pediculus humanus capitis* (piolho)

Após a apresentação da primeira parte de desenvolvimento do projeto foi realizado um jogo didático de dado, separando-se os participantes em duplas, no qual cada dupla jogava o dado e a cor que saía correspondia a cor de um envelope, onde haviam perguntas abrangendo os temas trabalhados, e em cada resposta correta a dupla avançava um passo e no final de quatro passos, a dupla chegava primeiro ganhava o jogo.

Cabe ressaltar que após a apresentação do Museu Itinerante de Parasitologia, foi disponibilizada à escola e estudantes um folder ilustrando sobre as parasitoses abordadas, com enfoque na adoção de medidas adequadas de higiene e ações profiláticas, a fim de contribuir na disseminação/manutenção do conhecimento a toda comunidade escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O piloto foi realizado em um encontro no Colégio Municipal Pelotense em um evento denominado 'Sábado em Foco', onde havia alunos de diferentes faixas etárias e graus de escolaridade. Devido a grande diversidade de alunos que se encontravam neste meio, a comunicação se provou difícil por causa da linguagem usada para abordá-los e o nível de instrução diferenciado entre os ouvintes. Sendo assim, o resultado desta intervenção acabou tendo pouco sucesso e o nível de alcance e instrução que se pretendia passar aos ouvintes não atingiu o resultado esperado.

No segundo encontro, realizado em outra escola municipal de Pelotas (Escola Olavo Bilac), com apenas uma turma de 4º ano, a comunicação entre apresentadores e alunos ocorreu de maneira mais compreensível e os tópicos foram abordados utilizando uma linguagem que abrangia todos os presentes, já que os questionamentos realizados pelos alunos condizem com o nível de instrução de todos os ouvintes.

Foi percebido um grande interesse por parte dos alunos em diversos dos parasitos abordados, entretanto, boa parte desse interesse provia de um desconhecimento de parte dos alunos quanto à existência dos parasitos apresentados, com exceção do piolho e da lombriga, e, por consequência, não conheciam os métodos utilizados para prevenção.

A terceira intervenção se provou a mais produtiva, sendo efetuada para outra de turma de 4º ano da mesma escola, mas dessa vez com um número maior de ouvintes. As crianças conheciam boa parte dos parasitos apresentados, possuindo falta de conhecimento, ou leve desinformação, apenas nas áreas de prevenção e modos de infecção.

Quanto ao tratamento, diversos alunos expressaram que, por experiência própria, sabiam que os seus animais em casa precisavam tomar vermífugos periodicamente e até conheciam alguns métodos caseiros para lidar com a pediculose.

4. CONCLUSÕES

Até o momento as intervenções realizadas, podem ser avaliadas como ferramenta útil para inserção do conhecimento científico no ambiente escolar e proporcionar ao aluno da educação básica diferentes estratégias de ensino. Nesse contexto, Antunes (2001), destaca a importância do uso de estratégias pedagógicas empolgantes e diversificadas e a necessidade de que o professor conheça outras táticas de ensino e saiba alternar elas com a aula expositiva. Ainda, Krasilchik (2004) aborda como é importante que os professores possam refletir sobre a metodologia empregada na sala de aula, buscando verificar a relação com o conteúdo.

Além disso, projetos de extensão com o enfoque em saúde pública são de suma importância, já que nota-se que os resultados destes, estão diretamente relacionados a uma melhor qualidade de vida das pessoas como um todo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **Como transformar informações em conhecimento**. Local de Edição: Editora Vozes, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** *São Paulo: EPU,* 1986.

PRATES, F. **Quando a Ciência seduz.** Revista CNI-Ind Bras. n.64, 2006.

p.30-34.

PIMENTA, D. N.; LEANDRO, A. M. S.; SCHALL, V. T. **Experiências de desenvolvimento e avaliação de materiais educativos sobre saúde: Abordagens sócio-históricas e contribuições da antropologia visual.** In: Monteiro, S. e Vargas, E. (Orgs.) Educação, Comunicação e Tecnologia Educacional: interfaces com o campo da saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 87-112.

Toscani, N. V.; Santos, Antônio José Duarte Silva; Silva, Leonardo Leiria de Moura da; Tonial, Cristian Tedesco; Chazan, Marcio; Wiebbelling, Adília Maria Pereira; Mezzari, Adelina. **Development and analysis of an educational game for children aiming prevention of parasitological diseases.** Interface, 11 (22), 281-94, 2007. ISSN 1983-7011 100 Vasconcellos, Celso dos Santos. Construção do Conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 2005.

Krasilchik, M. 2004. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

OFICINA DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS SÓLIDOS EM UMA EMPRESA DE CONTÊINERES DE RESÍDUOS

TIFANY MANOELA DE SOUZA; VANESSA FARIA DE OLIVEIRA[2;] LICIANE OLIVEIRA DA ROSA[3]; GABRIEL AFONSO MARTINS[4] LUCIARA BILHALVA CORRÊA[5]; ÉRICO KUNDE CORRÊA[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas– aleonamsouza@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas– vanessafoliveira@outlook.com
[3]Universiade Federal de Pelotas – licianeoliveira2008@hotmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – gabrimartins@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – luciarabc@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas –ericokundecorrea@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Segundo trabalhos internacionais como HORNWEG, BHADA-TATA e KENNEDY (2013) vão ser gerados 11 milhões de toneladas de resíduos diariamente até o fim do século 21. Por conta disso a gestão de resíduos sólidos urbanos (RSU) atualmente é uma das maiores preocupações na área ambiental (DIAS et al., 2012). Esse aumento da geração de resíduos é um problema constante, grande parte dessa geração se deve ao desenvolvimento das cidades e é essencial ser contida e gerenciada de maneira conveniente para reduzir o impacto ao meio ambiente e a saúde pública.

A geração de resíduos é marcada pela complexidade devido as suas composições, provindo das mais diversas atividades e fontes. Esta complexidade exige o comprometimento das autoridades públicas, que precisa de uma permanente fiscalização, conscientização e ações positivas de toda população, assim as consequências e os impactos ao meio ambiente e a saúde pública serão minimizados (DIAS et al., 2012). Por conta disso em 2010 foi instituída a Lei 12.3025/10 da Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS), que teve grande participação pública, onde são estipulados objetivos, diretrizes e instrumentos como: a não geração, reutilização, reciclagem, tratamentos dos resíduos e a disposição final dos rejeitos (BRASIL, 2010).

Logo após a publicação da Política Nacional dos Resíduos Sólidos, algumas medidas sérias foram estabelecidas, como responsabilidades e deveres específicos ao governo, empresas e à população no que diz respeito ao gerenciamento de resíduos sólidos (OLIVEIRA, 2014). No entanto um fator muito importante em relação ao gerenciamento dos resíduos é o acondicionamento antes da coleta seletiva ou coleta convencional até sua destinação. Em muitas cidades de médio e grande porte são distribuídos contêineres para o acondicionamento dos resíduos até serem recolhidos e serem enviados para sua destinação, porém, muitas vezes esses coletores externos, estão depredados, subdimensionados e grande parte das vezes precisam de manutenção. Para isso existem empresas responsáveis somente pela manutenção, lavagem e troca de contêineres garantindo para a população uma estrutura adequada para acondicionar os seus resíduos.

Grande parte dessas empresas é contratada pelas prefeituras para exercer esse trabalho, no entanto muitos dos funcionários não passam por nenhuma capacitação em relação ao gerenciamento dos resíduos sólidos, muitas vezes não sabendo para onde os resíduos são enviados após a coleta. Levando em conta essas considerações o objetivo do trabalho foi de ministrar uma oficina para os

funcionários de uma empresa de contêineres de resíduos da cidade de Pelotas sobre o gerenciamento dos resíduos sólidos.

2. METODOLOGIA

Foi ministrada uma oficina de forma interativa, que teve duração de 30 minutos, onde foram abordados os temas resíduos sólidos (orgânicos e inorgânicos), segregação, tratamentos, aterro sanitário e Política Nacional de Resíduos Sólidos.

Os sujeitos da pesquisa foram os cinco funcionários da empresa que são responsáveis pela manutenção, troca e lavagem dos contêineres que acondiciona os resíduos nas cidades de Pelotas e Rio Grande, atuando nesses municípios há dois anos, tendo sua matriz na cidade de Sorocaba – SP. Após o término da palestra foi aberto questionamentos por parte dos funcionários da empresa, que sanaram suas dúvidas referentes aos temas abordados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro contato com os funcionários foi com uma oficina que serviu como orientação sobre resíduos sólidos (Figura 01).



Figura 01: Palestrante ministrando a palestra

O primeiro tema abordado foi à diferença entre resíduo orgânico e inorgânico, segundo o Ministério do Meio Ambiente (MMA, 2012) resíduo inorgânico é todo resíduo que pode ser reciclado ou reaproveitado, já o resíduo orgânico é todo resíduo de origem animal e vegetal que sofre um processo de degradação (MMA, 2017). O segundo tema foi à importância da segregação dos resíduos, onde foi explicada qual a maneira correta de segregação, segundo os funcionários esse termo para eles é conhecido. De acordo com COSTA e FONSECA (2009), a segregação é a separação dos resíduos no local que é gerado, levando em consideração as características físicas, químicas e biológicas.

Outro tema abordado foi sobre os tratamentos dos resíduos, alguns funcionários explanaram que conheciam a técnica de compostagem, que trata os resíduos orgânicos, sendo um processo biológico, que através da ação de microorganismos transformam a matéria orgânica em um composto estabilizado, podendo ser usado como adubo orgânico, podendo ser utilizados no processo cascas de frutas e legumes, restos de alimento, dejetos entre outros (SOUZA et al., 2001). Já em relação aos tratamentos dos resíduos inorgânicos foi conversado sobre a reciclagem, que de acordo com LOMASSO et al., (2015), a reciclagem se

trata de um processo de transformação dos resíduos, podendo ser reaproveitados, fazendo esses resíduos voltarem ao ciclo produtivo, sendo benéfico par ao meio ambiente e também para a sociedade, além da vantagem econômica.

Em relação aos aterros sanitários, foram explicados sobre a importância deles para o meio ambiente, segundo os relatos dos funcionários, eles explicaram que tinham noção básica de sendo um local de destinação dos resíduos, porém, de acordo com PORTELLA e RIBEIRO (2014) aterros sanitários são locais para o envio de resíduos que não possam ser mais reutilizados, reciclados e tratados, ou seja, os rejeitos). O último tema abordado foi sobre a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), foi explicado à importância da PNRS na gestão e gerenciamento dos resíduos em nosso país, sendo uma lei de nº 12.305 instituída no ano de 2010, que estabelece princípios e objetivos, surgindo um avanço para gestão dos resíduos sólidos no Brasil (BRASIL, 2010; MAIELLO, BRITTO E VALLE, 2018). Por fim foi aberto questionamentos por parte dos funcionários da empresa que mostraram grande interesse em relação aos temas abordados. De acordo com SOUZA (2016) envolver funcionários em projetos, é importante, por que isso os torna mais comprometidos com a organização, pelo fato de se sentirem parte da empresa

4. CONCLUSÕES

Por meio da oficina ministrada, pode-se concluir que o incentivo às práticas sustentáveis contribui positivamente para a conscientização quanto ao uso e descarte adequado dos resíduos. Especialmente em distribuir saberes onde a transformação passe a resultar em práticas até as residências dos participantes da oficina, e assim alcançar seus familiares e colegas através da orientação nos aspectos de separação (resíduo orgânico e inorgânico) e destinação correta, fomentando atitudes responsáveis quanto à redução, reciclagem e reutilização. Tendo como ferramenta para alcançar esses objetivos à realização dessas oficinas. Outro aspecto positivo foi o interesse da empresa de fazer parcerias futuras para mais oficinas de conscientização, significando que houve um impacto positivo em relação à oficina relatada neste trabalho

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei N. 12.305/2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 e dá outras providências. Brasília: 2010.

COSTA, W. M; FONSECA, M. C. G. A importância do gerenciamento dos resíduos hospitalares e seus aspectos positivos para o meio ambiente. **Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, [s.l.], v. 9, n. 5, p.12-31, nov. 2009.

DIAS, D. M.et al. Modelo para estimativa da geração de resíduos sólidos domiciliares em centros urbanos a partir de variáveis socioeconômicas conjunturais. **Engenharia Sanitária Ambiental.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p.325-332, jul. 2012.

HOORNWEG, D; BHADA-TATA, P; KENNEDY, C. Environment: Wasteproduction must peakthiscentury. **Nature**, [s.l.], v. 502, n. 7473, p.615-617, 30 out. 2013.

LOMASSO, A. L.et al. Benefícios e desafios na implementação da reciclagem: um estudo de caso no centro mineiro de referência em resíduos (CMRR). **Revista Pensar Gestão e Administração**, [s.l], v. 3, n. 2, p.01-20, jan. 2015.

MAIELLO, A; BRITTO, A. L. N. P; VALLE, Tatiana Freitas. Implementação da Política Nacional de Resíduos Sólidos. **Revista de Administração Pública**, [s.l.], v. 52, n. 1, p.24-51, jan. 2018.

Ministério do Meio Ambiente. Resíduos Sólidos. Como e porquê separar o lixo, 2012. Disponível em:<http://www.mma.gov.br/informma/item/8521-como-e-porqu%C3%AA-separar-o-lixo > Acesso em: set de 2019.

Ministério do Meio Ambiente. Resíduos Sólidos.Gestão de resíduos orgânicos, 2017. Disponível em:<http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/residuos-solidos/gest%C3%A3o-de-res%C3%ADduos-org%C3%A2nicos.html> Acesso em: set de 2019.

PORTELLA, M; RIBEIRO, J C. J. Aterros sanitários: aspectos gerais e destino final dos resíduos. **Revista Direito Ambiental e Sociedade**, [s.l.], v. 4, n. 1, p.115-134, 2014.

SOUZA, F.A. de; AQUINO, A.M. de; RICCI, M. dos S.F.; FEIDEN, A. **Compostagem**. Seropédida: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa Agrobiologia, 11 p., 2001 (Boletim Técnico, nº 50).

SOUZA, H.P. R. T. A Importância de valorizar os colaboradores no ambiente organizacional. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO**, 12., Niterói, 2016. Proceedings... Niterói: Latec, 2016. p. 2 - 15.

LITERATURA PARA SURDOS: ENTRE A DANÇA, A LÍNGUA DE SINAIS E A LÍNGUA PORTUGUESA

SABRINA PÔRTO REGO[1]; LISIANI COELHO[2]; KARINA ÁVILA PEREIRA[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – portoregosabrina@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – lisi.mae@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – karina.pereira53@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa o relato das experiências do projeto de extensão em andamento "A comunidade surda reinventando a arte do balé" ação "Literaturas adaptadas ao Balé", aplicado pelas graduandas Lisiani Coelho e Sabrina Pôrto Rego, coordenado pela Prof.ª Drª Karina Ávila Pereira.

O projeto possui dois eixos de aplicação: o primeiro tem por objetivo levar a cultura e a arte da dança para surdos da cidade de Pelotas, possibilitando aulas semanais das técnicas-base do Balé Clássico, ministradas por um acadêmico do curso de Licenciatura em Dança da UFPel; o segundo eixo, ministrado pelas duas graduandas do curso de Licenciatura em Letras, proporciona encontros semanais que têm por objetivo ampliar os horizontes de criatividade e desenvolver habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa. Esta etapa do projeto apoia-se no conto de fadas *Cinderela* como auxílio às alunas no momento da dança, tendo em vista que a coreografia que está sendo desenvolvida nas aulas do Balé é uma adaptação do livro *Cinderela*.

O grupo de alunas é composto por sete meninas, com idades entre 9 e 12 anos, dentre elas, uma possui resquício auditivo. As meninas estão regularmente matriculadas na Escola Especial Professor Alfredo Dub, local onde acontecem os encontros. As alunas apresentam um conhecimento básico em Língua Portuguesa escrita, desta forma, faz-se necessário pensar em estratégias que criem possibilidades para que elas possam elaborar suas próprias produções, ensinando-as a pensar criticamente, com o objetivo de que, em um momento futuro, não sejam meras copiadoras de leituras memorizadas.

Em relação a questão do ensino de surdos, é essencial a utilização de uma organização diferenciada, pois para o surdo os processos de aprendizagem devem ser visuais, já que com a falta de audição, o visual se torna sua forma de compreensão. Lacerda, Santos e Caetano (2013), discutem a importância da utilização do visual na educação contemporânea:

> [...] é relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento. Para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua visuogestual

> pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram a simultaneidade e a consecutividade de eventos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013 p. 186).

Já a Literatura, em um contexto geral, deve ser considerada como uma importante ferramenta no processo de desenvolvimento do ser humano, conforme indica Candido (2011), que também aponta, que a leitura literária pode ser utilizada como instrumento para a educação tanto pela perspectiva intelectual quanto pela afetiva, permitindo ao leitor estabelecer relações entre o livro e as situações presentes no mundo real, constituindo, assim, sua identidade.

Para Candido (2011), a Literatura caracteriza-se como um bem "incompressível", algo que não deve ser negado ao homem, pois representa um de seus direitos mais essenciais, junto com alimentação e saúde. Os surdos, portanto, devem ser incluídos neste contexto de apreciação estética cultural.

A dança também ocupa papel significativo no desenvolvimento identitário e individual do surdo e pode ser um caminho de ensino e exploração do mundo,

> Os surdos dançam e buscam formas diferentes de se expressar através da dança. As coreografias podem tanto espelhar as experiências surdas, [...] como podem ser coreografias que não remetam às questões da surdez [...]. O que marca a experiência visual na dança é a necessidade de buscar pistas não auditivas para marcar o ritmo, para se desenvolver consciência de tempo para cada tipo de dança, entre outras questões (LEBEDEFF, 2016, p. 12).

E por fim, sobre o ensino bilíngue, Quadros (1997, p. 27) assinala que "os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte deste pressuposto para o ensino da língua escrita".

2. METODOLOGIA

O projeto, em sua totalidade, é construído sob dois eixos centrais: a) a escolha de um conto de fadas amplamente conhecido – *Cinderela* – e que possibilitasse uma adaptação para dança, bem como, a produção de um espetáculo musical ao final do projeto, desta forma, trabalhando as duas ações em parceria; e b) o aprofundamento do contato com a Literatura e a prática da Língua Portuguesa como segunda língua, feitos de forma gradual.

Para tanto, são utilizadas práticas visuais, que se configuram como formas de percepção e compreensão do mundo a partir da Cultura Surda e da língua de sinais, na educação de surdos "as características e os atributos do visual não podem ser desconsiderados no aprendizado" (ROSADO, TAVEIRA, 2017, p. 27).

A utilização de imagens digitalizadas do conto, vídeos, produções artísticas (pinturas, desenhos) são essenciais para a estimulação do interesse e participação das alunas, além de oferecer a contextualização necessária ao ensino dos surdos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira etapa – contextualização – constituiu-se de aulas em que as alunas tiveram acesso a imagens ampliadas, as quais correspondiam às personagens presentes no conto: *Cinderela*, madrasta má, suas duas filhas, fada madrinha, carruagem e príncipe. A partir da análise, em um momento de conversação em língua de sinais, feita em conjunto pelas alunas e professoras, estabeleceram-se relações entre os aspectos físicos e expressões faciais das personagens com a sua função na história. Neste momento, foi trabalhado, concomitantemente, o vocabulário básico do conto, em Língua Portuguesa.

As alunas mostraram-se animadas com o projeto e participam ativamente, dando suas opiniões. Para uma prática mais eficiente da leitura e estimulação do interesse pelo livro e trabalho com a Língua Portuguesa, as alunas receberam cópias do livro para serem manuseadas durante as aulas e em suas casas, além de uma caderneta para anotações e desenhos relativos ao livro Cinderela.

As alunas responderam positivamente à contação visual da história, o que possibilita, por meio desta contextualização, preparar um ambiente mais adequado para a leitura do livro. Propõe-se, portanto, aprofundar as atividades lúdicas no ensino da Língua Portuguesa durante os próximos encontros do projeto.

4. CONCLUSÕES

Diante do exposto, é possível perceber que o ensino de Literatura em Língua Portuguesa associado à prática da dança para surdos promove uma expansão do contato com esta segunda língua, além de auxiliar na ampliação do letramento literário e artístico em geral. A presença de atividades focadas em aspectos visuais e lúdicos torna-se uma consistente aliada na quebra de barreiras entre as duas línguas, proporcionando uma aprendizagem voltada às necessidades das alunas.

Ao final do projeto com o livro *Cinderela*, será iniciada uma nova etapa, a qual tem por objetivo complementar o trabalho executado até o momento, assim como, contribuir para a evolução das alunas por meio da leitura de outros contos, acompanhados de novos espetáculos de dança.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?:* Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFScar, 2013. p. 185-200.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Língua de sinais e cultura surda: qual seu lugar na escola?. In: AQUINO, Ivânia Campigotto. et al. (org.). *Língua, literatura, cultura e identidade:* entrelaçando conceitos. Passo Fundo: Editora UPF, 2016. p. 9-24.

QUADROS, Ronice Müller. *Educação de Surdos*: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 21-44.

ROSADO, L. A. S., TAVEIRA, C. C. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEDEBEFF, Tatiana Bolívar. *Letramento visual e surdez.* Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 17-47.

CONSTRUINDO SABERES SOBRE A GUARDA DE UM IMPORTANTE ARTEFATO PEDAGÓGICO

VANUSA ANDARA BISPO DOS SANTOS[1]; VANIA GRIM THIES[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas – vanusa-andara@hotmail.com
[2]Univeridade Federa de Pelotas – vaniagrim@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta as atividades desenvolvidas no projeto de extensão denominado “Banco de Dados e Acervos de Alfabetização”, desenvolvido no Centro de Memória e pesquisa História da Alfabetização Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales)[1]. O projeto de extensão Banco de Dados e Acervos de Alfabetização tem por objetivo disponibilizar um banco de dados com diferentes tipos de acervos para a manutenção da história e da memória da alfabetização e para a consulta da comunidade acadêmica (graduação e pós-graduação), demais instituições públicas de ensino e comunidade em geral, bem como realizar a manutenção permanente do acervo de modo que se insere nos objetivos gerais estipulados no Programa de Bolsas de Iniciação à Extensão e Cultura.

O foco do trabalho será um dos acervos do Hisales, denominado “Livros para o Ensino Inicial da Leitura e da Escrita Nacionais e Estrangeiros”, no qual trabalhamos com os livros em língua nacional. É por meio da preservação deste acervo que podemos ter acesso ao desenvolvimento da alfabetização ao longo dos anos, e também dos próprios livros didáticos como objeto cultural (ARRIADA; NOGUEIRA, 2018).

Os livros didáticos ou livros escolares, um dos principais materiais abordado neste trabalho, “revelam projetos políticos e sociais, de práticas e concepções pedagógicas, assim como do campo editorial” (PERES; MICHEL, p. 19, 2018).

A guarda destes materiais é importante, e pode contribuir para futuros estudos e pesquisa. Nesse sentido, a catalogação, higienização e o acondicionamento dos livros são de extrema importância para a manutenção do acervo.

2. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos realizados no acervo de livros para o ensino da leitura e da escrita se constituem em: higienização dos livros, catalogação em planilha digital e guarda física nas estantes da sala. A seguir

[1] O Hisales tem autoria na CNPq desde 2006 e esta vinculado ao programa de Pos-Graduaçao em Educaçao da Faculdade de Educaçao da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPEL), da qual o grupo tem estabelecido uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura material escolar, na qual podemos analisar a história da educação observando profundo avanço nas práticas da escrita e alfabetização. O Hisales, atualmente, possui seis principais acervos, entre outros complementares: a) caderno de alunos (ciclo de alfabetização e outros); b) cadernos de planejamento (diários de classe) de professoras; c) livros para o ensino inicial da leitura e da escrita nacionais e estrangeiros; d) livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul entre 1940 e 1980; e) materiais didático-pedagógicos; f) escritas pessoais e familiares. 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).

descrevo as atividades desenvolvidas no processo de higienização e de catalogação, como uma maneira de exemplificar o trabalho realizado.

A higienização, ocorre da seguinte forma: primeiramente equipa-se com luvas, máscaras e avental específicos. Logo, prepara-se o local da higienização e estende-se um tecido branco sobre uma mesa. O material a ser higienizado é colocado sobre a mesa, para tal utiliza-se pincéis de diferentes tamanhos e espessuras e realiza-se a limpeza das folhas, página por página e uma-a-uma, com movimentos de baixo para cima.

Durante a realização da higienização deve-se atentar à posição em que se procede a mesma para que não se espalhe a poeira do material higienizado para o restante do acervo. Durante a higienização, se necessário, se realiza observações a respeito da materialidade do material.

A catalogação é feita por meio de uma planilha com campos sobre os dados de cada livro. É uma etapa importante que disponibilizará todos os dados para o pesquisador realizar primeiramente a busca digital, e posteriormente a busca nos livros físicos já acondicionados nas estantes. A discussão da planilha será realizada na próxima seção.

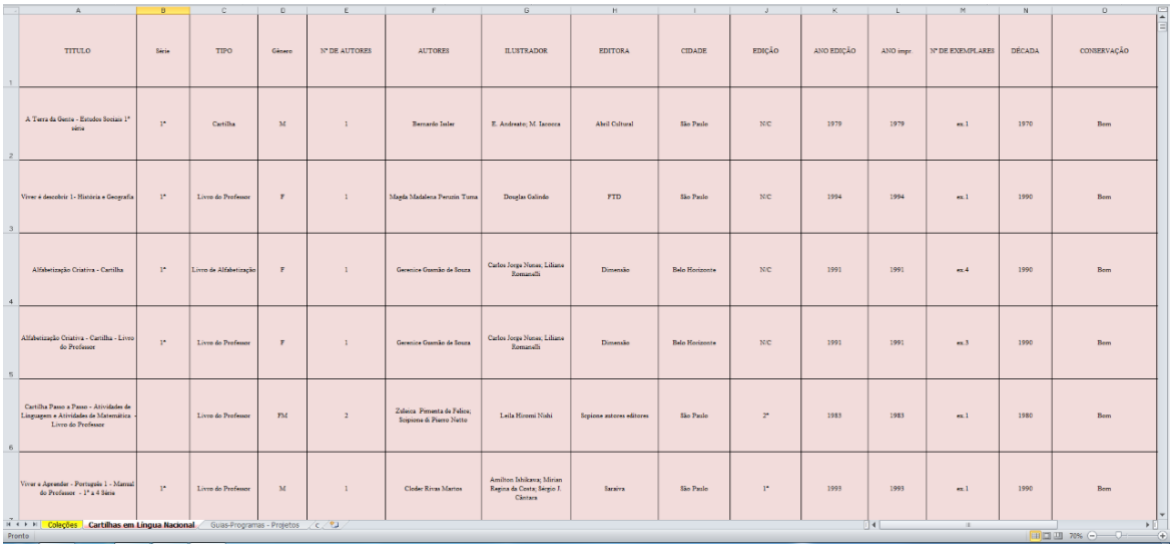
Após essa etapa, analisa-se o estado de conservação, que compõe um dos campos da tabela, pois é importante identificar as condições física do material (se possui capa, recortes entre outros aspectos). Outro aspecto importante para a organização do acervo é o registro da localização do livro nas estantes, pois após o processo de higienização e catalogação o material será guardado e é importante que se tenha os dados desta localização no sistema, uma informação que possibilita maior agilidade na pesquisa e investigação. A coluna da tabela “observação” é utilizada para registro de informações pontuais relacionadas aos demais acervos, é uma política do grupo para identificar se há outros materiais da pessoa que usou (ou doou) tal livro nos demais acervos do grupo.

Por fim, após todo esse processo de higienização e catalogação é realizada a guarda física do material em seu devido acervo, considerando o ano de edição.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de catalogação, os dados referentes a cada livro são registrados em uma tabela. Os dados que compõem a tabela são respectivamente: título; série; tipo; gênero; nº autores; autores; ilustrador; editora; cidade; edição; ano edição; ano impressão; nº de exemplares; década; conservação; doado por; localização; observação; categoria. Alguns destes dados são identificados no próprio livro, aspecto que exige um trabalho atento e minucioso. Caso não se encontre uma das informações, identifica-se com as letras maiúsculas N/C, ou seja, “não consta”.

A imagem a seguir apenas exemplifica uma parte da tabela de catalogação do material.



TITULO	Série	TIPO	Gênero	Nº DE AUTORES	AUTORES	ILUSTRADOR	EDITORA	CIDADE	EDIÇÃO	ANO EDIÇÃO	ANO impr.	Nº DE EXEMPLARES	DÉCADA	CONSERVAÇÃO
A Terra da Gente - Estudos Sociais 1ª série	1ª	Cartilha	M	1	Bernardo Ieder	E. Andreato; M. Iannone	Abril Cultural	São Paulo	NC	1979	1979	ex.1	1970	Bom
Viver é descobrir 1- História e Geografia	1ª	Livro do Professor	F	1	Magda Madalena Peruzin Tuma	Douglas Galindo	FTD	São Paulo	NC	1994	1994	ex.1	1990	Bom
Alfabetização Criativa - Cartilha	1ª	Livro de Alfabetização	F	1	Geraldo Gastão de Sousa	Carlos Jorge Nunes; Liliana Romanelli	Dimensão	Belo Horizonte	NC	1991	1991	ex.4	1990	Bom
Alfabetização Criativa - Cartilha - Livro do Professor	1ª	Livro do Professor	F	1	Geraldo Gastão de Sousa	Carlos Jorge Nunes; Liliana Romanelli	Dimensão	Belo Horizonte	NC	1991	1991	ex.3	1990	Bom
Cartilha Passo a Passo - Atividades de Linguagem e Atividades de Matemática - Livro do Professor		Livro do Professor	FM	2	Zuleica Pereira da Fabio; Suposne di Piero Netto	Leila Hiromi Nishi	Sopione autores editores	São Paulo	2ª	1983	1983	ex.1	1980	Bom
Viver e Aprender - Português 1 - Manual do Professor - 1ª a 4 Série	1ª	Livro do Professor	M	1	Cleder Rivas Martos	Arnilton Ishikawa; Mirian Regina da Costa; Sergio J. Câmara	Saraiva	São Paulo	1ª	1993	1993	ex.1	1990	Bom

Coleções | Cartilhas em Língua Nacional | Guias-Programas - Projetos

Figura 01: Tabela Virtual do acervo de livros nacionais.
Fonte: Grupo Hisales

Essa catalogação dos livros facilita a busca dos materiais no momento em que o pesquisador quer verificar a existência do livro no acervo. Ele terá a tabela com os dados mais importantes do livro, na qual o auxiliará e o conduzirá no desenvolvimento de seu estudo.

4. CONCLUSÕES

Considerando o que foi apontado durante o texto, entende-se que os processos pelo qual o livro passa (higienização, catalogação e acondicionamento físico) são fundamentais para a salvaguarda dos materiais, sendo esta de extrema importância para estudos em diferentes áreas e principalmente na história da educação. A presença do acervo dos livros para o ensino inicial da leitura e da escrita em língua nacional, disponíveis para futuras pesquisas ampliou meus horizontes acerca desta possibilidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIADA, Educardo. Gabriela Medeiros Nogueira. A publicação da série graduada *Lições no Lar* de Hilário Ribeiro pela livraria Americana de Pelotas: contribuições à história da produção editorial do Rio Grande do Sul. In.: PERES, Eliane; MICHEL, Caroline Braga. **Produção e circulação de livros didáticos no Rio Grande do Sul nos séculos XIX e XX.** Curitiba: Appris, 2018. p. 51-80.

PERES, Eliane; MICHEL, Caroline Braga. Circulação e Fornecimentos de Livros Escolares no Rio Grande do Sul no Final do Século XIX e Inicio do Século XX (1873-1921). In.: PERES, Eliane; MICHEL, Caroline Braga. **Produção e circulação de livros didáticos no Rio Grande do Sul nos séculos XIX e XX.** Curitiba: Appris, 2018. p.19-50.

CURSO DE LÍNGUAS
O "Curso de línguas" como ferramenta de construção de professores junto à comunidade pelotense

JAÍSE JESKE VERGARA BEHLING[1]; ALINE COELHO DA SILVA[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – jaisejeskevergara@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – silva.aline.coelho@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O "Curso de Línguas" é um projeto de extensão do Centro de Letras e Comunicação, que oferece à comunidade cursos de línguas estrangeiras (alemão, **espanhol**, inglês e francês) em nível básico. Os cursos são ministrados por alunos dos Cursos de Licenciatura em Letras, que aplicam as metodologias de ensino de língua estrangeira aprendidas em aula à sua prática docente extensionista. Como acadêmica do Curso de Letras Português e Espanhol, atuo como ministrante desde 2019/1.

Ao ingressar na universidade, ingressei também no universo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Sua cultura e particularidades me fizeram voltar os olhos à minha própria cultura, costumes, modos de ser e ver o mundo; nossa esfera emocional é também expressa através de palavras e assim se manifesta em nossa língua materna - ensinar e aprender uma LE (língua estrangeira) é também redescobrir-se. Como assevera Leffa (2016),

> Descobrimos que o domínio de uma LE não é um conhecimento a mais que se adquire e que se soma ao que já temos, como se fosse uma mercadoria acrescentada ao patrimônio. O que é estrangeiro e, portanto, estranho a nós, precisa penetrar na nossa intimidade, provocando um entranhamento que mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social (LEFFA, 2016. p.9).

Construir-me como professora, junto à comunidade interna e externa à UFPel, neste projeto de extensão tem sido fundamental para me pensar como sujeito, como falante, como docente.

Neste sentido, este trabalho se propõe a relatar minha prática docente que está integralmente conectada à minha experiência extensionista, como discente, aprendiz de uma LE e professora em formação.

2. METODOLOGIA

O curso de espanhol básico ocorre aos sábados pela manhã e cada um dos seus quatro níveis tem a duração de um semestre. Temos orientações semanais, que incluem a discussão do método (livro didático utilizado, estratégias e elaboração de material) que são articulados à resposta dada pelos alunos nas aulas anteriores. Esta é uma experiência prática e reflexiva, pois o resultado em sala de aula é quase imediato e possibilita a resposta e modificação de atividades e propostas metodológicas. Vilson Leffa, em sua trajetória de pesquisa, traz importantes reflexões sobre o ensino de LE e o papel do professor/aprendiz neste ensino. Segundo o autor, o professor de língua estrangeira deve ser como um artista e estar disposto a criar e se recrear em sala de aula. Nesse aspecto, as mídias usadas em classe funcionam como suporte que possibilita uma certa

liberdade de criação para o professor, já que se pode fazer uso de sons e imagens.

Na grande maioria das aulas ministradas no curso de extensão, em língua espanhola, pude notar que a dinâmica de sala de aula tende a fluir melhor e ter participação efetiva dos alunos quando motivados por alguma outra mídia que saia do padrão quadro e caderno.

Leffa adverte que o professor não deve ser refém das mídias, porém usa-las a seu favor motiva aos alunos e também ao professor. Um aluno motivado é reflexo de um professor que conhece e motiva sua turma.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nestes dois semestres de atuação no projeto, é indiscutível a transformação de minha prática docente e da ampliação e compreensão das teorias e métodos de ensino de LE aprendidas na internalidade de meu Curso de Graduação.

O aluno da licenciatura que tem a oportunidade de fazer parte de uma prática extensionista como o “Curso de Línguas”, sai da graduação com uma experiência que o curso em si não possibilita. Dentro da licenciatura existem as práticas do estágio, porém estas estão por vezes desvinculadas da teoria vista em sala de aula. O tempo destinado para a realização das práticas é também limitado.

No curso de extensão, o futuro docente entra em total imersão em sala de aula. As teorias podem ser testadas e aplicadas, o tempo de sala de aula é maior e o ministrante é o único regente e responsável pela sua turma. Isso causou a mim, e em meus colegas um amadurecimento sobre o professor que estou me formando e o professor que eu desejo ser no futuro.

Temos, como professores de língua estrangeira, que desempenhar vários papéis, dentre eles o papel de professor pesquisador. Segundo Leffa, é necessária uma separação entre o que chama de treinamento e formação. Para o autor o treinamento tem um começo, meio e fim, a formação não: é contínua. O conhecimento é um bem perecível e com prazo de validade, então é indispensável que estejamos sempre atualizados. A língua não é uma ciência exata, está sempre em movimento, esse movimento gera mudanças. O professor de língua, seja materna ou uma LE, deve estar sempre atento a mudanças.

4. CONCLUSÕES

O Curso de Línguas, dentro do Centro de Letras e Comunicação é uma ferramenta de alto valor na formação de professores de língua estrangeira no município de Pelotas-RS. Em meio aos ataques que a Universidade vem sofrendo, fazer parte de um projeto sério, bem desenvolvido e voltado a comunidade pelotense é muito satisfatório.

Os alunos dos cursos básicos de idiomas que o projeto possui, são também sujeitos que não conhecem a universidade. Passam a conhecer a partir dos ministrantes e das aulas oferecidas. Esse projeto, assim como muitos outros que a UFPEL dispõe, aproxima a comunidade da universidade, é um meio de aproximação que ajuda a comunidade pelotense a desmistificar a ideia de que a universidade não é um bom investimento. Os cursos de extensão reforçam a importância da universidade pública e de qualidade pois ligam a comunidade a instituição causando um desejo de protegê-la.

Como formanda, saio da graduação com o sentimento de ter pertencido a algo e sido ferramenta de divulgação da importância da academia junto à comunidade de Pelotas.

Fazer parte de um projeto de extensão possibilitou um ano de experiência de sala de aula. Fez com que minha prática docente fosse modificada e moldada de acordo com o professor que eu quero ser.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEFFA, Vilson. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: UCPel, 2016. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf.

BRINQUEDOTECA: ESPAÇO QUE GARANTE LIBERDADE E APRENDIZAGEM

CINTIA HUCKEMBECK DOS SANTOS[1]; MARINÊS PEREIRA KARINI [2]; EDSON PONICK[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas1 – cintia_huckembeck@hotmail.com1
[2]Universidade Federal de Pelotas– marineskarini@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas– edsonponick@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o projeto de extensão intitulado "Brinquedoteca da Faculdade de Educação (BrinqueFaE)", registrado na Pró Reitoria de Extensão e Cultura sob nº 1049. O objetivo é refletir sobre experiências da BrinqueFaE com o Projeto Novos Caminhos, enfatizando as aprendizagens com essas práticas.

A Brinquedoteca está situada no Campus Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), na Faculdade de Educação, andar térreo, sala 104. É um espaço de estudos, pesquisa e organização de brinquedos e brincadeiras para crianças e estudantes de graduação. O espaço conta com um acervo de brinquedos distribuídos de forma dinâmica, espaços de leitura, de faz de conta, de imaginação e teatro, de jogos pedagógicos e de brinquedos diversos (industrializados e confeccionados artesanalmente).

O Projeto Novos Caminhos também é desenvolvido pela Faculdade de Educação. Trata-se de uma proposta de inclusão, que oferece atividades pedagógicas e físicas para jovens e adultos com síndrome de Down. O projeto tem como objetivo a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, assim como sua autonomia e independência.

A BrinqueFaE é um espaço onde as crianças podem brincar livremente, utilizando sua criatividade, fantasia e imaginação. Contribui com habilidades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, criativo, social, motor e emocional das crianças. Conforme FORTUNA (2011), referenciando a Associação Brasileira de Brinquedotecas (Abbri), "a brinquedoteca é um espaço preparado para estimular o brincar, possibilitando o acesso a grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico (FORTUNA, 2011, p. 162)".

O brincar de modo geral faz parte do nosso cotidiano seja como crianças ou como adultos brincantes. Tendo consciência de que o brincar é imprescindível para um desenvolvimento integral, a brinquedoteca tem como objetivo garantir e possibilitar a vivência da cultura lúdica a todos. FORTUNA (2010), ao refletir sobre o brincar e principalmente sobre as contribuições da brincadeira para a inclusão e a transformação social, destaca que

> na brincadeira somos exatamente quem somos e, ao mesmo tempo, todas as possibilidades de ser estão nela contidas. Ao brincar exercemos o direito à diferença e a sermos aceitos mesmos diferentes, ou melhor, a sermos aceitos por isso mesmo. Como o brincar associa pensamento a ação, é comunicação e expressão, transforma e se transforma continuadamente, é um meio de aprender a viver e de proclamar a vida. Um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos ao longo da vida [...]. (FORTUNA, 2010, p. 109)

A união dois projetos apresentados acima possibilitou diversas experiências para além da nossa expectativa. Percebemos que a partir das nossas diferenças houve vários aprendizados.

Durante a realização dos jogos, deixamo-nos envolver pela ludicidade e brincamos de maneira igualitária, seguindo ou recriando as regras de cada jogo e deixando a imaginação fluir livremente.

A imaginação, a imitação e a regra são características presentes na brincadeira, segundo VYGOTSKY referenciado por CERISARA (2002). Também destaca que essas características podem estar tanto em brincadeiras livres, quanto em brincadeiras direcionadas. Assim podemos perceber, conforme a autora, que a participação do Projeto Novos Caminhos nas atividades da brinquedoteca não é apenas um passa tempo, mas algo concreto que ajuda no desenvolvimento cognitivo, motor e social do grupo. As adaptações feitas, de acordo com as necessidades específicas dos participantes, são possíveis, pois "[...] o ato de brincar é múltiplo e não único [...]" (FORTUNA, 2010, p. 112), ou seja, a brincadeira proporciona todas essas características de diferentes maneiras.

2. METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado a partir da observação e análise de visitas realizadas pelo Projeto Novos Caminhos à BrinqueFaE. Buscamos compreender questões relativas à brinquedoteca, à importância do brincar e à relevância da troca de experiências entre os projetos aqui citados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos eventuais encontros que tínhamos com os integrantes do Projeto Novos Caminhos nos corredores da faculdade, surgiu a oportunidade de convidá-los para fazer uma visita à BrinqueFaE. Num primeiro momento nós (bolsistas) não sabíamos se os convidados iriam gostar do ambiente, pois o espaço foi planejado para crianças, e a maioria de seus brinquedos é destinada a essa faixa etária. Mas aceitamos o desafio. As visitas ocorreram das 9h30min às 10h15min, em diferentes dias da semana.

Uma das visitas analisadas foi a de novembro de 2018. Recepcionamos o grupo, orientando-os a explorar o espaço livremente. No primeiro momento, eles ficaram encantados com as fotos que estavam fixadas nos armários. Posteriormente, por sugestão da professora responsável pelo projeto, começaram a explorar todo o ambiente, conhecendo a brinquedoteca. Alguns foram para o teatro e outros para a estante de livros e jogos. Chamou-nos a atenção que os brinquedos mais "infantis" não foram utilizados por eles, o que nos fez refletir sobre a ideia de senso comum que coloca a pessoa com Down como infantil, o que não é um fato.

As voluntárias dos dois projetos interagiram com os alunos estimulando-os através de perguntas e utilizando os jogos de forma pedagógica. Observamos que em alguns momentos não houve a necessidade de acompanhamento, pois eles sabiam jogar ou queriam ficar sozinhos. Nesse momento percebemos a sua autonomia, desconstruindo nosso preconceito de relacionar uma deficiência à necessidade de auxílio constante.

No final de outra visita, devido a um casamento que estava sendo realizado pelos visitantes no espaço do teatro, colocamos música para a dança dos noivos. Com a música, os demais também começaram a dançar. Percebemos assim o quanto eles gostavam de atividades com música e movimento. Levando isso em consideração combinamos um próximo encontro só com brincadeiras musicais e cantigas de roda.

O outro encontro considerado foi realizado em junho de 2019. Primeiramente brincamos nas mesas com jogos pedagógicos, como de costume. Depois de um tempo, o coordenador da BrinqueFaE pegou o violão e começou a tocar. Essa atitude fez com que todos largassem seus brinquedos e aceitassem o convite para brincar de roda. No início, estavam meio parados e tímidos, mas aos poucos foram participando da brincadeira.

Foram executadas diversas canções e brincadeiras de roda, algumas envolvendo duplas, e outras cantadas em roda, como a dança da 'Lavadeira' e 'Pulando aqui na roda'. Esta última foi adaptada para "Andando aqui na roda, que lindo é brincar. Um passo, dois passos, e volta pro lugar", uma adaptação na letra e nos movimentos que garantiu a participação de todos os integrantes.

Outra brincadeira proposta foi a canção "Olaria do povo". Esta vale destaque, pois os alunos do projeto Novos Caminhos revelaram sua criatividade e suas habilidades na dança, fazendo passos de RAP, de samba e de capoeira. Ao longo da atividade conseguimos perceber um avanço do grupo, pois nos primeiros encontros ficavam receosos e já nessa atividade se expressaram livremente.

Nesse tempo destinado às rodas cantadas, percebemos que todos participaram, cada um de seu modo, mas interagindo e se divertindo. Enfatizamos que foi, novamente, uma experiência muito significativa para ambos os grupos. Com relação à troca de experiências entre os grupos, destacamos OLIVEIRA (2011) e seu estudo sobre rituais e brincadeiras na brinquedoteca, onde enfatiza que "crianças, jovens e adultos de diversos meios sociais e culturais muitas vezes se encontram em uma brinquedoteca, o que vai exigir deles maior flexibilidade e abertura na convivência, no brincar com o outro, tão diferente de si" (OLIVEIRA, 2011, p. 183). Foi exatamente o que notamos com a união e compartilhamento de vivências brincantes entre os dois projetos.

A outra visita analisada foi de julho de 2019. Neste encontro, diferente dos outros, os visitantes entraram no espaço sem esperar que nós autorizássemos, mostrando que já estavam familiarizados com a BrinqueFaE. Foram realizadas interações por meio de diversos jogos como quebra-cabeças de todos os tipos, dominó convencional, dominó de cores, jogo da memória, pula macaco, vai e vem e blocos de madeira para montar castelos. As bolsistas de ambos os grupos auxiliavam quando necessário, principalmente em jogos pedagógicos. Chamou-nos atenção que alguns alunos tiveram avanços na sua hipótese de escrita, pois conseguiram formar frases com os alfabetos móveis sem auxílio de ninguém, o que não acontecia em encontros anteriores. Observamos que os visitantes ocuparam lugares que não eram utilizados anteriormente, como o chão, onde montaram quebra-cabeças e jogaram varetas, se sentindo confortáveis no ambiente.

Como de costume foram selecionando os jogos e os livros para manusear. Para além da escolha livre de brinquedos, havia momentos onde os bolsistas da BrinqueFaE sugeriam algumas atividades. Destacamos que as atividades não eram obrigatórias. DANTAS (2011) refere o ato de brincar como o momento onde o "[...] adulto propõe mas não impõe, convida mas não obriga, mantém a liberdade através da oferta de possibilidades alternativas" (DANTAS, 2011, p. 117).

Outro brinquedo sugerido foi o 'vai e vem', o que possibilitou um contato com os brinquedos que normalmente não são manipulados pelo grupo visitante. Constatamos a importância desses convites para brincadeiras novas, pois isso possibilita a ampliação da cultura lúdica dos participantes. Segundo BROUGÈRE (2011), a cultura lúdica é construída, brincando. Ela "[...] é o conjunto de sua

experiência lúdica acumulada [...]" (BROUGÈRE, 2011, p. 26). No espaço da brinquedoteca essas experiências acontecem naturalmente para essa construção.

4. CONCLUSÕES

Ao longo do período analisado, foi possível perceber o desenvolvimento dos alunos envolvidos em ambos os projetos. No que diz respeito ao grupo Novos Caminhos, os mesmos tornaram-se mais autônomos e confiantes com o espaço e com as pessoas. Quanto aos integrantes da BrinqueFaE, destacamos que as experiências contribuíram para nossa formação, pois propiciaram o contato com um grupo que, embora geograficamente estivesse tão próximo, estava socialmente distante de nós por não serem crianças.

A partir dessas experiências conseguimos constatar a importância da união dos dois projetos, pois para além das diferenças, o brincar possibilitou o convívio alegre e espontâneo, a socialização e o respeito mútuo fundamental para o desenvolvimento integral de cada pessoa.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In**:** KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 19-32.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelhinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. P. 123-138.

DANTAS, Heloysa. Brincar e Trabalhar. In**:** KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning. 2011. P. 111-153.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar com os diferentes e as diferenças: O potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, Vera Barros; SOLÉ, María Borja I; FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com o outro**: caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P. 101-123.

FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma brinquedoteca "suficientemente boa". Alguns valores para que as brinquedotecas da América Latina nos encontrem no futuro. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. **Brinquedoteca:** uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 162-182.

OLIVEIRA, Vera Barros de. Rituais e brincadeiras na brinquedoteca. Vetores de crescimento pessoal, social e cultural. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. **Brinquedoteca:** uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 183-191.

O PROJETO QUÍMICA NO PROCESSO SELETIVO NAS ESCOLAS DE PELOTAS

HENRIQUE AUDE VARGAS[1]; GRACÉLIE APARECIDA SERPA SCHULZ[2]; ALINE JOANA ROLINA WOHLMUTH ALVES DOS SANTOS[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos - CCQFA, Curso de Química Industrial – henriqueaude@live.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos – CCQFA - gracelie.serpa@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos – CCQFA - alinejoana@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O ensino não tradicional tende a envolver, além de somente conteúdos, uma formação cidadã em que os indivíduos possam desenvolver um pensamento crítico vinculado à realidade social. Neste âmbito se inserem os projetos de extensão. “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; SILVA, 2011).

A mediação de saberes, a partir da interação entre universidade e escola, é um exemplo de extensão universitária, sendo realizada na cidade de Pelotas-RS e descrita na literatura (SANTOS; LAMPE; SANGIOGO, 2019).

Neste sentido, de proporcionar extensão universitária no ambiente escolar, o projeto de extensão Química no Processo Seletivo – “Química no PS”, vinculado ao Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos, da Universidade Federal de Pelotas, traz aos estudantes de escolas de Pelotas-RS a oportunidade de estudo de temas relacionados a processos de seleção como PAVE e ENEM. É um projeto que teve início neste ano de 2019. As questões de química são resolvidas pelo graduando em Química (bolsista PREC) em espaços da UFPel e corrigidas pelas professoras orientadora e colaboradora. Posteriormente, ocorre a mediação destes conhecimentos aos estudantes das escolas com a finalidade de fortalecer sua aprendizagem, que pode ocorrer em espaços escolares ou espaços da UFPel.

A divulgação das ações propostas foram feitas, até o momento, em uma escola pública de ensino médio de Pelotas. Nestas ações o bolsista atua uma vez por semana como mediador e diseminador de aprendizado. Com o decorrer das ações e fortalecimento do projeto, até o final deste ano buscamos atingir mais escolas e, consequentemente, mais estudantes.

Este projeto visa atingir alunos interessados no estudo dos temas relacionados aos processos seletivos na cidade. Além disso, os graduandos em Química na UFPel terão oportunidade de fortalecer suas relações com a sociedade, como cidadãos ativos e contribuintes em ações extensionistas.

2. METODOLOGIA

O planejamento das atividades do projeto no primeiro semestre de 2019 teve início no mês de maio, quando o aluno bolsista e a professora orientadora escolheram os processos seletivos a serem trabalhados. A partir disto as questões

de química presentes nestas provas foram organizadas em arquivos digitais e separadas por tipo de processo e ano de aplicação da prova.

Após a criação de um banco de dados inicial contendo um número considerável de questões, iniciou-se a resolução destas, tendo o PAVE como o foco inicial. A correção foi realizada pelas professoras orientadora e colaboradora. Em seguida, realizou-se o mesmo processo para as questões do ENEM. Após obtermos um número considerável de questões de química resolvidas do nosso banco de dados, foi realizada uma visita na Escola de Ensino Médio Dr. Joaquim Duval para divulgar o projeto em questão e buscar o maior público possível.

Após a divulgação, através de panfletos (Figura 1), com apoio total da comunidade escolar, o projeto realizou suas atividades na referida Escola (Figura 2), onde foram abordadas as resoluções das questões de processos seletivos para alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Até o momento foram feitos dois encontros semanais no turno da tarde, nas dependências da escola. Estes encontros seguirão, como planejado, uma vez por semana em espaços disponibilizados pela escola.

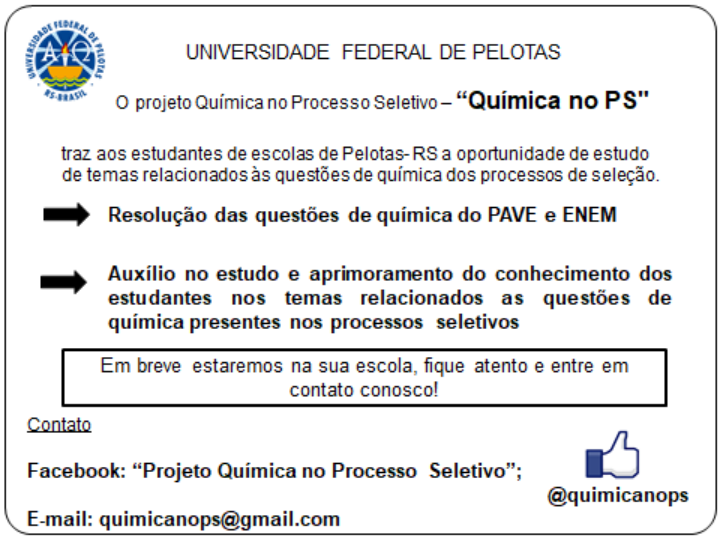


Figura 1: Panfleto distribuído nas salas de aula.

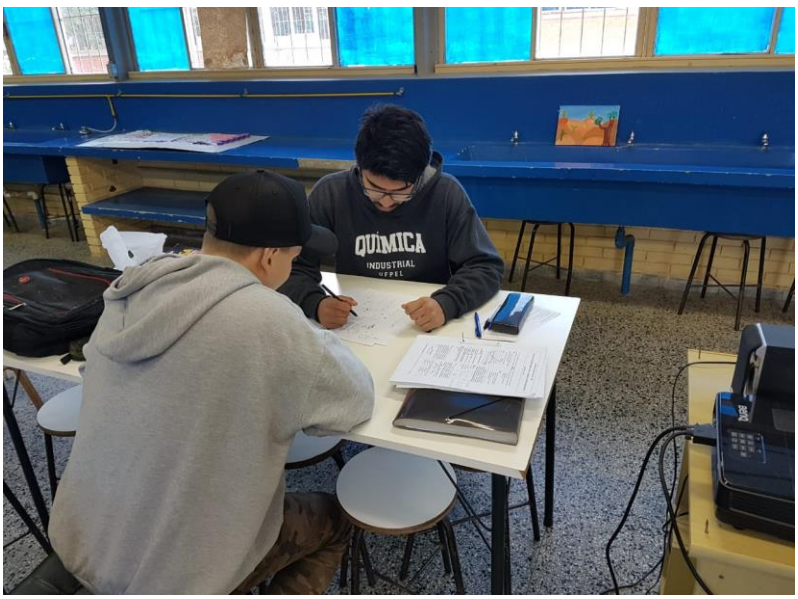


Figura 2: Atendimento realizado no espaço escolar.

A cada aluno que buscou auxílio do projeto nas dependências da escola foi fornecido um questionário inicial e um final após o antendimento. O intuito era uma avaliação das ações do projeto visando aprimoramento. Inicialmente, o projeto visa a resolução de questões por demanda do público alvo, mas no decorrer do projeto, caso de não haja uma demanda específica, as questões do PAVE e ENEM serão trabalhadas iniciando pelas provas mais atuais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade teve como planajemento a criação de um banco de dados contendo provas dos processos seletivos presentes em Pelotas-RS e suas resoluções, para que no momento da realização da atividade, o conhecimento fosse transmitido de maneira mais eficiente aos alunos e o aluno bolsista pudesse ter mais noção sobre o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Nos dois encontros realizados foram trabalhadas as provas da primeira, segunda e terceira etapa do PAVE/2018, prineira e segunda etapa do PAVE/2017 e ENEM/2018 já que não houve uma demanda específica por parte do público alvo. Durante a resolução, as dúvidas foram surgindo, então o bolsista prestou auxílio aos alunos, explicando as questões uma a uma para que todos tivessem completo entendimento da resolução das provas. Destes encontros participaram um total de 9 alunos, sendo eles, seis estudantes do primeiro ano, um estudante do segundo ano e dois estudantes do terceiro ano, sendo todos do curso regular do turno da manhã.

No geral, em cada um dos encontros procedemos da seguinte maneira: o bolsista apresentou o projeto aos alunos presentes, destacou seu objetivo e em seguida a atividade foi iniciada. Optou-se por iniciar pelas provas do PAVE a partir de uma conversa, na qual este proceso seletivo foi destacado como sendo de maior interesse. O público alvo, alunos de ensino médio, preferiu por iniciar por eles mesmos a resolução das questões, sendo que à medida que as dúvidas surgiam o bolsista mediava a construção do conhecimento por meio de explicações do conteúdo específico. Os estudantes que compareceram às atividades mostraram real interesse no estudo e almejam aprovação em processos seletivos para ingresso no ensino superior.

Quanto às respostas aos questionários iniciais aplicados, podemos destacar alguns pontos como a busca por conhecimento visando a aprovação em processos seletivos.

-Questionário inicial: “O que você busca no projeto Química no PS?”
Obteve-se como resposta:
“*Procuro aperfeiçoar meus conhecimentos na matéria*”
“*Compreender questões do vestibular que não são dadas e explicada no colégio*”
“*Auxílio nos conteúdos de dificuldade*”
“*Aprender Química para tirar uma nota boa no PAVE*”

Quanto às respostas aos questionários finais aplicados, podemos destacar alguns pontos como a ciência dos estudantes quanto a necessidade de empenho e estudo para a aprovação e ingresso no ensino superior.

-Questionário final: “Você acha que deveria destinar mais tempo ao estudo com o objetivo de ter um bom resultado no processo seletivo de seu interesse?”

Obteve-se como resposta:
"*Acho que o tempo de estudo é pouco, mas sim deveria destinar mais tempo aos estudos*"
"*Sim, para aprender mais e me dar bem nas provas*"

Em relação à participação dos estudantes nas atividades do projeto, na sua maioria eles indicaram ter gostado de participar das atividades sem sugerir melhorias, apenas indicando alguns pontos: "*que está muito bom do jeito que está*", "*que o projeto é ótimo, não vejo o que mais melhorar*", "*não percebo nada que deva ser melhorado, gostei bastante*".

Alguns estudantes não compreenderam a essência do projeto, confundindo-o com cursos pré-vestibulares onde há aulas voltadas aos conteúdos presentes nestes procesos seletivos, uma vez que sugeriram "*aulas mais dinâmicas mais voltadas ao conteúdo de química do PAVE 2019*", "*aulas mais dinâmicas e interativas*" em acordo com o edital do PAVE. Contudo, foi explicado a eles que este projeto atua de acordo com a demanda por dúvidas em questões presentes em processos seletivos e não tem como foco a produção de material como resumos ou aulas, nos restringimos ao conteúdo disposto nas questões.

No geral a receptividade foi muito boa no ambiente escolar, os estudantes comprometeram-se a participar de outros encontros. Espera-se com estas ações ampliar a oportunidade de ingresso destes estudantes em ensino superior, a partir da aprovação nos processos seletivos.

4. CONCLUSÕES

O projeto teve seu objetivo inicial atendido com a confecção de um banco de dados com as questões de química resolvidas para os procesos seletivos PAVE e ENEM. Ao realizar estas ações, houve o aprimoramento de conhecimentos de química do bolsista, sendo que desta maneira ele pôde atuar como mediador e disseminador de conhecimento aos estudantes das escolas. O projeto foi muito bem recebido na escola, uma vez que é visto como uma oportunidade extra de aprendizado aos seus alunos. A realização desta atividade tem se mostrado gratificante para toda a equipe, em especial para o bolsista que atua diretamente com o público alvo, contribuindo para sua formação profissional e cidadã.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NUNES, A. L. P. F.; SILVA, M. B. C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade**. Mal-estar e Sociedade**,Barbacena, n.7, p.119-133, 2011.

SANTOS, A. J. R. W. A.; LAMPE. L.; SANGIOGO. F. A. O aprimoramento de conhecimentos populares por meio de oficina temática envolvendo a química do cotidiano. **Expressa Extensão**, Pelotas, v.24, n.1, p.141-152, 2019.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PERCEPÇÃO DO PÚBLICO PARTICIPANTE DA SEGUNDA EDIÇÃO DO CICLO DE PALESTRAS DE GESTÃO E EMPREENDEDORISMO

EDUARDO NUNES DELLAGOSTIN[1]; AMANDA SILVA HECKTHEUER[2]; GIULIANA DE AVILA FERRONATO[3]; VITÓRIA ADRIELLY CATSCHOR DOS SANTOS[4]; PAMELA SCARAFUNI CABALLERO[5]; MARIANA HÄRTER REMIÃO[6]

[1] Universidade Federal de Pelotas - UFPel – edu.ndell@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas - UFPel – amandasheck@hotmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas - UFPel – giulianaferronato@hotmail.com
[4] Universidade Federal de Pelotas - UFPel – vitoriacatschor@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas - UFPel – pamelascaraffuni@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas - UFPel – mh.remiao@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

O ser empreendedor é aquele que faz acontecer, que se antecipa aos fatos e tem uma visão futura da organização como um todo. Ser empreendedor é diferente de ser empresário, uma vez que nem todo empresário tem um pensamento empreendedor. Existe uma série de características das quais um empreendedor deve possuir para ser assim caracterizado. O Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) lista uma série de características relacionadas ao planejamento, ao poder e à realização (DORNELAS, J.C.A., 2007) que podem ser encontradas em pessoas empreendedoras. No entanto, somente uma pequena parcela da população tem conhecimento dessas características e da importância delas para o desenvolvimento das sociedades.

A figura do empreendedor é importante para o desenvolvimento de uma sociedade pois somente pessoas que apresentam características como curiosidade, desejo de conhecimento, desejo por mudanças é que irão trazer inovações (CERIZZA, 2006). O empreendedorismo proporciona melhoria na qualidade de vida da população, pois o estímulo à construção de novos negócios gera empregos, renda e faz a economia girar. Por este motivo, empresas e instituições têm investido em pesquisas e incentivos à busca do pensamento empreendedor e ao empreendedorismo dentro de instituições de ensino (BRITTO E WEVER, 2003).

O Ciclo de Palestras de Gestão e Empreendedorismo (CPGE) é um evento gratuito, aberto a toda a comunidade, que busca abordar, de forma simples e acessível, a importância do desenvolvimento do empreendedorismo, trazendo diferentes profissionais para explanar sobre suas visões, experiências e ideias. A segunda edição do evento se importou em trazer à comunidade alguns exemplos de inovação gerada dentro da universidade, que vieram a se transformar em um negócio. Portanto, o objetivo do II CPGE foi apresentar à comunidade o importante papel das universidade no desenvolvimento do empreendedorismo, trazendo exemplos de empresas de sucesso que partiram da academia, bem como com a iniciativa de criação de empresas juniores.

2.METODOLOGIA

2.1.Evento

O II Ciclo de Palestras de Gestão e Empreendedorismo foi realizado no dia 30 de novembro de 2018, pela turma da disciplina de Gestão em Biotecnologia 2018/2 do curso de graduação em Biotecnologia da Universidade Federal de Pelotas. O evento, atualmente, faz parte de um projeto unificado intitulado “Ciclo de palestras com ênfase em empreendedorismo”. O evento foi realizado no Pelotas Parque Tecnológico, onde foram ministradas palestras e uma mesa redonda sobre Empresas Juniores.

2.2.Planejamento e organização

A organização do evento foi feita em encontros semanais, sob orientação da professora coordenadora do projeto, Mariana Härter Remião. Durante as reuniões foram levantadas diferentes sugestões acerca do cronograma do evento, o qual foi decidido por ser composto de palestrantes locais focados nos temas relacionados ao mercado e suas inovações. Também foi incluída uma ‘mesa redonda’ com o objetivo de debater assuntos relacionados a empresas juniores da UFPEL. Na Figura 1 é possível visualizar o cartaz de divulgação com a programação do evento.



Figura 1. Cartaz de divulgação do II Ciclo de Palestras de Gestão e Empreendedorismo.

Além das decisões relacionadas ao local e aos palestrantes, durante a organização do evento foi feita a busca por patrocínios e apoios de empresas locais. Também, previamente ao acontecimento do evento, foi feita ampla divulgação de forma física com cartazes no Campus Capão do Leão, e de forma digital em redes sociais. Na divulgação, os participantes eram direcionados para fazerem suas inscrições de forma online.

2.3.Avaliações do evento

A metodologia de avaliação do evento baseou-se na opinião dos participantes acerca de fatores relacionados a este. Para isso, formulários individuais foram entregues ao final do evento contendo os seguintes critérios: "Divulgação do evento", "Programação do evento", "Organização do evento",

"Tema(s) abordado", "Palestras", "Adequação das instalações a realização do evento" "Contribuição à vida acadêmica", sendo avaliados de acordo com as seguintes atribuições: péssimo, fraco, médio, bom ou excelente. A ficha também contava com espaço para que o ouvinte pudesse deixar sugestões. Esta ação teve como objetivo coletar dados para que se faça o aperfeiçoamento do evento em edições seguintes. Após coletados os formulários respondidos, estes foram processados e gráficos foram gerados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo, o evento contou com 115 inscrições das quais 59 pessoas participaram efetivamente e outras 7 se inscreveram na hora, totalizando 66 ouvintes. Foram obtidos 53 formulários de avaliação do evento respondidos, o qual gerou os seguintes resultados, demonstrados na Tabela 1:

Tabela 1. Dados em porcentagem das avaliações obtidas do evento onde n=53.

	Ótimo	Bom	Regular	Fraco	Péssimo	Não se aplica
Programação do evento	37,7%	45,3%	13,2%	3,8%	-	-
Organização do evento	50,9%	41,5%	1,9%	5,7%	-	-
Tema(s) abordado(s)	57,7%	36,5%	5,8%	-	-	-
Palestras	54,7%	41,5%	1,9%	1,9%	-	-
Adequação das instalações à realização do evento	71,7%	22,6%	3,8%	-	1,9%	-
Contribuição à vida acadêmica	56,6%	26,4%	11,3%	3,8	-	1,9%
Divulgação do evento	34%	39,6%	20,8%	3,8%	-	1,9%

No primeiro tópico da Tabela 1, podemos ver que pelo menos 83% dos participantes se mostraram satisfeitos com programação do evento, avaliando com bom ou ótimo. Em relação a organização do evento, temas abordados, palestras e adequação das instalações à realização do evento mais de 90% dos participantes que avaliaram, deram um *feedback* positivo com bom ou ótimo, apesar de algumas pessoas terem adicionado nas sugestões que os palestrantes deveriam receber mais tempo de fala para não ser tão superficial. Com isso, pode-se dizer que a turma obteve sucesso na escolha da programação do evento e dos palestrantes.

Outro ponto positivo foram as instalações do evento, alocado no auditório do Parque Tecnológico, mostrando que o ambiente era agradável e bem adequado à proposta do CPGE, porém nas sugestões, muitas pessoas colocaram que a acústica deveria ser melhorada, pois alguns problemas com microfone acabaram atrapalhando as palestras.

Nas avaliações relacionadas à contribuição à vida acadêmica, 83% das respostas foram positivas, sendo mais da metade assinalada como ótimo. Isso nos traz um resultado excelente, visto que o tema não é abordado com tanta frequência nas universidades: em pesquisa realizada pelo SEBRAE e ENDEAVOR, em 2016, apenas 28% dos alunos interessados em serem empreendedores já cursaram uma disciplina na área e somente 36% dos universitários estão contentes com a quantidade de iniciativas de estímulo ao empreendedorismo nas suas faculdades.

Assim, o resultado positivo deste item reforça a importância do evento e de ações voltadas ao empreendedorismo dentro da academia.

O item divulgação se mostra ser o ponto crítico da organização do evento, onde tivemos a avaliação menos positiva e que mais precisa ser melhorada. A divulgação obteve um total de 73,6% das respostas positivas e também contou com diversas indicações de lugares onde o evento poderia ter sido divulgado, como outras faculdades da cidade e também cursos de gestão de cooperativas. Com isso percebemos que o item deve ser melhorado nas próximas edições, já que a divulgação compromete o comparecimento de pessoas interessadas.

4. CONCLUSÕES

O II Ciclo de Palestras de Gestão e Empreendedorismo visou, principalmente, a aproximação da população à projetos e empresas oriundas da UFPel. O evento proporcionou uma discussão enriquecedora em um ambiente que propiciou o surgimento de novas ideias e de inovação. Após a finalização do evento, a comissão organizadora concluiu que o II Ciclo de Palestras de Gestão e Empreendedorismo excedeu as expectativas, tanto de público alvo quanto de qualidade de palestras por conta dos temas abordados pelos palestrantes. As críticas e sugestões dadas acerca do evento serão consideradas no planejamento do próximo evento, buscando excelência na organização e maior aproveitamento por parte do público.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DORNELAS, J. C. A.. Empreendedorismo na prática. **Editora: Elzevir Editora Ltda. Ano**, 2007.

BRITO, F; WEVER,L. empreendedores brasileiros II:a experiência e as lições de quem faz acontecer. **São Paulo: Negócio Editora**, 1989.

CERIZZA,ANDREIA. Empreendedorismo e empreendedores: revisão bibliográfica. **In: XIII SIMPEP, São Paulo**, 2006.

SEBRAE; ENDEAVOR. Empreendedorismo nas universidades brasileiras, 2016.

ATUAÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR, PROJETO ERA UMA VEZ

GEISE CRISTIANE KUSSLER DOS SANTOS[1];
NICOLE RUAS GUARANY[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas– geiseks@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – nicolerg.ufpel@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O processo do desenvolvimento é responsável por tornar a criança competente a responder as demandas necessárias para suas vivências, este envolve diferentes variáveis que agem de forma a influenciar como será esse processo, podendo ser alterado por fatores biológicos e/ou fatores ambientais, como a situação econômica da família, por exemplo (BARBA, 2007).

Durante o processo de desenvolvimento, a criança alcança diferentes marcos de forma a aprimorar e conquistar novas habilidades, com destaque aos primeiros anos de vida que demanda maior atenção de quem convive com a criança. Os primeiros anos são responsáveis por aperfeiçoar tarefas que iremos realizar ao longo de toda a nossa vida, a organização do sistema muscular, sensório-perceptivo, sistema motor e cognitivo, irão evoluindo e juntando-se para a realização de comportamentos mais elaborados e com maior qualidade, estes ainda dependem de estimulação ambiental e fatores afetivos, que podem auxiliar positiva ou negativamente (BARBA, 2007).

Muitas crianças acabam sendo expostas a fatores de risco, que dificultam seu desenvolvimento pleno, influenciam no surgimento de algum atraso, e isso precisa ser corrigido precocemente, quanto mais tarde se intervêm em um atraso, menores são as chances deste ser minimizado e não se tornar um empecilho no cotidiano.

Visto a importância da vigilância do desenvolvimento nos primeiros anos, faz-se necessário que o contexto saúde e escola estejam juntos, pois uma das primeiras instituições freqüentadas para grande parte das crianças é a escola. As questões ambientais têm relação direta com o desenvolvimento, a escola acolhe as crianças por horas significantes do seu dia a dia, e assim tem papel fundamental em disponibilizar um local rico em estimulação, em recursos e atividades que promovam oportunidades de desenvolvimento e maior qualidade de vida (BARBA, 2013).

Sendo assim, o Projeto ERA UMA VEZ do Curso de Terapia Ocupacionalvisa proporcionar as crianças diferentes estímulos, contando histórias de temáticas que auxiliem para a construção de bons valores, do compartilhamento de mensagens positivas e da realização de atividades de fixação que possam envolver para além do tema tratado na história habilidades de desempenho, com o intuito de promover a ausência de atrasos no desenvolvimento infantil. As atividades ocorrem em uma instituição que acolhe crianças em idades pré escolares o dia todo, em situação de vulnerabilidade,sendo um local de grande significância para o desenvolvimento dessas crianças.

2. METODOLOGIA

O projeto Era Uma Vez busca inserir os alunos de terapia ocupacional neste campo de atuação que apresenta muitas demandas. As atividades são realizadas na Sociedade Espírita Assistencial Dona Conceição que atende cerca de 170 crianças de 2 a 13 anos, as idades iniciais até os 5 anos passam dois turnos (manhã/tarde) integrais na instituição, a partir dos 6 anos frequentam apenas o contra turno escolar.

O projeto conta atualmente com 20 alunos do curso de Terapia Ocupacional, sendo estes de diferentes semestres, divididos em grupos de 4 alunos que dão suporte a 5 turmas:uma turma de Maternal 1 (2 anos de idade), 2 turmas de Maternal 2 (3 anos), uma turma de Pré-A (4 anos) e uma turma de Pré-B (5 anos). As atividades presenciais acontecem semanalmente, nas terças feiras pela manhã, com duração de duas horas..

Cada grupo seleciona as histórias que serão contadas partindo de uma temática pré-estabelecida por mês, utilizando da leitura para criação de vinculo com as crianças, despertar da imaginação, compreensão dos sentimentos, incentivo a cuidados com o corpo (higiene), criatividade e trabalhar valores positivos, como o respeito, generosidade e cuidados com o meio ambiente.

As histórias são contadas de forma ludica, utilizando de recursos externos, fantoches, teatro, máscaras, entre outros itens que chamem a atenção das crianças e promovam o entendimento das temáticas.

Posterior a leitura, os alunos apresentam atividades para fixar o tema trabalhado, usando de estratégias que também abracem as áreas de desempenho ocupacional, focando naquelas que o professor responsável pela turma relatou, ou que os próprios alunos rastrearam, promovendo uma estimulação de forma a auxiliar no desenvolvimento infantil das crianças.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A instituição, que já recebe o projeto desde 2017, é aberta e participativa quanto as atividades realizadas pelos alunos, os professores se interessam, e auxiliam os voluntários direcionando as áreas que precisam de uma maior atenção para intervenções.

As crianças aguardam sempre ansiosas as histórias e as atividades, realizam as propostas e demonstram felizes em aprender brincando. A cada semana são aproximadas de conceitos e valores que propiciem condutas voltadas para o cuidado e atenção ao próximo.

Os alunos exercitam o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, constroem uma sensibilidade única para lidar com crianças em situação de vulnerabilidade social,procurando conhecer as crianças de forma a reconhecer possíveis atrasos em seu desenvolvimento, além de trabalharem semanalmente em grupo para a criação/escolha da história que irão contar e criarem recursos para a história e para a atividade, desenvolvendo suas habilidades em recursos terapêuticos semanalmente.

A partir das atividades realizadas com as crianças, os alunos colaboradores do projeto já identificaram crianças que apresentam alguma alteração em seu desenvolvimento (como atrasos na linguagem, dificuldades em atividades de coordenação motora ampla, proprioceção e interação social) e atividades específicas para estimular as habilidades em atraso estão sendo construídas.

4. CONCLUSÕES

Até o momento, os resultados do projeto indicaram a necessidade de realizar uma avaliação mais específica do desenvolvimento das crianças que estudam na instituição e, assim, um projeto de pesquisa está sendo desenvolvido na instituição com a finalidade de identificar as áreas de desenvolvimento alteradas, assim como promover conhecimento aos pais sobre cuidados à criança que estimulem suas habilidades, além de potencializar o aprendizado das crianças compreendendo também, as temáticas apresentadas. Além disso, o projeto tem como proposta iniciar um grupo de apoio aos professores para auxiliar nas questões de inclusão escolar e desenvolvimento de habilidades positivas para estimular a construção da consciência moral das crianças.

Por fim, o projeto auxilia o desenvolvimento infantil e o desempenho ocupacional, buscando uma maior qualidade de vida para as crianças, ao mesmo tempo, que aumenta a visibilidade do curso em um contexto novo, porém já com especialização pelo conselho para atuar (COFFITO, 2019).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBA, PCSD; JOAQUIM, RHVT; MARTINEZ, CMS; JÓIA, AF; MARINI, BPR; PELISSARI, DC; LOPES, JF; CORONADO, NB. Ações conjuntas entre professores da educação infantil e alunos de terapia ocupacional: Relato de experiência. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.19, n.105, p.120-4, 2013.

BARBA, PCSD. **Avaliação da grade curricular e conhecimentos de residentes em pediatria sobre vigilância do desenvolvimento**. Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos; 2007.

COFFITO. **Resolução N°500.** 29 de janeiro de 2019. Acessado em 25 agosto 2019. Online. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10488

PROJETO FRANCÊS NO IFSUL: "JEUX DE RÔLES" NO ENSINO DO FLE PARA INICIANTES

CRISTIAN BORBA DA SILVEIRA[1]; MARISTELA GONÇALVES SOUSA MACHADO[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – cristiansilveira@live.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – maristelagsm@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O projeto de extensão comunitária Francês no IFSul é uma parceria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e do Centro de Letras e Comunicação – Francês da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e visa ampliar o conhecimento científico e cultural da comunidade envolvida (estudantes, servidores, terceirizados e estagiários do instituto) e favorecer ações que busquem promover a internacionalização da instituição (mobilidade internacional e participação em eventos acadêmicos internacionais). Neste trabalho, estuda-se a aplicação de *jeux de rôles* no ensino do *Français Langue Étrangère* (FLE) em uma turma de Língua Francesa de nível iniciante, ofertada, pelo projeto descrito, no primeiro semestre de 2019, entre os meses de maio e julho.

Francis Debyser define o *jeu de rôles* como uma atividade em classe na qual dois ou mais participantes assumem uma identidade fictícia em um evento de comunicação interativa, simulado pelos aprendizes a fim de desenvolver suas competências de comunicação em três aspectos: linguístico, sociolinguístico e pragmático. Mesmo se preparado pelos próprios aprendizes, essa atividade deve deixar margem à improvisação, sem a qual o *jeu de rôle* não seria formador e não permitiria explorar um dos elementos essenciais da interação real, ou seja, a aptidão ao imprevisto (DEBYSER, 1997).

A problemática desenvolve-se em função da exigência do improviso por parte dos aprendizes durante a execução da atividade. Não haver preparação e ensaio das falas antes da última etapa da metodologia, ou seja, antes da simulação de ações de personagens em situações específicas, pode dificultar o desempenho do aprendiz iniciante durante a encenação, pois seus conhecimentos em relação à língua em estudo ainda são muito limitados. Por outro lado, a encenação de falas já decoradas na preparação e ensaio anularia a finalidade da metodologia, visto que não abriria espaço para improviso. Portando, pode-se inferir que a aplicação desses exercícios deveria ser efetivada apenas com alunos já iniciados no estudo da língua estrangeira. O que faz este estudo é contestar essa afirmação, com a análise da aplicação do método em turma iniciante.

2. METODOLOGIA

Define-se, assim, as bases do planejamento das aulas em duas partes. No início, os conteúdos são trabalhados com a utilização dos métodos *Écho A1 e Archipel 1* ou dos conteúdos digitais e fichas pedagógicas disponíveis em *Enseigner le FLE avec TV5MONDE*. É nessas atividades que o aluno tem o contato com os conteúdos que deverá mobilizar posteriormente no *jeu*.

Na segunda etapa, a que interessa ao trabalho aqui exposto, o *jeu de rôles* é apresentado aos aprendizes e lhes é solicitado assumir o papel de personagens fictícias e inserir-se em contextos e situações que não necessariamente o da sala

de aula, desenvolvendo, portanto, suas competências linguística, cultural e comunicativa/accional.

Sobre a questão da improvisação, é necessário considerar dois pontos: o nível dos alunos (iniciante) e a necessidade de não haver muito preparo do *jeu de rôles*, já que assim, ele se tornaria apenas a encenação de um texto previamente construído e não se prestaria ao desenvolvimento da expressão oral. No momento do *jeu*, o participante não deve *aprender* os conteúdos, mas mobilizar os previamente adquiridos a fim de desenvolvê-los. Esses pontos podem parecer contraditórios, pois os alunos não estariam preparados, no início do curso, para uma situação que lhes exigisse improviso e espontaneidade.

Portanto, os exercícios destinados às primeiras aulas permitem a criação prévia, porém breve, de um diálogo para encenação, mas não deverão ser consultados pelos aprendizes durante a execução das falas. Esse último ponto deve abrir o espaço desejado à espontaneidade, desde de que as falas não sejam decoradas, podendo haver esquecimento e necessidade do improviso. Com o desenrolar do curso, as atividades dos *jeux de rôles* devem ser executadas sem nenhuma preparação prévia das falas, aumentando, assim, o nível de improviso por parte dos aprendizes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos primeiros encontros da aplicação do curso, após a primeira parte das aulas, destinada ao início do desenvolvimento dos conteúdos junto aos aprendizes, fora solicitado aos alunos a preparação de diálogos para a encenação. Nesta segunda parte, não haveria possibilidade de consulta às falas preparadas. Muitas vezes, após, ou mesmo durante, as encenações destes diálogos, os alunos assumiram haver esquecido falas e, com a necessidade de continuar o diálogo, fora necessário a recriação deste no momento da execução. Nestes momentos, portanto, houve abertura para o improviso e mobilização de conteúdos já apreendidos, mas que não haviam sido incluídos nas preparações dos diálogos.

Quando no final do semestre trabalhado os alunos possuíam maiores conhecimentos em relação à língua estudada, os *jeux* aplicados abriram ainda mais espaço ao improviso. Como exemplo, em uma aula onde os alunos prepararam fichas de personagens fictícias, no momento do *jeu* lhes foi solicitado interpretarem estas personagens em uma situação proposta no momento mesmo da sua aplicação. Aqui, os alunos demostraram mobilizar, com desenvoltura, diversos conhecimentos adquiridos ao longo do curso e na primeira parte da aula.

O resultado demonstra, ainda, que com os *jeux de rôles* os aprendizes estavam mais à vontade para se expressar e utilizar os conhecimentos adquiridos, mesmo que seja um desafio criar diálogos e personagens previamente e improvisar no momento da execução. Este sentir-se à vontade é também fruto do ato de interpretação de uma personagem, pois os aprendizes podem se sentir livres da necessidade de se expressar apenas a partir de vivências e pontos de vista próprios.

4. CONCLUSÕES

Com o trabalho apresentado, conclui-se que mesmo no início da aprendizagem de uma língua estrangeira os alunos estão aptos a praticá-la através dos *jeux de rôles. A* competência comunicativa é central nestas atividades, embora a aquisição prévia dos conteúdos linguísticos seja também condição essencial para

o bom funcionamento da proposta. As atividades deste método não apenas cumprem o papel do desenvolvimento das competências, como também torna o ambiente da sala de aula mais lúdico e prazeroso para os aprendizes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COURTILLON, J.; RAILLARD, S. **Archipel 1**. Paris: Didier, 1982.

DEBYSER, Francis. **Les jeux de rôles**. UNIL, 1997. Acessado em 09 set. 2019. Online. Disponível em: http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/les-jeux-de-roles/files/jeux_roles_complet.pdf

GIRARDET, J.; PÉCHEUR, P. **Écho A1 méthode de français**. Paris: CLE International, 2012.

TV5MONDE. **Enseigner le FLE avec TV5MONDE**. Página inicial. Acessado em 09 set. 2019. Online. Disponível: em https://enseigner.tv5monde.com

FORMAÇÃO ACADÊMICA DE QUALIDADE ATRAVÉS DA INDISSOCIABILIDADE DA EXTENSÃO E ENSINO

FABIOLA SEGÚ COPELLO[1]; MILLEN GABRIELLE DA SILVA REIS[2]; CRISTOPHER DE SOUZA RODRIGUES[3]; JOSÉ ANTÔNIO BICCA RIBEIRO[4]; ADRIANA SCHÜLER CAVALLI[5]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – fabiolacopello5@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – millengabrielle@outlook.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – cristopher.dsr@gmail.com*
[4] *Universidade Federal de Pelotas – zeantonio.bicca@gmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas – adriscavalli@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O termo Universidade vem do latim “universitas” e é definida como “totalidade”. De acordo com Geuna (1996) o nascimento da universidade foi entre o final do século XII e o início do século XVI onde a expressão “Universitas magistrorum et scholarium ou Studium Generale” comprova que a universidade medieval era um tipo especial de corporação, uma comunidade de mestres e estudantes envolvidos na elaboração e na transmissão de um bem muito peculiar: o conhecimento.

De acordo com Chauí (2001, p.35) a universidade deve ser considerada como "[...]uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade”.

Ao explorar os conhecimentos científicos que produz, a universidade atua em frentes diferentes: a) o ensino, que permite a formação profissional, técnica e científica às pessoas; b) a pesquisa, sendo base na busca e descoberta do conhecimento científico. Através da pesquisa que é realizada pela universidade, a ciência se desenvolve em busca do conhecimento e da realidade; c) a extensão universitária, que oferece a diversidade conceitual e a prática que intervém significativamente no “pensar” e no “fazer” no interior da universidade (OLIVEIRA, 2001).

A extensão universitária ou extensão acadêmica é a ação da instituição junto à comunidade ao seu redor, disponibilizando ao público externo o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos na instituição. Sendo assim a extensão universitária se configura como um processo educativo e científico. Ao promovê-la, é possível (re) produzir o conhecimento viabilizando a relação transformadora entre a universidade e a sociedade e vice-versa (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000/2001).

De acordo com as novas Diretrizes da Extensão, publicadas em 14 dezembro de 2018, ficou estabelecido pela Ministra da Educação que

> A Extensão passa a ser definida como: “atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa”. Com foco na atuação direta para com a comunidade externa, a Extensão pode ser desenvolvida nas modalidades de programa, projeto,

> cursos e oficinas, eventos, prestação de serviços (REDE NACIONAL DE EXTENSÃO, 2018, on-line).

Em virtude de que nos últimos anos os indivíduos com mais de 60 anos pertencem ao grupo etário que mais cresce no Brasil (IBGE, 2008), tornou-se primordial preparar os futuros profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, em relação ao tema do envelhecimento humano.

Desde 2016 foi oferecido aos discentes dos cursos de Educação Física, de bacharelado e licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) matriculados na disciplina optativa de Atividade Física, Saúde e Envelhecimento (AFSE), o recurso metodológico que possibilita aliar a teoria com a vivência prática junto aos idosos do programa de extensão NATI (Núcleo de Atividades para a Terceira Idade).

Por esta razão este estudo objetivou averiguar a percepção dos acadêmicos do curso de Educação Física (EF) quanto a sua formação acadêmica e profissional ao estudarem sobre o envelhecimento humano e trabalharem diretamente com idosos, permitindo verificar a eficácia ou não da escolha metodológica da disciplina de AFSE.

2. METODOLOGIA

Este estudo descritivo visou averiguar a percepção de acadêmicos do curso de EF da UFPel, quanto a realizarem uma disciplina que na sua parte prática os alunos devem participar das aulas de um Programa de Extensão com idosos vinculados à instituição de ensino ministrando aulas para os participantes do programa sob orientação de um docente (THOMAS, NELSON, SILVERMAN, 2007).

A amostra foi composta por acadêmicos de licenciatura e bacharelado do curso de EF, e matriculados na disciplina optativa de AFSE do referido curso no primeiro semestre de 2019. Esta disciplina é composta por: a) aulas práticas onde os acadêmicos devem ministrar aulas orientadas pela professora responsável pela disciplina, de ginástica, musculação e memória aos idosos do programa de extensão NATI; b) aulas teóricas com estudos e debates de temas relacionados ao envelhecimento humano, assim como, planejamento de atividades que serão ministradas aos participantes do programa NATI.

Para o estudo foi utilizado um questionário formulado pela coordenadora do programa NATI e docente responsável pela disciplina AFSE, contendo perguntas abertas e fechadas. Os acadêmicos foram convidados a participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados foram categorizados através da análise de conteúdo em: três aspectos importantes por ser a disciplina ministrada com os idosos; o que a disciplina significou aos acadêmicos na sua formação e; avaliação da disciplina AFSE e das atividades desenvolvidas (BARDIN, 1977).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do presente estudo 21 acadêmicos devidamente matriculados na disciplina AFSE em 2019, os quais foram referenciados com números para manter o sigilo de seus nomes.

Quando os acadêmicos foram questionados sobre três aspectos que consideraram importantes ao realizarem a disciplina de AFSE, os mesmos relataram que:

1. QUANTO A DISCIPLINA TER SIDO REALIZADA COM IDOSOS DO PROGRAMA NATI:

a) Primeiro aspecto: “Aprendizagem de como trabalhar com idosos.” (aluno 3); “Convivência com o público idoso proporcionado pela disciplina.” (aluno 6); “Foi a disciplina na qual tive primeiro contato com atividade física com idosos.” (aluno 10); “O olhar a pequenos detalhes que envolvem o trabalho com esta população.” (aluno 13); “Integração e cuidado aos idosos.” (aluno 16).
b) Segundo aspecto: “Os cuidados com a AF em relação a algumas doenças.” (aluno 2); “Contato com a ginástica para idosos, visto que não é comum encontrarmos assim nas academias.” (aluno 3); “Faz com que o profissional estude e aprenda coisas novas todos os dias.” (aluno 4); “Conhecimento de uma área cada vez maior e com necessidade de aprofundamento.” (aluno 7); “A motivação dos idosos para práticar atividade física.” (aluno 12); “A questão da teoria com a prática, algo muito importânte na nossa formação.” (aluno 20).
c) Terceiro aspecto: “Nos permite a capacidade de mudar a vida das pessoas de uma forma positiva.” (aluno 4); “Dificuldade em lidar com diferentes problemas de saúde, saber qual tipo de exercício pode ser realizado.” (aluno 11); “Os relatos da professora nos mostrando como funciona o universo no qual essa população está incluída, em diversos aspectos e pluralidades.” (aluno 13); “Construção de atividades e planos de aula.” (aluno 18).

2. QUANTO AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA DISCIPLINA AFSE

“Muito bom, pois tem muitos idosos para a prática” (aluno 2); “Achei prático e útil, tivemos práticas com supervisão embasadas em teorias” (aluno 4); “Muito bom, visto que conseguimos ter uma ideia real de como trabalhar com idosos” (aluno 7); “Achei excelente, porém acho que seria necessário algum conhecimento sobre lesões e problemas de saúde prévio” (aluno 11); “A prática com essa população somada ao feedback da professora é uma experiência única” (aluno 13); “Ótimos, porque além da prática, tinha pessoas experientes do projeto para auxiliar.” (aluno 20).

3. QUANTO A AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA AFSE

“Gostaria de um pouco mais de aula teórica” (aluno 1); “Um cuidado melhor com a academia manutenção dos equipamentos” (aluno 4); “Poderia incluir conteúdos de cunho mais psicológico, motor e fisiológico para serem observados ao longo do semestre na pratica” (aluno13); “A divisão dos grupos musculação e ginastica proporcionando que os dois grupos possam ter a mesmo tempo de experiências com as modalidades.” (aluno 18); “Eu tive dificuldade de desenvolver as aulas, acredito que por não ter contato direto com a musculação durante a graduação. Contato de estudo sobre o tema, poderia ser desenvolvido melhor como preparar as aulas. É uma sugestão” (aluno 19); “Poderia haver um pouco mais de trabalhos a serem apresentados, talvez de forma individual ou pequenos grupos. Explorar mais aspectos do envelhecimento humano” (aluno 21).

4. CONCLUSÕES

O estudo concluiu que a integralização de alunos do curso superior de EF, que experimentaram a parte prática da disciplina de AFSE junto ao programa de extensão NATI, obteve uma aproximação real com o público da terceira idade. Essa aproximação oportunizou uma melhor visualização e identificação com a realidade de como realmente é planejar e dar aula para este público, tornando possível associar a parte teórica com a parte prática da disciplina. E contribuindo no diálogo permanente entre a universidade, comunidade, ensino e extensão em consonância com as diretrizes da extensão.

Sendo assim, os alunos que vivenciaram essa integralização, conseguiram desmitificar alguns pré-conceitos que traziam com eles antes de trabalhar com idosos, adquiriram mais experiência em lidar com as especificidades de cada indivíduo através do convívio direto compreendendo a importância da atividade física na terceira idade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAUÍ, Marilena de Souza**. Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - Edição Atualizada. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC**, Brasília. 2000 / 2001.

GEUNA, Aldo. **European Universities: An Interpretive History*.** Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/8b07/abcf68319a7bea83ec45060dfc20fb00f262.pdf?_ga=2.130192588.2119874858.1568038226-1707948833.1563204746. Acesso em 9 set 2019.

IBGE 2008. **População brasileira envelhece em ritmo acelerado.** Acessado em maio 2018. Online. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo>. Acesso em 9 set 2019.

OLIVEIRA, José Arimatés de. **A Universidade e a formação para a qualidade de vida.** Da Vici. Textos Acadêmicos. Natal: UFRN/Diário de Natal, 28 de abril de 2001.

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO – RENEX. **MEC homologa Diretrizes da Extensão**. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/noticias/170-mec-homologa-diretrizes-nacionais-da-extensao. Acesso em 9 de set 2019.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de 3º Grau.** São Paulo: Pioneira, 1996.

PROJETO MARIPOSAS: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E FEMINISMOS

Iara silva de Almida Venancio Lopes; Maicon Madruga da Rosa, Marciela da Silva Mattos; Aline Accorssi

Universidade Federal de Pelotas – iaravlopess@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas – alineaccorssi@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Mariposas, institucionalmente caracterizado como projeto de ensino, surge da necessidade de refletir sobre o papel de grupos caracterizados como minorias sociais, em especial no campo de gênero e sexualidades, com estudantes que estão em processo de formação docente, visando a construção de ações políticas transformadoras. Caracteriza-se por ser uma ampliação de um projeto anterior em que o foco se centrava apenas na leitura e discussão. Nessa edição do projeto ampliamos as atividades, visando a divulgação da temática, bem como a promoção de processos reflexivos permanentes dentro da Faculdade de Educação. Para isso organizamos oficinas, cine-debates, intervenções e leituras ao longo do período de execução. O nome do Grupo “Mariposas” foi criado e inspirado na história de mulheres e irmãs que fizeram oposição à ditadura da República Dominicana de Rafael Leónidas, as integrantes do grupo “Las Mariposas”. Trujiilo, Patria, Minerva e Antonia Maria Tereza Maribal, foram várias vezes presas e torturadas. Já no dia 25 de novembro de 1960, foram assassinadas gerando uma grande comoção no país. Reconhecendo, portanto, a importância das mulheres nos processos de transformação social, de oposição e sistemas opressivos e repressivos, é que nomeamos o grupo e o projeto como Mariposas.

Justificativa Circunstanciada

A sala de aula pode ser constituir como um espaço normativo e opressivo, caso não haja a compreensão crítica sobre o que é construído via senso comum e via produção científica especializada frente aos estudos de gênero e sexualidades. Assim, entendemos que a realização de diferentes tipos de ações reflexivas com os estudantes em formação é fundamental para desestabilizar tais conhecimentos. O projeto Mariposas procura ser,

deste modo, um espaço permanente de crítica, reflexão e, também, de acolhimento frente as dificuldades que tais temáticas despertam.

Objetivo Geral

Contribuir para o processo formativo de estudantes vinculados a faculdade de educação nas temáticas de gênero e sexualidade.

Objetivos Específicos

— Problematizar concepções normativas e respeito do que culturalmente se define o ser mulher" e "ser homem" ao longo do desenvolvimento humano.
— Possibilitar e expressão de diferentes vozes em especial, daquelas que se sentem fora da lógica cisgênero e heteronormativo.
— Compreender a relevância da intersecção de gênero, raça e classe nos estudos das minorias sociais.
— Conhecer a produção de conhecimento de teorias feministas, em especial as perspectivas nascidas na e para América Latina
— Construir um espaço dialógico, reflexivo e formativo entre acadêmicas/os da UFPEL.

Metodologia

Encontro semanais para debate e reflexão. As atividades são estruturadas a partir de leituras de livros, periódicos, revistas, filmes/documentários, interverções e outros recursos que possam disparar o debate do grupo e da comunidade acadêmica.

Conclusão

O grupo tem sido um espaço de sensibilização e formação no campo de minorias sociais, em especial nas temáticas de gênero e feminismo. Os resultados ainda são parciais, uma vez que o projeto está em andamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Belo Horizonte: Letramento, 2018.
ARRUZZA, Cinzia. Feminismo para os 99%. Um manifesto. Boitempo, 2019.
HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Explosão feminista. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
HOOKS, Bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
HOOKS, Bell. Olhares negros, raça e representação. Elefante Edições, 2019.
TIBURI, Marcia. Delírio do poder: psicopoder e loucura coletiva na era da desinformação. Record, 2019.

LANÇAMENTO DO OBSERVAASUL: A CIDADANIA QUE BROTA DA MILITÂNCIA SOCIAL

WESLEY AUGUSTO CASTILHO[1]; MARA BEATRIZ GOMES[2]; CAROLINA FREITAS DE OLIVEIRA SILVA[3]; CARLA ÁVILA[4]; THAÍS SAGGIOMO[5]; GEORGINA HELENA LIMA NUNES[6]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – wesleyaugustocastilho@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – mbng.adv@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – carolinafgoliveira@gmail.com*
[4]*Universidade Católica de Pelotas – sociocarla@gmail.com*
[5]*Universidade Federal do Rio Grande – thaisfurg@yahoo.com.br*
[6]*Universidade Federal de Pelotas – geohelena@yahoo.com.br*

1. INTRODUÇÃO

A 5ª Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão (SIIEPE) promovida pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) traz como tema a construção da cidadania em interlocução com a história da própria instituição, que em 2019 completa 50 anos de existência[1]. A partir da adesão, em 2010, ao Sistema de Seleção Unificada – SiSU e com a implementação da Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas para a Escola Pública) no ano de 2013, esta universidade passou a experimentar processos de democratização no acesso ao ensino superior, trilhando mudanças significativas na condução das suas diretrizes político-educacionais.

Porém, na atualidade da pauta política-partidária nacional, essa jornada de construção de uma academia plural e mais próxima da diversidade sociocultural encontra-se sob severo conflito. Durante cerimonial realizado em setembro de 2019 pelo Ministério da Educação (MEC) para entrega de destaques a crianças e adolescentes, o atual ministro da pasta foi taxativo ao dizer que no Brasil "[...] não tem espaço para todos, só para os melhores". E acrescentou a esse discurso a ideia de que a educação não deve garantir o futuro aos jovens, servindo na sua concepção como instrumento destinado a "[...] ter uma profissão e uma renda sem depender de bolsa".[2] Portanto, utilizando-se de um discurso justificado por um contingenciamento de gastos, encontra-se em curso um projeto que se propõe a manter e reforçar as hierarquias discriminatórias que secularmente estruturaram a sociedade brasileira (SILVA, TRIGO e MARÇAL, 2013).

Diante desse cenário, propomos neste trabalho um momento de reflexão sobre as estratégias políticas, culturais e intelectuais capilarizadas pela militância social, a qual ao longo da história figurou no polo ativo de combate na luta pela efetivação da cidadania para todos e todas. Nesse sentido, partindo do ambiente universitário, apresentamos na sequência um relato de experiência sobre as

[1] UFPEL 50 ANOS. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ufpel50anos/. Acesso em 05 jun. 2019.

[2] Fonte: Brasil "não tem espaço para todos, só para os melhores", diz Weintraub a crianças. Disponível em: https://jornalggn.com.br/noticia/brasil-nao-tem-espaco-para-todos-so-para-os-melhores-diz-weintraub-a-criancas/. Acesso em 14 set. 2019.

impressões e questões surgidas durante atividade de extensão realizada na comunidade do Dunas - Pelotas/RS no dia 1º de junho de 2019, que constituiu o lançamento do Observatório Interinstitucional de Ações Afirmativas das Instituições Federais de Ensino da Região Sul do Rio Grande do Sul (OBSERVAASul).

Caracterizado desde a sua criação, em 2018, pela itinerância e interinstitucionalidade, O OBSERVAASul articula de forma indissociável os eixos de ensino, pesquisa e extensão, reunindo alunos, docentes e técnicos de Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e representantes de movimentos sociais. Assim, a iniciativa busca examinar e fomentar os diversos processos afirmativos desenvolvidos nessas 04 (quatro) instituições federais de ensino (IFEs) que fazem parte da região Sul do estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de aproximar o diálogo entre o plano institucional de gestão e o monitoramento realizado por sociedade civil e movimentos sociais, visando garantir as ações afirmativas[3] aos seus efetivos sujeitos de direito.

2. METODOLOGIA

O lançamento do OBSERVAASul, para além de divulgar os propósitos[4] do projeto, buscou dialogar frente à linguagem do *HIP-HOP* com a juventude das escolas públicas da comunidade do Dunas, ou seja, potenciais sujeitos das ações afirmativas asseguradas pela Lei n.º 12711/12, que possui previsão normativa de avaliação agendada para 2026. O evento realizado na quadra do Centro Unificado de Esportes (CEU) do Dunas-Pelotas/RS, onde foram realizadas atividades, como "troca-troca de utensílios", uma exposição cultural, exposição de ideias que englobaram gestores, atores sociais, os quais seja pela intelectualidade ou pela articulação cultural, dialogam efetiva, direta e cotidianamente com a temática das ações afirmativas.

Nesse sentido, escolhemos como instrumental metodológico para este trabalho trazer as falas da Profª. Drª. Joana Célia dos Passos, docente da Universidade Federal de Santa Catarina e ex-consultora da UNESCO e do PNUD na formulação de políticas de educação de jovens e adultos, e do MC Rafa Rafuagi, *happer* e coordenador de autogestão e sustentabilidade da Associação da Cultura Hip Hop de Esteio/RS. Assim, em procedimento narrativo, examinamos esses discursos, conectando-os a uma abordagem bibliográfica específica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a abertura do cerimonial, a primeira integrante da mesa a expor foi a Profª. Drª. Joana Célia dos Passos. De início, a docente destacou que a sua presença naquele espaço não estava condicionada apenas ao espaço acadêmico- intelectual,

---

[3] Piovesan (2016, p. 40) aponta que as ações afirmativas corporificam medidas especiais e temporárias que buscam remediar uma discriminação histórica e acelerar […] o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis [...]".

[4] O OBSERVAASul traz como propostas: a) sistematizar dos editais de todos os processos afirmativos 04 das IFES da metade sul do RS; b) construção de plataforma comum de dados entre as instituições envolvidas c) análise das formas como as instituições pesquisadas se preparam ou não para administrar os processos afirmativas (DUARTE, GOMES e SAGGIOMO, 2019).

pois trazia em sua essência o ativismo do Movimento Negro, que a mobiliza na perspectiva de diversificar o ambiente universitário. E assim, Joana passou a dialogar com a plateia, formada em sua extensa maioria de crianças negras, explicando ora com números e estatísticas, ora com a poesia de Bia Ferreira, que "cota não é esmola". Passos evidenciou que as políticas afirmativas não são apenas uma prerrogativa daqueles que historicamente foram interditados nos espaços sociais, mas que constituem um instrumento de disputa de oportunidades, frente a uma sociedade em que "[...] ainda não há lugar para todo mundo [...], pois o projeto capitalista não se propõe a recepcionar todos e todas (informação verbal)[5].

Na sequência teve voz a presença combativa do MC Rafa Rafuagi, que em proximidade com a comunidade através da linguagem corporal e sonora do *Hip-Hop*, trouxe algumas provocações acerca do que aguarda a juventude periférica no ingresso à universidade. Rafa tensionou a manutenção das estruturas acadêmicas que, a despeito das ações afirmativas, continuam contando apenas a história dos brancos, propiciando que cada vez mais o "[...] irmão entra negro na universidade e sai branco [...]." Nesse contexto, a fala do MC abordou o reconhecimento de outras formas de produção de conhecimento, como a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), uma proposição criada por Boaventura de Souza Santos, que segundo Rafuagi ao "[...] congregar várias iniciativas de pensamentos diversos [...]" busca "descolonizar a universidade" (informação verbal)[6].

4. CONCLUSÕES

O olhar de Piovsean (2006, pp. 40-41) nos permite compreender as ações afirmativas como "[...] uma finalidade pública decisiva ao projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social." Nessa perspectiva, compreendemos que as falas proferidas pela Prof.ª Dr.ª Joana Célia Passos e pelo MC Rafa Rafuagi durante o lançamento do OBSERVAASul se inserem diretamente na discussão que pauta a agenda pública atual, quanto ao futuro do ensino superior brasileiro. Após, uma trajetória de lutas protagonizada especialmente pelo Movimento Negro, resultando na positivação de várias conquistas no campos dos direitos humanos a sujeitos plurais e diversos (SILVA, TRIGO e MARÇAL, 2013), se faz necessária a manifestação politica quanto à sociedade que pretendemos construir.
Portanto, frente à emergência da retomada do modelo que previlegia uma elitização do ensino superior, pontuamos que, ao nosso ver, serão as estratégias de mobilização que nascem da militância social o ponto-chave para essa nova luta. Nesse sentido destacamos uma conquista local parcialmente gestada durante o evento de lançamento do OBSERVAASul: uma parceria entre Associação de Hip Hop de Pelotas e UFPel permitirá a instalação da Casa do Hip Hop de Pelotas[7], seguindo os moldes da iniciativa pioneira no RS referente à Casa do Hip Hop de Esteio[8], um projeto que também contou com a interlocução do MC Rafa Rafuagi. Desta forma, por fim, o intuit

[5] Fala da Profª. Drª. Joana Célia dos Passos no lançamento do OBSERVAASul, em 1º jun. 2019.

[6] Fala do MC Rafa Rafuagi no lançamento do OBSERVAASul, em 1º jun. 2019.

[7] Disponível em: https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2019/07/24/ufpel-cedera-espaco-para-casa-do-hip-hop/. Acesso em 12 set. 2019.

[8] Disponível em: http://diariogaucho.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2017/11/primeira-casa-de-hip-hop-do-rs-e-inaugurada-em-esteio-9993653.html. Acesso em 12 set. 2019.

deste grupo é fortalecer a importancia e a necessidade da parmanência e avanço na construção de uma cidadania acessível a todos e todas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei n.º 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.

DUARTE, C. B. ; GOMES, M. B. N. ; SAGGIOMO, T. G. . Observatório Interinstitucional de Ações Afirmativas das Instituições Federais de Ensino da Região Sul do Rio Grande do Sul: discussões sobre concepção, execução e avaliação. In: IV Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da Região Sul - IV COPENE SUL, 2019, JAGUARÃO. **ANAIS ELETRÔNICOS**, 2019.

PASSOS, Célia dos Passos. Joana Célia dos Passos: discurso [jun. 2019]. Pelotas: Centro Unificado de Esportes (CEU) do Dunas, Pelotas-RS. Fala realizada no Lançamento do OBSERVAASul.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas e Direitos Humanos. **Revista USP**, São Paulo n.69, p. 36-43, março/maio 2006.

RAFUAGI, MC Rafa. MC Rafa Rafuagi: discurso [jun. 2019]. Pelotas: Centro Unificado de Esportes (CEU) do Dunas, Pelotas-RS. Fala realizada no Lançamento do OBSERVAASul.

SILVA, Paulo Vinicius da; TRIGO, Rosa Amália Espejo; MARÇAL, José Antonio. Movimentos negros e direitos humanos. In: Congresso Regional de Pesquisadores/as Negros/as da Região Sul, I, Pelotas, 2013. **Anais do 1º COPENE SUL: lei 10.639/03: dez anos rompendo fronteiras territoriais, identitárias, culturais, sociais, acadêmicas e políticas no âmbito das relações étnico-raciais na Região Sul**. (Org.) Georgina Helena Lima Nunes, Arilson dos Santos Gomes e Jean Tiago Baptista. Pelotas: Ed. UFPel, 2015.

Universidade Federal de Pelotas. **Observatório Interinstitucional das Ações Afirmativas das Instituições Federais de Ensino da Região Sul do Rio Grande do Sul**. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/obsersevatoriointerinstacoesafirmativas/. Acesso em 05 set. 2019.

REPRESENTATIVIDADE EM SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DE REFERÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS

KAROLINA DA ROSA MENDES[1]; MARINA DE OLIVEIRA[2]
[1]*Universidade Federal de Pelotas – karoldrmendes@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – marinadolufpel@gmail.com*

1. **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho busca mostrar a importância da representatividade durante a infância e o auxílio no desenvolvimento de identidades, trazendo como exemplo minha experiência como uma professora negra no projeto de extensão "Brincando de faz-de-conta: teatro no Instituto Nossa Senhora da Conceição", coordenado pela Profª Drª Marina de Oliveira, pelo curso de Teatro – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas.

O projeto trata-se de uma parceria do curso de Teatro com o Instituto Nossa Senhora da Conceição, que tem como foco propiciar vivências teatrais para as crianças atendidas pela Instituição.

O Instituto, localizado no centro da cidade de Pelotas, atende meninas de 6 a 12 anos de idade, em vulnerabilidade social. Após a escola, as meninas são conduzidas ao Instituto, onde ficam pelo período da tarde. Ali elas recebem almoço e lanche, além de terem atividades programadas e aulas extras, contando com o acompanhamento de professoras, pedagoga, psicóloga e assistente social.

2**. DESENVOLVIMENTO**

Desde muito jovens, pessoas negras, como eu, sofrem com questões raciais e sociais, seja por sermos exceção em uma escola particular ou por estarmos em maioria em uma escola menos favorecida. Seja por não encontrarmos uma boneca ou um super-herói que se pareça com a gente, ou a ausência de um *black power* em uma campanha publicitária. Somos bombardeados com problemáticas de proporções significativas e variadas, que nos afetam a todos, cada um à sua maneira. Conforme aponta Maria Aparecida Silva Bento, diretora executiva do Centro de Estudos das Relações do Trabalho e das Desigualdades (CEERT), organização não governamental de São Paulo:

> A complexidade de ser negro em uma sociedade em que essa condição aparece associada à pobreza, inferioridade, incompetência, feiúra, atraso cultural, torna a construção da identidade racial de negros e negras um grande desafio. (BENTO, 2019)

Todos somos diferentes, temos criações diferentes em ambientes e circunstâncias diferentes. Pessoalmente, sempre tive modelos em quem me espelhar, mulheres negras que me acompanharam, incentivaram, me mostraram e me envolveram em discussões raciais, sociais e de genêro, deixando tais questões muito claras e presentes na minha vida. Entender-me negra, afirmar-me negra, mostrar-me negra, nunca foi um mistério ou um problema para mim. Apesar disso, ou por causa disso, a ausência de representatividade, aceitação e afirmação presentes na nossa sociedade é algo que me chama muito a atenção e o qual me dedico a pesquisar.

> Identidade racial é entendida como direito e como condição imprescindível para assegurar saúde, bem estar e desenvolvimento pleno de todas as crianças, em particular das negras, e como base imprescindível para uma sociedade que se propaga como igualitária. (BENTO, 2019)

Em minha primeira conversa a respeito do projeto e do trabalho que já havia sido feito por outros colegas, o fato de algumas meninas demonstrarem certa aversão e apatia em relação a questões raciais me foi exposto. Meninas declarando que preferiam cabelos lisos e peles claras aos seus cabelos crespos/cacheados e suas peles escuras, me pareceu um provável reflexo das imagens que elas têm como referência, não apenas dentro da escola e do Instituto, com professoras majoritariamente brancas, mas num todo. Reflexo da pouca representatividade no meio cultural, por exemplo, e da pouca exploração da cultura afro, ainda que, atualmente, todas as questões mencionadas tenham melhorado desde a minha época de aluna no ensino básico.

Esta foi uma das justificativas da minha candidatura para fazer parte da equipe, no momento em que se mostrou necessária uma figura capaz de trazer tal representatividade para as meninas. Sim, minha chegada ao projeto se deu com este propósito: representatividade. E logo no primeiro dia as meninas se mostraram surpresas e animadas com a minha presença. A professora nova, com um tom de pele e um cabelo diferentes das demais professoras. Um tom de pele e um cabelo mais parecidos com o da maioria delas.

A questão racial/étnica foi anteriormente trabalhada no “Brincando” por meio da exploração de narrativas como *Cadê Maricota?*, de May Shuravel, e *Dandara: seus cachos e caracóis,* de Maira Suertegaray, que têm meninas negras como protagonistas. Em 2017, as alunas conheceram a origem das bonecas abayomis, através da performance de Luciane dos Santos Avila, monitora negra que atuou no projeto. Após essa performance, Luciane, com o auxílio de Wesley Aragão, ensinou as meninas a confeccionar as bonecas de pano oriundas da cultura africana. Em 2018, uma das turmas atendidas pelo projeto montou a cena “Oiá e o Búfalo”, a partir do conto da mitologia africana, de Kiusam de Oliveira, sob a condução dos monitores Eduarda Bento, Maiara de Oliveira e Wesley Aragão. Assistiram, ainda, ao espetáculo “Oduduwa e os Sete Anéis”, apresentado por Wesley Aragão e Rafael Bueno, ambos negros, sendo este último um dos monitores do projeto no presente momento. Essas práticas evidenciam uma abordagem pedagógica direcionada para a positivação de identidades negras, proposta de diferentes formas ao longo do projeto.

Agora, comigo, essa abordagem tem se dado de maneira discreta, já que, por ora, não planejo trabalhar diretamente tais questões com elas. Minha manifestação tem sido sutil, porém, tem se mostrado eficaz. O simples fato de chegar ao Instituto com meu cabelo natural, solto, grande e cacheado, desperta nas meninas, diariamente, diferentes reações, até então positivas, de reconhecimento e identificação, exatamente o efeito que quero causar com isso.

> Professores nem sempre podem interferir em equívocos dos pais ou desfazer danos psicológicos. Eles podem sim criar ambientes de auxílio emocional para que as crianças possam produzir novas identificações positivas. (BENTO, 2019)

Dessa forma, frases como “o cabelo da prof. Karol é parecido com o meu” ou “a prof. Karol parece comigo porque ela é da mesma cor que eu”, se tornaram

recorrentes nas aulas e crianças que antes expressavam sua insatisfação com sua própria aparência, hoje demonstram uma gradativa e positiva mudança.

Com base em diferentes pesquisas realizadas por estudiosos do movimento negro brasileiro e de fora dele, é possível afirmar que a construção e o desenvolvimento de uma identidade se dão através de estímulos externos, a criança alimenta e reproduz aquilo que vê. Assim, se uma criança negra não se vê representada nos diferentes ambientes o qual frequenta, na escola, por exemplo, logo ela assumirá que ali não é o seu lugar de pertencimento e/ou expressará a vontade de se adequar a tal ambiente, neste caso manifestando sua insatisfação com sua aparência e/ou aceitando manifestações de outras crianças a seu respeito. Cabe aos adultos próximos a elas lhes indicar, de todas as maneiras possíveis, o trajeto rumo à aceitação e ao respeito às diferenças.

A identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso "eu" é produto de muitos outros que o constituem. Esses "outros", nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele, e construindo sua auto-imagem, seu auto-conceito. (BENTO, 2019)



3. **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Aos poucos vão-se percebendo os resultados das aulas com a única professora negra presente neste momento no Instituto e uma das poucas alunas do curso de Teatro da UFPel.

Aspectos e conceitos do fazer teatral, tais como foco, espaço de jogo, relação palco-platéia, expressão corporal e vocal, improvisação e encenação, a construção e o aprimoramento de cenas, são conteúdos importantes que vêm sendo trabalhados com as meninas durante os encontros através de práticas como jogos teatrais, desenvolvidos por Viola Spolin, e conceitos de movimento corporal, baseados nas teorias de Rudolf Laban. Mas, além dos conhecimentos teatrais absorvidos por elas, as meninas têm desenvolvido questões pessoais

também. As quais, ao meu ver, são passos de formiguinha mas que com toda a certeza farão a diferença no futuro.

Ter a consciência de que, enquanto muitas meninas negras têm várias figuras em quem se inspirar, outras ainda sofrem com questões que muitas vezes passam despercebidas, é um dos combustíveis que fazem a mim e outros colegas negros, negras (e não negros) trabalhar e pesquisar em relação ao tema.

4. **CONCLUSÕES**

As experiências mencionadas e a minha atuação enquanto professora negra em sala de aula nos fazem ver o quanto é importante fortalecer a ideia de pertencimento, de reconhecimento, de saber quem somos e de onde viemos, e principalmente a premissa de que, apesar de diferentes, todos merecemos respeito. Acreditamos que esse é o caminho para um melhor convívio social e é isso que tem sido proposto para as crianças, tanto nas minhas aulas quanto nos trabalhos desenvolvidos anteriormente por outros colegas igualmente interessados e engajados na mesma causa, tornando assim, quem sabe, suas experiências sobre seus próprios corpos um pouco melhor.

5. **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARAGÃO, W. F; AVILA, L. S.; OLIVEIRA, M. A positivação da identidade negra a partir da prática teatral. IN: **IV CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA DA UFPEL**, Pelotas, 2017, **Anais do IV Congresso de Extensão e Cultura**. Pelotas: Pró-reitoria de Extensão e Cultura, 2018, p. 1201. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/anais/anais-2017/. Acesso em: 5 set. 2019.

ARAGÃO, W. F; BENTO, E. G.; OLIVEIRA, M. S.; OLIVEIRA, M. Brincando de faz-de-conta: a fábula como modelo de ação na encenação teatral com crianças. IN: **V CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA DA UFPEL**, Pelotas, 2018, **Anais do V Congresso de Extensão e Cultura**. Pelotas: Pró-reitoria de Extensão e Cultura, 2018, p. 1663. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/anais-2018/. Acesso em: 5 set. 2019.

BENTO, M. A. S.; A identidade racial em crianças pequenas. CEERT, São Paulo, 27 ago. 2019. Notícias. Online. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/crianca-adolescente/25624/a-identidade-racial-em-criancas-pequenas>. Acesso em: 9 set. 2019.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

FELIPE CESAR ZOCAL[1]; REGIANA BLANK WILLE[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – felipe_czocal@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – regianawille@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa trazer uma reflexão sobre o papel da extensão universitária enquanto espaço de aprendizagem profissional, ou seja, seria ela uma contribuinte no processo de formação docente? Dado isso, trarei no decorrer deste escrito alguns levantamentos e dados que obtive através do aprofundamento da pesquisa que vem sendo realizada em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para contextualização, minha pesquisa trata-se de uma análise realizada com entrevistas com dois alunos participantes de cada projeto de extensão e o seu coordenador.

Desde meu ingresso como aluno do curso de Música – Licenciatura de nossa universidade (2016/1), tenho observado que, uma grande parte dos alunos que entram nas turmas anuais acabam participando de projetos de extensão, de maneira que, dedicam uma grande carga horária para exerce-los e participar de suas ações. Geralmente são mais de um projeto, isso é uma característica muito comum. Neste trabalho, trarei apenas uma parte dos dados colhidos, sendo o projeto contemplado o qual sou bolsista atualmente, o Coral da Universidade Federal de Pelotas.

O Coral da Universidade Federal de Pelotas é um projeto de extensão estratégico dentro da universidade criado em 1973, que possui um trabalho ininterrupto, onde tem por finalidade ser um coro de referência na atuação de repertório coral, seja ela somente dentro da universidade ou em outros níveis. Este projeto, possui uma característica muito importante e curiosa, seus participantes são, em sua grande maioria, pessoas da comunidade externa, sendo eles vigilantes, enfermeiras(os), professores(as) da educação básica, professores(as) da própria universidade, comerciantes locais e alunos dos cursos da UFPel como dança, teatro, educação física, engenharia agrícola, música, etc.

Como dito anteriormente, é muito comum que os alunos do curso participem de projetos de extensão, muito deles como monitores, onde desempenham um papel de maior responsabilidade para com o funcionamento do projeto, o que não é diferente com o Coral da UFPel onde, por exemplo, neste semestre passado (2019/1) contou com o auxílio técnico e teórico de dois alunos do curso de licenciatura em música, onde ministraram durante o decorrer de todo o semestre, aulas para a preparação dos coralistas que, como dito acima, alguns não tiveram o contato com nenhum processo de educação musical.

Seguindo nesta linha de pensamento, é possível notar uma maneira explícita de como um projeto de extensão pode ser um meio universitário valioso para a formação, em nosso caso, de Educadores Musicais. Como diz SANTOS (2012), “A atividade de extensão tem sua relevância por ser fonte de aprendizagem e oxigenação do conhecimento (artístico, cientifico, tecnológico e cultural) produzido na universidade, possibilitar a geração de novos conhecimentos de forma interdisciplinar através de suas ações e contribuir para a formação cidadã e profissional do estudante universitário, oportunizando ao mesmo trabalhar a partir

da realidade objetiva concreta existencial e cooperar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equânime."

Juntamente com a contribuição do viés extensionista, o processo de formação docente passa por algumas questões que extrapolam, por exemplo, somente o ensino curricular. Segundo TARDIF (2014), "a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais."

São através desses saberes que é possível entendermos o processo de formação docente que os educadores vivenciam durante sua trajetória profissional.

2. METODOLOGIA

Como dito acima, essa pesquisa foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, realizadas com o professor(a)/coordenador(a) e dois monitores de seus projetos. O roteiro versa sobre suas visões quanto ao currículo do curso, finalidade dos projetos (e se estão sendo alcançadas), contribuição dessa experiência para sua vida docente e uma suposição da ausência desses projetos dentre outras questões.

Assim concluídas todas as entrevistas, será terminada a análise de todos esses dados, relacionando com o objetivo da pesquisa, destacando os variados questionamentos obtidos. No estágio atual as transcrições foram realizadas e organizadas nas respectivas categorias, bem como as primeiras análises.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Tardif (2014), o saber docente é um "saber plural, formado de diversos saberes que vem das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana". Com essa ideia de pluralidade, o autor nos traz que só é possível uma classificação coerente dos saberes docentes quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes formas de seus aprendizados e às relações que os professores mantêm entre os seus saberes e com os seus saberes.

Assim, já foi possível perceber em algumas das entrevistas o quanto os saberes adquiridos nas aulas da graduação podem ser amplamente empregados nos projetos de extensão. E daí o destaque para os saberes experienciais, aqueles que resultam do próprio exercício prático da profissão. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas como os projetos de extensão e relacionados ao espaço da escola ou similares a ela e às relações estabelecidas com os alunos e colegas de profissão. Esses saberes brotam da experiência e são validados por ela.

Esses saberes englobam uma gama de conhecimentos muito anterior ao início do processo de formação acadêmica, contemplando situações como, a experiencia que os acadêmicos tem enquanto alunos, seja elas quais forem, como a personalidade marcante de um professor (seja ela positivamente ou negativamente), ou ainda, o comportamento de uma turma em uma nova atividade trazida pelo professor, dentre muitos outros. Ainda sobre os saberes, o

saber experiencial é responsável por tornar os outros saberes maleáveis e possíveis de serem utilizados.

4. CONCLUSÕES

Deste modo, é possível ver na extensão universitária uma verdadeira fonte de conhecimento e experiência, devido ao fator principal de trabalho da extensão universitária, o atendimento com a comunidade local. Esse simples contato com a comunidade a qual a comunidade pertence permite que os alunos possam experienciar a prática docente ao vivo, estando diretamente lidando com o "problema" cotidiano, e com isso, levar os alunos/monitores ao desenvolvimento desses saberes trazidos até então. Ou seja, com que os alunos se pensem a melhor forma de conduzir sua aula, repense a maneira de se portar, pense sobre a dificuldade de compreensão de um aluno, enfim, pense de maneira reflexiva sobre cada ação realizada durante o trabalho.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, M. C.; SILVA, L. M. S. da; et all. **Universidade e a Extensão Universitária: A Visão dos Moradores das Comunidades Circunvizinhas**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 169-194, 2012.

FREIRE, S. de M. **Desafios da Extensão Universitária na Contemporaneidade**; Contemporary Challenges In University Extention. Conexão UEPG, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 8-15, 2011

NUNES, A. L. de P. F.; SILVA, M. B. da C.. **A extensão universitária no ensino superior e a sociedade**. Mal-Estar e Sociedade, Barbacena, Ano IV, n. 7, p. 119-133, 2011.

PIVETTA, H. M. F.; BACKES, D. S.; et all. **Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária: Em Busca de uma Integração Efetiva**. Linhas Críticas, Brasília, v. 16, n. 31, p. 377-390, 2010.

RODRIGUES, A. L. L.; PRATA, M. S.; et all. **Contribuições da Extensão Universitária na Sociedade**. Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais, Aracaju, v. 1, n. 16, 2013. p. 141-148.

SANTOS, G. C. dos. **Práticas Pedagógicas em um Projeto de Extensão: Potencializando Espaços de Formação Docente**. Pelotas, 2018. 43 Páginas. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SANTOS, M. P. dos. **Extensão Universitária: Espaço de Aprendizagem Profissional e suas Relações com o Ensino e a Pesquisa na Educação Superior**. Revista Conexão, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 154-163, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OFICINA SOBRE A SURDOCEGUEIRA NO SÁBADO EM FOCO 2019

CAROLINA MACEDO DE VASCONCELOS[1]; HENIANE PASSOS ALEIXO[2]; MELISSA NOVACK OLIVEIRA RIBEIRO[3]; THAIS PHILIPSEN GRUTZMANN[4]

[1] *Escola Especial Professor Alfredo Dub – cakovasconcelos@gmail.com*
[2] *Escola Especial Professor Alfredo Dub – henianea@gmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – melissanovack@msn.com*
[4] *Universidade Federal de Pelotas – thaisclmd2@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo relata a oficina realizada sobre a surdocegueira que aconteceu na Escola Municipal Pelotense, na cidade de Pelotas/RS, no evento chamado “Sábado em Foco”, no mês de agosto do corrente ano. O convite, realizado de forma ampla pelos responsáveis do evento, possibilitou que as autoras inscrevessem sua oficina, tendo sido aprovada a aplicação após avaliação, a qual tinha o intuito de abordar o assunto da inclusão e Matemática, para os alunos do curso Normal e do Ensino Médio.

O trabalho é coordenado pela professora Heniane Passos Aleixo, Psicopedagoga e com formação na área da surdocegueira, sendo Guia Intérprete e Instrutora Mediadora, atuando como docente na Escola Especial Professor Alfredo Dub, escola de proposta bilíngue que atende alunos surdos e com surdocegueira da cidade de Pelotas e da região.

Essa proposta de oficina se originou da Oficina Trilha Sensorial sobre a Surdocegueira, que aconteceu na Escola Especial Professor Alfredo Dub, em 2017, nas comemorações do Novembro Branco e Vermelho, mês indicado para a conscientização sobre a surdocegueira enquanto uma condição única (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010).

A oficina sobre surdocegueira aqui apresentada leva ao público a sensações que possivelmente passam as pessoas com deficiência em geral, busca sensibilizar e mostrar alguns dos obstáculos e, ainda, qual o olhar do outro sobre essa situação. A oficina leva ao público o conhecimento sobre essa condição de forma lúdica, experimental e prática, além de embasamento teórico, com a definição sobre Surdocegueira como sendo uma deficiência única, seus tipos (MAIA, 2004) e classificações (WATANABE, 2017). A capacidade de experimentar, ou seja, de vivenciar a vida ou a condição do outro, nos ajuda a ver o outro e suas capacidades e dificuldades.

2. METODOLOGIA

A aplicação da oficina foi para, aproximadamente, 18 alunos do Ensino Médio, num sábado pela manhã, com duração de duas horas. Num primeiro momento os alunos foram separados em grupos de três a cinco componentes, sentando-se junto às classes, para facilitar a manipulação dos materiais. Intercalando com a apresentação de alguns conceitos importantes, as oficineiras vendaram os alunos e diminuíram sua audição por meio de tampões e abafadores de sons.



Figura 1: Organização dos participantes.
Fonte: As pesquisadoras, 2019.

Foram levados materiais diversos para a percepção tátil, com texturas como areia, grãos, farinha, bolinhas de isopor, gelo, casca de ovo, entre outros, conforme Figura 2.



Figura 2: Materiais para estimulação tátil.
Fonte: As pesquisadoras, 2019.

Paralelo a esses potes, também havia alguns potinhos pequenos, com alguns elementos para os alunos “cheirarem”, desenvolvendo seu olfato. Dentre os odores disponibilizados aos alunos tinha alho, manjericão, canela, café, sabão em pó, entre outros (Figura 3).



Figura 3: Material para estimulação olfativa.
Fonte: As pesquisadoras, 2019.

O terceiro e último momento da oficina era referente a manipulação de alguns jogos, onde um dos alunos vendado, seria auxiliado por seu colega, no papel de professor, este sem a venda. Porém, a comunicação não poderia ser feita de forma oral. E, ainda, o aluno vendado tinha mais alguma limitação, a partir do uso de uma luva ou de dois dedos grudados.

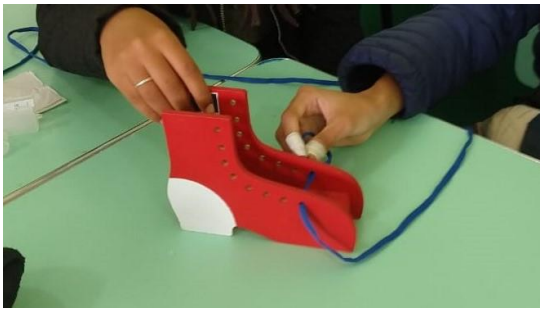



Figura 4: Trabalho em duplas.
Fonte: As pesquisadoras, 2019.

Os materiais usados nessa etapa foram jogos de madeira, com figuras geométricas, e jogos adaptados, para trabalhar com o movimento de pinça, por exemplo, conforme se percebe na Figura 4.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta oficina vem sendo realizada desde o ano passado, com diferentes públicos, porém para alunos do Ensino Médio foi a primeira vez. Foi a quarta aplicação da oficina este ano, sendo que as outras três tiveram como participantes alunos da Licenciatura em Pedagogia, Matemática e professores da rede em geral.

Porém, essa foi direcionada a um público mais jovem, que está diretamente envolvido com seus pares e por alguma razão, optaram em se inscrever nesta oficina sem saberem ao certo o que era e o que iria acontecer.

Para a surpresa das oficineiras foi uma experiência única e gratificante, pois a receptividade dos adolescentes foi excelente, contrariando suas expectativas iniciais, de que este público poderia não gostar e não querer realizar as atividades. Os resultados foram fascinantes, pois os jovens fizeram questionamentos relevantes referentes à questão da inclusão, sobre deficiências, a partir de diferentes olhares e experiências. Destaca-se, ainda, que muitos que estavam ali na escola nunca haviam ouvido falar sobre a condição da surdocegueira.

4. CONCLUSÕES

Esse trabalho mostrou a experiência e a percepção de um grupo de alunos do Ensino Médio, que estão na adolescência, onde a visão sobre o outro é bastante tribal, caracterizado também pelo egocentrismo, rebeldia, autoestima e autopreservação.

Porém, o grupo mostrou-se maduro e engajado durante as vivências, deixou levar de forma intensa por cada atividade, aproveitando a riqueza dos detalhes, dos materiais, e questionando sobre suas curiosidades sobre as pessoas com deficiência.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. da P. R. da. **Descobrindo a surdocegueira**: educação e comunicação. São Carlos, SP:EdUFSCar, 2010.

MAIA, S. R. **A educação do surdocego**: diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

WATANABE, D. R. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-112304/>. Acesso em: 03 set. 2019.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

HELENA DOS SANTOS KIELING[1]; RAFAEL VETROMILLE-CASTRO[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas/ kieling.helena@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas/ vetromillecastro@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O projeto priorizou o trabalho com crianças do Ensino Fundamental e professores das escolas das redes municipais e contou com a parceria da Secretaria de Educação do Município envolvido, abrangendo todos os docentes interessados em participar para construírem práticas mais significativas em suas salas de aula. Também teve por objetivo a atuação junto a professores de línguas em formação da UFPel e fomentar a reflexão e prática futuras com aprendizagem criativa quando atuarem na Educação Básica.

Nosso objetivo era que a partir dos recursos disponíveis e outros viabilizáveis em escolas públicas urbanas e rurais da cidade de Pelotas (podendo ser expandido para outras cidades da região) transformássemos os espaços de aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) em processos interativos com Metodologias Ativas (MA) como Aprendizagem Criativa e o Blended Learning, pois consideramos que a LE, além do desenvolvimento cognitivo, é uma forma de emancipação e participação social. Nosso projeto contou com cursos de capacitação para os professores do município, grupo dos professores participantes na rede social para compartilhamento e fortalecimento dos processos pedagógicos e, também, cursos sobre Metodologias Ativas para alunos das Licenciaturas da UFPel, em especial dos cursos do Centro de Letras e Comunicação.

Por meio da multiplicação do número de docentes capacitados a utilizarem Metodologias Ativas e Aprendizagem Criativa (AC) nos contextos de ensino de escolas públicas, pretende-se oferecer ao maior número de estudantes experiências pedagógicas com tais práticas, tornando o ensino de línguas mais prazeroso, individual e contextualmente referenciado e efetivo nessas realidades. A parceria com a secretaria de educação do município e o acesso aos alunos de licenciatura, futuros professores, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) possibilitarão a criação de atores multiplicadores de práticas pedagógicas criativas para o ensino de línguas. Além disso, o momento é propício pois a Universidade tem ampliado a discussão sobre Aprendizagem Criativa por meio de iniciativas junto à Pós-Graduação, como o UFPel Talks: Aprendizagem Criativa, o que pode render apoio especialmente para ações de infraestrutura e divulgação.

2. METODOLOGIA

Primeiramente, o projeto promoveu quatro encontros em formato oficina para discussão sobre modelos pedagógicos e epistemológicos (BECKER, 2012) visando promover uma reflexão junto aos educadores sobre formas de construção de conhecimento e práticas pedagógicas mais construtivistas.

Neste encontros também foi abordado Metodologias Ativas (BACICH; MORAN, 2017) como Aprendizagem Criativa e o Ensino Híbrido (Blended Learning) (STACKER; HORN, 2015), bem como sites ou aplicativos que favorecem a implementação de práticas pedagógicas inovadoras que contribuam com uma

educação mais prazerosa e colaborativa. Além disso, os encontros tiveram o momento “mão na massa” em que os professores planejaram a implementação das ações para a(s) sua(s) sala(s) de aula. Foram quatro encontros, com frequência mensal e duração de cinco horas cada. Os materiais utilizados foram projetor, computadores, papel, caneta e internet. Após cada encontro de formação, o grupo de educadores manteve contato semanal através de grupo secreto no Facebook para compartilhamento e enriquecimento das práticas. Os educadores participantes utilizaram esse espaço para postagem de fotos e compartilhamento das atividades que planejavam nos encontros presenciais e aplicavam em suas escolas. Ainda pretendemos realizar visitas e encontros da professora pesquisadora às escolas para contribuir com a continuidade da implementação das práticas. Outra ação prevista no projeto são workshops para alunos da Licenciatura da UFPel, visando contribuir com Metodologias Ativas na formação de professores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o presente momento já foi realizado um curso de formação sobre metodologias ativas no Ensino de línguas com a participação de professores do município. Proporcionamos a reflexão sobre o uso de metodologias ativas para ensino de línguas na educação básica pública, promovemos o desenvolvimento de práticas inovadoras na pedagogia de línguas na educação básica pública em quatro encontros presenciais e também contando com relatos dos docentes em formação continuada através do grupo na rede social Facebook que foi criado com o objetivo de fortalecer e compartilhar as práticas pedagógicas dos docentes envolvidos. Além disso, propiciamos o contato de professores de língua em formação com metodologias ativas através de minicurso ministrado em evento da universidade. Vale destacar que essa experiência trouxe problematizações novas para os professores em formação, que, inclusive, relataram a falta de articulação pedagógica com relação às metodologias ativas em suas experiências enquanto discentes.

4. CONCLUSÕES

Este projeto sugere a necessidade de investir na formação inicial e continuada docente sobre a utilização de metodologias ativas de ensino. Obtivemos o envolvimento de professores da rede municipal de Ensino que foram apresentados às metodologias ativas através de quatro encontros presenciais com momentos de reflexão e prática. Tais professores construíram sequências didáticas com o aporte de metodologias ativas e levaram esse trabalho para suas salas de aula, refletindo, assim, de forma positiva em centenas de jovens alunos da rede pública de ensino. Além disso, também foi oferecido minicurso para os professores em formação que se mostraram bastante interessados no tema. A partir da intervenção em ambos os contextos é possível afirmar a necessidade de pesquisas sobre metodologias ativas, bem como cursos de capacitação docente e o trabalho com essas metodologias ainda durante a formação docente a fim de inovação das práticas pedagógicas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro
BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO HANDEBOL PARA CRIANÇAS DE SEIS E SETE ANOS.

FERNANDA WOZIAK TAVARES[1]; LARA VINHOLES[2]; MAURICIO MACHADO[3]; FELIPE GUSTAVO GRIEP BONOW[4]; ANA VALÉRIA LIMA REIS[5]; ROSE MÉRI SANTOS DA SILVA[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – fewoziak@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – lara.vinholes@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – mauriciomachado857@hotmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – felipe.bonow@hotmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – anavalerialimars@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas – roseufpel@yahoo.com

1. INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “Passada pro Futuro”, que faz parte atualmente do Centro de Mini-Handebol (CEMINH) do Laboratório de Estudos em Esportes Coletivos (LEECol) da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF-UFPel), é coordenado por uma professora da instituição e por um professor colaborador, já aposentado da rede escolar de Pelotas, tendo como objetivo oportunizar a iniciação esportiva ao handebol através do Mini-Handebol para crianças de 6 à 12 anos, além disso há um grupo de trabalho de handebol de base com jovens de 13 a 15 anos.

O projeto trabalha o Mini-Handebol de Abreu e Bergamaschi (2016) aliado a Iniciação Esportiva Universal de Greco e Benda (1998). Em seu livro Teoria e prática do Mini-Handebol Abreu e Bergamaschi trazem o a seguinte definição:

> O Mini-Handebol é uma atividade de iniciação aos princípios e fundamentos do handebol, que visa trabalhar principalmente de forma lúdica todo o processo de ensino dos movimentos, ações e aplicações dos mesmos aos jogos com ou sem bola para crianças de ambos os sexos de 6 a 10 anos de idade.

As crianças e jovens envolvidos nas aulas são divididas em quatro categorias, sendo elas: Mini A, que trabalha com crianças de 6 e 7 anos de idade; Mini B com crianças de 8 e 9 anos de idade; Mini C com crianças de 10 a 12 anos de idade e o Handebol de base com jovens de 13 a 15 anos. Assim, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma nova proposta de ensino-aprendizagem do handebol para crianças de 6 e 7 anos e relatar a experiência vivida dentro das aulas da categoria Mini A, que trabalha a proposta do Mini-Handebol de Abreu e Bergamaschi (2016) juntamente com as habilidades fundamentais e as capacidades coordenativas de Greco e Benda (1998). Greco et al (2013) diz que o desenvolvimento das capacidades coordenativas com bola oportuniza um repertório amplo e variado das habilidades dos jogos direcionado às situações comuns do próprio jogo e Gallahue e Ozmun (2005) salienta que o desenvolvimento das habilidades fundamentais é básico para o desenvolvimento motor das crianças.

2. METODOLOGIA

O projeto “Passada pro Futuro” está em atividade desde 2017 e atualmente realiza atividades três vezes por semana, nas segundas-feiras e quartas-feiras as

aulas são planejadas e ministradas para os as crianças e jovens participantes, as quais são de escolas públicas e privadas de Pelotas. E as sextas-feiras o grupo realiza reuniões, que tem como objetivo a efetivação de estudos em torno dos temas abordados no projeto. Como citado anteriormente, as crianças e jovens participantes são divididas em três categorias; a divisão foi feita através da observação dos professores que notaram uma discrepância grande entre os comportamentos e habilidades entre os alunos de diferentes idades.

Além dos coordenadores o projeto conta com a colaboração de discentes da ESEF-UFPel e de professores de Educação Física da rede pública e privada de Pelotas. Atualmente participam aproximadamente 50 crianças, de ambos os sexos, oriundas da rede escolar de Pelotas.

O planejamento semestral dos conteúdos a serem trabalhados é realizado em grupo baseado no modelo de Mini-Handebol de Abreu e Bergamaschi (2016) e na Iniciação Esportiva Universal de Greco e Benda (1998). A categoria Mini A, objeto de estudo desse trabalho, trabalha em suas aulas especificamente as habilidades fundamentais de correr, saltar e arremessar, que foram selecionados pelo grupo por acreditarem ser os mais presentes e necessários para o jogo de handebol e os condicionantes de pressão de tempo, variabilidade, complexidade, precisão, organização e carga (GRECO et al 2013). É realizada uma relação dessas habilidades e condicionantes com as fases do jogo de handebol (contra ataque, tiro de saída, ataque rápido, ataque organizado, retorno defensivo e defesa organizada) citadas por Borin, (2018). Tais aproximações metodológicas são proporcionadas visando que futuramente seja mais fácil a transferência para o jogo formal. (Tabela 1) As atividades das aulas são produzidas em conjunto nas reuniões que antecedem as atividades nas segundas e quartas, em que o Mini A trabalha uma habilidade fundamental em conjunto com três condicionantes de pressão.

Habilidades Fundamentais	Parâmetros de pressão	Fases	Complexos
A. Correr	1. Tempo	a) Contra Ataque	A1, A3, A4, A5, A6/ Fases – a) A1, A3, A4, A5 b) A1, A3, A4, A5 c) A1, A4, A5 d) A4, A5, A6 e) A1, A3, A4, A5 f) A3, A4, A5, A6
B. Saltar	2. Precisão	b) Tiro de Saída	B2, B3, B4, B5, B6/ Fases – c) B3, B4, B5, B6 d) B2, B3, B4, B5, B6 f) B2, B3, B4, B5, B6
C. Saltitar	3. Variabilidade	c) Ataque Rápido	
D. Galopar	4. Carga	d) Ataque Organizado	
E. Arremessar	5. Organização	e) Retorno Defensivo	E1, E2, E3, E4, E5, E6/ Fases – a) E1, E2, E3, E4, E5, E6 b) E1, E2, E3, E4, E5, E6 c) E1, E2, E3, E4, E5, E6 d) E1, E2, E3, E4, E5, E6
F. Rebater	6. Complexidade	f) Defesa Organizada	
G. Chutar			

Tabela 1: Relação das habilidades fundamentais, paramêtros de pressão e as fases do jogo.

As aulas do projeto possuem a duração de uma hora, são ministradas por dois discentes do curso de licenciatura em Educação Física da ESEF-UFPel e seguem o modelo do Teaching Games for Understanding de Bunker e Thorpe (1986), sendo compostas por uma brincadeira inicial para aquecimento, um jogo

que trabalhe os conteúdos e objetivos da aula, um exercício e a seguir uma evolução do jogo inicial, por último é dado aos alunos um tempo de jogo de mini-handebol. O TGfU é um modelo de ensino que auxilia tanto treinadores quanto professores a avançar com conhecimentos e competências acerca do aprendizado do jogo no contexto esportivo ou da educação física escolar. O mesmo rompe com a idéia do ensino das técnicas de forma isolada, concedendo primazia ao ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os jovens e crianças envolvidas no projeto atualmente apresentam, no ponto de vista dos professores, gestos motores e habilidades táticas do handebol bem desenvolvidas de acordo com a sua faixa etária. Gallahue e Ozmun (2005) diz que as crianças podem e devem atingir o estágio maduro das habilidades fundamentais aos cinco ou seis anos de idade, porém acrescenta que a grande maioria precisa de oportunidades para a prática, o encorajamento e a instrução em um ambiente que promova o aprendizado.

Atualmente o “Passada pro Futuro” conta com alunos que estão envolvidos no projeto há mais de um ano e que são assíduos nas aulas, fazendo assim com que o projeto faça parte de suas rotinas. Sobre os benefícios que a prática do mini-handebol traz para seus alunos Abreu (2017) trás em seu estudo que o Mini-Handebol é benéfico do ponto de vista cognitivo, motor e sócio-afetivo, neste último ele destaca que “o mini handebol visa principalmente o desenvolvimento do respeito, coletividade, solidariedade e cooperação, com atividades prazerosas promovendo a sociabilização dos alunos”.

Além das atividades semanais os integrantes do projeto “Passada pro Futuro” organizam, juntamente com os discentes da disciplina de Handebol I da instituição, o Festival de Mini-Handebol. O evento acontece semestralmente na ESEF-UFPel e conta com a participação das crianças e jovens que já frequentam o projeto e de demais estudantes da rede escolar de Pelotas, que são convidados a participarem do festival. Já foram realizadas duas edições do evento, a primeira edição em 2018 e a segunda edição no primeiro semestre de 2019, esta última contando com aproximadamente 80 crianças.



Figura 1: Mini A (Acervo pessoal)



Figura 2: II Festival de Mini-Handebol (Acervo pessoal)

4. CONCLUSÕES

Após esse relato podemos concluir que o projeto “Passada pro Futuro” é de suma importância para os discentes da ESEF-UFPel, pois estes ao participarem do projeto conseguem ter contato com o trabalho docente, presente em suas futuras profissões. Além disso, podemos perceber a importância do projeto nos cotidianos das crianças, visto que propicia a eles uma vivência diferenciada a qual não estão acostumados em seu dia-a-dia. Podemos destacar ainda a contribuição do projeto para a disseminação do handebol perante a comunidade, apresentando aos familiares dos participantes os benefícios do esporte na vida das crianças e dos jovens.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, D M; BERGAMASCHI, M G**. Teoria e Prática do Mini-Handebol**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

ABREU, D. **Os Benefícios do Mini Handebol.** 2017. Acessado em 29 ago. 2019. Online. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320124865_OS_BENEFICIOS_DO_MINI-HANDEBOL

BORIN, G., **1º Encontro de Mini – Handebol – Fases do jogo, princípios e fundamentos**. (Palestra proferida na ESEF/UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul), 2018.

Bunker, D.; Thorpe, R. The curriculum mode. In: BUNKER, D.; THORPE, R.; ALMOND, L. **Rethinking games teaching**. Loughborough: University of Technology, 1986. p.7-10.

GALLAHUE, D.L; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005. 3ed.

GRECO, J. PABLO; BENDA, N. RODOLFO; **Iniciação esportiva universal:** 1. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico**.** Editora UFMG, Belo Horizonte, 1998.

GRECO, P. J; MORAES, J.C.P; COSTA, G.C.T. **Manual das práticas dos esportes no Programa Segundo Tempo.** Maringá: Eduem, 2013.

METODOLOGIA E RECURSOS PEDAGÓGICOS AO ENSINAR IDOSOS: EXPERIENCIA UNAPI

DOUGLAS RAMIRES ALBINO LIMA[1]; ANA CAROLINA OLIVEIRA NOGUEIRA[2]; JOSÉ ANTONIO BICCA RIBEIRO[3]; ADRIANA SCHÜLER CAVALLI[4]

[1]Universidade Federal de Pelotas – douglaszramires@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – anaconogueira@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – zeantonio.bicca@gmail.com
[4] Universidade Federal de Pelotas – adriscavalli@gmail.com

1. Introdução

A partir da década de 50 é observado um envelhecimento populacional. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2017) foi constatado que em 2017 em termos mundiais havia mais de 922 milhões de pessoas acima de 60 anos, sendo representado no Brasil por 30 milhões de idosos de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). O constante crescimento da expectativa de vida reflete no contingente da população idosa, alicerçado no desenvolvimento econômico, expansão do saneamento básico, melhora no quadro de saúde, mesmo que não distribuído de forma igualitária dentro dos diversos segmentos socioeconômicos, visto que o envelhecimento populacional ocorre até nos países mais pobres (VERAS 2004).

Além disso, nos aspectos educacionais e de aprendizagem segundo Almeida (2012, apud LAURIA, MALTA, DÁTILO, 2015, p.1)

> Enquanto houver vitalidade e vontade, o ser humano é capaz de aprender [...] e fazê-lo a partir tanto da educação formal como informal, é uma forma de manter a funcionalidade e flexibilidade da pessoa idosa, para adaptação às mudanças biológicas, fisiológicas, sociais e psicológicas que acontecem com o processo de envelhecimento.

As demandas sociais nos diversos âmbitos, inclusive os educacionais, são asseguradas no Estatuto do Idoso, Lei n. 10.741 de 2003 (BRASIL, 2003). Com o avanço das políticas públicas, a criação de programas para a inserção dos idosos reflete e impacta diretamente na melhoria da qualidade de vida destes indivíduos, seja por meio da socialização, da compreensão acerca de si, na aquisição e na troca de experiências e conhecimento.

De acordo com Silva, da Silva, da Rocha (2017) os programas educacionais universitários de formação de idosos, como a “Universidade Aberta Para Idosos”, ou as “UNATIs” tem como origem, a Universidade de Toulouse, França, onde foi fundada a primeira Universidade da Terceira Idade, ainda no ano de 1973, idealizada por Pierre Vellas. Esta universidade tinha como objetivo ofertar atividades que atendessem as necessidades e desejos dos idosos.

Castro (2004 apud LAURIA, MALTA, DÁTILO, 2015) ressalta a importância das UNATIs no contexto social e acadêmico, tendo como base a educação permanente.

Embora não se tenha um modelo metodológico único e especifico para idosos, nota-se a preocupação dos docentes acerca das técnicas de ensino, e a práxis e a ser utilizada, que percorrem desde questões mais simples que envolvem sua pratica, como tamanho da letra a ser utilizada, tanto no quadro quanto nos matérias pedagógicos, até recursos disponíveis a serem empregados. Existe a necessidade de uma metodologia voltada para esse público, que atendam às necessidades individuais e do coletivo, não se apegando aos estereótipos, mas tento consciência das limitações decorrentes do envelhecimento, apesar de não ser regra (CACHIONE, 2015).

Para Sáez e Escarjabal (1998 apud CACHIONE, 2015) a educação dentro dos programas, deve ser não formal, e sem a rigidez da academia, onde deve ser empregada uma pedagogia mais participativa e ativa, levando em consideração o aluno não como mero receptor. E ainda Escarbajal e Lopes (1998 apud CACHIONE, 2015, p.35) ressaltam que:

> [..] os programas educacionais para a terceira idade devem ter como ponto de partida conhecimentos específicos sobre as características dessa clientela que possui peculiaridades garantidas pelo seu próprio desenvolvimento e experiências acumuladas, que lhes confere autonomia para decidir quando, como e o que desejam aprender.

Com base no exposto acima, este estudo tem por objetivo determinar a visão dos professores da Universidade Federal de Pelotas que ministram disciplinas na Universidade Aberta Para Idosos – UNAPI em relação à metodologia, recursos didáticos empregados nas suas aulas com idosos e experiências vivenciadas durante este processo dinâmico de aprendizagem.

2. METODOLOGIA

O caminho metodológico deste trabalho tem como foco a pesquisa descritiva. Sendo que para a coleta de dados, foi utilizado um instrumento formulado pelos pesquisadores no formato de questionário com questões abertas e fechadas contendo perguntas a respeito das escolhas metodológicas assim como recursos didáticos e pedagógicos utilizados nas aulas com idosos no dia-a-dia da UNAPI (NÖRNBERG; RAMPAZZO, 2008).

Todos os 20 professores que ministraram disciplinas na UNAPI desde a sua criação foram convidados via mensagem eletrônica (e-mail) solicitando a participação no estudo. Nesta mensagem foi solicitada a permissão da divulgação dos dados para a pesquisa em questão. Os dados foram descritos a partir da análise de conteúdo das respostas dos professores e são descritos neste trabalho de acordo com Bardin (1977).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A população deste estudo contou com 20 professores sendo que a amostra foi composta por 11 professores, todos do sexo feminino que

responderam o questionário enviado por e-mail. Os professores foram referenciados com números, para manter o sigilo dos nomes.

De acordo com as respostas dos docentes, em relação aos vários aspectos do estudo foi relatado:

Acerca de qual (quais) estratégia(s)/ metodologia empregadas nas aulas para ensinar os idosos na UNAPI:

Diálogo com alunos "Estratégias utilizadas: a) Propor um programa e defende-lo; b) Estabelecer um diálogo entre os diferentes posicionamentos que se expressam e garantir essa diversidade de opiniões; c) Partir de saberes prévios; d) Ensinar o que integra minha área de saberes; e) Não subestimar e nem hiperestimar os idosos; f) Questionar, fazer pensar; g) Criar laços de cada um comigo e entre eles; h) Usar a cidade como campo de saberes a serem conhecidos e vivenciados; i) Realizar aulas em locais não formais como bibliotecas, livrarias, museus e no mercado público; j) Criar uma rede on-line de comunicação e alimentá-la com sugestões de leituras, convites, agendas culturais e comunicação de eventos."(Professor 4); "Exposição dialogada, atividades lúdicas, leitura e debate." (Professor 7); "Trabalhamos com dialogo e práticas." (Professor 8); "As aulas consistiam em diálogos sobre o tema proposto, generalizações matemáticas a partir de manipulação de materiais, trabalhos em grupo e desafios individuais." (Professor 11). **Aulas expositiva** "Aulas teóricas com leitura de textos em grupo e temas relacionados ao envelhecimento, jogos dinâmicos de atenção e concentração, jogos de memória." (Professor 1); "Aulas expositivas dialogadas com apoio de imagens via multimídia." (Professor 2); "Procuro utilizar a metodologia do método comunicativo em que as quatro habilidades de língua inglesa são abordadas: compreensão e produção oral, escrita e leitura - está com menor ênfase. A ênfase maior está na aquisição de vocabulário e na produção oral relacionada à temática do curso, viagem". (Professor 5); "Narrativas." (Professor 9); "Aula expositiva, práticas de cuidado com plantas medicinais em laboratório; atividades de identificação de plantas no horto; o referencial teórico do processo ensino-aprendizagem está em consonância com o referencial de Paulo Freire". (Professor 10); "Trabalhamos com dialogo e práticas." (Professor 8) **Reflexão sobre temática** "Consciência Corporal e estímulos à sensibilidade." (Professor 3)" trabalho em grupo, dupla, pensar em conceitos filosóficos a partir do cotidiano." (Professor 6)

Acerca de quais recursos didáticos/pedagógicos e materiais utilizados para ensinar o aluno-idoso nas atividades da UNAPI:

"Escolha de textos com temas que evoquem a cultura do idoso, que tenha a ver com a vida do idoso no passado e presente; slides e textos com imagens grandes e letras grandes também, músicas em tom alto."(Professor 1); "Material impresso, filmes, passeios, brincadeiras". (Professor 2); "Música, movimento e ritmo." (Professor 3); "Em minhas aulas, o livro. Levar livros e incentivá-los a adquirir livros e, manipular os livros em sala de aula (mostrar, abrir, folhear, ler, indicar informação nele, mencionar autor e editora, inserir o autor ou gênero em uma linha do tempo) tem sido o meu maior recurso didático/pedagógico". (Professor 4); "Utilizo o quadro branco com maior intensidade, slides, áudios, folhas impressas com atividades". (Professor 5); "Livro '50 ideias de filosofia que você precisa conhecer', música, documentários, trechos de obras filosóficas, poemas, exemplos do cotidiano".

(Professor 6); “Nas aulas se costuma usar jogos, apresentações em Power Point, filmes, passeios.” (Professor 7); “Usava slides.” (Professor 8); “Uso de objetos de memória, filmes, organização de exposições.” (Professor 9); “Diálogo, recursos diversos disponíveis no laboratório de cuidado e plantas bioativas.” (Professor 10); “Jogos didáticos, cartazes, filmes, data show com slides, desafios em folhas, recortes”. (Professor 11);

4. CONCLUSÕES

Os dados apresentados evidenciam a metodologia e práticas utilizadas pelos docentes para trabalhar com idosos, reafirmando a importância de atender as necessidades dos mesmos, sejam essas necessidades individuais e/ou coletivas e sem estereótipos, demonstrando não haver uma metodologia única.

Os programas de extensão universitária para idosos, assim como a UNIVERSIDADE ABERTA PARA IDOSOS, se estabelece como espaço importante no desenvolvimento e na inclusão do idoso no âmbito educacional, objetivando a valorização dos mesmos. Esses programas Indicam a importância de pensar nas práxis da atuação docente para enfrentar os desafios, e as demandas que os alunos trazem consigo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFÍCAS

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

BRASIL. *Estatuto do idoso*: lei federal nº 10.741, 2003. Brasília, DF: Disponível: http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/pagina_saude_do_idoso/estatuto_do_idoso.pdf. Acesso em 29 ago. 2019

CACHIONI, Meire; ORDONEZI, T. N.; BATISTONII, S. S.T.; LIMA, T. B. Metodologias e Estratégias Pedagógicas utilizadas por Educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45741.Acesso ago 2019.

LAURIA, B. V.; MALTA, P. C. C.; DÁTILO, G. M. P. O PAPEL DA UNIVERSIDADE ABERTA DA TERCEIRA IDADE-UNATI, NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DO IDOSO, POSSIBILITANDO SUA MELHOR QUALIDADE DE VIDA. **Jornada do Núcleo de Ensino**, 2015. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/o-papel-da-universidade-aberta.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

NÖRNBERG, N.; RAMPAZZO, S. **Metodologia da Pesquisa**. São Leopoldo: [s.ed], 2008.

ONU. A ONU e as pessoas idosas. Disponível em: https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-idosas/. Acesso em: 29 ago. 2019.

SILVA, F.M.; DA SILVA, A.T.D.; DA ROCHA, R.A. Onde estão as Unati das Universidades Públicas Federais do Brasil. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Argentina,** 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181218/101_00171.pdf?sequence=1. Acesso em 29 ago. 2019.

III CICLO DE PALESTRAS DE GESTÃO E EMPREENDEDORISMO: AÇÃO ACADÊMICA DE ESTÍMULO AO EMPREENDEDORISMO

VITÓRIA ADRIELLY CATSCHOR DOS SANTOS[1]; EDUARDO NUNES DELLAGOSTIN[2]; VITÓRIA HIRDES GLENZEL[2]; IZADORA PETER FURTADO[2]; ISADORA LEITZKE GUIDOTTI[2]; MARIANA HÄRTER REMIÃO[3]

[1] *Universidade Federal de Pelotas, CDTec, Curso de Biotecnologia – vitoriacatschor@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas, CDTec, Curso de Biotecnologia – edu.ndell@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas, CDTec, Curso de Biotecnologia – vitoriaglenzel@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas, CDTec, Curso de Biotecnologia – izapfurtado@gmail.com;*
[2] *Universidade Federal de Pelotas, CDTec, Curso de Biotecnologia – leitzke.gi@gmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas, CDTec, Curso de Biotecnologia – mh.remiao@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O termo ‘empreender’ surgiu no Brasil no século XV, e deriva do termo do francês antigo "*entreprendre*", que significa “fazer algo” (GOMES, 2016). Se tratando do pensamento empreendedor, este pode ser descrito como a visualização de oportunidades onde outros não veem, se mostrando inovador, proativo e resiliente. O empreendedor busca pela mudança (BAGGIO et al. 2014), sendo um ator importante no desenvolvimento de um país (SEBRAE, 2019).

Até poucos anos, o mito de que se “nascia empreendedor” era muito forte, e graças a trabalhos de grupos de pesquisas, esse pensamento está deixando de ser replicado. Hoje sabemos que o senso empreendedor pode ser adquirido ao longo da vida, assim como as diversas outras características. Para isso, é necessário que sejamos apresentados a elas, como exemplifica Fernando Dolabela, especialista em empreendedorismo no Brasil, o contato com a família, escola, amigos, trabalho e sociedade em geral favorecem algumas características nos indivíduos em detrimento de outras. Sendo assim, o empreendedor se faz um ser social, fruto das relações entre talentos e características individuais no meio em que vive (CHAGAS, 1999).

A exposição dos temas relacionados ao empreendedorismo aos estudantes se mostra extremamente importante, contudo, um estudo feito em universidades brasileiras no ano de 2016, demonstrou que apesar de as universidades terem em sua grade curricular disciplinas sobre empreendedorismo, a maioria delas (54%) visa apenas inspirar o aluno, o que faz com que faltem exemplos práticos de gestão de empresas e empreendedorismo. A pesquisa demonstrou também que essas disciplinas não se fazem presentes em todos os cursos universitários (ENDEAVOR E SEBRAE, 2016). Visto isso, e levando em conta a necessidade em se falar mais sobre gestão e empreendedorismo no ambiente acadêmico, surge o Ciclo de Palestras de Gestão e Empreendedorismo (CPGE).

O CPGE está em sua terceira edição, é desenvolvido pelos alunos da disciplina de Gestão em Biotecnologia da Universidade Federal de Pelotas, e é aberto tanto para a comunidade acadêmica como para o público em geral. O mesmo foi criado devido a necessidade de inovação dentro da academia e da sociedade, visando não só inspirar os participantes, como também dar suporte e *know how* através da experiência de outras pessoas com o pensamento empreendedor. Através de palestras e rodas de conversa, o evento busca incentivar também a troca de experiências entre os palestrantes e o público.

Sendo assim, esse trabalho tem como objetivo apresentar os resultados coletados durante a terceira edição do evento, o III Ciclo de Palestras de Gestão e Empreendedorismo, organizado pelos alunos da da turma 2019/1, sob coordenação da professora Mariana H. Remião.

2. METODOLOGIA

A metodologia empregada na elaboração desse evento se baseia basicamente por três etapas principais: planejamento, organização e execução.

2.1. Planejamento e Organização

O evento foi idealizado com o intuito de disseminar e incentivar valores relacionados à gestão e ao empreendedorismo, através de palestras com profissionais das áreas, tendo como público-alvo aguardado alunos de graduação de diversos cursos da UFPel e outras universidades, bem como, a comunidade em geral que tenha interesse na temática. A etapa de planejamento se refere ao momento em que foram estabelecidos temática, local, dia, horário, palestrantes para que pudessem ser definidos os planos de organização e execução. O planejamento do evento aconteceu em encontros semanais, em espaço reservado dentro da disciplina de Gestão em Biotecnologia.

Durante a organização propriamente dita, foram feitas reuniões sistemáticas para separar a turma em grupos responsáveis por atividades distintas: busca de patrocínio, estratégias de divulgação, comunicação com os palestrantes, elaboração de certificados e inscrições no evento. A partir dessa divisão e das reuniões foram delegadas funções para cada aluno.

O grupo das palestras, através de e-mails, fez contato com os palestrantes elegidos em sala de aula para convidá-los para o evento, além de repassar informações sobre o mesmo e sugerir temática abordada pelo palestrante.

Os discentes responsáveis pela busca de patrocínio elegeram possíveis locais que pudessem se afeiçoar ao projeto e colaborar como patrocinadores ou apoiadores do evento. Para isso, elaborou um ofício para que fosse entregue aos estabelecimentos ao fazer contato com estes.

O grupo encarregado das inscrições e da elaboração dos certificados trabalhou em conjunto. As inscrições para o III CPGE ocorreram de forma online, através de um formulário eletrônico divulgado na página e evento na plataforma Facebook facilitando a inscrição no evento. A partir da listagem de inscritos e dos que estavam presentes no dia do evento, foi feito um levantamento para elaboração dos certificados.

Os alunos envolvidos nas estratégias de divulgação criaram páginas nas plataformas online Instagram e Facebook, além de um evento, que continha todas as informações referentes à realização do III CPGE. Além disso, foram responsáveis pela divulgação dos palestrantes e suas respectivas palestras, e elaboração de cartazes espalhados pelos campi da UFPel.

2.2. Execução

O III CPGE ocorreu no dia 26 de junho de 2019, com início às 18 horas, no auditório do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Artes e Linguagem (CEHUS) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

A primeira etapa do evento ocorreu através de uma cerimônia de abertura conduzida pela professora regente da disciplina e coordenadora do projeto, Profª Mariana Härter Remião, o coordenador de Inovação Tecnológica da UFPel, Prof. Vinícius Farias Campos, além do Diretor Presidente da FAPERGS, Prof. Odir Antônio Dellagostin. A programação de palestras contava com a presença de três palestrantes diferentes que apresentaram ao público suas trajetórias pessoais dentro do contexto envolvendo gestão de negócios e empreendedorismo, além de

dicas e conselhos para quem tivesse interesse e pretendesse se iniciar nessa área. Os palestrantes e suas respectivas palestras foram:

- Leandro Bento Pompermaier (PUCRS) – “Como transformar uma startup em uma empresa de sucesso: a vida dura de uma startup”
- Leonardo Costa Reichow (LIFEMED) – “Novos modelos de empresas na área da saúde”
- Robson Hellebrandt Couto (PIPAR) – “Comece pelo fim: a importância da estratégia no marketing digital”

2.3. Avaliação

Para a obtenção de dados concretos sobre o evento, empregou-se como método de avaliação a distribuição de formulários impressos aos inscritos, junto do material do evento, a serem preenchidos de forma individual e anônima. Os participantes do evento foram instruídos retornar a ficha à equipe organizadora ao término das palestras. Essa metodologia teve o objetivo de receber a percepção do público em relação ao evento e com isso obter resultados possíveis de serem analisados e trabalhados para novas edições. As fichas avaliativas contavam com os seguintes critérios para avaliação: Divulgação; Programação do evento; Organização do evento; Tema(s) abordado(s); Palestras; Adequações das instalações a realização do evento; e Contribuição para a vida acadêmica. O participante poderia avaliar cada tópico com um dos seguintes conceitos: Ótimo, Bom, Regular, Fraco, Péssimo, ou Não se aplica. O formulário também contava com espaço para que o ouvinte pudesse contribuir com sugestões para a edição atual bem como para as próximas edições do CPGE. Todos os resultados e sugestões foram contabilizados e os dados obtidos foram transformados em gráficos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através de avaliações impressas e entregues aos participantes do evento foi possível avaliar a qualidade do evento. O evento contou com um público total de 82 pessoas, sendo que o número total de inscritos era de 200 pessoas, além da comissão organizadora que esteve presente auxiliando os participantes. As avaliações respondidas e digitalizadas foram compiladas para a obtenção dos resultados, apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Porcentagem de respostas em cada categoria de avaliação. (n=47)

	Ótimo (%)	Bom (%)	Regular (%)	Fraco (%)	Péssimo (%)	Não se aplica (%)
Divulgação do evento	43,5	34,8	15,2	6,5	0	0
Programação do evento	56,5	34,8	2,2	4,2	0	2,2
Organização do evento	76,1	21,7	2,2	0	0	0
Temas abordados	65,2	32,6	2,2	0	0	0
Palestras	71,7	28,3	0	0	0	0
Adequação das instalações à realização do evento	87,0	8,7	4,3	0	0	0
Contribuição à vida acadêmica	67,4	23,9	4,3	2,2	0	2,2

Os dados apresentados na Tabela 1 mostram que a grande maioria dos ouvintes se sentiu satisfeito frente ao evento. É possível observar que as categorias de “divulgação” e “programação do evento” obtiveram uma porcentagem maior de avaliações “bom”, e ainda, no caso do item “divulgação”, a categoria obteve avaliações “regular” e “fraco”. Esses dados nos mostram os pontos que deverão ser reforçados no planejamento das próximas edições.

É possível que a causa das avaliações negativas no item “divulgação” seja pelo modo como o evento foi divulgado (cartazes espalhados pelos campi da UFPEL e divulgação em redes sociais), alcançando um público restrito à comunidade acadêmica e seguidores das redes sociais. Além disso, esta edição do CPGE teve uma particularidade: ela foi realizada dentro de um evento maior do curso de Biotecnologia, o VI Simpósio de Biotecnologia. Como a equipe organizadora dos dois eventos era praticamente a mesma, pode ser que a simultaneidade na divulgação de dois eventos tenha feito com que não se tivesse um empenho para tal atividade, como se teria caso estivessem focados na divulgação de apenas um destes.

Quanto ao item “programação do evento”, a equipe irá acatar as sugestões trazidas pelos ouvintes e irá coletar opiniões dos seguidores da página ‘Ciclo de Palestras de Gestão e Empreendedorismo’, na rede social Facebook (em torno de 365 pessoas). Com isso, espera-se trazer palestras mais interessantes e atraentes para a comunidade em geral.

4. CONCLUSÕES

Eventos voltados à comunidade em geral que abordam o tema empreendedorismo se fazem muito pertinentes. Na terceira edição do CPGE observou-se o alcance do evento à diferentes públicos, trazendo diferentes ideias, criando um ambiente dinâmico e integrado.

Quanto ao planejamento, organização e o desenvolvimento do evento, estes se mostraram satisfatórios aos ouvintes, de uma forma geral. Esse retorno foi muito importante pois, os pontos com menor porcentagem de avaliações positivas terão atenção especial no planejamento das próximas edições, com atenção especial à divulgação, para que atinjamos uma variedade de público maior do que nos anos anteriores. Como perspectiva, esperamos que nas próximas edições do CPGE todos os tópicos possam ser melhorados. Desejamos criar um ambiente de debates, almejando que membros da sociedade e comunidade acadêmica se sintam mais inspirados, seguros e informados para empreender e fazer uma melhor gestão de seus negócios e de suas vidas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGGIO, A. F.; BAGGIO, D. K. Empreendedorismo: Conceitos e Definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2014.

SEBRAE; ENDEAVOR. Empreendedorismo nas universidades brasileiras, 2016.

PINHO, J.C.; THOMPSON, D. Condições Estruturais Empreendedoras na Criação de Novos Negócios: A visão de especialistas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 56, n. 2, p. 166-181, 2016.

CHAGAS, Celso Dolabela F. **O Segredo de Luísa**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

A PESQUISA E ELABORAÇÃO DO PROJETO DISCIPLINAR NO COTIDIANO DO PIBID GEOGRAFIA

ODLANER TERRA PEREIRA AUTOR[1]; Liz Cristiane Dias[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas– odlaner1999@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas– e-mail do orientador

1.INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) foi criado em 2007, objetivando elaborar atividades que articulem saberes escolares e acadêmicos, propondo uma interação entre os estudantes de graduação, professores e estudantes da rede pública de ensino. Para Nunes et. al. :

> O objetivo maior deste programa é a aproximação da teoria das licenciaturas à prática de salas de aula da rede pública de ensino. As bolsas de iniciação à docência são destinadas aos alunos de cursos presenciais. Também, é antecipar o vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o programa faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Outra intenção é aproximar as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas.(Nunes et. al. ,2012,p.3).

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o projeto de pesquisa desenvolvido para Escola Nossa Senhora das Graças no ano de 2019. Esse trabalho foi desenvolvido tendo em vista, as diversas informações obtidas via trabalho de pesquisa coma diretora, os alunos e os professores através de observações, entrevistas e questionários que foram realizados no segundo semestre de 2018.

2. METODOLOGIA

A elaboração de um projeto disciplinar exige inicialmente a realização de uma pesquisa diagnóstica para coletar dados acerca da realidade da escola e dos alunos. A pesquisa diagnóstica teve inicio com visitas realizadas a escola que tinham como intuito conhecer os espaços que a instituição dispõe para o desenvolvimento de atividades.

A escola Nossa Senhora das Graças foi fundada em 1956, pelo Padre Balduíno Rambo, porém naquele momento recebeu o nome de Escola Particular Nossa Senhora das Graças. Atualmente está localizada na rua Dr. Cassiano, número 714, no bairro centro, todavia a localidade em que ela se encontra é comumente chamada de Cerquinha.

Atualmente a escola dispõe de uma infraestrutura composta, por cinco salas de aula, sala de recursos, sala de direção, secretaria, sala de professores, banheiro para alunos e outro para professores e refeitório.

A pesquisa diagnóstica também envolveu uma entrevista com a diretora da escola que objetivou conhecer melhor as características da escola. As respostas da diretora deixaram clara a situação de vulnerabilidade social de grande parte dos alunos, dando a entender que o acesso a merenda é o principal motivo para

que eles frequentem as aulas, afinal, essa seria a oportunidade de fazerem uma boa refeição.

O diagnóstico também foi realizado com os três professores de geografia que trabalham na escola. O questionário elaborado para esses professores era constituído por vinte perguntas. Os professores relataram que grande parte dos alunos possue muita dificuldade no desenvolvimento das atividades que envolvem matemática, ou seja, o conteúdo que os alunos mais tem dificuldade estão relacionados com a cartografia, no que diz respeito a geografia.

A pesquisa com os alunos foi realizada através de um questionário dissertativo, esse questionário era composto po cerca de vinte perguntas que abordavam aspectos da realidade dos mesmos. A pesquisa foi realizada em turmas no ensino fundamental, tendo em vista que a escola não possui ensino médio.

A realização da pesquisa diagnóstica realizada com os alunos da escola mostrou que os mesmos possuem enorme dificuldade para se expressarem acerca da sua realidade. Durante a pesquisa muitos alunos acabaram interagindo muito pouco e não deram qualquer tipo de resposta aos questionamentos que foram feitos.

As respostas apresentadas, embora tenham sido bastante diminutas mostraram muitas características dos mesmos. Através das respostas obtidas foi possível descobrir que grande parte dos alunos vivem nas proximidades da escola e precisam trabalhar para se sustentar. Ademais, muitos alunos possuem grande interesse de música, especialmente pelo funk.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista, as informações coletadas através do diagnostico foi possível elaborar um projeto disciplinar para Escola Nossa Senhora Das Graças. Esse projeto tem como objetivo atender algumas demandas que foram apresentadas pela escola na realização da pesquisa diagnóstica. Assim, para elaboração do projeto disciplinar o tema escolhido foi à geografia cultural, pois, não restringe as atividades que poderão ser desenvolvidas a um único tema. Esse tema constitui uma excelente oportunidade de trabalhar grande parte das indagações que foram apresentas pelos alunos e professores de geografia e sobre a própria escola. Turra Neto (2013), que considera que:

> “Se a Geografia escolar considerar os territórios existenciais, construídos e vividos no cotidiano, pode levar o jovem a perceberem-se como fazendo a sua cidade, como tecendo uma geografia a partir da sua presença e movimentação no mundo a partir da sua presença e movimentação no mundo, a partir das relações identitárias e políticas que estabelecem. Seria uma possibilidade de trazer a geografia próxima das pessoas, seria preenchê-la de significado para o/a jovem que a estuda, pois a partir daí ele/a poderia estar se entendendo num quadro de relações socioespaciais, situando-se de forma mais reflexiva no mundo e no lugar. Seria , enfim uma possibilidade ainda inexplorada de realizar entre um saber informal, da rua, e o saber formal da escola, ambos se enriquecendo mutuamente.” (TURRA NETO,2013,p. 52-53).

Ademais, para esse será utilizada como metodologia a intervenção pedagógica pois essa possibilita elaboraração de atividades que tem como

objetivo ajudar os discentes a superar suas dificuldades para se expressarem. Segundo Damiani et. Al (2013):

> "Segundo nossa concepção, são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências." (Damiani et. Al,2013,p.58)

Nesse sentido, o problema de pesquisa apresentado aqui, trata da dificuldade dos alunos se expressarem. Dessa maneira, o projeto tem como objetivo promover estratégias de aprendizagem em Geografia que propiciem o desenvolvimento da escrita e oralidade dos alunos, de modo que os mesmos passem a se expressar de forma mais frequente e a partir de seus cotidianos.

O projeto tem como objetivo desenvolver atividades nos anos finais do ensino fundamental, que posteriormente serão alinhadas as especificidades do conteúdo trabalhado pela professora de geografia, de modo a contemplarem as habilidades da BNCC para cada ano do ensino fundamental, essa atividades deverão permitir o trabalho com diferentes formas de expressão, sendo elas:

1º Composição Musical: O grupo irá realizar uma atividade que utilizará a linguagem musical para que os alunos possam se expressar melhor. Inicialmente, será pedido aos alunos que elaborem uma música, estilo livre, acerca de qualquer assunto que compõem a realidade dos mesmos. Depois, será solicitado que os alunos executem essa música para os demais colegas da sala. A música representa uma importante forma de comunicação, através dessa atividade os alunos poderão falar sobre o seu meio social.

2º Painel de desenhos: O desenho também representa uma forma de expressão, por isso, também será elaborada uma atividade que utilize esse recurso. Inicialmente, os integrantes do grupo irão distribuir folhas de oficio e lápis de colorir para os alunos. Logo em seguida, será solicitado que os alunos realizem um desenho sobre a escola Nossa Senhora das Graças, o desenho poderá representar qualquer espaço ou característica da instituição. Após, o termino desses desenhos será solicitado que os mesmo elaborem conjuntamente um painel, expondo todos os seus desenhos, expondo as características da escola que julgam mais importantes para todos os demais. O objetivo dessa segunda atividade é fazer com que os alunos possam se expressar sobre a escola que freqüentam, através de desenhos e painel colaborativo,deixando transparecer as suas impressões sobre a realidade escolar.

3º Escrita e expressão: Durante o diagnóstico na escola os alunos demonstraram muita dificuldade para se expressar através da escrita, deixando muitas perguntas dos questionários completamente em branco. Ademais, os alunos ao responder aos questionários mostraram que costumam ser extrema mente sucintos para escrever respostas. Dessa maneira, será pedido que os alunos escrevam um pequeno texto acerca dos conteúdos de geografia que mais gostam e como gostariam de desenvolver uma atividade acerca desse conteúdo. Posteriormente, será desenvolvida algumas das atividades que propostas por esses alunos. Sendo assim, é importante fazer com que os alunos possa se expressar através de atividades que utilizem à escrita. Objetivo dessa atividade é fazer com que alunos possam falar acerca dos aspectos da escola que são agradáveis e os que poderiam melhorar.

Inicialmente serão distribuídos aos alunos folhas para que eles possam escrever, depois será pedido aos mesmos que escrevam sobre aquilo que mais gostam na escola, essa descrição inclui a atividades desenvolvidas pelos alunos,

aulas e locais da escola. Caso os alunos não conseguiam expressar qualquer característica da escola que gostem, será pedido que escrevam sobre qualquer atividade que gostariam de realizar.

4. CONCLUSÕES

O projeto está em vias de realização na escola, assim que os resultados esperados são a médio prazo. Todavia é importante ressaltar como conclusão deste trabalho o impacto da pesquisa diagnostica e da elaboração do projeto, no que diz respeito ao processo de aproximar as demandas da escola pública com as atividades desenvolvidas pela universidade sua importância na formação do professor.

Ademais, a possibilidade de elaborar uma atividade que parte das demandas da escola, representa uma excelente maneira de melhorar o arcabouço teórico-metodológico e desenvolver uma identidade docente. Dessa forma, é importante que ações do PIBID geografia permaneçam no cotidiano dos cursos de licenciatura.

É importante ressaltar também que a pesquisa constitui-se como um importante instrumento na aproximação entre aluno, professor e realidade escolar, de modo que permite o conhecimento dessa realidade e o envolvimento com questões de fundamental importância para o sucesso da educação, contrapondo um ensino diretivo em prol de um processo de ensino e aprendizagem reflexivo para o professor e significativo para o aluno.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NUNES, L. F.; BLAAS, J. ; DIAS, Liz Cristiane. **CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.** In: I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e cidade em busca de caminhos comuns, 2012, Pelotas. Anais do I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e cidade em busca de caminhos comuns. Pelotas: Ed. da UFPEl, 2012. v. 01. p. 01-12.

TURRA NETO, Nécio. **Geografia cultural, juventudes e ensino de geografia: articulações possíveis.** Revista Formação, n.20, volume 1, Ano 2013 – p. 38 - 56.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, Renato S.; CASTRO, Rafael Fonseca ; DARIZ, Marion R. ; PINHEIRO, S. N. S. . **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de Educação (UFPel), v. 45, p. 57-67, 2013.

MINI HANDEBOL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

MAURÍCIO MACHADO; LARA VINHOLES, ANA VALÉRIA LIMA REIS, FELIPE GUSTAVO GRIEP BONOW, FERNANDA WOZIAK TAVARES; ROSE MÉRI SANTOS DA SILVA.

[1]CEMINH/LEECOL Universidade Federal de Pelotas- mauriciomachado857@hotmail.com
CEMINH/LEECOL Universidade Federal de Pelotas – lara.vinholes@gmail.com
CEMINH/LEECOL Universidade Federal de Pelotas- anavalerialimars@gmail.com
CEMINH/LEECOL Universidade Federal de Pelotas- felipe.bonow@gmail.com
CEMINH/LEECOL Universidade Federal de Pelotas- fewoziak@gmail.com
[3] CEMINH/LEECOL Universidade Federal de Pelotas– roseufpel@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

No atual contexto social, “os esportes coletivos são parte do fenômeno esportivo e despertam fascínio em praticantes e espectadores” (CASAGRANDE, 2012). Dentre as distintas possibilidades de modalidades esportivas coletivas vivenciadas em nosso cotidiano, destaque-se aqui o Handebol que traz consigo diversos beneficios, como cita Janusz (1993)

> El balonmano, en tanto que juego de equipo, tiene valores psicológicos, sociológicos, educativos; enseña a luchar noble e tenazmente; capacita la actuación en grupo y no egoístamente en solitario; promueve la camaradería, la solidariedad; invita a tomar rápidas decisiones y fomenta el sentido de la responsabilidad.

Em sua caracterização conceitual o Handebol se utiliza de cinco elementos principais, ou seja, trata-se de um jogo coletivo, de um jogo de oposição, de um jogo de invasão, de um jogo de luta direta pela bola, assim como de um jogo de contato fisico. Frente a imensa amplitude que envolve sua constituição, surgem muitas dúvidas e anseios de como trabalhar com a iniciação da referida modalidade. Sendo assim, emerge o Mini-Handebol, enquanto um potente e produtivo caminho a ser seguido para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem do Handebol na infância, como nos indicam Abreu e Bergamaschi (2016)

> O mini handebol é uma atividade de iniciação aos princípios e fundamentos do handebol, que busca trabalhar de forma lúdica todo o processo de ensino dos movimentos, ações e aplicações dos mesmos aos jogos com ou se bola para crianças de 6 a 10 anos de ambos os sexos.

Abreu (2019) acrescenta ainda que “qualquer criança de 06 a 10 anos de idade pode jogar mini-handebol”, sendo que, segundo ele, as idades devem ser divididas em Mini A (6 e 7 anos) e Mini B (8, 9 e 10 anos).

Ancorados nos aspectos aqui abordados, implementou-se, na Escola Superior de Educação Física (ESEF), um projeto de extensão intitulado “Passada pro Futuro”, que envolve aproximadamente 50 crianças, de ambos os sexos, oriundas de toda rede escolar de Pelotas, a partir de uma proposta específica de divisão por idades, que se pauta em quatro categorias Mini A (6 a 7 anos); Mini B (8 a 9 anos), o Mini C (10 a 12 anos). e o Handebol de Base (de 13 a 15 anos).

Divisão essa feita através da observação dos professores que notaram uma discrepância grande entre os comportamentos e habilidades dos alunos de diferentes idades, conforme nos indicam Gallahue e Ozmun (2003), que dividem

as fases do desenvolvimento motor em reflexiva, rudimentar, fundamental e especializada.

Especificamente nos interessa saber maiores detalhes sobre as duas últimas fases, ou seja, na fase fundamental as crianças estão desenvolvendo padrões fundamentais de movimento, sendo esses, padrões básicos de movimento, como correr e pular, arremessar e apanhar. Já na fase especializada os movimentos se tornam uma ferramenta que se aplica a muitas atividades motoras complexas presentes na vida diária, na recreação e nos objetivos esportivos. Nesta fase temos três estágios, o transitório, de aplicação e o de utilização permanente, dando ênfase nos dois primeiros.

No estágio transitório é simplesmente a aplicação de movimentos fundamentais de forma mais complexa, já no de aplicação dá a possibilidade de a criança tomar, através de sua base de experiências, numerosas decisões de aprendizado e participação sendo individuais, da tarefa ou ambientais.

A partir dos aspectos aqui abordados elaborou-se o presente trabalho que tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica de ensino e aprendizagem do Mini-Handebol na categoria C (10 a 12 anos), justificando-se principalmente pela necessidade de implementação de trabalhos de iniciação de uma maneira que se utilize de “atividades que respeitam as características das crianças de acordo com a idade e grau de desenvolvimento” (ABREU, 2019).

2. METODOLOGIA

O estudo aqui apresentado dará ênfase especificamente na categoria Mini C, que por sua vez trabalha utilizando elementos de três metodologias, sendo elas: a Iniciação Esportiva Universal de Grecco e Benda (1998); as fases do jogo de Borin (2018), o Teaching Games for Understending (TGfU) de Bunker e Thorpe (1986), esta por sua vez utilizada como modelo de aula.

A construção de uma metodologia híbrida, que opera ferramentas de distintos procedimentos metodológicos, se deu através de elementos das propostas citadas acima, sendo utilizado da Iniciação Esportiva Universal as capacidades táticas básicas (jogo coletivo, se oferecer, transportar a bola, acertar o alvo, superar o adversário, superioridade numérica, reconhecer os espaços) e estrutura funcional (1+1x0; 1x1; 2x1; 2x2+1; 2x2 e assim por diante). As fases do jogo que foram utilizadas foram (contra-ataque, ataque rápido, ataque organizado, retorno defensivo, defesa organizada, tiro de saída). Através desses elementos foi feito uma ligação em quais deles tivessem relação no jogo, por exemplo: Na estrutura funcional 1x1 podem ter transportar a bola, acertar o alvo, superar o adversário, reconhecer os espaços; após foi feito a ligação entre as capacidades táticas básicas (CTB) e as fases do jogo, exemplo: na CTB se oferecer, as fases do jogo tiro de saída, contra ataque, ataque rápido e ataque organizado se relacionam, após feito essas relações entre as metodologias, criamos ou utilizamos atividades que cumpram com essa estrutura, conforme descrito abaixo:

Fases do jogo	CTB	Estruturas Funcionais
Contra-ataque	Jogo coletivo	1+1x0
Ataque rápido	Se oferecer	1x1
Ataque organizado	Transportar a bola	2x1
Retorno defensivo	Acertar o alvo	2x2+1
Defesa organizada	Superar o adversário	2x2
Tiro de saída	Superioridade numérica	3x2
	Reconhecer espaços	3x2+1
		3x3

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se que o projeto “Passada pro Futuro”, em sua categoria do Mini C, cumpre com seus objetivos de proporcionar uma prática esportiva prazerosa, diversificada e adequada aos seus alunos. Destaque-se ainda, que os resultados do trabalho em referência, se pautam nos diversos benefícios do Mini-Handebol, indicados por autores tais como Abreu e Bergamaschi (2016), que apontam os benefícios cognitivos estabelecendo que “As variações e os temas propostos em aula para cada fase do mini handebol devem ser planejadas de forma que os estímulos e situações proporcionem nova e enriquecedoras aos seus praticantes”. Benefícios motores como cita a European Handball Federation (EHF) (2004) apud Abreu (2017) que diz que “a fase do Mini-Handebol é [...] essencial para o desenvolvimento físico e psicológico”, assim como Abreu (2017) aponta ainda, os benefícios sócio-afetivos, indicando que “o mini handebol visa principalmente o desenvolvimento do respeito, coletividade, solidariedade e cooperação, com atividades prazerosas promovendo a sociabilização dos alunos”.

Sendo assim, para além do trabalho desenvolvido durante as aulas semanais, buscou-se proporcionar às crianças envolvidas experiências diversificadas como a abertura dos Campeonatos Estaduais de Handebol de base (Figura 01), proporcionou-se também atividades de interação com os responsáveis (Figura 2), experiências essas que, segundo relatos dos alunos e dos pais, foi de grande importância para os envolvidos. Também ao final do semestre ocorrem os festivais de Mini-handebol, que são organizados pelos alunos da disciplina de Handebol 1, na qual os alunos do projeto participam com alunos convidados de escolas da rede de Pelotas (Figura 3).



Figura 1 - Abertura da fase estadual de Handebol 2018 e 2019



Figura 2 – Atividade com os responsáveis



Figura 3 - Festival de mini handebol

4. CONCLUSÕES

Concluimos então que o projeto “Passada pro Futuro”, através da prática de Mini-Handebol, em sua categoria do Mini C, traz beneficios, motores, cognitivos e socioafetivos, aos alunos. Bem como oportuniza aos mesmos experiências ímpares como a participação na abertura de campeonatos, agregando conhecimento e gosto pela modalidade esportiva.

Para além disso, destaque-se ainda que a realização do presente projeto efetiva-se como uma possibilidade muito produtiva de experiência de prática docente aos graduandos das instituições de ensino superior, contribuindo de uma forma muito potente na formação e na qualificação dos docentes envolvidos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, D M; BERGAMASCHI, M G**. Teoria e Prática do Mini-Handebol**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

ABREU, D. **Os Benefícios do Mini Handebol.** 2017. Acessado em 16/08/2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320124865_OS_BENEFICIOS_DO_MINI-HANDEBOL.

BORIN, G., **1º Encontro de Mini – Handebol – Fases do jogo, princípios e fundamentos**. (Palestra proferida na ESEF/UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul), 2018.

BUNKER; THORPE. The curriculum model. Rethinking Games Teaching. Loughborough University Of Technology, p.7-10, 05 out. 1986. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/e501/cd1b4638e1a740e9d292f83dbf49effe892a.pdf. Acesso em: 02 de Setembro de 2019.

CASAGRANDE, C. G. **Ensino e aprendizagem dos esportes coletivos: análise dos métodos de ensino na cidade de Uberlândia-MG,** 2012, 108f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro

CZERWINSKI, J., LASIERRA, G., **El balonmano: Técnica, Táctica y Entrenamiento.** Local. Paidotribo, 1993.

EUROPEAN HANDBALL FEDERATION; International Handball Federation. Minihandball. Vienna, 1994.

GRECO, J. PABLO; BENDA, N. RODOLFO; **Iniciação esportiva universal:** 1. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico**.** Editora UFMG, Belo Horizonte, 1998.

A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO AMBIENTE PRÉ-UNIVERSITÁRIO

LEONARDO DE ANDRADE[1]; NORIS MARA P. M. LEAL[2]

[1]UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – leonardo@leonardodeandrade.com
[2]UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – norismara@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalhar é analisar a atuação da coordenação pedagógica no ambiente do projeto de extensão Desafio Pré-Universitário Popular da Universidade Federal de Pelotas, surgido há 26 anos como projeto de alfabetização, e que agora atua como pré-universitário para pessoas em estado de vulnerabilidade social, permitindo o ingresso destes sujeitos históricos na universidade. Buscou-se analisar a forma como a coordenação pedagógica atua em um ambiente pré-universitário popular, como se organiza e de que formas pode ser vital para o auxílio na formação de professores voluntários, criando soluções adequadas para a sua realidade, mudando e melhorando práticas, e promovendo um trabalho em conexão com sua realidade.

É comum na literatura a afirmação de que a coordenação pedagógica é uma parte primordial do trabalho e do cotidiano escolar. Afirma-se que o profissional coordenador pedagógico, no desenvolvimento do seu trabalho, “está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atua” (GARRIDO, 2007). Garantir e estimular o processo de tomada de decisões, por parte dos professores, visando uma pedagogia da alternância é um trabalho complexo. Mais ainda quando considerado no âmbito pré-universitário, cuja rotatividade dos alunos e professores que fazem parte da comunidade escolar é muito grande.

No entanto, é imprescindível deixar claro que a atuação da coordenação pedagógica, quando bem definida e objetivada, pode ser agente de grandes mudanças e transformações em qualquer ambiente. Para isso, é necessário que a coordenação pedagógica saiba o seu lugar de atuação, pois “enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas” (GARRIDO, 2007). De acordo com PLACCO (2003, pag. 47), “o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”

No ambiente pré-universitário, essa definição se acentua de forma ainda mais grave, pois a ausência desse profissional é muito comum dada a característica técnica de cursos preparatórios. O cotidiano se torna sempre rápido e cheio de demandas específicas relacionada a própria especificidade dos conteúdos apresentados, pois se busca a aprovação dos alunos em exames como o ENEM e o PAVE. A mentalidade instituída pelos professores é a de passar o máximo de lições da forma mais breve possível, pois o tempo é regulado; mediado. É o “tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica” (FOUCAULT, 2011). Como, então, desacelerar? Como buscar a estimulação da tomada de iniciativa? Como construir um ambiente escolar democrático?

2. METODOLOGIA

Primeiramente, buscou-se definir, pelos próprios membros da coordenação pedagógica instituída no Desafio Pré-Universitário Popular, através de votos em assembléia, o que é e o que faz uma coordenação pedagógia. Definiu-se, em consonância com o regimento do projeto, que a essa coordenação compete: suporte pedagógico para as atividades do programa; participação na elaboração do ciclo de formação dos professores; prover acompanhamento pedagógico aos educandos e educadores quando solicitado. Definidos os propósito, a coordenação pedagógica distribuiu seu trabalho de acordo com a caracterização das atividades de trabalho de MATUS (1991), que propõe quatro conceitos: importância; rotina; urgência e pausa. As atividades de importância definidas pelo autor são aquelas que atendem as metas e finalidades a longo, médio e curto prazo, para os projetos que visam mudar a situação presente. As atividades de rotina estão ligadas ao funcionamento da instituição, ou seja, do projeto, e suas tarefas mais básicas, como a manutenção dos recursos pedagógicos, tais como acompanhamentos de professores, devolutivas, auxilios a alunos e professores. As urgências são ações direcionadas a problemas e situações que não são previstas, mas exigem permanente atenção e ação do coordenador pedagógico, como conflitos e nervosismo dos professores antes das aulas. As pausas são destinadas aos momentos de convivência para conhecer os alunos. Esses momentos foram de suma importância para detectar e diagnosticar problemas mais graves do projeto, como experiência autoritárias em sala de aula, denúncias e problemas relacionados a prática pedagógica.

A coordenação pedagógica também atua a partir do Plano de Ação Pedagógico, elaborado, reformulado e revisado todo semestre. Esse plano incluiu uma justificativa para o trabalho da coordenação, suas metas previstas para o semestre e as ações que serão realizadas para a efetivação das metas. Dentro desse planejamento, a busca maior é a criação e instituição do Projeto Político-Pedagógico, definido como a organização estrutural de toda a atividade pedagógica, pois “busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade” (VEIGA, 2000). Para isso, no primeiro semestre de 2019, buscou-se realizar um diagnóstico do projeto. Foram entrevistados 101 alunos, acompanhadas 43 aulas de professores, com o objetivo de levantar dados suficientes para compreender o que a comunidade escolar, ou seja, os alunos pensam do projeto, como se sentem e quais anseios tem, e quais práticas estavam sendo instituídas em sala de aula, respectivamente.

A partir deste levantamento, a coordenação pedagógica se preocupou em realizar devolutivas e ter momentos individuais de formação com os professores, nos quais indicou os melhores caminhos para uma aprendizagem eficiente, pautados em teorias de aprendizagem e literatura específica. Também trabalhou na elaboração dos ciclos de formação mensais do projeto, trazendo convidados com relação as discussões cotidianas e visando atacar as deficiências que os professores apresentavam em sua formação.

O planejamento do segundo semestre buscou aprimorar os encontros do ciclo, buscando temáticas práticas em relação ao fazer do educador, buscando professores da UFPel com especialidades relacionadas ao tema; criar o Horário Coletivo dos Professores, um momento semanal para discutir a atuação docente; instituir planos de ensino para todas as disciplinas; e, por fim, instigar as primeiras discussões em assembleia para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, afinal, o PPP é “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2000).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho realizado pela coordenação pedagógica ao longo do ano de 2019 tem sido o motor para mudanças em andamento dentro do projeto. Os dados apresentados não somente buscaram a ação de diagnosticar, mas também de transformar. Foram necessários para que a coordenação pedagógica pudesse compreender o ambiente em que iria atuar e, por conseguinte, o ambiente que iria buscar formar para uma prática mais eficaz e a instituição de uma escolaridade democrática. Essa instituição, naturalmente, não pode vir somente acompanhada de dados. Os momentos de pausa foram essenciais para que a coordenação pedagógica tivesse a oportunidade de discutir as relações interpessoais dentro do projeto; de conhecer as pessoas, como seres humanos e gente formadora de gente; de saber a trajetória dos alunos que ali estavam presentes, e sabendo essa trajetória, descobrir a melhor forma de auxiliá-los através de monitorias e momentos individuais. Essas ações levaram a coordenação pedagógica a definir melhor seus momentos de importância e urgência dentro do Plano de Ação Pedagógica, e conseguir atacar de frente as deficiências do projeto para então buscar transformar e melhorar o trabalho. Os ciclos de formação são uma grande prova deste debate. Antes sem orientação e com um formato expositivo, se transformaram lentamente, passando a ter temas específico alinhados ao debate do cotidiano, e ao escutar os participantes, se transformar em um momento coletivo para o debate.
É preciso que fique evidente, no entanto, que essas ações não são iniciativas próprias da coordenação pedagógica. A mudança, ou seja, a transformação, requer calma e paciência na parceria.

4. CONCLUSÕES

Fica-se evidente, então, pelos dados e o trabalho apresentado, que não somente a coordenação pedagógica do projeto buscou dar auxílio a formação dos professores do Desafio Pré-Universitário, um espaço que veio também a se tornar formador destes profissionais, mas que também formou a si mesma. No contato diário com os educadores; com os alunos; enfim, com todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, a coordenação pedagógica aprendeu também a tomar a própria forma e a delimitar cada vez mais sua área de trabalho para que pudesse agir com precisão nos assuntos de sua arcada. O seu trabalho, antes sem forma, tomou horizontes e descobriu como lidar com o cotidiano do pré-universitário, marcado essencialmente pelo tecnicismo dos exames de ingresso nas universidades. Percebeu-se que a melhor forma de trabalho, então, seria a coletiva, na busca de auxílio e parceria na formação; na busca de um ambiente menos agressivo, apesar de todo o conteúdo; na busca de amizades entre a coordenação pedagógica e a comunidade escolar. Todos estes aspectos levantados impactam no trabalho realizado com a comunidade e na aprendizagem dos alunos que ingressam o projeto de extensão. É necessário pensar sempre: planejar. Planejando agimos. A coordenação pedagógica descobriu, como afirma Placco (1994), “um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente, as dimensões técnica, humano-interacional e política”.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento das prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. Cap. 2, p. 9-15.

MATUS, C. **Curso de planificação e governo: guia de análise teórica.** São Paulo: ILDES Editor, 1991.

PLACCO. V. M. N. S. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos.** Campinas: Papirus, 1994.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2008. Cap. 3, p 47-60.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2998. p.11-35.

CONFECÇÃO DE MODELO DIDÁTICO COMO ATIVIDADE ALTERNATIVA NO ENSINO DE MORFOLOGIA INTERNA DE INSETOS PARA ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

YASMIN ABELAIRA[1]; EDUARDA DOS SANTOS[2]; FERNANDA GEISLER[2]; EDISON ZEFA[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – yasminabelaira@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – duda.nachtigal@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – fernandageisler@yahoo.com.br
[3]Universidade Federal de Pelotas – edzefa@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Os insetos são animais de tamanho pequeno, que apresentam exoesqueleto, que lhes confere resistência, e asas, responsáveis por sua capacidade de voar. Tais características são responsáveis por seu sucesso adaptativo, além de possibilitar que desempenhem importantes serviços ecossistêmicos e ambientais,justificando sua importância perante a sociedade humana (ALVES et al, 2018).

O estudo dos insetos está previsto em disciplinas de Ciências e Biologia de ensino fundamental e médio. No entanto, muitos docentes encontram dificuldades em apresentar conteúdos relacionados a insetos, já que os mesmos são descritos de forma abstrata e vaga. Portanto, para que tal barreira seja ultrapassada, a utilização de modelos didáticos é recomendada. A disponibilização de tais modelos facilita a compreensão por parte dos estudantes dos conteúdos apresentados, já que os mesmos são capazes de desenvolver o raciocínio a partir da manipulação. Além disso, podem ser confeccionados com materiais de baixo custo e são uma alternativa em escolas onde não há a possibilidade de utilização de laboratórios equipados com microscópios (CYSNEIROS MATOS, 2009; DANTAS et al, 2016; ROCHA et al, 2010; VILHENA et al, 2009).

Ainda, muitos autores citam a importância dos modelos didáticos no processo de ensino-aprendizagem de alunos deficientes e sua capacidade de facilitar o processo de inclusão dos mesmos em escolas regulares de ensino (SOUZA & FARIA, 2011; STELLA & MASSABNI, 2019).

Este trabalho tem como objetivo desenvolver uma atividade alternativa, utilizando modelo didático, no ensino de morfologia interna dos insetos para alunos do ensino fundamental de uma escola de Pelotas. Portanto, visa a confecção do modelo didático sobre anatomia interna dos insetos, elaboração de uma aula teórico-prática para os alunos do sétimo ano e avaliação da eficiência do método através de uma avaliação da compreensão dos alunos antes e após a exposição da atividade.

2. METODOLOGIA

O modelo escolhido para este trabalho foi um representante da ordem Orthoptera devido à facilidade em encontrar esquemas didáticos de sua morfologia interna.

Para a confecção do modelo foram utilizados os seguintes materiais: papel tecido não-tecido (TNT), espuma vinílica acetinada (EVA) grosso e fino, cola de silicone própria para EVA, e fita decorativa.

Foram recortados o EVA de maior espessura e o TNT no formato do inseto, e os EVA de menor espessura foram recortados nos formatos dos sistemas interno do

animal e colados no TNT. Desta forma, os alunos puderam observar cada sistema por vez ao levantar de cada página como se fosse um livro. Para a finalização do modelo foram utilizadas canetas permanentes pretas e marrons para contorno dos sistemas.

O material confeccionado foi aplicado a alunos do sétimo ano do ensino fundamental, na disciplina de Ciências da Escola Especial Prof. Alfredo Dub, escola deidcada ao ensino de alunos que apresentam perda parcial ou total da audição, no município de Pelotas, RS, no ano de 2019

Para a aula teórica utilizou-se o modelo didático confeccionado neste trabalho e *datashow* para projetar aula em forma de *slides* de *Power Point*.

Para avaliação da eficiência do modelo didático, foi aplicado aos alunos uma avaliação antes e após a realização da aula teórico-prática. Os alunos receberam uma folha A4 com um desenho da morfologia interna de um inseto, onde todos os órgãos estavam destacados com diferentes cores, e os alunos deveriam nomear cada sistema indicado.

Para resolução da avaliação inicial, os alunos tiveram 15 minutos, assim como para a avaliação final. A aula teórico-prática foi exposta nos 60 minutos restantes, totalizando 90 minutos de execução do projeto em sala de aula.

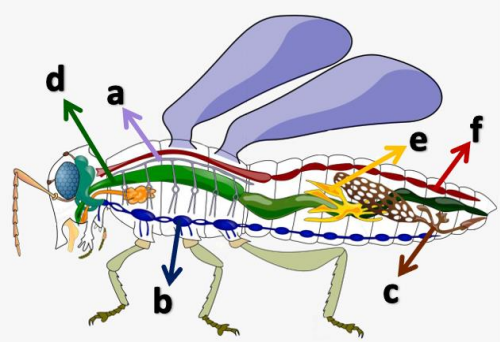


Figura 1 - Desenho que foi aplicado na avaliação para os alunos identificarem as estruturas internas dos insetos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram confeccionados dois modelos didáticos representando todos os sistemas que compõem a morfologia interna dos insetos (Figura 2).



Figura 2: Aspectos gerais da parte externa do modelo didático (A) e da parte interna do modelo (B).

Sobre os materiais utilizados para confecção deste modelo, podemos observar que o EVA e a TNT foram satisfatórios pelo seu fácil manuseio, permitindo uma maior flexibilidade para recortes, sem causar nenhum dano ao educando pelo seu uso prolongado, entretanto estes materiais possuem uma baixa durabilidade.

Cada estrutura foi confeccionada levando em consideração os detalhes de sua morfologia, utilizando-se literatura e informações pertinentes sobre elas, como por exemplo, o livro de zoologia de Ruppert, Fox & Barnes (2005).

A turma era composta por seis alunos, e suas respostas às avaliações foram dispostas no gráfico abaixo (Figura 3).

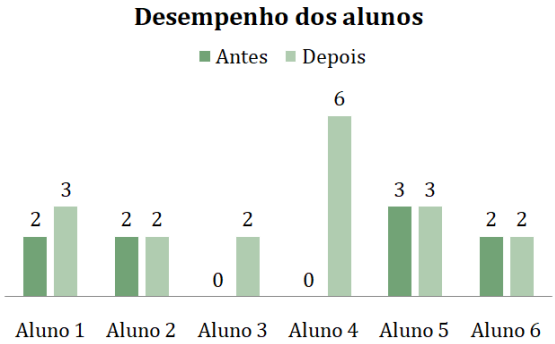


Figura 3: Gráfico representando o desempenho dos alunos antes e depois da apresentação do modelo didático.

Pode-se observar que os alunos possuíam pouco conhecimento prévio acerca da morfologia interna dos insetos. Isto pode ser explicado pelo fato de que a turma nunca foi exposta ao conteúdo anteriormente, ou à dificuldades de assimilação pela forma como o conteúdo foi ministrado.

Portanto, após a apresentação do modelo, os alunos mantiveram ou a quantidade de acertos, ou aumentaram o número de acertos, com destaque para o aluno 4, que melhorou em 100% a sua compreensão após a visualização do modelo.

Rocha et al (2015) ministraram aulas sobre citologia e histologia para alunos surdos e concluíram que a utilização de recursos didáticos diferenciados tem impacto positivo na aprendizagem desses alunos. Isso pode ser devido ao fato de que alunos surdos possuem uma compreensão muito mais visual sobre conceitos, já que a sua primeira língua (LIBRAS) é baseada em gestos e a utilização de métodos mais concretos facilita a sua compreensão (DE LACERDA & DOS SANTOS, 2011).

Portanto, como concluído por Da Silva & Morbeck (2019), os modelos didáticos estimulam o desenvolvimento dos alunos e possibilitam a compreensão de conteúdos de forma lúdica.

Um dos modelos didáticos de entomologia desenvolvidos neste trabalho foi doado à escola após realização da aplicação, a fim de ser incluído nas próximas aulas de Ciências para aprimorar a elucidação dos alunos sobre o conteúdo, enquanto o outro modelo foi doado ao Instituto de Biologia da Universidade Federal de Pelotas para realização de atividades de extensão com escolas do município de Pelotas e adjacentes.

4. CONCLUSÕES

A utilização de metodologias alternativas como complementação das aulas de ciências deve ser incentivada pois a materialização do conteúdo permite uma melhor compreensão do mesmo. Além disso, o fato do modelo ser uma estrutura tridimensional, a qual pode ser manuseada durante a aula, facilita o processo de inclusão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, C. A. B., et al. Percepção entomológica por discentes do Ensino Fundamental em Ciências em vistas à proteção da biodiversidade. **Revista de Geociências do Nordeste**, 2018.

CYSNEIROS MATOS, C.H., et al. Utilização de modelos didáticos no ensino de entomologia. **Revista de biologia e ciências da terra**, 2009.

DANTAS, A. P. J., et al. Importância do uso de modelos didáticos no ensino de citologia. In: **Congresso Nacional de Educação**, 2016.

DA SILVA, T. G.; MORBECK, L. L. B. Utilização de Modelos Didáticos como Instrumento Pedagógico de Aprendizagem em Citologia. **Revista de Psicologia**, 2019.

DE LACERDA, C. B. F.; DOS SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. **Coleção UAB– UFSCar**, 2011.

DE SOUZA, P.F; FARIA, J. C. N. M. A construção e avaliação de modelos didáticos para o ensino de ciências morfológicas: uma proposta inclusiva e interativa. **Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer-Goiânia**, 2011.

ROCHA, A. R.; DE MELLO, W. N.; DE FREITAS BURITY, C. H. A utilização de modelos didáticos no ensino médio: uma abordagem em artrópodes. **RevistaSaúde & Ambiente**, 2010.

ROCHA, L. R. M., et al. Educação de surdos: relato de uma experiência inclusiva para o ensino de ciências e biologia. **Revista Educação Especial**, 2015.

RUPPERT, E.E.; FOX, R.S. & BARNES, R.D. 2005. **Zoologia dos Invertebrados**. São Paulo: Editora Roca, 2005. 7ª ed.

STELLA, L. F.; MASSABNI, V. G. Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais. **Ciência & Educação**, 2019.

VILHENA, N. Q., et al. Modelos didático-pedagógicos: estratégias inovadoras para o ensino de biologia. **II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**, 2010.

CURSO DE MUSICALIZAÇÃO PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS FORMATIVAS

TOMÁS PAIM COSTA[1]; EDSON PONICK[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas – tpc.ac@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas - FaE – edsonponick@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho apresenta uma reflexão sobre como o projeto de extensão "Curso de musicalização para professoras da Educação Infantil" contribui para a formação musical e pedagógico musical dos bolsistas do curso, que são estudantes de três graduações diferentes da UFPEL: pedagogia, licenciatura e bacharelado em música.

O projeto tem como objetivo geral "Oferecer formação musical e pedagógico-musical para professoras unidocentes da Educação Infantil através de oficinas de musicalização e de aulas de violão como instrumento acompanhador de canções folclóricas e infantis".

Os cursos são ofertados em Rio Grande pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), formando uma parceria interinstitucional com a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

2. METODOLOGIA

Após quatro ações realizadas, dois ministrantes responderam um questionário sobre sua experiência no projeto. A partir das respostas estabeleci relações com o desenrolar dessas edições vivenciadas, destacando minha ótica como bacharelando em música. As perguntas respondidas pelos estudantes participantes do projeto foram:

Qual era a sua expectativa com o projeto?

Como sua formação acadêmica ajudou ao longo do projeto?

Como o projeto complementou sua formação?

Analisando as respostas, pude refletir acerca de minha própria formação, atuando como músico e realizando uma troca de saberes com colegas e professoras atuantes na educação infatil, área distante da minha formação acadêmica como bacharelando em música com ênfase em violão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto aqui analisado surgiu como uma ação que fortalece a implementação da lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a qual determina o ensino da música como parte obrigatória do componente curricular nas escolas de educação básica. Passados onze anos da sua promulgação, a lei ainda representa uma luta diária para seu cumprimento.

Desde o segundo semestre de 2018 até agora, foram realizadas quatro ações, envolvendo quatro turmas. Em cada uma delas foram oferecidos oito encontros de 2h cada um, totalizando 16h de curso presencial, envolvendo atividades de percepção, apreciação, composição e *performance* musical, com ênfase nas canções folclóricas brasileiras e de outros países. Além dos encontros presenciais, mais 4h de atividades complementares (ensaios, pesquisas) completam as 20 horas do curso. O projeto alcançou até agora oitenta

professoras da educação infantil com mais uma turma em atividade atualmente com quarenta pessoas.

Minha inserção no projeto se deu pelo fato de que uma parte das oficinas contaria com a iniciação ao violão, especificamente com o ensino básico do instrumento, sendo três acordes simples com os quais poderiam ser tocadas mais de vinte canções.

Diferentemente dos meus colegas ministrantes no projeto, que vieram da área da pedagogia e da licenciatura em música, eu como bacharelando em música com ênfase em violão, não tinha nenhuma experiência formal pedagógica vinda da minha graduação.

As respostas sobre as expectativas dos outros dois ministrantes apontam para um exercício da sua formação pedagógica. Uma delas respondeu que gostaria de “passar para as/os inscritas/tos no curso atividades que pudessem ser utilizadas por eles em suas salas de aula” (Participante 1, pedagogia). O outro ministrante, que se formou em licenciatura em música ao longo do projeto, visava "instrumentar a si e outras com práticas de musicalização" e também "observar seu próprio fazer musical".

Pode-se dizer então que o projeto abriu portas não só para mim, como bacharelando aprender a conhecer a musicalização, como pôr em prática saberes aprendidos advindos de uma recente formação, caso dos outros dois ministrantes. Segundo Correa, "quanto mais as oficinandas vivenciarem as oficinas, mais alternativas e segurança terão para trabalhar com música quando em exercício profissional na sua prática docente" (CORREA, 2014, p. 185). Essa afirmação vale tanto para nós, ministrantes, quanto para as professoras que participaram da formação, já que todas as atividades eram vivenciadas integralmente.

As alunas viam no curso a grande possibilidade de aprender um instrumento musical. Muitas declararam ser "realização de um sonho" e "antigo desejo" tocar violão. Também destacavam a perspectiva de incremento musical na sua sala de aula, entendendo a música como "potencializadora de processos de aprendizagem que transcendem a própria área" (BELLOCHIO 2014), e "que pode ser de grande auxílio para o professor em seus planejamentos e rotinas" (Participante 1, pedagogia).

Somente contando com uma prática do instrumento, onde o cantar e o tocar cifras com um viés popular suplantavam minha vivência erudita de leitura de partituras, encarei a participação no projeto como um grande desafio, considerando que “toda experiência é formadora” (CORRÊA, 2014, p. 195). Ao ensinar uma turma de alunas com pouco ou nenhum conhecimento violonístico, pude aprender ao mesmo tempo em que ensinava, inclusive ensinando minha colega ministrante da pedagogia, que apresentava dificuldades numa técnica no violão, realizando uma troca de saberes, pois ela me aconselhava pedagogicamente com sua formação na educação infantil.

Apesar de muitas alunas afirmarem que fazem música cotidianamente, elas demonstravam certo descrédito frente à possibilidade de aprender violão, um pessimismo ao suporem-se "inferiorizadas por não saberem tocar" (MAFFIOLETTI, 2003, p. 6). Nesse caso, as professoras-alunas assumem uma postura paradoxal, já que "não tocam porque não sabem tocar uma música conhecida, e jamais aprenderão porque não ousarão tocar sem saber pelo menos uma" (MAFFIOLETTI, 2003, p. 6). Como explicação para a pouca confiança em aprenderem o instrumento, vinha a crença de falta de dom ou de muita idade. Essa postura mostra que “por mais que sejam formuladas e pensadas as políticas educacionais para a escola pela sociedade civil, a sua efetivação depende da ‘mobilização’ dos professores” (AHMAD, 2014, p. 222).

Durante as aulas, fui percebendo a dificuldade de fazer as professoras acreditarem em si mesmas, praticarem em casa e terem confiança, que “é o aspecto essencial para que ocorra a inserção da música nas atividades realizadas em sala de aula” (WEBER, 2017, p. 99). Notei assim que minha lacuna em relação aos saberes do ensino era maior do que eu imaginava. Essa não era a realidade dos meus colegas, que se sentiam aptos, a partir da sua formação acadêmica, para ministrar as atividades. Um colega em seu questionário diz: “pude ter maturidade e propriedade para fazer críticas e auto-críticas positivas sobre as atividades e em alguns momentos até pensar em desdobramentos sobre elas” (Participante 2, licenciado em música).

Como o segundo viés do curso era a prática da musicalização, envolvendo jogos de mãos, música com copos, parlendas, percussão corporal e "paisagem sonora" (SCHAFER, 1991) entre outras, muitas professoras optaram por esse enfoque, deixando o violão e sua dificuldade em segundo plano, reforçando que "as atividades musicais podem ser muito diversas e a professora fará escolhas constantemente" (BELLOCHIO e FIGUEIREDO, 2009, p. 41). Mas o curso não trata apenas de "repertoriar musicalmente as aulas" (BELLOCHIO, 2014). O fazer musical prático consciente, que envolve a "música como linguagem" (KOELLREUTTER, 1990), faz com que mesmo uma canção popular "possa ser compreendida e pensada do ponto de vista teórico da música e da educação, quer seja, da educação musical" (BELLOCHIO, 2014, p. 52).

A diversidade de atuação das professoras, que atuam na educação infantil desde o berçário até a pré-escola, dificultava a aplicação de algumas atividades. Diante dessa situação, salientou-se que o cantar assume uma grande importância para o desenvolvimento dos bebês, que já são "músicos competentes" (ILARI, 2013), pois "fazer e ouvir música(s), independente da exigência, é potência para ampliar conhecimentos" (BELLOCHIO, 2014, p. 58). E isso é válido para todos os seres humanos, incluindo todas suas diferenças.

4. CONCLUSÕES

Independente da ausência do ensino do violão no atual plano, continuei no projeto, pois ele abriu uma nova visão em relação à educação musical e à educação como um todo para mim, como o de ser aluno e também professor. O contato e a troca de experiências com as alunas-professoras ampliou o meu horizonte pedagógico, concordando assim com minha colega Participante da pedagogia, que afirma: "através dos vídeos, fotos e relatos feitos pelos participantes do projeto, foi possível ter uma visão mais realista e, em minha opinião encorajadora, sobre como as atividades foram desenvolvidas e sobre quão importante é ter essa base na graduação e/ou através da formação continuada".

Pode-se afirmar que o projeto representa um crescimento pessoal e profissional a todas as pessoas envolvidas. E isso acontece, por um lado, como uma forma de pôr em prática a sua formação, como é o caso do Participante 2 licenciado em música, como também uma oportunidade de praticar, conhecer e aprender sobre a importância da educação musical, não só dos ministrantes como indivíduos, mas também das participantes professoras-alunas da rede municipal. De certa forma, elas refletem os saberes musicais para as crianças por toda a cidade, reluzindo um brilho de esperança nesses tempos sombrios para educação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHMAD, L. A. S.. Lei 11.769/2008 – Entre o macro e microcontexto político em escolas municipais da cidade de Santa Maria. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. (Orgs.). **Educação musical e pedagogia**. Mercado de Letras, 2014. p. 211-233.

BELLOCHIO, C. R.. Educação básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, C. R. e GARBOSA, L. W. F. (Orgs.). **Educação musical e pedagogia**. Mercado de Letras, 2014. p. 47-68.

CORREA, A. N.. Não há como estar em uma sala de aula de educação infantil sem brincar sonoramente com as crianças: a formação musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes. In: BELLOCHIO, C. R. e GARBOSA, L. W. F. (Orgs.). **Educação musical e pedagogia**. Mercado de Letras, 2014. p. 169-190.

CORRÊA, J. R.. Formação-ação musical e pedagógico-musical de professores de educação especial. In: BELLOCHIO, C. R. e GARBOSA, L. W. F.(organizadoras) **Educação musical e pedagogia**. Mercado de Letras, 2014. p. 191-210.

KOELLREUTTER, H. J.. **Terminologia de uma nova estética da música**. Porto Alegre: Movimento, 1990. 138 p.

SCHAFER, R. M.. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991. 399 p.

ILARI, B.. **Música na infância e na adolescência**. Curitiba: Editora Saberes, 2013.

WEBER, V.. A importância da confiança do professor unidocente para o ensino de música. In: BELLOCHIO, C.R. (Org.). **Educação musical e unidocência**. Editora Meridional, 2017. p. 97-131.

CUNHA, S. M.: LOMBARDI, S. S. L.: CISZEVSKI, W. S.. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.22, p. 41-48, 2009.

MAFFIOLETTI, L. A.. Musicalizando estudantes de pedagogia. In: **III Seminário Pesquisa em Educação – ANPEd**, 2003.

BELLOCHIO, C.R.; GARBOSA, L. W. F. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical – LEM – UFSM/RS. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 37, p. 247-273, 2010.

BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. F.. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v.1, n.1, 2009.

OFICINA DE SURDOCEGUEIRA EM 2019: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA PEDAGOGIA DA UFPEL

MELISSA NOVACK OLIVEIRA RIBEIRO[1]; HENIANE PASSOS ALEIXO[2]; CAROLINA MACEDO DE VASCONCELOS[3]; THAÍS PHILIPSEN GRUTZMANN[4]

[1] Universidade Federal de Pelotas –melissanovack@msn.com
[2] Escola Especial Professor Alfredo Dub – henianea@gmail.com
[3] Escola Especial Professor Alfredo Dub – cakovasconcelos@gmail.com
[4] Universidade Federal de Pelotas – thaisclmd2@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência realizada com os alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no mês de Maio do corrente ano, sobre uma oficina de surdocegueira.

Entende-se a surdocegueira como uma condição única, em que o sujeito possui prejuízo de dois sentidos simultaneamente, a audição e a visão. A surdocegueira é classificada em quatro tipos: 1. Pessoa totalmente com surdocegueira; 2. Pessoa com baixa visão e surdez; 3. Pessoa com cegueira e deficiência auditiva e 4. Pessoa com baixa visão e deficiência auditiva (MAIA, 2004). A forma de comunicação vai variar de pessoa para pessoa, alguns dos métodos de comunicação podem ser, Libras Tátil, Tadoma, Libras em campo reduzido, fala ampliada, entre outras (ALEIXO, 2018).

A oficina foi realizada com o propósito de mostrar aos acadêmicos da Pedagogia a importância de se ter conhecimento sobre o assunto e assim ter uma noção de como se deve agir quando se deparar com uma pessoa ou aluno com esta condição. A oficina também teve como objetivo mostrar aos licenciandos como é importante se ter um olhar diferenciado e individualizado para os sujeitos com alguma necessidade especial, mostrando que as pessoas são capazes de aprender, interagir e conviver em sociedade normalmente, desde que lhe sejam ofertadas as condições adequadas.

2. METODOLOGIA

As autoras deste trabalho atuam como professoras na Escola Especial Professor Alfredo Dub, escola de surdos na cidade de Pelotas/RS, a qual possui uma proposta bilíngue de ensino. As professoras trabalham com alunos deficientes auditivos, surdos e com surdocegueira sendo esta última condição o sujeito foco deste trabalho.

O trabalho mais específico com alunos com surdocegueira teve início quando, em 2017, foi implantada a sala multissensorial na escola, com uma profissional especializada na área. A partir disto se fechou uma parceria e começou-se a difundir essa condição de surdocegueira. Iniciaram-se as oficinas sobre o assunto, para diferentes públicos como professores e alunos de licenciaturas, com o propósito de divulgar o trabalho.

Como metodologia, nas oficinas inicia-se explicando o que é surdocegueira, pois muitas pessoas desconhecem o que realmente é esta condição e que as pessoas com surdocegueira são tão capazes quanto qualquer outra pessoa.

Logo em seguida vamos para uma parte mais dinâmica da oficina, onde os participantes recebem uma venda, um protetor auricular e um abafador de som, para assim vivenciarem a experiência de pessoas com surdocegueira. É

combinado que a partir daquele momento ninguém mais fala, para a experiência de privação da audição ser o mais real possível.

Então são oferecidos potinhos com diferentes odores para estas pessoas cheirarem e tentarem perceber o que são como, por exemplo: naftalina, alho, café, canela, vinagre, cravo, entre outros.

Também são proporcionadas sensações táteis, onde devem tocar em diferentes texturas, buscando perceber o que estão manipulando e se conseguem os identificar. Por fim, são expostos a situações rotineiras de uma sala de aula, onde o professor irá solicitar atividade como jogos com formas geométricas, alinhavos, dentre outros.

Os participantes também são desafiados na condição de professores, pois em certo momento precisam explicar dada atividade para seu colega, que está na condição de surdocego. Ou seja, precisam arrumar um meio de se fazer entender por seu "aluno" com surdocegueira total.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A surdocegueira é uma condição única. Muitas vezes a pessoa com surdocegueira não é identificada, nem na sociedade e nem no ambiente escolar, pois nem todos os profissionais da educação conhecem e sabem identificar pessoas com esta condição.

Os acadêmicos do curso de Pedagogia são um exemplo disso, pois muitos dos participantes desconheciam o termo e não sabiam como identificar uma pessoa nesta condição.

A Constituição Federal do Brasil, no Artigo 25, diz que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988), assim as pessoas com surdocegueira tem também este direito, de receber educação de qualidade e que atendam suas necessidades.

Deve-se lembrar de que a surdocegueira é uma condição única e que as pessoas que a possuem devem ter essa condição respeitada e entendida como pessoas que apresentam uma dificuldade além daquela que possuem surdez ou cegueira, assim as oficineiras quiseram mostra esta realidade aos alunos do curso de Pedagogia que participaram da oficina, conforme mostra a Figura 1.



Figura 1: Alunas com 'surdocegueira'.
Fonte: As autoras, 2019.

Nas próximas imagens (Figuras 2 e 3) mostra-se que a exploração tátil é de fundamental importância para que a pessoa com surdocegueira consiga identificar os objetos e manuseá-los de forma adequada.



Figura 2: Exploração tátil 1.
Fonte: As autoras, 2019.



Figura 3: Exploração tátil 2.
Fonte: As autoras, 2019.

Através de relatos dos participantes e observação das reações, foi possível perceber que muitas vezes os participantes tinham dúvida do que estavam manuseando, algumas vezes sentiram nojo, medo e, em outras, a sensação de algo agradável, relaxante.

4. CONCLUSÕES

Após a oficina os participantes fizeram suas avaliações sobre a mesma, declarando que achavam de extrema importância que se aprenda como lidar com pessoas nesta situação, pois ao se formarem professores, podem se deparar com alunos com surdocegueira em suas salas de aula e é preciso saber como atender estes alunos. Esta preparação geralmente não ocorre dentro dos cursos de formação de professores, o máximo que se tem é uma cadeira de Libras (Língua Brasileira de Sinais), obrigatória por lei (BRASIL, 2005).

Acrescentaram ainda que a oficina contribuiu positivamente para o seu engrandecimento pessoal e profissional, pois se sensibilizaram e terão um olhar diferente ao se depararem com pessoas nesta condição.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEIXO, H. P. **A construção do conceito de número por uma aluna com surdocegueira congênita**. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 08 jan. 2018.

MAIA, S. R. **A educação do surdocego**: diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. 93 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO FISICO DA ESCOLA IMPACTA NA SUA EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

DÉBORA DA SILVA RODRIGUES[1]; LUIZ FERNADO MINELLO 2

Universidade Federal de Pelotas - deborar999@gmail.com[1]
Universidade Federal de Pelotas - minellolf@hotmail.com[2]

1. INTRODUÇÃO

O espaço físico escolar possui grande importância para o corpo discente, uma vez que, é o cenário diário de estudo, como: discussões, debates, reflexões, convívios sociais e lazer devendo ser convidativo para os alunos, representando relações de intimidade e afetividade (KIMURA; 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/96) dtermina que o Estado tem o dever de garantir "padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem" (BRASIL, 1999). Nessa perspectiva, pensar, planejar e organizar espacialmente de maneira correta a infraestrutura de uma escola pode contribuir para um aprendizado diferenciado.

A escola esta inserida no contexto social gerando impactos ao meio ambiente e contribuindo com o crescimento dos problemas ambientais, através do consumo e desperdício de energia, água e lixo, dentre outas coisas. Nesse contexto é necessário pensar em estratégias permanentes de educação ambiental escolar, ações essas, que sejam capazes de transformar situações que ocasionam estes impactos para uma unidade que contribua com a redução dos problemas através de práticas sustentáveis (OLIVEIRA; FEITOZA, SANTIAGO, 2016). Desta forma, a escola efetiva-se como espaço formador de agentes de mudanças, visto que, é um ambiente propício à formação de novas atitudes, de novos comportamentos e valores, através do aprendizado voltado às questões ambientais (GUIMARÃES; 2003).

O presente trabalho teve como objetivo realizar um estudo/diagnóstico do espaço fisico e seus refelxos sobre a educação ambiental.

2. METODOLOGIA

Foi utilizada a ferramenta **Marco-zero** para medir, observar e descrever o ambiente escolar visando verificar sua infraestrutura. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, medição e observação direta, nos anos de 2018 e 2019. Os bolsistas de Iniciação à Docência (PID) do PIBID foram divididos em grupos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecilia Meireles da cidade de Pelotas-RS, sendo que, cada grupo ficou responsável por diagnosticar seus setores como, por exemplo: salas de aula, áreas de lazer, laboratório, bibloteca, entre outros espaços de convivência da comunidade escolar. Paralelamente foi realizada uma entrevista com a coordenação da escola. Reuniu-se informações da infraestrutura e de outros indicadores procurando identificar as concepções de educação ambiental e as principais atividades desenvolvidas nesse âmbito.

Como método de coleta de dados utilizou-se questionários e entrevistas semi-diretivas, composto por 4 itens fechados, sendo aplicados com o objetivo de

registrar suas compreensões e identificar as práticas e projetos em educação ambiental realizados. As analises de infraestrutura foram realizadas no mês de março de 2018 e as entrevistas em agosto de 2019.

Os indicadores da pesquisa visando o diagnóstico escolar foram: descrever os seus espaços fisicos, analisar a distribuição das áreas verdes, presença de hortas, jardins, destinação de resíduos, uso de água, confortos térmico e acústico, dentre outros. A partir do levantamento e organização de seus dados foi apresentado um diagnóstico onde foram destacadas as fragilidades e potencialidades da Escola na educação ambiental (focadas em pontos-específicos) propondo suas melhorias.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

E.M.E.F Cecília Meireles conta em termos de recursos humanos com sessenta e cinco (65) professores, oito (08) funcionários, um (01) orientador educacional e quinhentos e cinquenta e nove (559) alunos distribuídos em trinta e uma (31) turmas nos três (03) turnos diários.

No primeiro momento foi elaborado um croqui da escola com o intuito de ter o conhecimento prévio da sua estrutura a partir do qual foram organizados os horários disponíveis de cada grupo de Pibidianos da Biologia e designadas as tarefas que foram realizadas durante a semana subsequente à sua visitação. Os grupos realizaram as medições das infraestruturas, seu estado, assim como, o levantamento dos equipamentos. Nessa atividade foram utilizados materiais como caneta, papel, câmera do celular (ou similar), fita métrica (trena) sendo realizadas aferições e levantamentos no laboratório de biologia, biblioteca, sala de informática, de aulas, administrativas, cozinha, corredores, horta, pátios, abrangendo todos os espaços da escola. A escola mostrou possuir uma infraestrutura boa, contando com diversos recursos didáticos, biblioteca, um laboratório embora precisando de reformas e reparos diversos (Ex.: nas vidrarias).

A Instituição conta com áreas verdes isoladas, mas, que são utilizadas para o lazer, atividades lúdicas, projetos como a horta (localizada num pátio lateral) com a produção de adubo orgânico, onde professores e alunos realizam suas atividades. Ao redor e no interior do pátio da escola há vasos com plantas sendo observado o descarte correto de resíduos (lixeiras com separação dos tipos de resíduos - coleta seletiva).) ocorrendo a coleta regular do lixo pela prefeitura.

Em relação ao consumo de energia observou-se que a escola tende a utilizar um alto custo de energia. Isso decorre do fato de que as salas não possuem uma boa circulação de ar (cada uma com 2 ou 3 janelas tipo basculante) e iluminação (sem um bom aproveitamento da entrada de luz solar) levando a necessidade de utilização durante o dia em média de uma a duas lâmpadas acesas em cada sala (somente algumas poucas do tipo LED), assim como ventiladores. O estudo revelou que a arquitetura da escola não permite o uso de energia natural ocasionando uma fragilidade no uso racional de energia elétrica

. No que se concerne ao tema água observou-se que a Escola possui água de boa qualidade possuindo uma caixa d'água de 3000 litros sendo abastecida pelo Serviço Autônomo de Saneamento de Pelotas (SANEP) e todas as torneiras são de plástico lavatório plus. Uma fragilidade observada foi a ausência de calhas para captação e reaproveitamento da água de chuvas. Por outro lado, o tema é trabalhado com os alunos, enfocando principalmente, a questão do desperdício e importância da água no meio ambiente.

Em relação ao conforto térmico e acústico da Escola pode-se analisar que vários aspectos contribuem como fragilidades. Os seus pisos são diversificados (lajota ou *parquet*), todas as salas com janelas tipo basculante com vidros e cortinas. Por estar inserida na zona urbana tende a ter um menor conforto térmico e acústico, assim, com a circulação de veículos as aulas contam com ruídos do trânsito, uma vez que, não há árvores plantadas no seu entorno. Dentre os espaços mais quentes da escola estão: biblioteca, secretaria e algumas das salas de aula, mesmo que, contando com alguns ventiladores.

A pesquisa identificou que os professores que atuam na escola, sofrem com a falta de tempo bem como de cursos de capacitação e aperfeiçoamento específicos na temática da Educação Ambiental. Entretanto, estão conscientes da necessidade e importância de desenvolver um bom trabalho nessa área. A infraestrutura deve ser mais explorada pelos discentes de forma multidisciplinar valorizando e adquirindo uma visão mais atrativa para as aulas.

A realização do diagnóstico permitiu conhecer diversos aspectos da Escola atendida pelo PIBID e, consequentemente, contribuiu para a elaboração de ações para solucionar os problemas verificados. Percebeu-se também que as ações desenvolvidas até o momento possibilitaram uma maior reflexão entre os alunos bolsistas, referentes às práticas docentes e analise da infraestrurura e como a educação ambiental pode ser trabalhada de forma a envolver o corpo escolar e a comunidade.

4. CONCLUSÕES

Ficou constatado que dar a devida atenção ao espaço físico escolar irá refletir em uma melhora significativa no ensino, pois, serão nesses espaços que os docentes poderão explorar suas aulas dando significado aos ambientes disponíveis na Escola.

As fragilidades são visíveis nas infraestruturas e na forma que a educação ambiental vem sendo trabalhada na Escola, ou seja, de maneira fragmentada e superficial contribuindo pouco para que seja transformadora. Por outro lado nas potencialidades a escola conta apoio dos seus docentes, Gestão Administrativa e de Órgãos Externos e Programas como, por exemplo, o PIBID que podem implementar práticas que auxiliam o corpo escolar a construir um planejamento que almeje mudanças na melhora de aprendizagem dos alunos, assim como, resultem na construção do conhecimento dos próprios bolsistas. O caminho é promissor e as propostas surgem dos próprios sujeitos do processo ensino-aprendizagem da EA a partir das infraestruturas do seu entorno.

.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUIMARÃES, Mauro. Educadores ambientais em uma perspectiva crítica: reflexões em Xerém. 2003. 155 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008. p.07-67.

BRASIL **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em 01 set. 2019;

OLIVEIRA, M; FEITOZA, A; SANTIAGO, N. Diagnóstico da Educação Ambiental nas Escolas Especialistas de Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Sobral – Ceará. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL CAMPINA GRANDE/PB, 2016. **Anais** VII Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental Campina Grande/PB, Campina Grande, IBEAS, 2016. Acessado em 01 set. 2019. p. 1- - 8. Online Disponível em: https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2016/VII-056.pdf

DESCONSTRUINDO A TRADUÇÃO NO ENSINO DE LE

GRACIELE CORDEIRO[1]; ROBERTA REGO RODRIGUES[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas – grahcord@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – betareseau@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o projeto de extensão intitulado “A tradução no ensino de línguas estrangeiras: isso é viável nos dias de hoje?”, resultado de um estágio de docência de uma bolsista de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras. O projeto possuía como intuito discutir os papeis da tradução no ensino de línguas estrangeiras atualmente e promover a reflexão quanto à possibilidade de seu uso.

Se analisarmos rapidamente a história do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, é perceptível que a busca por uma metodologia perfeita sempre foi, por muito tempo, uma obsessão por parte dos estudiosos (VILAÇA, 2008). Acreditou-se que seria possível desenvolver ou descobrir uma metodologia que fosse capaz de ser bem-sucedida em todas as situações. No entanto, esta busca incansável fez com que as novas metodologias acabassem, de certa forma, rompendo radicalmente com a anterior e a anulando.

Isto ocorreu, por exemplo, com o Método de Gramática e Tradução, um dos pioneiros no ensino de línguas estrangeiras. De acordo com JALIL; PROCAILO (2009), o Método Tradicional, como também era conhecido, foi amplamente utilizado para trabalhar línguas clássicas, como o grego e o latim. Com o objetivo final de acessar a literatura clássica, seu foco, portanto, era os textos literários, havendo uma preferência pelo estudo da gramática e o uso de listas de exercícios de aplicação e de tradução de vocabulário e frases.

No entanto, por ser um ensino centrado na escrita, havia pouco espaço para a oralidade, que se restringia à recitação de textos. A aprendizagem, ainda, dava-se através de memorização, o que lhe causava um aspecto muito mecânico. À esta metodologia, estaria ligada a visão platônica de língua, que a compreendia como uma “nomenclatura”. Isto é, haveria um inventário de palavras que remeteriam a formas universais e seus significados. Neste sentido, as palavras teriam a função de meramente representar formas e significados e a tradução seria uma mera substituição de nomes (CORRÊA, 2014).

Com os estudos estruturalistas, a língua passou a ser compreendida como um “fato social”, um sistema de signos linguísticos vinculados a uma sociedade específica (CORRÊA, 2014). Esta nova visão abriu precedente para novas metodologias, como a Abordagem Comunicativa e a Abordagem Accional. Com a preferência pelo discurso e a metodologia da aula oral e o entendimento de que o uso de sentenças isoladas poderia ser prejudicial, criou-se uma ideia de que as metodologias clássicas seriam muito ineficazes e que, portanto, deveriam ser desconsideradas.

Contudo, conforme aponta JAKOBSON (2012), existem três tipos de tradução, evidenciando que é uma prática presente no nosso cotidiano. Para o autor, o ato de utilizar sinônimos ou de reformular sentenças seria considerada uma tradução intralingual. Por outro lado, a tradução propriamente dita, como a entendemos, seria a tradução interlingual. No entanto, a tradução não se limitaria às linguagens verbais e a tradução de um signo verbal para um não-verbal, como

a adaptação de um poema para a dança, seria considerada uma tradução intersemiótica.

Posto isto, HURTADO ALBIR (1998 *apud* BRANCO, 2010) acredita que o uso da tradução em sala de aula possui dois aspectos: a tradução interiorizada, feita por todo aprendiz, e a tradução pedagógica, utilizada como ferramenta pedagógica para reforçar e verificar a aprendizagem. De acordo com LUCINDO (2006), tendo em vista que a língua materna é o ponto de referência dos alunos, a tradução interiorizada está constantemente sendo utilizada pelo aprendiz e não é possível ser suprimida.

Visto que o aprendiz recorre constantemente à língua materna quando seus recursos da língua estrangeira são insuficientes, defende-se a ideia de que o aprendiz desenvolve uma interlíngua. Consoante ORTÍZ ALVAREZ (2002), a interlíngua é "um sistema aproximativo pelo qual o aprendiz vai formulando hipóteses sobre a língua-alvo" (p. 2). Durante o processo de seu desenvolvimento, há um processo sistemático e dinâmico, em que a interlíngua evolui conforme o aprendiz recebe mais estímulos e testa suas hipóteses sobre a língua estrangeira (ORTÍZ ALVAREZ, 2002).

Ainda, CORRÊA (2013) aponta que ATKINSON (*apud* ROMANELLI, 2009) sugere diferentes usos de tradução que seriam benéficos para a sala de aula. Os "bons usos da tradução em sala" seriam:

> (a) explicar o significado de uma palavra mediante a tradução; (b) controlar a compreensão de uma estrutura da LE na LM; (c) permitir ou estimular os estudantes a traduzirem de uma palavra como controle de sua compreensão; (e) elucidar o vocabulário dando o equivalente na LM; (e) dar instruções relativas a uma atividade, na LM, facilitando a comunicação com os estudantes (CORRÊA, 2013, p. 6).

Sendo assim, conforme propõe BRANCO (2010), o trabalho em sala de aula de língua estrangeira utilizando tradução pode ser feito através das estratégias de tradução. Para CHESTERMAN (2016), estratégias seriam ativações por parte do tradutor, com a finalidade de conformar, rejeitar ou superar as normas de tradução. Desta maneira, a taxonomia proposta pelo autor mostra-se como uma boa ferramenta para o desenvolvimento do léxico, da visão crítica de língua e de aspectos culturais.

As estratégias, consoante CHESTERMAN (2016), estão divididas em três eixos principais: sintático, semântico e pragmático. Cada uma destas estratégias é subdividida em outros dez itens. Para as estratégias sintáticas, tem-se a tradução literal, o empréstimo ou calque, a transposição, a transposição de unidade e a de nível, a mudança na estrutura da frase, da oração, da sentença, de esquema e a coesiva. Nas semânticas, há a sinonímia, a antonímia, a hiponímia, a conversão, a mudança na abstração, na distribuição, na ênfase e no tropos e a paráfrase, bem como outras mudanças semânticas. Por fim, as estratégias pragmáticas contemplam o filtro cultural, a mudança na explicitação, na informação, na elocução, na coerência, na visibilidade e a mudança interpessoal, além da tradução parcial, da reedição de outras mudanças pragmáticas.

2. METODOLOGIA

O projeto de extensão foi realizado no período de 22 de maio a 19 de junho de 2019, constituindo cinco encontros na sala 305 do Campus II da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). As aulas foram ministradas por meio de exposições teórico-práticas e dialogadas, utilizando textos acadêmicos relacionados ao tema. Além disso, fez-se uso de recursos tecnológicos, como projetor, notebook, tablet e

internet. O público do curso foi constituído de 13 participantes, dentre os quais havia alunos do curso de Bacharelado e de Letras da UFPel, além de uma Doutora em Letras, de um assistente em administração da UFPel e de um participante sem vínculo, que se apresentou como tradutor *freelancer*. Os participantes apresentavam conhecimentos de inglês, espanhol, francês, japonês, alemão e russo.

Os encontros foram divididos da seguinte forma: (1) métodos de ensino de línguas estrangeiras; (2) tradução e interlíngua; (3) a tradução no ensino de línguas estrangeiras: prós e contras; (4) estratégias de tradução para o ensino de línguas estrangeiras; e (4) metarreflexão dos conteúdos abordados. No primeiro encontro foi realizado um teste simples de nivelamento de línguas entre os alunos, de forma a melhor direcionar os exercícios ao longo do curso. Em virtude de a ministrante ter apenas conhecimentos de inglês, espanhol, francês e japonês, o nivelamento e as atividades foram realizadas apenas nestes idiomas. Em seguida, as aulas foram divididas em dois momentos, a saber: (1) discussão de textos teóricos, coordenada por uma apresentação realizada pela ministrante; (2) realização de atividades de tradução, com o intuito de servirem como subsídio e exemplos para as práticas futuras dos alunos enquanto professores. Todos os materiais, tanto os textos teóricos, como as apresentações da ministrante, foram disponibilizados na plataforma Google Sala de Aula (GOOGLE, 2019).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do curso, foi possível apresentar aos alunos a possibilidade do uso de tradução em sala de aula de língua estrangeira. Atualmente, o tema é tratado como um tabu no meio e acreditamos que foi possível desmistificar e adquirir um novo olhar sobre seu uso. As apresentações dos textos promoveram subsídio teórico para os alunos, permitindo, ainda, a discussão e a reflexão acerca do tema. Ao final, as práticas de tradução realizadas pelos alunos serviram como exemplo de bons usos da tradução. Também foi possível delimitar as situações em que o uso da tradução para o ensino de língua estrangeira apresenta resultados mais efetivos para o aprendiz e quais as principais estratégias utilizadas para este fim.

4. CONCLUSÕES

Sem dúvidas, a tradução é um processo inerente do ser humano e amplamente utilizada. No entanto, ela costuma ser ignorada pelas práticas pedagógicas, por ainda ser vista como um processo mecânico e pouco comunicativo. Por outro lado, é perceptível que ela pode desempenhar outros papeis no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, recebendo ainda um caráter comunicativo.

Sendo assim, o curso extensionista “A tradução no ensino de línguas estrangeiras: isso é viável nos dias de hoje?” alcançou o seu objetivo principal, qual seja, o de promover um espaço para discutir e refletir sobre as novas possibilidades de uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras. Logo, foi possível aproximar os participantes a novas visões acerca do assunto, permitindo o acesso a novos conteúdos que ainda não são possíveis de serem abordados na universidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANCO, S. O. Estratégias de tradução, interlingua e o ensino de línguas. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO**, 5, 2010. **Anais...** São Paulo: Unibero, 2010. p. 58-66.

CHESTERMAN, A. **Memes of Translation:** The spread of ideas in translation theory. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 2016.

CORRÊA, E. F. S. Velhas e novas questões da tradução no ensino de línguas estrangeiras: um olhar sobre salas de aula com línguas distantes. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 17, 2013.

CORRÊA, E. F. S. **A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica**. 2014. 236f. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GOOGLE. **Google Sala de Aula**. Acessado em: 18 mai. 2019. Disponível em: https://classroom.google.com/.

JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, L. **The translation studies reader**. Londres: Routledge, 2012. p. 126-131.

JALIL, S.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 9, 2009. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009. p. 775-784.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductionis**, Florianópolis, n. 3, 2006.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: **CONGRESSO BRASILEÑO DE HISPANISTAS**, 2, 2002**. Anais...** São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2002.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeira: fundamento, críticas, ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 1, n. 4, p. 73-88, 2003.

COZINHA ATIVA: OFICINA DE CUPCAKES PARA CRIANÇAS

VICTOR AUGUSTO OLIVEIRA CASTILLO[1]; RANGEL CARRARO TOLEDO BORGES[2]; ANDRÉ TAVARES DE LIMA[3], JOÃO PEDRO WITT BOHM[4], PEDRO RENATO CARDOSO FAGUNDES[5], JAMILE WAYNE FERREIRA[6]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – victorcastillo_16@yahoo.com.br*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – rangelcarraro2013@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – atlima06@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – joaopedrobohm@gmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas – pedroc.fagundes@outlook.com*
[6]*Universidade Federal de Pelotas – milewayne.gastronomia@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A oficina de Cupcakes para crianças na Fenadoce faz parte do projeto de Extensão “Plantar, Colher e Fazer: A Horta da Gastronomia” que visa a interação dos alunos do curso de Gastronomia com a comunidade de Pelotas através de ingredientes da terra. A proposta da oficina era interagir com o público infantil da Feira Nacional do Doce a partir de práticas de confeitaria, trazendo para as crianças a vivência e contato com diferentes tipos de combinações de ingredientes e reflexões sobre o conhecimento do que comemos em torno da preparação de cupcake.

A oficina aconteceu em Junho de 2019 e foi dividida em cinco etapas: preparação da oficina, pré-preparo dos bolinhos e cremes, introdução ao cupcake e seus ingredientes, montagem e degustação.

2. METODOLOGIA

A montagem da oficina se deu através de um convite da PREC e a decisão do que cozinhar e para quem cozinhar foi tomada pelo grupo, após a decisão e consenso em trabalhar com crianças, visto que era uma experiência que ainda não tinham. Iniciou-se, então, uma pesquisa metodológica para pensar possíveis preparações, como brownie, cookies, entre outras. Foi decidido que o grupo ofertaria uma oficina de cupcake, pois é uma receita muito popular entre o público infantil e possibilita diversas abordagens no que diz respeito aos ingredientes. A metodologia pedagógica para as oficinas com as crianças foi dialógica, pretende, portanto, utilizar métodos ativos e que não sirvam para "castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser" (FREIRE, 2002, p. 33). Da mesma maneira essa metodologia propõe uma vivência aos oficineiros que os possibilitem aprender enquanto ensinam, pois segundo o método dialógico de Paulo Freire: “ensinando uns e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais, ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina" (FREIRE, 2001, p. 141).

A proposta era, através do cupcakes, propor combinações de sabores que são estranhas a maioria das crianças, como laranja e chocolate. Assim, a massa do cupcake seria de laranja e o recheio de chocolate. Além disso, levaria uma cobertura, chamada buttercream, a base de manteiga, essa cobertura seria adicionada através do saco de confeiteiro, que daria às crianças a oportunidade de atuar na receita relacionando o imaginário da confeitaria com a oficina. O chocolate foi o ingrediente chave da receita, pois através dele seria iniciado o diálogo sobre como devemos conhecer os ingredientes que comemos e proposto uma degustação dos mais diversos tipos de chocolate.

Para a massa do cupcake foi realizado um pré-preparo onde, no momento da oficina, os bolinhos já estavam prontos para serem recheados e decorados. O buttercream foi previamente preparado e colocado nos sacos de confeitar. O recheio de ganache, uma mistura de creme de leite com chocolate derretido - um blend de chocolate ao leite e meio amargo - também estava pronto para que cada criança, a sua medida, colocasse o recheio em seus cupcakes.

Durante o evento foi feita uma divulgação e uma lista de inscritos que estariam interessados em participar. A princípio estariam disponíveis 12 vagas, mas no momento da oficina o grupo acabou aceitando mais inscritos, devido ao grande número de interessados. Assim, a oficina aconteceu envolvendo 15 crianças em torno de uma bancada. Cada aluno se encarregou de aprofundar a pesquisa em uma área da oficina: combinação de sabores, história do chocolate e os tipos de chocolates. A professora responsável iniciou a oficina dando uma breve introdução de como se daria o decorrer da oficina.

Iniciou-se a oficina com uma grande questão: qual mistura gostamos de comer com chocolate? As crianças participaram falando das combinações que gostavam de fazer com chocolate, então utilizaram o olfato para saber que combinação faríamos com esse ingrediente, identificando o cheiro de laranja no cupcake. Depois de pensar na combinação de sabores, o grupo contextualizou o cupcake, contando porque esse bolinho pequeno leva esse nome.

Logo em seguida, contou-se uma breve história do chocolate e foi proposto se pensar de onde vem o chocolate e como são os diversos tipos de chocolate. Ocorreu uma degustação comentada de chocolates, dentre eles, chocolate de 70%, 50%, ao leite, branco e fracionado, onde as crianças puderam perceber qual a diferença de cada um, o sabor, a textura e a cor.

A última etapa da oficina propunha o uso do saco de confeitar, onde cada criança confeitou seu cupcake. Na finalização dos bolinhos foram disponibilizados confeitos coloridos onde cada um deu sua identidade no preparo. Ao final da oficina as crianças degustaram os cupcakes e ofereceram aos pais o bolinho feito por eles.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina se mostrou uma ferramenta eficaz na aproximação das crianças com os alimentos que, através do preparo do cupcake, estimulou a pensar sobre sabores, combinações e refletir sobre o que comemos. O vínculo entre criança e alimento pode ser dar através de experiências com o mesmo, já que “a experiência cria laços entre as crianças e o mundo (pessoas e objetos) tornando-os um continuum. A forma reflexiva de viver a experiência constitui-a em expressão e significado” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.22).

Uma das maiores metas do grupo era aproximar o Curso de Gastronomia da Universidade Federal de Pelotas com a comunidade, em um dos maiores eventos do Sul, a Fenadoce, mostrando, principalmente, que a cozinha não é apenas para adultos, e que ela pode ser lúdica, e que é um espaço que pode produzir receitas que agradem o paladar ao mesmo tempo que não fazem uso de produtos industrializados e sintéticos, como de costume nos doces infantis.

A gastronomia se fez como um meio de despertar nas crianças a criatividade, curiosidade sobre os alimentos, assim como possibilitou que usassem da criatividade para imprimir identidade no cupcake. A metodologia de aprendizagem ativa trouxe, por meio do cozinhar, um método de entendimento sobre diversos assuntos para o grupo de crianças, pois “a aprendizagem pela ação é definida com a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação

sobre os objetos e a sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos" (Hohmann e Weikart, 1997, p. 22).

Para o grupo, o curso resultou em uma aproximação com novas metodologias, já que para trabalhar com crianças era preciso pensar em novas abordagens metodológicas, uma delas diz respeito a maneira com que os assuntos foram colocados, de maneira lúdica e que os fizesse compreender que, por exemplo, o chocolate 70% era mais amargo por possuir menos açúcar e mais cacau através de uma estória.

4. CONCLUSÕES

Concluiu-se que uma oficina de culinária voltada para crianças contribui muito para o grupo de extensão "Plantar, Colher e Fazer: A Horta da Gastronomia", pois propõe novas metodologias de trabalho e uma abordagem diferente no que diz respeito a aula de culinária. Além disso, a vivência proposta às crianças resultou em uma nova perspectiva sobre o alimento, favorável a construção de um hábito alimentar mais saudável.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOHMANN, M. WEIKART, D. **Educar a criança.** Lisboa**:** Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O Espaço e o Tempo na Pedagogia**. Porto: Porto editora, 2011.

O PAPEL DO ERRO NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

LUCAS ZANELLA[1]; ANA MARIA DA SILVA CAVALHEIRO[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – lucas.zanella@outlook.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – anamacav@yahoo.fr*

1. INTRODUÇÃO

Através deste trabalho, busco refletir sobre minha experiência como ministrante do "Cursos de Línguas" da Universidade Federal de Pelotas, um projeto de extensão ofertando aulas semestrais de inglês, francês, espanhol e alemão à academia e à comunidade. Adentrei o projeto no primeiro semestre de 2019 para lecionar a uma das duas turmas de Francês Básico I. Como desejei seguir dando aulas, faço ainda parte do projeto no segundo semestre, novamente com uma turma de iniciantes.

Como aluno do curso de Letras – Português e Francês da UFPel, já vi que muitas vezes o medo de errar calava meus colegas. Desde meu início no curso, algum tempo de passou, mas esse ano pude observar a mesma ansiedade nos alunos para os quais dou aula. Os estudantes do primeiro semestre de francês do "Cursos de Línguas" estão, na sua grande maioria, no mesmo nível em que eu me encontrava no início dos meus estudos universitários: possuem um interesse na língua, mas não sabem sequer uma palavra no idioma alvo.

Conscientes, assim, de sua ignorância inicial, acanham-se na hora de falar na língua estrangeira. O embaraço e timidez de fazer isso na frente dos colegas pode ser um dos fatores que faz travar suas vozes, mas acredito que essa é a razão para poucos dentre eles. Na verdade, pensando em minha experiência, para a maior parte dos alunos que se sentem desconfortáveis em utilizar a língua estrangeira, o grande empecilho é pensar que, como diz CONNAC (2012, p. 14), "errar é mostrar a insuficiência do seu estudo ou a incompletude dos seus aprendizados. É correr o risco de parecer inferior aos outros, de ser submetido à zombaria […]". Isso acarreta ao que STEVICK (*apud* GARRIDO, p. 65) chama de "aprendizagem defensiva", pois o aluno se preocupa menos em transmitir sua mensagem e mais na sua forma. O significado, nesse caso, é posto em segunda posição em detrimento de uma gramática ou performance julgadas corretas.

Sabemos, porém, que "o erro não é uma falha, é uma informação" (FAVRE *apud* CONNAC, 2012, p. 14), isto é, "seria um auxiliar da aprendizagem" (GARRIDO, p. 52). Nenhum falante estrangeiro de uma dada língua, independente do nível, começou sua aprendizagem sem cometer erros. Pelo contrário, erra-se muito até que se acerte, mas apenas acertamos após muito errarmos. É um conceito que muitos, se não todos os alunos, já sabem instintivamente através de suas experiências: antes de conseguirem andar de bicicleta, caíram; antes de conseguirem fazer uma boa comida, ela ficava ruim; antes de saberem desenhar melhor, foram rabiscos. Porém é um conhecimento implícito que uma parcela deixa do lado de fora da sala de aula apesar de ser ali onde ele é o mais necessário.

Assim, ao levarmos esses dois tipos de pessoas para a classe, aquele que compreende a importância do erro e aquele que prefere não participar oralmente, temos dois processos diferentes de aprendizagem. A pessoa que erra tem a oportunidade de aprender através do erro, assim transformando-o em informação. Por outro lado, a pessoa que decide não produzir em língua estrangeira não tem a mesma oportunidade, criando um obstáculo no seu próprio aprendizado.

2. METODOLOGIA

Sabendo o importante papel que tem o erro durante a aprendizagem e da relutância do aluno em cometê-lo, cabe ao professor responsável conscientizar o estudante e dar-lhe a oportunidade de baixar sua guarda, de saber que não será julgado no curso. Acredito que alguns dos modos de motivar o aluno descritos por SILVA (2019) são extremamente importantes, bem como são os que pessoalmente já tento utilizar em sala de aula:

1. O bom relacionamento entre professor e alunos faz com que o estudante não sinta a pressão de que, se errar, será rigidamente corrigido e repreendido por não ter absorvido corretamente a matéria passada.
2. Uma atmosfera agradável e encorajadora em sala de aula também tranquiliza o aluno. Uma maneira de mostrar que o erro é bem-vindo é pedir para que um aluno extrovertido use a língua estrangeira. Por ser iniciante, erros são certamente inevitáveis, mas assim o aluno receoso se sentirá à vontade para falar e errar também.
3. Estabelecer um senso de comunidade na sala de aula ajudará o aluno, pois, tendo confiança nos colegas, ele saberá que não será rechaçado por um mero erro. O sentimento de pertencimento à turma também fará com que, no eventual riso que um erro possa acarretar, o aluno não o encarará como uma zombaria e rirá junto da turma.
4. Finalmente, ajudando os alunos a construírem sua autoestima e confiança, o professor fará com que ele não sinta a mesma pressão de anteriormente. Não é uma tarefa fácil, mas acredito que reforços positivos possuem um papel importante nisso. Como aluno de longa data, sei que elogios quando válidos e o reconhecimento do seu esforço é um grande motivador e deixa-nos confiantes.

Além disso, acredito que o chamado “jeu de rôle” ajuda na desinibição. Isto é, segundo LEGENDRE (2005), uma atividade pedagógica que consiste em simulações, ou seja, a representação de situações semelhantes às da vida real através de uma cena improvisada entre dois ou mais “atores”. Nele, o estudante representará um diálogo em frente aos colegas junto de outra(s) pessoa(s) de modo não muito diferente do teatro, mas específico para o ensino de línguas.

Um exemplo de “*jeu de rôle*” seria um aluno precisar fazer check-in num hotel e outro ser o recepcionista, ou simplesmente uma conversa entre duas ou mais pessoas sobre um assunto trabalhado em classe. Apesar de ser uma exposição do aluno, pois estará representando em frente à turma, o ambiente descontraído da atividade deixa-os confortáveis para falar sem medo. No “*jeu de rôle*”, o aluno não é ele próprio, mas um personagem, isso o possibilita “sair de si” e incorporar outra pessoa.

Embora mesmo alunos extrovertidos possam ter receio de se apresentar, é importante ressaltar de modo direto que o errar faz parte do aprendizado e que essa é uma forma de utilizar a língua de modo descontraído e espontâneo, diferente do diálogo enquanto sentados em suas carteiras. Quando o aluno se aplica na atividade, sempre há risadas e descontração, assim como muito uso da língua estrangeira, inclusive por pessoas introvertidas que, face a esse ambiente propício ao treinamento, autorizam-se a participar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi apenas no final do primeiro e no segundo semestre de 2019 que passei a utilizar os "*jeux de rôles*" na sala de aula. Anteriormente, os alunos faziam seus diálogos dos seus lugares, o que dava uma certa rigidez na hora de falar na língua alvo. Percebi, nesses dois casos, o receio inicial ao se expor em frente à turma, mas também vi a descontração que se instalou após passado o período de nervosismo. O riso foi um grande catalisador, pois no momento em que os alunos perceberam que não havia uma grande cobrança de "falar corretamente", eles se sentiram confortáveis em representar ao público. De todo modo, ainda foram poucas experiências e outras aulas com novos "*jeux de rôles*" teriam de ser dadas para a obtenção de um resultado mais acurado.

Já consigo ver, porém, um progresso mais rápido na minha segunda turma, com a qual já comecei a fazer a atividade desde o início. Apesar de lacunas na aprendizagem devido a feriados, eles estão gradualmente se sentindo à vontade para utilizar a língua estrangeira, independente de errar ou não.

4. CONCLUSÕES

Assim, vemos que o erro não é um empecilho nas aulas, mas, na verdade, uma ferramenta necessária do aprendizado e com a qual o aluno deve experimentar para conseguir progredir.

Infelizmente, é grande o número de alunos que possuem medo de errar ao falar na língua alvo, mas um bom relacionamento professor-aluno, uma atmosfera agradável e encorajadora, um senso de comunidade entre os colegas, a ajuda do professor para desenvolver confiança e alguns "*jeux de rôles*" são grandes fatores que possibilitarão o aluno de sair de seu casulo e compreender que o erro é, não uma evidência da ignorância ou da falta de estudo, mas uma informação que podemos e devemos utilizar no aprendizado.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cahiers Pédagogiques. **L'erreur pour apprendre**. CRAP, Paris, jan. 2012. Acessado em 14 set. 2019. Online. Disponível em: http://www.clg-fort-montlhery.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Cahiers_pedagogiques_494.pdf

CHARMEUX, Éveline. **Si l'on n'apprend pas à échouer, on échoue à apprendre**. Jan. 2011. Acessado em 15 set. 2019. Online. Disponível em: https://www.charmeux.fr/blog/index.php?2011/01/13/167-si-l-on-n-apprend-pas-a-echouer-on-echoue-a-apprendre

CHIAHOU, Elkouria; IZQUIERDO, Elsa; LESTANG, Maria. **Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues**. Cahiers de l'APLIUT, 2009. Acessado em 15 set. 2019. Disponível em: https://journals.openedition.org/apliut/105

GARRIDO, A. M. P. C. **Errar é humano! A vivência de erros e seus efeitos na produção oral sob a perspectiva do aluno de Inglês como Língua Estrangeira**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LEGENDRE, Renald. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. Montréal, Guérin, 2005.

SILVA, Marcus F. **O papel da motivação no aprendizado de inglês como língua estrangeira na escola pública**. 2019. Acessado em 14 set. 2019. Online. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/marcus_f_da_siva.htm

XU, Yiru. **Le jeu de rôle dans l'évaluation de l'oral en français langue étrangère:** enjeux et défis. Lyon, jan. 2015. Acessado em 15 set. 2019. Online. Disponível em: https://impec.sciencesconf.org/conference/impec/pages/XU_Yiru_Cadre_Goffman.pdf

"ÉRASE OTRA VEZ...": INTERVENÇÃO LITERÁRIA E ESCRITA CRIATIVA COMO PROPOSTA DE LIBERDADE

SEILA MARISA DA CUNHA ISLABÃO;

[1]*Universidade Federal de Pelotas1 – seila.islabao@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O "Proyecto de Literatura y Cultura "*Érase otra vez…*" foi levado aos internos da Unidad de Internación de Personas Privadas de Libertad Nº 15, em Conventos, na zona rural da cidade de Melo, departamento de Cerro Largo, Uruguai, sob minha coordenação e como ministrante das aulas, com a finalidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita criativa, através de oficinas e atividades produtivas que lhes servissem como apoio dentro do centro e para que os ajudassem a encarar os desafios da vida em liberdade.

Foi pensado também com o intuito de reduzir os níveis de ansiedade, depressão e estresse gerados nesses meios, e por fim, para movimentar suas emoções e percepções gerando um fluxo de transformação de dentro para fora, já que o contexto gera este movimento ao contrário, fazendo com que eles, cada vez mais, silenciem dentro de si suas culpas, seus tormentos e rancores.

Em suma, o "*Érase otra vez...*" levava empunhado a bandeira da esperança. Esperança de extinguir os discursos de ódio (talvez a longo prazo) que permeiam rotineiramente nossas vidas, inçando de violência e tragédia nossos lares, ceifando nossos jovens, nossos filhos, nossos colegas de trabalho, arrasando nossas escolas, nossas crianças, nosso futuro. Esperança de extinguir os nefastos discursos que semeiam vertiginosamente a ira e a intolerância que assola nosso meio, e principalmente, esperança de resgatar valores imprescindíveis à formação humana.

2. METODOLOGIA

Cada um dos vinte encontros planejados em dito projeto tinha seu título/tema: "Apresentação", "Ficção e realidade", "Real ou Imaginário", "O jogo dos papéis", "Começando a criar", "Outros olhares", "Era outra vez...", "Baralhando e tramando", " Passo a passo", "Gerando histórias", "Construindo sonhos", "Simplesmente... poesia", "Um pouquinho de tudo", "Rumo a novos caminhos", "Revisando histórias (I e II)".

Além de seu título/tema tinha também, em seu plano pedagógico, um objetivo geral que deveria ser respeitado e alcançado através dos objetivos específicos de cada jornada trabalhada. Por exemplo, na segunda aula cujo tema era Ficción y realidad/Ficção e realidade, o objetivo geral daquele planejamento de três atividades era "Incentivar a prática da leitura, o desejo e o prazer de ler e compreender textos; desenvolver o movimento de postura tanto de leitor quanto de ouvinte; promover uma reflexão acerca do que nos rodeia: até que ponto o que o rodeia é verdade e o seduz/não é verdade e não o seduz/não é verdade e o seduz/é verdade e não o seduz". A pergunta-chave deste dito encontro era: Se e de que maneira o contexto e o universo o afeta e o que ele (o aluno) fazia com o que o afetava e como reagia a isso.

Neste lugar sagrado para mim, a "sala de aula" (ainda que fosse um ambiente não-escolar), uma nova consciência vai se configurando a partir da autorreflexão, caracterizando uma "existencialidade singular/plural em movimento" (JOSSO, 2007, p. 422). Na sala de aula estávamos todos interligados pela escrita e a criatividade como o fio condutor deste processo educativo/formativo. A

escritura proporcionou vazão dos temores e sombras, possivelmente, através da evocação da "louca da casa" como MONTERO (2004) se refere à imaginação, causando assim, uma mudança comportamental significativa ao longo do projeto.

O ato de escrever de mãos dadas com a imaginação e o imaginário inclinam à transformação, à reflexão, à transcendência ao trivial, ao caos, ao tempo, ao Outro e a si mesmo. O Si mesmo no processo central de conhecimento e formação, pois cada um tem em si as metáforas das imagens mais impossíveis que exploram as camadas do sentimento, da emoção, do pensamento, do imaginário, do poético, e sobre tudo, do Ser.

Pelas sendas da escrita, teci uma interlocução entre escrita, imaginário e formação. A escrita ordinária caracterizada como "uma forma de existir no cotidiano" (THIES, 2009, p. 389) conflui com JOSSO (2009, p. 119) que afirma que os relatos são reconstruções baseadas em acontecimentos reais, os relatos (neste caso os registros) apelam à imaginação de cada um tentando dar sentido a experiências por meio de uma cosmogonia singular plural.

A escrita, como meu objeto de estudo, como tecnologia do imaginário (SILVA, 2012) que advém do reservatório como um ato de existir, convoca nossas dimensões existenciais para salvaguardar a formação experiencial, a invenção e (re) invenção de mim, como fonte de um sentimento de existência.

ARTIÉRES (1998) diz que "sempre arquivamos as nossas vidas em função de um futuro leitor autorizado ou não (nós mesmos, nossa família, nossos amigos ou ainda nossos colegas). Pois arquivar a própria vida é, segundo ele, escrever o livro da própria vida que sobreviverá ao tempo e à morte".

O autor evidencia que todos os dias e a todo momento arquivamos nossa vida e nossa memória nos registros em nossa agenda, na agenda do médico, do dentista, do advogado que consultamos, no ponto que assinamos na chegada e na saída do trabalho, no registro da nota fiscal, nos registros escolares, etc, sendo assim, em nossa cotidianidade vamos perpetuando nossa memória juntamente com a dos outros.

Salvaguardar nossa memória através da escrita é documentar, é "preocupar-se em traçar o vivido" (THIES, 2008).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

SILVA (2012, p. 75) afirma que "o pesquisador do imaginário mergulha na bacia semântica do outro e trilha o seu próprio trajeto antropológico, na contramão das verdades e das certezas no retrovisor. Torna-se ele mesmo parte do imaginário 'repisado'", relido, macerado.

A figura a seguir representa os níveis de leitura que foram trabalhados e desenvolvidos ao longo das leituras selecionadas para o desenvolvimento do projeto "*Érase otra vez...*" com os alunos desta prisão.



Figura 1: Níveis de leitura.

Ao longo dos encontros e das atividades de leitura e escrita fui “pisando e repisando” esta trilha semântica, e, adentrando nos vales e abismos do que estava assentado em cada memória, fazendo-os sucumbir ao prazer e ao deleite do despertar de uma memória amorosa metamorfoseada na sensibilidade desassossegada um tanto íntima dos vestígios de cada um. SILVA (2017, p. 63) diz que “o imaginário desabrocha quando a química entre essas perspectivas antagônicas e complementares faz sentido”.

Somos seres únicos, singulares, mas muitos nos habitam, como amálgama de nós mesmos e dos outros. Segundo Silva (2012, p 14) “por meio do imaginário o ser encontra reconhecimento no outro e reconhece-se a si mesmo”.

Na intenção de movimentar ou remover os indivíduos da zona de conforto, oportunizando um caminho novo capaz de fazê-los comungar novos significados e novas possibilidades, coincidindo com o olhar da maioria, de todos, ou de nenhum. Não importa. A semente através da leitura, análise, interpretação e compreensão dos textos, e escritura de outros, é lançada, se vai, e como vai nascer, são outros quinhentos.

4. CONCLUSÕES

As atividades e reflexões posteriores às aulas desenvolvidas, tornaram viáveis um trabalho que ultrapassou, não só as vias de estranhamento, ampliando o entendimento e a compreensão da literatura, da vida, de si e do outro, oportunizando o desvelar de realidades subjetivas, construção de conhecimento e também de convivência social, sobretudo a oportunidade de poder expressarem suas opiniões, seus desejos, seus sonhos, suas considerações em relação às suas perspectivas, do seu modo de ser e estar no mundo, e, principalmente, de si mesmo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Francimar. **A linguagem do Imaginário**. Revista Letras de Hoje, Porto Alegre, Vol. 44, n. 4, p. 14-18. 2009.

ARTIÉRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Revista de Estudos Históricos, p. 9-34, 1998.

BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1986.

_____. **A Psicanálise do Fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIL, José, CRISTÓVAM-BELLMAN, Isabel, **A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa**. Porto: Porto Ed., 1999.

JOSSO, Marie-Christine. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: uma perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, Lucia Maria Vaz (Org). **Essas coisas do imaginário**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p.118-147.

_____. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, M. H., FRIZON, L.M.B. e BARREIRO, C.B.(Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica.** Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 59-89.

_____; Trad. Albino Pozzer; Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Experiência de vida e formação**. Editora Cortez. 2004.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Revista Educação PUCRS. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. **Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de si**. Revista Mexicana de Investigación Educativa [en linea] 2014, 19 (Julio-Septiembre). Acesso em: 10/04/2017. Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461005>ISSN1405-6666.

_____. **Conocer el cuidado de si mismo para mejorar el cuidado del prójimo**. Revista Rizoma freireano-Rhizome freirean, nº. 11, 2011. Instituto Paulo Freire de España.

MANCELOS, João de. **Introdução à Escrita Criativa**, 2ª edição. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

MONTERO, Rosa. **A louca da casa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

SILVA, Juremir Machado da. **Tecnologias do Imaginário**. 3ª Ed.Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. Diferença e descobrimento. O que é imaginário? A hipótese do excedente de significado. Porto Alegre: Sulina, 2017.

THIES, Vania Grim; PERES, Eliane. **Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor – uma prática de escrita "masculina"**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

THIES, Vania Grim. **Arando a terra, registrando a vida: os sentidos da escrita de diários na vida de dois agricultores**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2008.

ANÁLISE TEMPORAL DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO DA GRADUAÇÃO EM BIOTECNOLOGIA - 2010-2019

AIRTON SINOTT CARVALHO[1]; ANA LARA JARDIM DOS SANTOS[2]; DAVI BÄRWALDT DUTRA[3]; GIULIANA PETIZ ZUGNO[4]; BEATRIZ HELENA GOMES ROCHA[5]; LUCIANA BICCA DODE[6].

[1]Universidade Federal de Pelotas – antsinott@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – analarajs@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – daguiadutra@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – giulizugno@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – biahgr@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas- Orientadora – lucianabicca@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O curso de Bacharelado em Biotecnologia (G-Biotec) faz parte do CDTec (Centro de Desenvolvimento Tecnológico) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) tendo a sua primeira turma em agosto de 2008. Contudo, apenas a partir de 2010 o Curso começou as atividades de extensão. Ainda muito desconhecida pela comunidade em geral, a biotecnologia pode usufruir de trabalhos de extensão para divulgação do Curso, das áreas de atuação dos biotecnologistas e sua importância para a sociedade.

Ainda que muito focado na formação acadêmica de excelência em ciência e tecnologia, o curso encontra na extensão espaços de interação com a sociedade. O presente trabalho visa apresentar de forma resumida e objetiva os projetos de extensão desenvolvidos no curso de Biotecnologia, sua relevância para o CDTec e suas trajetórias através dos anos.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por alunos da disciplina optativa de Popularização da Ciência e Divulgação Científica: Extensão I, cuja primeira turma foi ofertada em 2016. Sua ementa ressalta o "*contexto histórico da Ciência e da Tecnologia. Ciência, Tecnologia e o Desenvolvimento humano e social. Linha do tempo do desenvolvimento científico e biotecnológico. Ética e pesquisa científica. Responsabilidade ético-politico-social do cientista. Museus e a popularização da ciência. Olimpíadas e a divulgação científica. Feiras e Mostras de Ciência. Mostras e eventos itinerantes. Eventos nacionais de popularização da ciência. Atelier de experimentação científica. Transposição do conhecimento e a divulgação científica. Participação em ações desenvolvidas em projetos de Extensão voltados para a popularização da ciência".* Portanto, através de atividades de leitura e pesquisa os alunos são introduzidos em atividades extensionistas e também, são estimulados a utilizarem a criatividade para propor e promover ações interativas e atrativas para pessoas das mais variadas idades e ocupações, dessa forma, levando o saber científico e apresentando o curso para a comunidade.

Para produção deste trabalho, os dados foram obtidos em duas plataformas digitais da UFPEL: o Cobalto e o SIEX, os quais disponibilizam os projetos executados desde 2010. É importante salientar que a UFPEL mudou a maneira como os projetos de extensão são cadastrados. Até o ano de 2016, os projetos eram

cadastrados no SIEX, e a partir de 2017, o cadastramento passou a ser no Cobalto. Desta maneira, a busca por dados se torna mais complicada, pois o SIEX só pode ser acessado se o indivíduo estiver com seu dispositivo vinculado à internet provida pela UFPEL; os projetos são cadastrados em vários departamentos diferentes, sendo necessário utilizar filtros para executar a pesquisa, o que dificulta o acesso.

As buscas digitais foram realizadas utilizando como filtro CDTec e Biotecnologia em ambas plataformas (SIEX e Cobalto). A partir disso, foram elaboradas tabelas no Microsoft Excel, contendo os seguintes dados: nome do projeto, coordenador, discentes, docentes e ano. Desse modo, foi possível a criação de outras tabelas e gráficos para a análise dos resultados e discussão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro a seguir apresenta uma linha do tempo dos projetos de extensão desenvolvidos pela graduação de Biotecnologia, seus respectivos coordenadores, quantidade de participantes e a plataforma onde estão disponíveis (Quadro 1).

Quadro 1 –Linha do tempo dos projetos de extensão do curso de Bacharelado em Biotecnologia 2010 - 2019

Ano	Projeto	Coordenador	Discentes	Docentes	Plataforma
2010	Mural G-Biotec	Luciana Bicca Dode	10	0	SIEX
2011			8	0	
2012			19	2	
2013			17	4	
2014		Cláudia Pinha H.Fernandes	12	2	
2017		Luciana Bicca Dode	23	Indisponível	Cobalto
2019			41	2	
2012	Mural CIEP-Biotec: Biotecnologia invade a escola	Luciana Bicca Dode	15	4	SIEX
2013			18	7	
2012	Desafio Mural G-Biotec: a biotecnologia e você	Luciana Bicca Dode	7	2	SIEX
2015	II Desafio Mural G-Biotec		15	4	
2016	III Desafio Mural G-Biotec		3	5	
2018	V Desafio Mural G-Biotec		48	14	Cobalto
2019	VI Desafio Mural G-Biotec		27	4	
2013	Rede social Mural G Biotec	Luciana Bicca Dode	2	0	SIEX
2014		Luciano da Silva Pinto	2	1	
2015			4	2	
2016			1	1	
2013	Consolidação da participação colaborativa G-Biotec-PPGB no letramento científico tecnológico	Luciana Bicca Dode	4	4	SIEX
2013	Bioinformática com *Python*	Luciano da Silva Pinto	3	1	SIEX
2015	II Curso Bioinformática com *Python*		2	0	
2013	Identidade de pertencimento: recepção calouros G-Biotec 2013	Luciana Bicca Dode	6	1	SIEX
2014	Programa de Interação Científica Tecnológica	Luciana Bicca Dode	3	4	SIEX
2014	Biotecnologia Invade a Escola: cultivando com ciência	Luciana Bicca Dode	20	5	SIEX
2015			9	4	
2016			1	4	

2015	Biotec para crianças	Luciano da Silva Pinto	13	4	SIEX
2016			9	2	SIEX
2018	Ciclo de palestras com ênfase em empreendedorismo	Mariana Harter Remião	35	3	Cobalto
2019	A importância da regulamentação da biotecnologia para a inserção do biotecnologista no mercado de trabalho brasileiro	Priscila Marques Moura de Leon	5	1	Cobalto
2019	Mostra acadêmica e minicursos do simpósio de biotecnologia	Priscila Marques Moura de Leon	33	5	Cobalto

O CDTec possui os seguintes cursos de graduação: Biotecnologia, Ciência da Computação, Engenharia de Computação, Engenharia de Materiais e Engenharia Hídrica. A partir disso, é possível afirmar, com base no gráfico a seguir, que o Bacharelado em Biotecnologia participa com destacada contribuição para a extensão do Centro (Fig. 1). Contudo, é evidente que ainda poucos docentes desenvolvem atividades de extensão restringindo a interação com a comunidade. De acordo com BARTELMEBS; SILVA (2016):

> O papel social da Universidade tem íntima relação com o desenvolvimento pleno da região na qual está localizada. Não é possível pensar a Universidade restritamente como espaço de produção de conhecimento acadêmico-científico. É preciso extrapolar seus muros e voltarse para a comunidade dando-lhe suporte e devolvendo os resultados das pesquisas e inovações criadas dentro dos laboratórios e salas de aulas das Instituições de Ensino Superior.

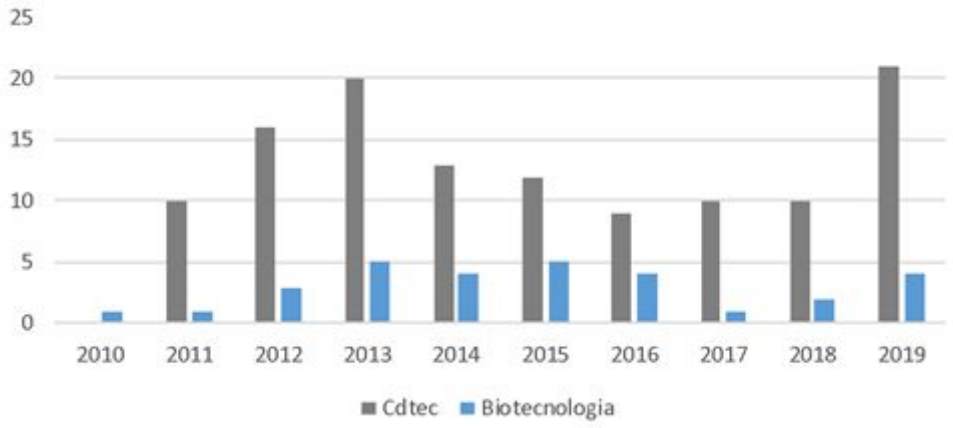


Figura 1- Projetos desenvolvidos no CDTec e no curso de Bacharelado em Biotecnologia de 2010 à 2019.

Vale enfatizar que, devido às crescentes demandas burocráticas implementadas em 2017 com a transição gradual do cadastramento dos projetos para a plataforma unificada no Cobalto, diversos projetos de extensão foram transformados em ações dentro de um único projeto unificado. Por exemplo, o Mural G-Biotec atualmente conta com 12 ações, das quais a maior parte poderia ser executada como projeto de extensão isoladamente, visto o grau de alcance de cada ação.

De acordo com VAESS et al. (2015).uma das formas de concretizar ações de popularização da ciência em projetos de extensão é a utilização de uma linha do tempo, ferramenta de fácil acesso à comunidade e que consegue apresentar de

forma visual cronologicamente organizada a evolução da ciência, neste trabalho projetos de popularização da ciência.

4. CONCLUSÕES

No intervalo de 2010 a 2019 o curso de Biotecnologia contribuiu com 17 projetos de popularização e divulgação da ciência, com participação de docentes e discentes atuantes na divulgação curso e suas atividades, porém, a inexistência de um sistema único de registro e restrições ao acesso dos dados diluídos entre as plataformas Cobalto e SIEX contrapuseram-se como obstáculos para elaboração dos parâmetros comparativos somados a eventuais divergências de informações.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, U.T. de; MASCARENHAS, L.S. A extensão como disciplina: relato discente sobre a importância na graduação. In: **SEMANA INTEGRADA DE INOVAÇÃO, ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO,** 3, Pelotas, 2017, Anais... Pelotas: Pró-reitoria de Extensão e Cultura, 2017. Educação, p.463.

BARTELMEBS, R.C., SILVA, J.A. da. Rede de divulgação e popularização de ciência, tecnologia & inovação (CT&I) no extremo sul gaúcho. **Revista Extensão em Foco**, Curitiba, v.12, p.01-16, 2016.

TIMM, U.T.; GROENWALD, C.L.O. A curricularização da extensão universitária em um curso de formação de professores de matemática. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.8, n.1, 2018.

UFPEL. **Projetos Unificados**. Cobalto, Pelotas, 2019. Acessado em 13 set. 2019. Online. Disponível em: https://cobalto.ufpel.edu.br/projetos/coordenacao/projeto

UFPEL. **Siex**. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Pelotas, 2019. Acessado em 23 mar. 2000. Online. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/prec/siex/

VAESS, Â.C., DINIZ, C.F.; RIBEIRO, E.M.P.; CARDOSO, F.P.; NICOLA, L.; RAMOS, N.da S.; SILVA, W.P. da; WEIDUSCHAT, I.; GENEROSO, I. de O. Linha do tempo na história da Matemática. **Revista Cadernos Acadêmicos**, [S.l.],Tubarão, v.7, n.2, p.241-251, 2015.

PLANTAR, COLHER E FAZER: A HORTA DA GASTRONOMIA E A OFICINA DE RISOTO

CAROLINE LOURENÇO DUQUE PORTO[1]; VICTOR AUGUSTO OLIVEIRA CASTILLO[2]; GUSTAVO DE MOURA RAMOS[3]; PEDRO RENATO CARDOSO FAGUNDES[4]; JAMILE WAYNE FERREIRA[5].

[1]Universidade Federal de Pelotas – carolineldporto@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – rifociina@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – gu.m.ramos@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – pedroc.fagundes@outlook.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – milewayne.gastronomia@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A oficina de Risoto para a comunidade Cohab Tablada faz parte do projeto de Extensão "Plantar, Colher e Fazer: A Horta da Gastronomia" que visa a interação dos alunos do curso de Gastronomia com a comunidade de Pelotas através de ingredientes cultivados nas respectivas comunidades, juntamente com o projeto "Hortas Urbanas: um projeto de sustentabilidade urbana para a comunidade pelotense", um projeto interdisciplinar idealizado por estudantes da geografia.

A proposta da oficina foi trocar com a comunidade conhecimentos a respeito de fazeres culinários a partir de insumos cultivados por eles ou que poderiam vir a ser cultivados. A oficina aconteceu em Junho de 2019 e levou a proposta de um risoto de abóbora, feito com caldo caseiro.

2. MÉTODO

Para a realização dessa oficina o grupo discutiu em reuniões receitas que dessem conta de levar à comunidade propostas de uso com os ingredientes que eles tinham disponíveis na horta. A escolha do risoto de abóbora se deu por se tratar de uma receita que faria uso de um ingrediente abundante na horta, a abóbora, e o uso de caldo que, além de usar inúmeros ingredientes da horta, propõe uma saída mais saudável e sustentável aos que fazem uso dos caldos prontos. O risoto seria feito em duas versões: a tradicional e a vegana. O tradicional finalizado com mantecato (manteiga e queijo) e o outro com leite de coco.

A oficina do risoto foi realizada na Associação Comunitária da COHAB Tablada, em que os próprios moradores da região, que auxiliam nos cuidados com a horta, participaram das atividades gastronômicas. A oficina dividiu-se em dois momentos: fazer o caldo e fazer o risoto. Esses dois preparos exigiam técnicas diferentes. Os oficineiros foram, à medida que preparavam os ingredientes, dialogando com as participantes.

O primeiro preparo realizado foi o do caldo, um componente altamente concentrado em sabor e aromas, feito a partir de um mirepoix (cebola, cenoura e salsão) e acrescido de água, sem aditivo de sal ou qualquer outro conservante. A água para fazer o caldo tem que ser fria, pois assim ela retém a maior parte do sabor concentrado nos legumes já dispostos na panela; essa mistura é aquecida em fogo lento, sempre retirando as impurezas ali presentes. Geralmente, um componente aromático é adicionado ao caldo quando já está fervendo, como um bouquet garni

ou um sachét d'epices. Apesar de tradicionalmente ser feito com o mirepoix, um caldo pode ser feito, também, com restos dos legumes que iriam para o lixo, como exemplo, a casca de cebola ou da abóbora utilizados no risoto, ou outros ingredientes que estiverem disponíveis na horta, assim como ervas aromáticas que estiverem à disposição.

O arroz tradicionalmente utilizado no risoto é o arbóreo, que possui alta capacidade de absorção e é rico em amido que, ao ser liberado no processo de cozimento, é responsável pela cremosidade do prato. Já a abóbora, ingrediente responsável pelo diferencial no sabor do prato, foi colhida direto da horta. Ela foi acrescida ao arroz antes de se adicionar o caldo para que pudesse ser cozida junto ao arroz. Além disso, suas sementes também foram utilizadas, de modo a dar uma textura crocante ao prato, já que elas foram tostadas no forno com açúcar e canela.

O risoto é feito com a cocção do arroz em fogo baixo e adicionando aos poucos o caldo caseiro preparado a base de legumes. Para que o amido seja liberado, é necessário mexer constantemente o risoto ao regá-lo com o caldo ainda quente e que é adicionado aos poucos, sempre que começar a secar, até que o arroz esteja al dente. Já com o fogo desligado, adiciona-se manteiga e queijo (mantecato), que são responsáveis por ajudar na textura cremosa do prato, que tem que ficar no ponto all'onda (o alimento tem que ficar fluído no prato).

O método pedagógico foi dialógico e contou com apoio dos conceitos de educação popular, pois procurou trabalhar com os saberes trazidos pelas participantes, que faziam conexões do que os oficineiros faziam com suas experiências de cozinhar. Segundo Paulo Freire (2003) esse método parte da realidade das práticas sociais, leva em conta o local, a região em que vive o educando e tem como objetivo primordial a participação ativa deste no processo educativo. Para Brandão a educação popular busca trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado (BRANDÃO, 1982).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de extensão "Plantar, Colher e Fazer: a Horta da Gastronomia" executa as oficinas com o objetivo de interagir com a comunidade e compartilhar conhecimentos sobre a alimentação e todo o seu processo até chegar à mesa. Por meio destas atividades foi possível trocar ideias sobre saberes populares sobre a culinária e técnicas desenvolvidas através do curso. Entre os assuntos, o apreço pelo plantio e a utilização de alimentos frescos, sem o uso de substâncias químicas se destacam por conferirem qualidade ao produto e sustentabilidade. O sabor do risoto, realizada na COHAB Tablada, foi escolhido a partir daquilo que a comunidade tinha para colher na horta, no caso, a abóbora.

Por meio de diálogos e demonstrações, a oficina foi preparada para os moradores da COHAB Tablada com alguns insumos colhidos na horta, como a abóbora para o risoto, alguns aromáticos para acrescer ao caldo e hortelã para o preparo do suco. Na finalidade de iniciar os preparos do prato, é necessário que se tenha um caldo que, no caso dessa oficina, foi feito com legumes, como cenoura, alho poró e cebola, refogados e depois, acrescidos de água fria, responsável por absorver todo o sabor liberado pelos alimentos ali colocados; essa água com os legumes é fervida em fogo baixo e lento, sempre retirando as impurezas. É uma

alternativa de substituir caldos instantâneos por algo mais rentável e saudável, principalmente por ser uma receita que pode ser feita com ingredientes da horta. Os participantes puderam conhecer alternativas de vegetais, como o alho poró, e maneiras de utilizá-los.

O arroz arbóreo, tradicionalmente utilizado para o preparo de risotos por liberar uma grande quantidade de amido na cocção, foi uma novidade para os ouvintes. Além de ter um formato e textura diferenciados, o ponto de cozimento é al dente, ou seja, ele fica durinho ainda no meio e macio por fora, bastante diferente dos costumes do paladar brasileiro. Além disso, foi sugerido o uso de outros tipos de arroz, como o cateto, mais conhecido pelos moradores da região e que também possui alta quantidade de amido, conferindo maciez e cremosidade, fatores importantes para o ponto do risoto.

O grupo trabalhou com a perspectiva de Paulo Freire (2005) em que a oficina aconteceria fugindo do método de educação bancária, onde o saber não passa de uma doação dos que se julgam sábios, aos que nada sabem. Pois, o saber do grupo de moradores da Tablada foi interagindo com o saber construído na universidade, fazendo com que os que estivessem “aprendendo” se tornassem sujeito do processo e quem estivesse “ensinando”, sujeito da aprendizagem. Segundo Freire (1999) “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 1999, p.29).

4. CONCLUSÕES

A oficina propiciou, tanto aos ministrantes quanto aos ouvintes, interação e partilhas sobre experiências e conhecimentos gastronômicos de pontos de vistas diferentes. Através dessa atividade foi possível perceber o quanto um insumo fresco faz diferença na composição de um prato, sendo assim, é notável a importância do conhecimento sobre a origem dos alimentos e os cuidados com os mesmos, para a construção de sabores.

A preferência por produtos frescos, orgânicos e sazonais finda sendo um diferencial na experiência gastronômica, na qualidade do produto e para a saúde do consumidor, pois além de consumir um alimento com menor uso de substâncias químicas, ainda é possível conhecer outros alimentos de época e da região, como foi o caso do alho-poró, o qual alguns dos ouvintes não conheciam e se interessaram mais pelo utilização do mesmo no preparo de comidas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro
BRANDÃO, C. R. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Documentos eletrônicos
http://aao.org.br/aao/agricultura-organica.php

METODOLOGIA DE TRABALHO DA INICIAÇÃO AO HANDEBOL DO PROJETO "PASSADA PRO FUTURO"

ANA VALÉRIA LIMA REIS[1]; LARA VINHOLES[2]; MAURICIO MACHADO[3]; FELIPE GUSTAVO GRIEP BONOW[4]; KARINA DIAS LOPES[5]; ROSE MERI SANTOS DA SILVA[6]

[1]LEECol/CEMINH/ESEF/Universidade Federal de Pelotas – anavalerialimars@gmail.com
[2]LEECol/CEMINH/ESEF/Universidade Federal de Pelotas – lara.vinholes@gmail.com
[3]LEECol/CEMINH/ESEF/Universidade Federal de Pelotas – mauriciomachado857@hotmail.com
[4]LEECol/CEMINH/ESEF/Universidade Federal de Pelotas – felipe.bonow@hotmail.com
[5]LEECol/CEMINH/ESEF/Universidade Federal de Pelotas – karinadiaslopes@hotmail.com
[6]LEECol/CEMINH/ESEF/Universidade Federal de Pelotas – rose.esef@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O esporte – e, com destaque, os jogos esportivos coletivos – configura-se como um dos maiores fenômenos socioculturais da atualidade, sendo assistido, consumido e praticado por bilhões de pessoas em todo o mundo (PAES, 2002; GALATTI, 2006). O Handebol apresenta-se como uma modalidade esportiva no qual elementos próprios dos âmbitos cognitivos, físicos, técnicos, táticos e psicológicos que se relacionam de forma dinâmica e complexa (GRECO, 2012). Ainda de acordo com o referido autor pode-se afirmar que:

> Durante o processo de ensino-aprendizagem e treinamento do handebol, a estimulação de aspectos táticos (quando e por que fazer) e técnicos (como fazer) deve ocorrer concomitantemente, já que, ao mesmo tempo que o praticante entende a lógica do jogo e se comporta com autonomia e independência, precisa aprender os diferentes procedimentos que podem ser realizados durante o jogo.

A modalidade Handebol caracteriza-se por possuir um constante jogo de transição entre as fases ofensiva e defensiva esse esporte tende a ser dinâmico, onde ocorre uma mudança rápida da posse de bola (PIERRONI, 2015)

Greco e Benda (2001) propõem uma metodologia da iniciação esportiva que, ao mesmo tempo em que contempla o desenvolvimento motor, social, cognitivo e afetivo das crianças, lhes dá um repertório motor suficiente para permitir que, ao crescerem, possam ser atletas de alto rendimento. Essa metodologia é conhecida como Iniciação Esportiva Universal (IEU) que é composta por nove fases: Fase pré-escolar, Fase universal, Fase de orientação, Fase de Direção, Fase de especialização, Fase de aproximação, Fase de Alto nível, Fase de recuperação e Fase de Recreação e Saúde (GRECO E BENDA,1998).

Nesse sentido utilizamos o modelo de estruturação de aula proposto pelo Teaching Games for Understanding (TGfU) que propõe uma forma de ensino contextualizada, isto é, sugere que as aulas de iniciação esportiva se baseiem em jogos reduzidos. Estes jogos podem ter espaço reduzido, menos jogadores, equipamentos adaptados, tempo de jogo reduzido, enfim, possuem regras adaptadas em relação ao jogo formal (BOLONHINI, 2009).

Com isso, este estudo expõe o processo de composição de um planejamento e uma metodologia para a execução de trabalho da Iniciação ao handebol (13-15 anos) do projeto de extensão "Passada pro Futuro" desenvolvido pelo Centro de Mini Handebol (CEMINH), vinculado ao Laboratório de Estudos em

Esporte Coletivo (LEECol) coordenado por uma professora da instituição e um professor aposentado da rede de ensino de Pelotas. Tendo suas atividades desenvolvidas no ginásio da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas.

2. METODOLOGIA

Para a aplicação dessa nova metodologia utilizamos o projeto de extensão "Passada pro Futuro" que conta com alunos da rede de ensino pública e privado da cidade de Pelotas – RS. O projeto desenvolvido pelo Centro de Mini Handebol conta com a participação em média de 50 crianças e adolescentes, sendo divididas em: Mini A (6-7 anos); Mini B (8-9 anos); Mini C (10-12 anos) e Handebol de Base (13-15 anos).

Na composição do nosso planejamento, com ênfase na categoria Handebol de Base, se baseia na metodologia Iniciação Esportiva Universal trabalhando com as Habilidades Técnicas (HT) como citado no quadro a seguir.

Habilidades técnicas	Objetivo (definição e exemplo)
Organizar os ângulos	Organizar, regular e conduzir de forma precisa a direção de uma bola lançada, chutada ou rebatida
Controlar (regular) a força	Controlar, conduzir, regular de forma precisa a força de uma bola lançada, chutada ou rebatida
Determinar o tempo de passe e da bola	Determinar o momento espacial para passar, chutar ou rebater uma bola de forma precisa
Determinar linhas de corrida e tempo da bola	Determinar com precisão a direção e a velocidade de uma bola que é enviada na sua direção no momento de correr e pegar
Oferecer-se (preparar-se)	O importante é se oferecer, se preparar ou iniciar a condução de movimento no momento certo
Antecipar a direção e distância do passe	Determinar a correta direção e distância de uma bola passada, prevendo-a corretamente
Antecipar a posição defensiva	Antecipar, prever, a real posição de um ou vários defensores
Observar deslocamentos	Perceber os movimentos, deslocamentos de um ou vários adversários

Quadro 01- Habilidades técnicas (KRÖGER; ROTH, 2002).

E as fases do jogo (FIGURA 01) que são uma proposta de Mini Handebol citado por Gulherme Borin em dezembro 2018 no I Encontro de Mini Handebol realizado na Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFPel).

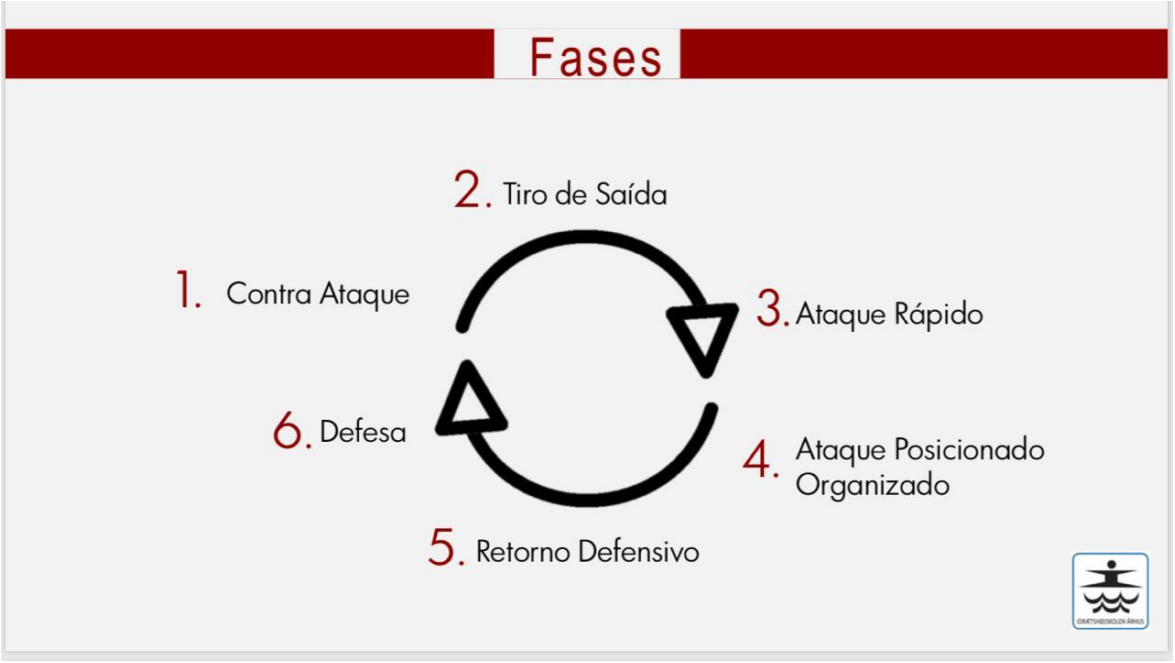


Figura 01 – Fases do jogo. (BORIN,2018)

O Teaching Games for Understending (TGfU) de Bunker e Thorpe (1986), está sendo utilizado como forma de estruturação para o modelo de aula. Essas aulas são ministradas por acadêmicos do curso de educação física com uma hora de duração e com dois encontros semanais.

As aulas são executadas de acordo com cada complexos estruturados a partir das habilidades técnicas e fases do jogo (FIGURA 02).

Habilidade Técnicas (HT)	Fases	Complexos
A. Organização dos ângulos	1. Contra ataque	1) HT – todos / Fases 1, 2, 3.
B. Controle (regulação) da força	2. Tiro de saída	2) HT – todos / Fase 4.
C. Determinar o tempo de passe e da bola	3. Ataque rápido	3) HT – A, C, D, F, G, H / Fase 5
D. Determinar linhas de corrida e tempo da bola.	4. Ataque organizado	4) HT – A, C, D, F, G, H / Fase 6
E. Oferecer (se preparar).	5. Retorno defensivo	
F. Antecipar a direção e distância do passe	6. Defesa organizada	
G. Antecipação da posição defensiva		
H. Observar deslocamentos		

Figura 02 – Ana Reis

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Handebol de Base contamos com aproximadamente 25 alunos de ambos sexos com presença regular nas aulas do projeto. No ano de 2019 nossos alunos fizeram parte de um festival de handebol contando com a participação em torno de 100 crianças das escolas públicas e privadas de pelotas.

Aconteceu em junho de 2019 o Campeonato Estadual de Handebol Masculino Cadete realizado pela Federação Gaúcha de Handebol no ginásio da ESEF/UFPel onde os alunos do nosso projeto fizeram parte da cerimonia de abertura e fizeram uma atividade contando com a participação de alguns atletas das equipes participante do campeonato na qual os nossos alunos tinha que explicar as principais regras da handebol.

4. CONCLUSÕES

Concluímos que a partir da nova estruturação de trabalho os nosso alunos estão conseguindo transferir a partir das atividades propostas para o jogo formal os aspectos técnicos e táticos da modalidade Handebol sem ter o medo de errar.

O esporte enquanto fenômeno complexo e plural pode e deve transcender o aprendizado das capacidades físicas e das habilidades técnico-táticas. Aspectos de natureza afetiva social cognitiva e moral precisam ser contempladas no processo aproximando as crianças de situações cotidianas estimulando-as a vivenciar em conjunto a resolução do conflito (NAVARRO, 2015)

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLONHINI, S., & PAES, R. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO TEACHING GAME FOR UNDERSTANDING: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO ESPORTIVA. **Pensar a Prática**, 12(2), 2009

BUNKER; THORPE. **The curriculum model. Rethinking Games Teaching.** Loughborough University Of Technology, p.7-10, 05 out. 1986. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/e501/cd1b4638e1a740e9d292f83dbf49effe892a.pdf. Acesso em: 02 de Setembro de 2019.

GALATTI, L. R., FERREIRA, H. B., SILVA, Y. P. G. da, & PAES, R. R. (2008). **Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos.** Conexões: Educação Física, Esporte E Saúde, 6, 397-408.

GRECO, PABLO JUAN; BENDA, RODOLFO NOVELLINO (Org.). **Iniciação Esportiva Universal: 1 - Da aprendizagem motora ao treinamento técnico.** 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

NAVARRO, A C; DE ALMEIDA, R; DE SANTANA, W C. **Pedagogia do esporte: jogos esportivos coletivos**. Phorte Editora LTDA, 2010.

PAES, R. R. **A pedagogia do esporte e os jogos coletivos.** In: ROSE JR. Esporte e atividade física na infância e adolescência. São Paulo: Artmed, 2002. p. 89-98.

PIERRONI, I. **A goleira de handebol na fase de ataque: Perspectiva de treinadores da categoria cadete.** Campinas/SP 2015 [online] Bibliotecadigital.unicamp.br. Available at: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000958438 [Accessed 11 Sep. 2019].

INFLUÊNCIA DE EVENTOS ACADÊMICOS: UM OLHAR SOBRE O MEETING DA SPE UFPEL

VITÓRIA KLEIN[1]; CARLITA FELCHER LEMES[2]; GUSTAVO SCHAUN BUENO[3]; IAGO LUCAS NEVES[4]; LUIZA MENDES MARTINS[5]; VALMIR FRANCISCO RISSO[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – vitoria_klein@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – cafelcher@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – gustavobueno1998@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – iagolucas96@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – luiza.mends@hotmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas – vfrisso@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As atividades de extensão universitária fazem parte do processo educativo, cultural e científico que, articulado de forma inerente ao ensino e à pesquisa, possibilita a transformadora conexão entre a universidade e a sociedade. Além disso, assumem um papel de grande importância no processo da comunicação científica e técnica, fomentando o desenvolvimento da Ciência, bem como atuam no aperfeiçoamento e na qualificação de recursos humanos. (PAZ *et al*.,2014)

FIGUEIREDO *et al.* (2016) descreve eventos técnico-científicos como fonte essencial na busca de novos conhecimentos e no enriquecimento do saber acadêmico, uma vez que reúnem profissionais, especialistas e estudantes com interesses e áreas em comum, para trocas e transmissão de informações, ampliando e construindo assim, sua cultura, formação acadêmica e profissional.

Nesse contexto, elaborou-se o Meeting do Capítulo Estudantil SPE da Universidade Federal de Pelotas. Um evento de caráter técnico-científico de curta duração que buscou, em suas três edições passadas e busca na quarta edição que está por vir, reunir diversos segmentos da indústria de óleo e gás em um evento que conta com representantes de empresas do setor. O objetivo é aproximar os estudantes do mercado de trabalho, proporcionando experiências e conhecimentos diversos sobre o mesmo. Sendo estes estudantes, em sua maioria do curso de Engenharia de Petróleo bem como de outras Engenharias e/ou cursos da Universidade.

Para explicar melhor, o Capítulo Estudantil, da Sociedade dos Engenheiros de Petróleo (SPE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), fundado no dia 05 de julho de 2012, é uma Organização Social sem fins lucrativos, cadastrada sob o CNPJ 29.268.951/0001-28, que é filiada a SPE Seção Macaé e que, desde sua fundação, tem como propósito a divulgação tecnológica e científica do setor petrolífero, eventos de confraternização, debates, concursos estudantis e demais atividades que complementem e impulsionem o desenvolvimento do curso de Engenharia de Petróleo da UFPel e a sua expansão por todo o Brasil.

Diante do exposto, este documento busca realizar um histórico das três edições do Meeting, apresentando os principais resultados alcançados em sua organização, avaliando as atribuições de importância e as justificativas, a partir da análise de questionários preenchidos pelos participantes do evento, de forma que se busque sempre a melhora e evolução das próximas edições, além de fomentar outras iniciativas acadêmicas que promovam o incentivo, a socialização, a divulgação e a popularização destes eventos.

2. METODOLOGIA

O Meeting, bem como quem o organiza, Capítulo Estudantil SPE UFPel, não visa fins lucrativos, mas sim, atender aos alunos, desenhando-se como um evento de pequeno porte, sem grandes formalidades, e apresentando um título unicamente informativo.

Para realização deste evento os organizadores procuram pelo apoio de empresas do ramo, a fim de cederem seus profissionais para ministrarem palestras e/ou minicursos. E todos os gastos são pagos com o valor da inscrição dos participantes.

Os trabalhos se estendem em pré, durante e pós evento. Para o pré evento, além da procura por profissionais, é tarefa da organização a busca e agendamento do local para realização, construção do cronograma, elaboração de pôsteres e materiais digitais para divulgação, recebimento das inscrições, encomenda do coffee-break e busca de auxílio e incentivo de docentes da universidade. Durante o evento são organizados grupos de trabalho, como exemplo, área do credenciamento, infraestrutura, técnicos de informática, equipe do coffee-break, oratória e serviços gerais. Já para o pós evento, é necessária a confecção e envio dos certificados aos participantes.

Todas as edições foram realizadas no auditório do Reitor, no campus Anglo, da Universidade Federal de Pelotas, com a característica de ser um evento de curta duração, sua programação é disposta em dois dias, com palestras e/ou minicursos durante os períodos da manhã e tarde.



Figura 1: Logomarca do Evento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Meeting teve suas edições realizadas nos anos de 2015, 2017 e 2018, tendo sido organizado em 2016, porém em decorrência das greves universitárias no mesmo período, precisou ser cancelado.

Novembro foi o mês escolhido para receber o Meeting que, em dois dias de evento, traz aproximadamente 6 atividades, nos períodos matutinos e vespertinos, entre elas palestras com duração média de 1h30min (uma hora e trinta minutos) e minicursos com duração de 4h (quatro horas). Sendo abordados temas técnicos relacionados ao setor petrolífero e ministrados por profissionais da indústria com ampla experiência e excelência.

Podemos dizer que cada edição possui suas particularidades, principalmente se tratando dos diferentes profissionais, dos temas trazidos e também das empresas as quais representam. Dentre tantas, podemos citar

parcerias como a Petrobras, Refinaria Riograndense, SPE Seção Macaé, Polo Petroquímico de Triunfo/RS, Centro de Engenharias e a própria UFPel.

Na Figura 2 disposta abaixo, temos uma relação do crescimento do número de participantes a cada edição. Considerando que o curso gira em torno de um total de 130 a 150 alunos, os índices de participação e engajamento às atividades acadêmicas estão evoluindo positivamente.

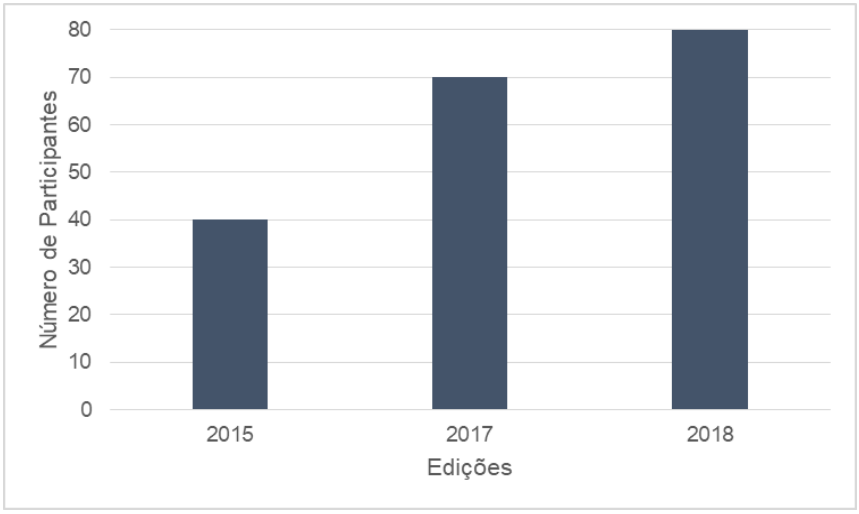


Figura 2: Relação do número de participantes por edição.

Uma segunda análise foi possível através de um formulário disponível aos participantes, pelo qual puderam avaliar de forma conjunta as três edições realizadas até aqui. Foram pertinentes questões relacionadas a divulgação, pragramação, local, organização e temas abordados no evento. Os resultados foram gerados e encontram-se na Figura 3 abaixo.

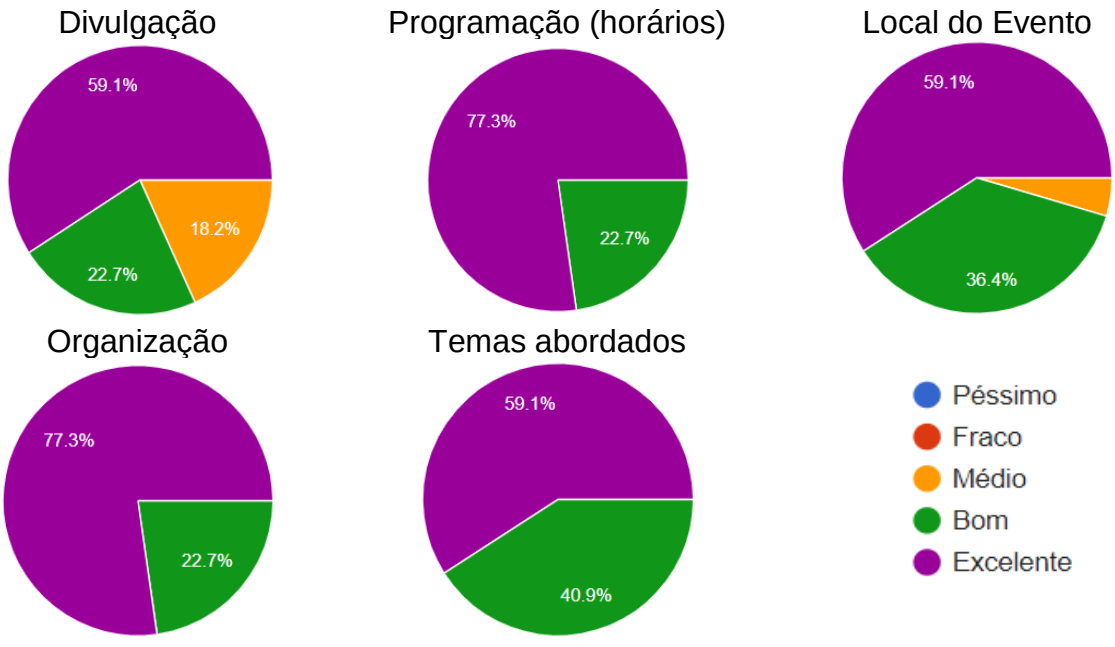


Figura 3: Resultado da avaliação dos participantes referente às três edições.

IV Meeting SPE UFPel (2019)

Com a temática “Ascensão do Mercado e suas Oportunidades” o IV Meeting SPE UFPel, que acontecerá nos dias 20 e 21 de Novembro de 2019, tem por objetivo destacar os avanços que vêm sendo realizados no setor petrolífero brasileiro, bem como a abertura de mercado que cresce a cada dia, de forma a demonstrar que o reaquecimento já está acontecendo e novas oportunidades surgindo.

4. CONCLUSÕES

O Meeting SPE UFPel se configurou como o maior evento acadêmico do setor de óleo e gás do Sul do Brasil no segundo semestre do ano. E a exemplo da avaliação das edições anteriores, é possível visualizar que sempre temos o que melhorar e isto aumenta o entusiasmo da organização do evento em continuar no caminho da constante evolução.

Para findar sua importância, o Meeting através da troca recíproca de conhecimento, fornece oportunidades aos alunos de interagirem com profissionais da área de O&G, possibilitando através de eventos acadêmicos a expansão da informação, o fortalecimento dos contatos entre universidade, aluno e indústria.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIGUEIREDO, J. L. *et al.* A importância da participação dos estudantes do ensino superior em eventos acadêmicos científicos para sua formação acadêmica. **III Congresso Nacional de Eduação**. Natal, 2016.

PAZ, L. *et al.* A Importância da Organização de Eventos Acadêmicos na Formação do Biólogo: a iniciativa do biovertentes. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 51- 60, 2014.

OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO JOAQUIM DIAS – CURSO TEÓRICO

LETICIA COSTA FONTOURA[1]; LEONARDO SILVEIRA DOS PASSOS, AMANDA ELIS BRUINSMA, LUCAS DA SILVA BARBOZA[2]. CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES, TATIANA VALESCA RODRIGUEZ ALICIEO[3].

[1]*Universidade Federal de Pelotas – lefontoura1@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – leo-passos@outlook.com.br, amanda.bruinsma@hotmail.com, lucas98.sb@gmail.com.*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – caroldellin@hotmail.com; tatianavra@hotmail.com*.

1. INTRODUÇÃO

O consumo de alimentos naturais como os vegetais, frutas e hortaliças é de extrema importância por proporcionarem muitos benefícios à saúde. De uns tempos pra cá se pode notar uma diminuição neste consumo, devido aos compromissos e situações que tornam os dias mais corridos, portanto, procura-se sempre uma refeição mais rápida e é então que na maioria das vezes opta-se pelos *fast-foods,* os quais são extremamente prejudiciais à saúde se consumidos em grandes quantidades (Moura, 2019).

Em 2013 o Ministério da Saúde fez um levantamento sobre o diabetes, ouvindo 53 mil pessoas entre homens e mulheres, deste total cerca de 7% relataram que foram diagnosticadas com esta doença. A alimentação inadequada, a obesidade e o sedentarismo são fatores de alto risco para o desenvolvimento do diabetes (Chueiri, 2014). Por este motivo, medidas preventivas podem ser tomadas e a conscientização de ter uma alimentação saudável é muito importante para mudar esta situação.

Ter uma alimentação saudável é importante em todas as fases de nossa vida, mas principalmente na infância. Nesta fase é onde o corpo esta se desenvolvendo, músculos, pele, órgãos e ossos e por isso o organismo necessita de uma alimentação balanceada para que se disponibilize energia e nutrientes suficientes para estas transformações, é nesta fase também onde se começa a gerar a opinião sobre certos sabores. A escola é um local de extrema influencia na criação dos hábitos das crianças, e é neste local que se deve demonstrar as crianças a importância de ingerir frutas, verduras, legumes e hortaliças, e como isso será benéfico para suas vidas.

A Oficina de Alimentação Saudável proposta por professores e alunos da Universidade Federal de Pelotas busca incentivar a alimentação saudável e nutritiva em crianças de séries iniciais em escolas de Pelotas/RS. Os alunos e professores buscam transmitir conhecimentos sobre os alimentos, alimentação saudável e nutritiva, higiene dos alimentos e alimentos aptos para consumo, através de atividades práticas e teóricas.

Objetivou-se com este trabalho relatar e avaliar as atividades realizadas no curso teórico da Oficina de Alimentação Saudável com duas turmas do terceiro e quarto ano da Escola Municipal Antônio Joaquim Dias.

2. METODOLOGIA

As informações contidas nesse trabalho foram obtidas através de visitas na Escola Municipal Antônio Joaquim Dias, onde foram realizadas atividades teóricas e práticas com 31 alunos da terceira e quarta série, demonstrando a estes a importância sobre alimentação saudável e higiene dos alimentos.

No curso teórico, os alunos da Universidade Federal de Pelotas acompanhados da orientadora, ministraram algumas palestras utilizando apresentações contendo imagens e figuras, como forma demonstrativa dos assuntos abordados para que despertasse maior interesse e houvesse melhor entendimento sobre o assunto, devido à idade do público a que se expos estas informações.

Os assuntos abordados foram sobre informações nutricionais dos alimentos, vitaminas, proteínas, sua função e importância. Nos alimentos industrializados, demonstrou-se a quantidade em excesso de alguns componentes, como o açúcar em excesso nos refrigerantes, a diferença entre os alimentos contaminados e estragados, a importância de consumir um alimento seguro, livre de fungos e bactérias, para evitar contaminações ou doenças, e também formas de como higienizar e escolher um alimento seguro para ingerir sem prejudicar a saúde.

Após o curso teórico sobre a importância de uma alimentação saudável foi realizada uma atividade prática com os alunos. Estes encontros ocorreram em três momentos diferentes, dois turnos foram necessários para repassar todo o conteúdo teórico e em outro turno foi realizada a atividade pratica.

Ao final das atividades foi aplicado um questionário para que os alunos demonstrassem sua satisfação sobre o curso. O questionário continha sete questões. Na Figura 1 é apresentada a escala facial com os níveis de avaliação que iam desde “Muito Ruim (1)” até “Ótimo (5)”.

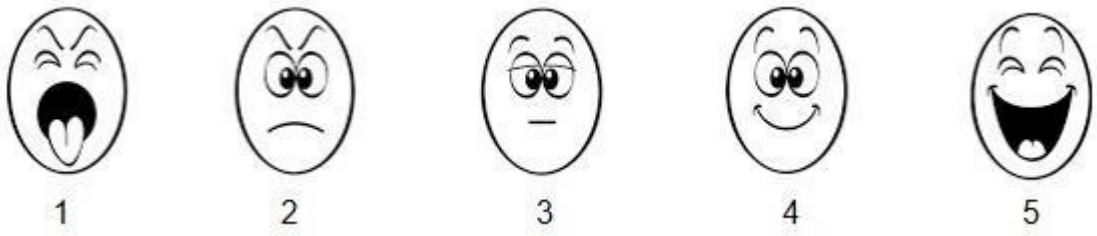
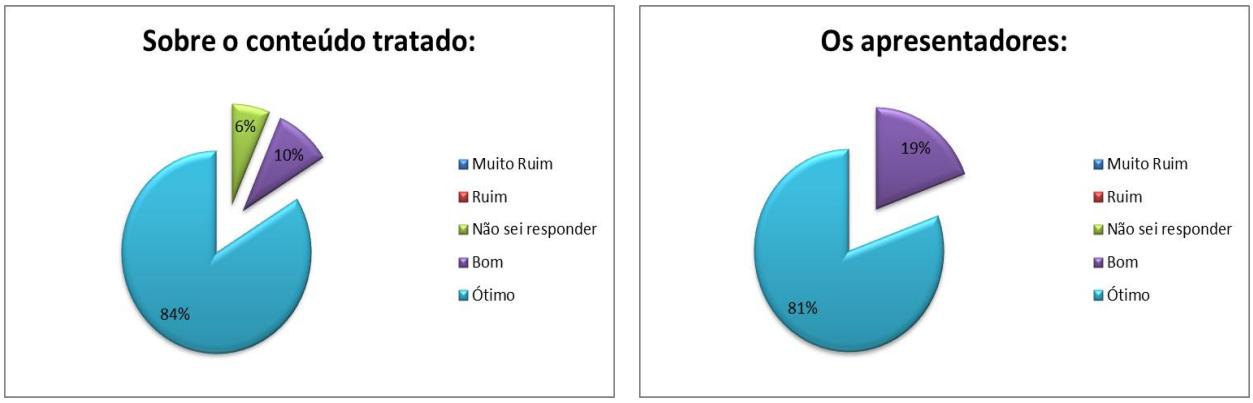


Figura 1 – Escala facial utilizada para avaliação do curso pelos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos se mostraram muito interessados e participativos durante o curso.

Os resultados obtidos com o questionário, aplicado ao final dos cursos teóricos, são apresentados na Figura 2.



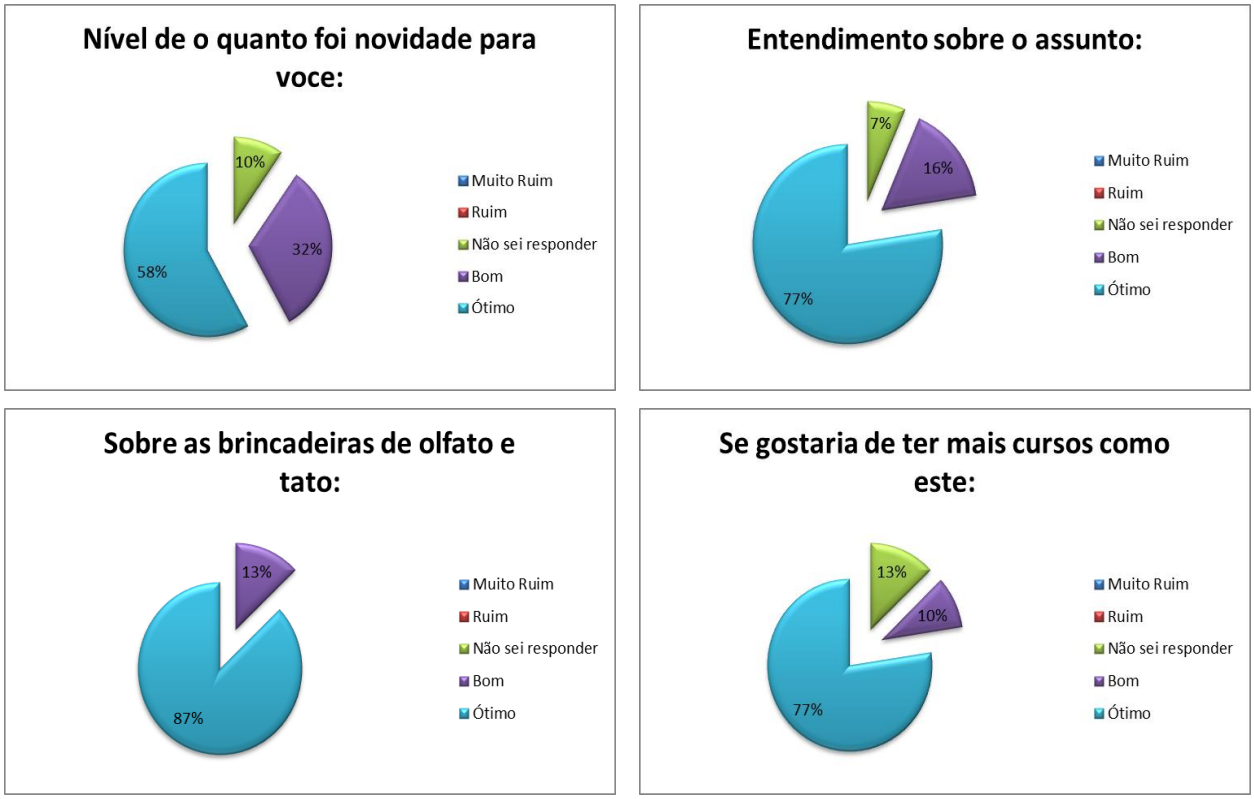


Figura 2 - Respostas em porcentagem (%) aos questionamentos realizados referentes ao curso teórico às turmas de terceiro e quarto ano da Escola Municipal Antônio Joaquim Dias.

Observando os resultados pode-se perceber uma grande aceitação nas metodologias utilizadas para abordar o assunto. Por se tratar de um projeto externo à escola foi uma novidade para os alunos, estes se empolgaram e demonstraram um bom desempenho nas atividades. Muitas outras turmas se interessaram e os professores entraram em contato para conhecer mais sobre o projeto da Oficina de Alimentação Saudável.

Nas figuras 3 e 4 podem-se observar alguns momentos do curso teórico



Figura 3 – Curso teórico.



Figura 4 – Turma reunida após As apresentações.

O projeto foi um grande incetivo para as crianças, isto foi notado no decorrer do desenvolvimento do trabalho, após as informações dadas aos alunos sobre os alimentos saudáveis. Muitos mudaram seus lanches de salgadinho ou bolacha recheada, para uma fruta ou suco e relataram sobre conversas que repassaram aos parentes em casa.

4. CONCLUSÕES

Com o curso foi possível notar diferenças no habitos das crianças. Através da escola, é possível realizar diversos projetos para a melhoria de uma comunidade, este é um exemplo, com a Oficina de Alimentação Saudável busca-se influenciar as crianças no consumo de alimentos mais saudaveis.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Alimentação inadequada, sedentarismo e obesidade podem provocar a diabetes.** Blog da Saúde, Brasília, 24 nov. 2014. Acessado em 14 out. 2019. Online. Disponível em: http://www.blog.saude.gov.br/index.php/34673-alimentacao-inadequada-sedentarismo-e-obesidade-podem-provocar-a-diabetes.

BRASIL ESCOLA. **ESTIMULANDO UMA ALIMETAÇÃO SAUDAVEL ENTRE AS CRIANÇAS.** Portal do Educador. Acessado em 14 out. 2019. Online. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/estimulando-uma-alimentacao-saudavel-entre-as-criancas.htm.

Moura, B. **Nutricionista alerta para o excesso de fas foods nas férias**. 8 jul. 2019. Publicado em: O Portal do Sistema Opinião. Acessado em: 14 set. 2019. Disponível em: https://www.op9.com.br/pe/noticias/nutricionista-alerta-para-os-excessos-dos-fast-foods-nas-ferias/.

Chueiri, P. **Alimentação inadequada, sedentarismo e obesidade podem provocar a diabetes**. 4 nov. 2014. Publicado em: Blog da Saúde, Ministério da Saúde. Acessado em: 14 set. 2019. Disponivel em: http://www.blog.saude.gov.br/index.php/34673-alimentacao-inadequada-sedentarismo-e-obesidade-podem-provocar-a-diabetes.

SANTOS, da C. I, FOUCHY, V. M., CENTENO, dos S. L., BORGES, D. C., MENDONÇA, B. R. C. Experiencias da Oficina de Alimentação Saudável em Escolas Públicas de Pelotas/RS no ano de 2017. UFPEL, Editora. **Ações extensionistas e o diálogo com as comunidades Contemporâneas.** Rua Benjamin Constant, 1071 - Porto Pelotas, RS – Brasil. 2019. Cap 6. Pág.73-85.

MATEMÁTICA NO BAIRRO: Matemática como agente integrador entre universidade e comunidade

FERNANDO FERNANDES RIBEIRO[1]; RODRIGO MARQUES QUEIROGA[2]; PATRICIA DA CONCEIÇÃO FANTINEL[3]
DANIELA HOFFMANN[4]
[1]*Universidade Federal de Pelotas –carteirodoidao@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – rodrigomqueiroga@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas –patifantinel@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – danielahoff@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A extensão universitária possibilita aos graduandos experiências voltadas a suas práticas profissionais junto à comunidade externa a sua instituição. A extensão é imprescindível para a democratização do acesso aos conhecimentos gerados na Universidade, para o redimensionamento da função social dessa (MENDONÇA e SILVA, 2002). A partir da necessidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos na universidade e repensá-los a partir da docência, como uma forma de retorno a sociedade, dois alunos do Curso de Licenciatura em Matemática Noturno da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), moradores do Bairro Cohab Tablada, idealizaram o Projeto "Matemática no Bairro". Este projeto está ativo desde 2017, com a parceira de professoras do Instituto de Física e Matemática.

Este projeto de extensão é uma parceria entre a UFPel, através de seus Cursos de Licenciatura em Matemática (Integral e Noturno), e a Associação Comunitária Cohab Tablada. Este projeto auxilia diretamente alunos do ensino fundamental, com a proposta pedagógica de partir de dificuldades individuais que são trabalhadas coletivamente. Busca-se proporcionar a alunos da comunidade do bairro a construção de conceitos e o desenvolver de um pensar matemático. Os licenciandos também estão em processo de aprendizagem, buscando ultrapassar o ensino de procedimentos convencionais, a aplicação mecânica de algoritmos e os exercícios de repetição.

A integração entre universidade e comunidade, relacionada aos processos de ensino-aprendizagem da matemática desenvolvida através do projeto "Matemática no Bairro", vem sendo articulada através da ação de extensão "Aula de apoio de matemática" que ocorre na sede da Associação Comunitária Cohab Tablada. Com isto, o projeto busca contribuir para o combate à retenção em matemática e à evasão escolar.

2. METODOLOGIA

A ação de extensão "Aula de apoio de matemática" iniciou em setembro de 2017 e acontece até os dias atuais. Em dezembro de 2018 eram realizados encontros segundas e terças-feiras, durante duas horas em cada dia. Atualmente, são realizados encontros nas segundas, terças e quintas-feiras, de duas horas em cada dia. Esses encontros visam ser um espaço de re(construção) de conceitos matemáticos, trazidos pelas dúvidas de alunos de 5º e 6º anos do ensino fundamental das escolas do Bairro Cohab Tablada e para os

moradores do bairro que frequentam escolas fora do bairro, no período de contra turno, não interferindo nas aulas regulares.

Foram realizadas visitas às escolas da região, nas quais conversou-se com os professores de matemática do 5º e 6º anos, apresentou-se o projeto e a ação de extensão. Inicialmente, houve pouca procura dos alunos ao projeto. A partir destas conversas nas escolas, houve o encaminhamento de alguns estudantes para as aulas de apoio. Posteriormente, mais alguns alunos se inscreveram diretamente na Associação.

Os próprios extensionistas voluntários ficam responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação da ação e em cada encontro dois acadêmicos voluntários orientam o grupo de alunos que participam da ação. Uma vez por semana, às sextas-feiras, os extensionistas voluntários, juntamente com as professoras coordenadoras do projeto, fazem uma reunião de planejamento e orientação. Nessas reuniões, são repassadas as dificuldades e êxitos da semana, realizadas trocas de informações e experiências, para buscar novas maneiras de organizar nossa próxima semana, a fim de trabalhar o conhecimento que os alunos necessitam.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto “Matemática no Bairro” iniciou com dois extensionistas voluntários, idealizadores do projeto, em setembro de 2017. No ano de 2018, somaram-se ao projeto mais quatro extensionistas voluntários. Neste período alguns graduandos ingressavam como extensionistas voluntários, permaneciam algumas semanas, mas, infelizmente, migravam para outros projetos como bolsistas. Desde março deste ano, o projeto conta com seis extensionistas voluntários, sendo um deles, um dos idealizadores do projeto, e um extensionista bolsista. A bolsa, com vigência de maio a dezembro de 2019, foi oportunizada pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPel, no Edital 05/2019, do Programa de Bolsas Acadêmicas (PBA) 2019, modalidade Iniciação à Extensão e Cultura, submodalidade Extensão Projetos. Todos os extensionistas são licenciandos em Matemática na UFPel, cursando diferentes semestres. Atualmente, os extensionistas estão entre o segundo e o sétimo semestre do curso.

Neste ano, o projeto está atendendo vinte alunos do ensino fundamental na ação Aulas de apoio de matemática. Destes, treze estão no 5° ano e tem idades entre onze e doze anos e frequentam todas as segundas-feiras. Outros cinco alunos são do 6° ano, três deles frequentam esporadicamente. Ainda, há uma aluna que está no 7° ano e um aluno que está no 9° ano com idades entre treze e dezesseis anos. Dezoito alunos são de escolas públicas e dois, de escolas particulares. O acesso à escola particular deve-se a bolsas de estudo. São alunos de famílias de simples, com os mais diversos perfis. Entre os alunos, há um autista e outro “com laudo”. Ambos participam ativamente das atividades propostas, cada um com a sua velocidade. Todos expressaram, em relatos escritos, suas expectativas. As mais apontadas foram aprender matemática e ser aprovado na escola. Tais expectativas assemelham-se aos principais objetivos da ação.

4. CONCLUSÕES

O projeto de extensão Matemática no Bairro, realizado na Associação Comunitária do Bairro Cohab Tablada, possibilita vivências aos extensionistas que os leva a refletirem sobre a atenção, o respeito e a sensibilidade que o

professor deve ter na relação com os alunos. No desenvolvimento da ação Aulas de Apoio, os licenciandos em matemática têm contato com diferentes realidades a partir de uma prática pedagógica de apoio à compreensão da matemática da escola.

De todos os alunos do ensino fundamental que já participaram das Aulas de Apoio, apenas dois não tiveram aprovação – quando surgiram no projeto, no final do último trimestre escolar, já estavam em recuperação e não tinham compreendido nada do conteúdo deste trimestre. Infelizmente, os extensionistas tentaram ajudar, mas por ter muito conteúdo e pouco tempo para estudar, elas não tiveram êxito na prova. Entre os demais alunos que frequentaram a ação, não teve reprovação ou evasão escolar.

As maiores recompensas dos extensionistas são: ver os alunos obtendo êxito na escola e principalmente desenvolvendo seu raciocínio matemático – isso é o que vem sendo obtido; e repensar conhecimentos adquiridos nos estudos das disciplinas a partir da prática. A participação no projeto, no contato direto com os alunos do ensino fundamental, é que possibilita aos licenciandos perderem o medo de não conseguirem instigar o raciocínio matemático dos alunos ou não conseguirem ajudar na (re)construção dos conhecimentos matemáticos.

As reuniões de planejamento e orientação tem sido oportunidades para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e sobre questões do relacionamento professor-aluno, e para buscar métodos adequados para trabalhar as questões trazidas pelos alunos, usando a criatividade a cada instante. Além disso, oportuniza uma nova maneira de pensar sobre seus próprios conceitos matemáticos básicos, também, desenvolvendo junto com os alunos do ensino fundamental, o pensar matemático. Espera-se que novas ações sejam tão exitosas quanto esta vem sendo.

A atual presidente da Associação Comunitária Cohab Tablada afirmou, colaborando com a percepção de que a ação contribui para o combate à retenção em matemática, à evasão escolar e proporciona uma nova maneira de aprender matemática, que: “*Vejo este Projeto como uma oportunidade de aproximar a comunidade com a matemática, trazendo aos alunos do projeto oportunidade de re-construção na escola, pois ao trabalhar o conhecimento o aluno irá sentir-se mais confiante, consequentemente irá contribuir mais na sala de aula e em sua comunidade*”.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, P.S. Extensão Universitária: Uma nova relação com a administração pública. In: **Extensão Universitária:** ação comunitária em universidades brasileiras. São Paulo: v. 3, p. 29-44. 2002.

PENNA, P. M. **Cenas do cotidiano escolar: visibilidades e invisibilidades.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

A INFLUÊNCIA DE ESTRATÉGIAS NA APRENDIZAGEM DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR INICIANTES

RUTE DE ARAÚJO SANTIAGO[1]; BERNARDO KOLLING LIMBERGER[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – rutesantiago9@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – limberger.bernardo@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa a abordar as diferentes estratégias de aprendizagem de língua adicional já conhecidas e usadas por aprendizes de alemão da turma do nível A1.1 do Curso de línguas oferecido pelo Centro de Letras e Comunicação da UFPEL à comunidade em geral. Observaremos quais estratégias os alunos preferem e por que as escolhem. Discutiremos também a importância do uso das estratégias na fase inicial da aprendizagem da língua.

Segundo Oxford (1990, p. 1), estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua própria aprendizagem. São especialmente importantes para a aprendizagem de línguas porque são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem de línguas usadas adequadamente resultam em uma melhor proficiência e autoconfiança. A autora conceitua ainda estratégias como ações específicas do aprendiz que tornam a aprendizagem mais fácil, rápida, produtiva e agradável. Estratégias seriam, então, procedimentos conscientes aplicados na compreensão e na produção linguística, como, por exemplo, a utilização de regras gramaticais do inglês para a compreensão leitora em alemão (PEYER; KAISER; BERTHELE, 2010).

Nos últimos anos, conforme Vilaça (2008), os estudos voltados para o uso das estratégias de aprendizagem têm tido o foco direcionado para quatro aspectos: o estudo e a descrição do bom aluno de línguas, a centralização no aluno, a aprendizagem autônoma e o ensino ou treinamento estratégico. É importante reconhecer a inter-relação e identificar as estratégias de aprendizagem nos aspectos citados e levar em conta que numa mesma pesquisa podem ser abordados um ou mais. Esse conjunto de investigações nos

> [...] permite identificar o que o aluno faz durante a aprendizagem de uma língua ou em situações comunicativas. É possível, portanto, traçar um perfil estratégico do aluno. [...] Com base no perfil estratégico, o professor pode compreender melhor como o aluno tende a abordar e gerenciar a própria aprendizagem. (VILAÇA, 2008, p. 212-213)

Para identificar as estratégias, é necessário entender as teorias e as tentativas de classificar as estratégias de aprendizagem. Dos teóricos referenciais mais conhecidos, citam-se O'Malley e Chamot (1987), Cohen e Weaver (1998) e Oxford (1990). Segundo O'Malley e Chamot (1987), as estratégias seriam divididas em três tipos: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. As primeiras envolvem saber o que se aprende e controlar a aprendizagem através de monitoramento e planejamento. As estratégias cognitivas resultam na compreensão e produção de novos conteúdos, através do controle e das estratégias de aprendizagem relacionadas às habilidades cognitivas para um aproveitamento eficaz de atenção, memória, percepção, leitura, entre outros. As estratégicas socioafetivas implicam na forma em que a interação social e afetiva influencia a aprendizagem do aluno. Elas podem ser interpretadas

como tarefas conscientes e efetivas se estiverem nas fases cognitivas e associativas de aprendizagem, e são adquiridas automaticamente apenas com amplas oportunidades de aplicação.

Para Cohen e Weaver (1998), as estratégias se dividem em duas classes: estratégias de aprendizagem, que aperfeiçoam o sistema linguístico, e estratégias de uso, que desenvolvem o emprego da língua em situações de produção e compreensão. Por outro lado, para Oxford (1990), não haveria tal distinção, ela identifica todas como estratégias de aprendizagem e as classifica em dois eixos principais: diretas e indiretas, sendo subdivididos em outros seis grupos. Pertencem ao primeiro eixo as estratégias cognitivas, de memorização e de compensação, que requerem o processamento da língua-alvo e têm relação direta com os elementos linguísticos. No segundo eixo, estão as estratégias metacognitivas, afetivas e sociais, que sustentam e influenciam o processo de aprendizagem. Conforme explicam Kunrath e Limberger (2019), o uso de estratégias sempre requer que o estudante reflita sobre os seus processos mentais. Oxford compara ainda as estratégias diretas como um ator numa peça de teatro que trabalha em conjunto com o diretor para obter o melhor resultado possível, e as estratégias indiretas como o diretor que serve de guia e que apoia o ator durante a apresentação.

Baseados nos estudos de Oxford (1990) e O'Malley e Charmot (1987), Cohen e Wang (2018) consideram que as estratégias usadas pelos aprendizes possuem funções estratégicas padronizadas. Elas são interpretadas da seguinte forma: metacognitiva (usar a estratégia), cognitiva (lidar mentalmente com a linguagem), social (interagir) e afetiva (canalizar reações e emoções).

2. METODOLOGIA

Com o objetivo de averiguar que estratégias fazem parte do repertório dos aprendizes de alemão como língua estrangeira e como eles as selecionam, elaboramos uma série de perguntas variadas para abordar o repertório de estratégias de aprendizagem dos alunos, principalmente segundo a taxonomia proposta por Oxford (1990).

O questionário, baseado no Inventário de estratégias para a aprendizagem de línguas (SILL) criado por Oxford (1989), é uma adaptação para abranger os propósitos da pesquisa. Ele é direcionado para a língua alemã, porém, a classificação das estratégias ainda será usada. O questionário será aplicado durante a aula e contará com perguntas alternativas que se referem à frequência ou infrequência do uso das estratégias. Investigamos, por exemplo, se o aluno relaciona a língua alemã com outra, se faz conexões entre o som e a imagem de palavras novas, se lê ou escreve na língua-alvo, quais estratégias acredita ser mais eficaz, se ele se recompensa quando atinge um objetivo de aprendizagem, entre outras. Perguntaremos também se os alunos identificam estratégias de aprendizagem apresentadas e sugeridas pelo livro didático adotado no curso.

A análise do reconhecimento dessas estratégias e do repertório de outras estratégias será feita em cima da classificação das estratégias de aprendizagem (cf. OXFORD, 1990). De posse desse panorama, poderemos expandir o repertório dos alunos e aprimorar o uso de estratégias em sala de aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda estamos em fase de elaboração do questionário; então, não é possível determinar os resultados de fato. Espera-se que seja possível identificar as estratégias selecionadas pelos aprendizes e analisá-las, segundo a taxonomia de Oxford (1990), relacionando com fatores sociais, psicológicos e linguísticos que interferem de forma direta e indireta na progressão da aprendizagem.

A expectativa é de que os aprendizes sejam conscientes do valor das estratégias para implementação no próprio estudo e, ainda, como o desenvolvimento da autonomia lhes possibilita otimizar e acelerar o processo de aprendizagem. Ao possibilitar reflexão sobre o tema, esperamos que os alunos percebam a importância das estratégias no processo de aprendizagem da língua não apenas direcionadas à língua alemã, mas também a outras línguas e disciplinas. Almejamos conscientizar os alunos da importância de estratégias para a formação da autonomia como aprendizes (cf. OXFORD, 1990).

4. CONCLUSÕES

Embora haja uma quantidade considerável de trabalhos relacionados a estratégias de aprendizagem de língua estrangeira, há poucos direcionados para a língua alemã. É relevante que sejam conduzidas pesquisas que abordem especificamente o tema e também que os alunos tenham consciência do seu próprio processo de aprendizagem, rumo à uma maior autonomia.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COHEN, A. D.; WANG, I. K-H. Fluctuation in the functions of language learner strategies. *System*, v. 74, p. 169-182, 2018.

COHEN, A. D.; WEAVER, S. J. *Strategies-based instruction for second language learners*. In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (eds.) *Learners and Language Learning*. Anthology Series 39. Singapore SEAMEO Regional Language Centre, 1998.p. 1-25.

KUNRATH, M. H.; LIMBERGER, B. K. Estratégias de aprendizagem de alemão como língua estrangeira na coleção de livros didáticos Studio [21]. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 149-178, 2019**.**

O`MALLEY, J. M.; CHAMOT, Kupper. *The Role of Learning Strategies in Second Language Acquisition: Strategy Use by Students of English*. Instructional Technology Systems Technical Area Training Research Laboratory: U. S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 1987.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies:* What every teacher should know. New York, NY: Newbury House/Harper & Row, 1990.

PEYER, E.; KAISER, I.; BERTHELE, R. The multilingual reader: advantages in understanding and decoding German sentence structure when reading German as an L3. *International Journal of Multilingualism*, v. 7, n. 3, p. 225–239, 2010.

VILAÇA, M. L. C. A importância de pesquisas em estratégias de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras. *Cadernos do CNLF* (CiFEFil), v. 15, p. 208-220, 2010.

“Insetos, e daí?”: um relato de experiência das ações iniciais

NATÁLIA VICENZI[1]; SABRINA LORANDI[2]; GABRIEL GONÇALVES BARBOSA[3]; VAGNER LUIZ GRAEFF FILHO[4]; SEBASTIAN FELIPE SENDOYA ECHEVERRY[5]; CRISTIANO AGRA ISERHARD[6]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – natalia_vcn@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Rio Grande – sabri_lorandi@hotmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – ggbarbosa96@outlook.com*
[4] *Universidade Federal de Pelotas – vagner.filho966@gmail.com*
[5] *Universidade Federal de Pelotas – sebasendo@gmail.com*
[6]*Universidade Federal de Pelotas – cristianoagra@yahoo.com.br*

1. INTRODUÇÃO

A extensão universitária é uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, constituindo uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade (BRASIL, 2018). Essa relação torna-se benéfica para todos os envolvidos dado o diálogo e troca de saberes gerado entre acadêmicos e a população.

O projeto de extensão “Conhecer e ressignificar as relações com os insetos junto a comunidade rural de Canguçu e Morro Redondo, Rio Grande do Sul” foi concebido com o intuito de divulgar os resultados obtidos através de pesquisa científica e também ressignificar alguns conhecimentos populares sobre os insetos. Os dados a serem divulgados são oriundos de projetos de pesquisa desenvolvidos no Laboratório de Ecologia de Lepidoptera (LELep) e Laboratório de Comportamento e Ecologia de Formigas (LaCEF), Instituto de Biologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em parceria com produtores rurais nos municípios de Morro Redondo e Canguçu. Tais trabalhos abordam a diversidade de insetos em agroecossistemas convencional e orgânico, em propriedades de agricultura familiar.

O público alvo inicial do projeto são, principalmente, os produtores rurais envolvidos nos projetos de pesquisa de ambos laboratórios, as escolas do interior dos municípios de Canguçu e Morro Redondo, e as feiras de produtos orgânicos na cidade de Pelotas. No entanto, ampliamos a nossa proposta a eventos culturais da cidade de Pelotas, buscando incluir também a comunidade do entorno da Universidade. Almeja-se construir conhecimentos acerca da biologia dos insetos, os serviços ecossistêmicos associados, a produção de alimento, as práticas agrícolas e a relação desses com o nosso cotidiano. Com enfoque às ordens Hymenoptera (abelhas e formigas) e Lepidoptera (borboletas), objetos de estudos dos laboratórios LELep e LaCEF, busca-se criar espaço para a conscientização da necessidade de conservação desses organismos e seu ambiente.

As atividades extensionistas deste projeto têm um cunho educativo, cultural, científico e político, que visa a troca de conhecimento entre o meio acadêmico e demais setores da sociedade, garantindo o cumprimento do dever constitucional da universidade quanto a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (FORPPROEXT, 2012). Desse modo, o objetivo deste trabalho é relatar e refletir sobre as ações realizadas nos primeiros quatro meses de desenvolvimento do projeto de extensão “Conhecer e ressignificar as relações com os insetos junto a comunidade rural de Canguçu e Morro Redondo, Rio Grande do Sul”, popularmente divulgado com o nome “Insetos, e daí?”.

2. METODOLOGIA

As atividades deste projeto foram desenvolvidas entre maio e agosto de 2019, nos municipíos de Pelotas e Morro Redondo, Rio Grande do Sul visando cumprir com as ações propostas. Inicialmente, os integrantes do projeto realizaram reuniões semanais para organizar as ações. Posteriormente, envolveram-se na produção de banners, *folder*, elaboração de perguntas, atividades lúdicas, preparação de coleção entomológica e criação de perfis em redes sociais para divulgação e exposição do projeto. O nome institucional do projeto foi substituído por “Insetos, e daí?” pois sentiu-se a necessidade de atrair a atenção da sociedade e instigar a curiosidade do público acerca do trabalho realizado.

As ações do projeto iniciaram-se em eventos locais, sendo eles: (1) manifestação popular em defesa da educação superior pública com ato no Mercado Público; (2) Semana de Reinauguração do Museu de Ciências Naturais Carlos Ritter da UFPel em novo local, ao final da semana ocorreu a divulgação de pesquisas e projetos da UFPel; (3) Participação na 6ª FEMATPEL - Feira do Meio Ambiente e Turismo de Pelotas realizada no Laranjal; (4) Semana do Alimento Orgânico – “Piquenique” na praça Coronel Pedro Osório promovido pela ARPASUL; (5) Semana do Alimento Orgânico – Exposição na sede da Sul Ecológica; (6) Feira do Doce em Morro Redondo; (7) Fenadoce em Pelotas – espaço destinado para projetos da UFPel; (8) Feira agroecólogica da ARPASUL realizada nos sábados pela manhã na Rua Dom Joaquim; e (9) Reunião da associação dos produtores de Morro Redondo seção Santa Bernardina, juntamente com a Emater.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações do projeto foram estruturadas para cada evento participado levando em consideração o público alvo e o espaço físico disponível para exposição. Ao final de cada uma das experiências, os participantes do projeto se reuniram a fim de trocar impressões sobre a atividade realizada e pensar alternativas para aprimorá-las em outras oportunidades. Essa construção coletiva garante a participação ativa dos membros e demonstra o compromisso do grupo com o trabalho realizado, a fim de que a prática extensionista não seja uma simples transferência de informações de forma antidemocrática (THIOLLENT, 2002). Em nosso primeiro evento (1) realizamos a exposição de banner e cartazes, não havendo muitas discussões sobre o tema do projeto, dado o cunho político do ato em defesa da universidade pública que ocorreu no dia.

Nossa segunda ação fez parte de um importante marco para a divulgação e educação científica popular – a reinauguração do Museu de Ciências Naturais Carlos Ritter. Na ocasião, houve a exposição, em frente ao museu, de diferentes mostras de pesquisadores vinculados à laboratórios do Instituto de Biologia e Faculdade de Veterinária da UFPel. Participamos com o banner e distribuição de *folders* informativos sobre características e importância de abelhas, borboletas e formigas, para os cidadãos que passavam pelo local.

No terceiro evento, nossa participação foi mais expressiva considerando o maior tempo de duração do evento e a quantidade de materiais expostos (banner, quadro interativo com perguntas, fotos de insetos e interações ecológicas, *folders* e atividades lúdicas para crianças). Atribuímos a maior participação popular neste evento, em comparação com as demais, ao fato de ter sido realizado na Praia do Laranjal em um domingo. Muitos transeuntes paravam para conversar e houve

troca de experiência especialmente com o público da terceira idade, contando suas experiências com plantas e insetos em suas residências. Já o público infantil teve uma ótima interação com a exposição de fotos, bem como com o quadro-negro onde puderam responder as perguntas expostas com giz.

A Semana do Alimento Orgânico de Pelotas foi marcada por dois eventos para o projeto promovidos pela ARPA-SUL e Sul Ecológica. O evento da ARPA-SUL foi realizado na praça Coronel Pedro Osório em Pelotas, na qual obtivemos boa participação da população e trocas de saberes, inclusive com os demais expositores do evento. O evento, promovido pela Sul Ecológica, que gentilmente disponibilizou o espaço físico em sua sede para exposição do projeto, gerou pouca interação com a população, considerando que nossa ação tangia apenas as pessoas que iam até a sede para adquirir os produtos comercializados. Entretanto, um ponto positivo dessa ação, por ter sido realizado em ambiente fechado, foi a exposição de uma coleção entomológica didática representada por espécimes de vespas, abelhas, formigas, borboletas e mariposas, sendo esse um importante recurso didático interativo (PEREIRA, 2016).

Nossa sexta ação foi realizada na Feira do Doce em Morro Redondo, na qual foram utilizados os materiais de divulgação recorrentes (banner, *folders*, atividades lúdicas, perguntas e fotos) acrescidas da coleção entomológica e uma lupa, na qual os visitantes podiam ver com mais detalhes espécimes pequenos, se encantando com as características que podiam observar. Os mesmos materiais utilizados nesse evento foram levados a Fenadoce, em Pelotas, no estande destinado à divulgação de trabalhos realizados na UFPel. Ambos eventos foram marcados pela grande participação do público e pelo estabelecimento de parcerias para atividades futuras.

Nosso oitavo evento configurou-se como uma ação propriamente dita deste projeto, tendo sido realizado na Feira agroecológica da ARPA-SUL. A feira é composta por agricultores com produção agroecológica, sendo que duas famílias de agricultores que participaram de nossas pesquisas científicas comercializam seus produtos nesta feira. Nesse sentido, nossa exposição teve uma importância ainda maior, visto que possibilitou um retorno do conhecimento obtido nas suas propriedades e atingiu parcela da população de Pelotas que frequenta a feira. O diferencial nesta ação é que, de maneira geral, o público que frequenta esta feira possui um certo entendimento sobre a importância ecológica dos insetos na produção de alimento, assim desenvolvemos um diálogo entre pares, pois já possuíam uma certa conscientização sobre o tema.

A nona ação também diz respeito ao público alvo inicial do projeto, sendo ela uma reunião da associação dos produtores de Morro Redondo realizada na propriedade de um dos agricultores que cedeu o espaço para o desenvolvimento de nossa pesquisa acadêmica. Essa ocasião foi de suma importância para o projeto, pois foi a primeira oportunidade de estarmos reunidos com diversos produtores e criar um diálogo sobre questões relacionadas ao meio ambiente e insetos. Desta forma, foi possível observar as percepções dos agricultores, ouvir suas dúvidas e apresentar nossos resultados, visando a construção em conjunto do conhecimento. Essa experiência foi fundamental para entender melhor a realidade da comunidade e as suas diferentes percepções sobre o tema abordado. Neste caso, discutimos os impactos das práticas agrícolas intensivas na perda da biodiversidade dos insetos com agricultores que fazem uso corriqueiro dessas práticas para garantir seu sustento. A partir disso, é possível refletir melhor as abordagens feitas para evitar a invasão cultural (FREIRE, 1983), e buscar não condenar as suas atitudes, mas sim discutir suas origens, implicações e alternativas.

No decorrer dos eventos aprimoramos nossa comunicação, aprendendo como abordar os assuntos e dúvidas que surgiam durante a interação com os diversos públicos, bem como adaptar a fala de acordo com o público alvo. Ao longo do processo aprendemos também que se torna mais importante ouvir do que falar, abrindo espaço para a participação social e construção significativa do aprendizado através de um diálogo horizontal (FREIRE, 2013).

Ademais, a ação extensionista como atividade formadora permite aos acadêmicos aumentar seu engajamento social e desenvolver ações de cidadania, assim como desloca o eixo pedagógico clássico professor-aluno para o eixo aluno-comunidade, com a atuação do professor como coparticipante (CORRÊA, 2003).

4. CONCLUSÕES

O projeto de extensão “Insetos, e daí?”, durante seus quatro meses de aplicação, tem possibilitado o aprendizado mútuo entre acadêmicos e os demais setores da sociedade, bem como o retorno dos resultados obtidos por meio de pesquisa científica. O registro e reflexões acerca das vivências extensionistas permitiram o aprimoramento contínuo das abordagens. O engajamento dos membros da equipe do projeto se solidificou ao longo das ações, pois puderam vivenciar a importância da extensão como complemento ao ensino e a pesquisa universitária, além de puderem aprimorar seus próprios conhecimentos através da troca com a comunidade. A exposição pública das atividades universitárias contribui para a sua valorização junto à sociedade, o que é imprescindível neste momento de desvalorização do ensino superior público. Concluímos que a experiência extensionista é um complemento fundamental na formação profissional e cidadã dos universitários e mais ações devem ser realizadas a fim de contemplar os objetivos previstos no projeto, buscando sempre o diálogo horizontal e a troca de saberes junto à comunidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**. Disponível em: portal.mec.gov.br Acesso em: setembro de 2019

CORRÊA, E. J. Extensão universitária, política institucional e inclusão social. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Chapecó, v. 1, n. 1, p. 12-15, 2003.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política nacional de Extensão Universitária.** Manaus: FORPROEX, 2012. 68p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 8ed.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 54 ed.

PEREIRA, A. C.. O uso de coleções entomológicas como ferramenta de ensino na educação básica no Brasil. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 4437- 4448, 2016.

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia de extensão. **Revista Cronos**, Natal, RN, v.3, n.2, 2002, p.65-71.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENCONTROS SOBRE O PODER ESCOLAR (2001-2019)

AMANDA DA SILVA BROD[1]; DIRLEI DE AZAMBUJA PEREIRA[2]; LÍGIA CARDOSO CARLOS[3]

[1]Bolsista do Programa de Bolsas Acadêmicas/Universidade Federal de Pelotas – brodsbrod@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – pereiradirlei@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – li.gi.c@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O projeto de formação continuada de professores *Encontros sobre o Poder Escolar* caracteriza-se como uma ação extensionista que ocorre desde 2001, na cidade de Pelotas/RS. Trata-se de uma proposta interinstitucional que vem contribuindo com os processos formativo-profissionais dos trabalhadores em educação da região sul do Rio Grande do Sul. Nesse escrito nosso objetivo é apresentar o projeto, sua história, seus elementos estruturantes e suas intecionalidadades. Destacamos, ainda, uma das ações que integra a proposta, o evento intitulado *Encontro sobre o Poder Escolar*. No ano de 2019, em sua décima quarta edição, realizada de 23 a 26 de setembro, o evento apresenta como temática central a relação entre escola e comunidade. A partir de sua constituição, o projeto tem como aporte teórico-práticos os estudos de TARDIF, LESSARD e LAHAYE (1991), FULLAN e HARGREAVES (1999), FREIRE (1997) e PARO (2001).

2. METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada é a qualitativa, na qual a história do projeto *Encontros sobre o Poder Escolar*, as informações referentes à proposta e a sua ação principal (o evento) serão revisitadas, contextualizadas e problematizadas. Esses dados e procedimentos constituirão o corpo de análise do escrito. Entedemos a metodologia qualitativa como aquela que viabiliza uma compreensão mais acurada sobre o fenômeno em estudo. De acordo com CÓRDOVA e PEIXOTO (2009, p. 32) as particulariddaes dessa perspectiva metológica são: “objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural”. Advertem as autoras em relação à necessidade de atenção ao aspecto de interação entre os escopos “buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências” (CÓRDOVA; PEIXOTO, 2009, p. 32). Salientamos, portanto, que os elementos metodológicos anteriormente expostos subsidiarão a análise a ser desenvolvida no item que trata dos resultados e da discussão acerca da ação extensionista.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de formação continuada de professores *Encontros sobre o Poder Escolar* tem o seu início em um contexto de redemocratização do Brasil, após a

ditatura civil-militar, de implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nancional (Nº 9394, de 1996) e das discussões sobre a gestão democrática da escola (CARLOS; PEREIRA, 2018). Considerando esse cenário, a proposta começa, em 2000, a se estruturar e é caracterizada, também, pela institucionalidade. Atualmente, oito instituições participam do projeto e da Comissão Organizadora do evento, sendo elas: Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas; Instituto Federal Sul-rio-grandense; Universidade Federal do Pampa; Universidade Católica de Pelotas; 5ª Coordenadoria Regional de Educação; 24º Núcleo do CPERS-Sindicato; Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas/RS e Conselho Municipal de Educação de Pelotas.

O nome escolhido para o projeto advém de uma problematização exposta pelos autores João Monlevade e Maria Abádia da Silva (2000) na obra *Quem manda na educação no Brasil?*. No referido livro, eles afirmam que "a democratização da sociedade e da escola exigem outro enfoque, o da construção dos processos decisórios que lentamente estão constituindo um novo poder, o poder escolar" (MONLEVADE; SILVA, 2000, contracapa). É relevante observar os elementos que, desde a sua concepção, subsidiam o projeto: o compromisso político com a democracia radical nos ambientes escolares e a apropriação do poder que reside nos espaços de formação e de trabalho dos profissionais da educação. O uso da palavra *encontro* buscava evidenciar essa proposta com um lugar de partilha e de aprendizagens entre os trabalhadores em educação (DALL'IGNA, 2012, p. 55). Assim, o nome *Encontro sobre o Poder Escolar* intenciona que, em um diálogo rigoroso e comprometido politicamente, "os profissionais da educação podem consubstanciar a luta por uma educação de qualidade mediante a assunção do poder que se encontra na escola e em suas possibilidades formativas" (CARLOS; PEREIRA, 2018, p. 159). No que concerne aos seus objetivos, a proposta intenta:

> [...] contribuir para a valorização dos profissionais da educação ao dar vez e voz aos seus saberes e fazeres; trazer à luz as potencialidades criativas dos professores que, no dia a dia, compõem os cenários escolares em meio às dificuldades que permeiam a prática docente; reunir universidade e escolas de educação básica aproximando o saber acadêmico e os saberes da experiência num movimento em direção à qualificação da educação básica e do ensino universitário (DALL'IGNA, 2012, p. 55).

Pelos objetivos expostos, podemos perceber a proposta como um lugar de debate crítico e problematizador sobre a formação e o trabalho docente em meio ao contexto social que em se situam tais aspectos. Observamos, ainda, o desejo de possibilitar espaços em que os trabalhadores em educação dialoguem sobre os seus fazeres e saberes e assumam um protagonismo diante do seu lócus de ação, a escola. Quanto aos seus fundamentos, o projeto estrutura-se em quatro princípios que articulam teoria-prática. São eles, nas palavras de CARLOS e DALL'IGNA (2014, p. 72):

> [...] os professores, nas suas ações pedagógicas, mobilizam diferentes tipos de saberes e fundamentam suas práticas nos saberes construídos na experiência docente (TARDIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991); os professores aprendem nas trocas, 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 instituição escolar e nas práticas de ensinar e aprender dependem da construção coletiva, democrática e autônoma de seus projetos (PARO, 2001).

Os aportes teórico-práticos, acima citados, constituem o universo do projeto *Encontros sobre o Poder Escolar* e o caracterizam como um espaço-tempo em que os profissionais da educação, em seus cotidianos de trabalho, mobilizam e constituem saberes; que no diálogo entre os pares ocorrem aprendizagens que qualificam a práxis educativa; que a reflexão crítica sobre os processos pedagógicos oportuniza a reconstrução permanente das ações educativas em estreita relação com a realidade social vivenciada; que a luta por uma educação e uma escola radicalmente democráticas e autônomas, que contribuam para a ressignificação dos atos de ensinar e aprender, surge de projetos construídos de maneira coletiva e autônoma.

Os dados, a seguir expostos, sobre o evento *Encontro sobre o Poder Escolar*, que é uma das ações do projeto, revelam o quanto a proposta tem oportunizado um espaço de qualificação dos processos de ensinar e aprender para os trabalhadores da educação básica da região sul do Rio Grande do Sul.

Tabela 1: Participantes inscritos e experiências pedagógicas apresentadas do 1º ao 14º Encontro sobre o Poder Escolar

Encontro	**1º**	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**
Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Participantes	1200	1400	1300	1800	1541	1458	1700
Experiências apresentadas	28	35	85	110	112	138	144
Encontro	**8º**	**9º**	**10º**	**11º**	**12º**	**13º**	**14º**
Ano	2008	2009	2010	2012	2014	2017	2019
Participantes	1646	1652	1545	1512	800	700	600
Experiências apresentadas	159	155	150	167	174	105	138

Fonte: CARLOS; DALL'IGNA, 2014, p. 74[1].

O evento *Encontros sobre o Poder Escolar* foi realizado anualmente até 2010. A partir da 11ª edição (2012), ocorre a cada dois anos. Em 2019, seu tema é a relação entre escola e comunidade e traz como slogan a seguinte ideia-força: *Escola e comunidade: compromisso de todos e de cada um*. Antes da realização do evento atividades preparatórias são desenvolvidas, as quais procuram fortalecer o diálogo como a comunidade escolar e problematizar o tema de cada encontro. Já a programação do evento, diante do tema de cada edição, compreende conferências, mesas de apresentações de experiências pedagógicas protagonizadas por trabalhadores da educação básica, rodas de conversa e atividades culturais. No transcurso de sua trajetória, o projeto e o evento foram se reinventando, mantendo os seus pilares teórico-práticos e buscando a qualificação dos processos de formação e de trabalho dos profissionais da escola básica.

[1] A tabela de CARLOS e DALL'IGNA (2014) apresentava informações até a décima segunda edição do evento. Desse modo, atualizamos a mesma com os dados referentes às três últimas edições do encontro (2014, 2017 e 2019).

4. CONCLUSÕES

O projeto de formação de professores *Encontros sobre o Poder Escolar*, desde a sua constituição, nos anos 2000, assumiu como compromisso político a ideia de fortalecer o diálogo com a educação básica de forma que oportunizasse a construção de um espaço-tempo de empoderamento para os trabalhadores em educação. Nesses dezenove anos de desenvolvimento, muitas ações foram desenvolvidas e contribuíram para a reflexão sobre a formação e o trabalho efetivado pelos profissionais da educação básica. Os números sobre o evento, realizado desde 2001, corroboram essa afirmação. Percebemos que, dada a sua dimensão temporal e de conteúdo, o projeto se tornou cultural na cidade de Pelotas e na região sul do Rio Grande do Sul.

Acreditamos que a continuidade do projeto e do evento ainda muito contribuirá para o debate crítico sobre a escola pública, os seus processos constituintes, a formação continuada de professores, o necessário empoderamento dos profissionais da educação básica como um grupo que produz saberes a partir de seus fazeres, a busca permamente pela democratização das instiuições de ensino e a luta pela qualidade social dos espaços escolares como um direito das classes populares. Nos diferentes e relevantes diálogos construídos durante esses anos, os princípios que engendram a proposta extensionista têm se reafirmado.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLOS, L. C.; DALL'IGNA, M. A. Formação continuada de docentes de escola pública: empoderamento e democracia. **Expressa Extensão**, v. 19, n. 01, p. 71-79, jun./nov. 2014. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/poderescolar/files/2016/07/4432-12113-1-PB-1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CARLOS, L. C.; PEREIRA, D. de A.. Formação de professores em uma perspectiva democrática: Encontros sobre o Poder Escolar. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 155-176, dez. 2018.

CÓRDOVA, D. T. S.; PEIXOTO, F.. Unidade 2 – A Pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.31-42.

DALL'IGNA, M. A.. **Por entre encontros e saberes:** a formação docente em diálogo com o "Poder Escolar" e o pensamento freiriano. 2012. 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, P.. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

MONLEVADE, J.; SILVA, M. A. da. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idea Editora, 2000.

PARO. V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: PARO, V. H. (Org.). **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001. p.101-112.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

PSICOLOGIA ESCOLAR E LUDICIDADE: A CONSTRUÇÃO DO JOGO DAS EMOÇÕES

VALÉRIA ORTIZ DE SOUZA[1]; CAROLINE DE OLIVEIRA PRADEL BOND[2]; LETICIA MOTTA SOARES[3], LUIZA TEIXEIRA NATALE[4], MARIA SUSANA MUNIZ ZORZANELLO[5]; MEIRIDIANE DOMINGUES DE DEUS[6]

[1]*Universidade Federal de Pelotas– valeriaortiz964@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas– carolpradel44@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas– leticiamsoares91@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas–luizanatale@gmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas – susanazorzanello@hotmail.com*
[6]*Universidade Federal de Santa Catarina – meiridianeddeus@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A escola é um lugar privilegiado de experiências culturais diversificadas (DEL PRETTE, 2007). Neste ambiente, o psicólogo escolar pode auxiliar, por meio dos conhecimentos relativos à profissão, a compreender as relações e interações que ocorrem dentro e fora da sala de aula, bem como, buscar novas formas de intervenção para compreensão das questões que ocorrem neste contexto.

Em sua teoria sócio-histórica, Vygotsky criou um conceito muito importante, o qual chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é uma distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela faz com ajuda de um adulto ou de alguém em nível de desenvolvimento superior ao dela (LEITE, 2013). Para acontecer o desenvolvimento de funções, é necessário que a criança realize imitações, para que então se alcance um nível de desenvolvimento real (PINHEIRO; DAMIANI, 2014). Nesta perspectiva, Vygotsky afirmou que o jogo pode ser de grande importância para que aconteça o desenvolvimento cognitivo e emocional, possibilitando a criação de ZDPs nas crianças, desenvolvendo também as funções psicológicas superiores (PINHEIRO; DAMIANI, 2014).

Na idade escolar, os jogos de regras são predominantes, e os que possuem regras explícitas, possibilitam à criança obter um autocontrole de modo a abdicar de seus impulsos imediatos. Com o domínio das regras, a criança aprende as noções morais e o domínio do próprio comportamento. Ocorrem ainda, durante o jogo, mudanças psíquicas que permitem que a criança alcance um nível maior de desenvolvimento (PINHEIRO; DAMIANI, 2014). Diante disso, construir um jogo com foco nas emoções pode ser uma importante ferramenta de acesso aos significados e sentidos que as emoções têm para as crianças. A possibilidade de construir espaços no ambiente escolar para o trabalho com as emoções pode ser considerado uma forma de promoção e prevenção da saúde emocional dos estudantes.

As emoções são uma parte essencial da vida do ser humano e influenciam no funcionamento e no comportamento do sujeito como um todo. Elas podem afetar de modo positivo ou negativo, sendo importante a habilidade de expressar e lidar com as próprias emoções. De acordo com FADIMAN e FRAGER 2002, a emoção é uma força que transmite energia para a realização de ações, é o que expressa a nossa excitação básica, nos leva a tomar decisões e satisfazer as necessidades dos seres humanos.

A educação socioemocional é um aspecto importante a ser desenvolvido nas escolas, mas muitas vezes as instituições de ensino centram-se nos conteúdos programáticos previstos no plano de ensino e acabam, não dispondo de tempo para trabalhar os aspectos relacionados às emoções dos educandos (ABED, 2016). Nessa perspectiva, foi desenvolvido o jogo das emoções, o qual tem como objetivo auxiliar não só a educação emocional das crianças em idade escolar, mas também contribuir para o desenvolvimento de relações sociais saudáveis dos estudantes com professores, colegas, amigos e familiares. Assim, pela expressão das emoções espera-se modificações de comportamentos e melhora do rendimento escolar, possibilitando a sua inserção na sociedade de modo a assimilar a realidade, melhorar a sua autoestima e contribuir para maior envolvimento na escola e aquisição de novos conteúdos.

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência do desenvolvimento de um jogo das emoções em formato de bingo para o desenvolvimento da educação socioemocional de crianças de 6 a 10 anos de idade.

2. METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido na disciplina de Seminário Integrador V, cursada no segundo semestre do ano de 2018. Possuía como objetivo discutir os conteúdos ministrados nas diferentes disciplinas que compõem do quinto semestre letivo de modo interdisciplinar. Assim, a proposta da disciplina foi o desenvolvimento de um projeto ou construção de um produto que envolvesse o tema “Criatividade e Psicologia”. O grupo então refletiu sobre a atividade e decidiu que as observações e experiências do estágio básico em Psicologia escolar seriam importantes para o desenvolvimento de um projeto alinhado a essa área. Assim, ao longo da disciplina, a temática dos jogos e emoções foi se estruturando de modo que possibilitou a idealização e criação de um jogo educativo focado no trabalho das emoções.

A elaboração do projeto relativo a construção do jogo ocorreu durante o mês de Outubro e Novembro de 2018. Após a decisão do tema do projeto, foi realizada a revisão bibliográfica a fim de embasar teoricamente a proposta. Assim, foi possível entender as possibilidades e potenciais de um trabalho com jogos relacionados as emoções na área educacional. Com isso, foi idealizado um jogo com foco nas emoções que tem característica de um bingo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos estágios básicos em psicologia escolar observou-se a necessidade de auxiliar as crianças entre 6 e 10 anos no processo de conhecimento e compreensão das próprias emoções, bem como, lidar com elas. Assim, estruturou-se um jogo focado nas emoções.

O jogo das emoções foi desenvolvido para ser aplicado em 10 escolas municipais da cidade de Pelotas/RS, com crianças entre 6 e 10 anos a fim de testar a sua validade, bem como, entender quais as questões que permeia a socialização das emoções entre esse público. Constitui-se de um saquinho de tecido que contém algumas cartinhas com as emoções e também, cartelas com 9 carinhas com estados emocionais diferentes como “tranquilo”, “cansado”, “preocupado”, “orgulhoso”, “contrariado”, “inteligente”, “frustrado”, “estranho”, “carinhoso”, “medo”, “engraçado”, “alegria”, “surpreso”, “triste”, “raiva” e

"envergonhado". As instruções do jogo são: sortear uma cartinha; quem tiver a emoção da cartinha sorteada deve marcar em sua cartela; os jogadores devem conversar sobre a emoção sorteada e o que acreditam que seja e como lidam com ela; o jogador que preencher toda a cartela vence o jogo. Cabe ressaltar que todas as partes do jogo foram desenvolvidas e avaliadas pelo grupo que possuía uma das integrantes com conhecimentos em Design gráfico.

O objetivo do jogo é desenvolver a aprendizagem socioafetiva em crianças com idade de 6 a 10 anos de idade. O desenvolvimento de um jogo pode possibilitar a aprendizagem de que é importante significar, dar sentido e expressar as emoções. Cabe ressaltar que em função do tempo e a finalização da disciplina não foi possível aplicar e validar o jogo. Mas, foi apresentado em sala de aula aos demais colegas e professora responsável pela disciplina que avaliaram a proposta.

A proposta do jogo das emoções vai ao encontro dos pressupostos de Vygotsky visto que o professor pode mediar as percepções, sentidos e significados que os estudantes atribuem as emoções sorteadas. Além disso, ao ouvir as perspectivas dos outros colegas poderão aprender, bem como, formular juntos novos conhecimentos por meio da expressão de situações relacionadas a determinada emoção e com isso, criar estratégias de enfrentamento e solução de problemas e conflitos. Assim, favorece a construção da educação emocional com foco nos significados e experiências de cada estudante em sala de aula. Tal como afirma Vygotsky o jogo das emoções pode ser importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional e das funções psicológicas superiores (PINHEIRO; DAMIANI, 2014). O trabalho com as emoções por meio de uma atividade lúdica possibilitará o ensino de aptidões e habilidades relacionadas a educação socioemocional de modo a contribuir para a saúde mental e desenvolvimento saudável dos estudantes (COLAGROSSI; VASSIMON, 2017).

4. CONCLUSÕES

Esse trabalho teve como objetivo apresentar a experiência do desenvolvimento de um jogo das emoções em formato de bingo para o desenvolvimento da educação socioemocional de crianças de 6 a 10 anos de idade. Destaca-se a importância das experiências do estágio básico para a compreensão de uma realidade escolar, bem como, entender a necessidade de criação de ferramentas para o trabalho com questões relativas ao ambiente escolar, como a educação emocional. A construção do jogo possibilitou compreender o potencial de um jogo para o conhecimento dos sentidos e significados atribuídos às emoções, como também, avaliar a sua relevância para a prevenção e promoção da saúde mental dos estudantes nesta faixa-etária.

Como limitações do estudo, salienta-se o reduzido tempo para elaboração da proposta e construção do jogo, o que inviabilizou a sua aplicação, adaptação da linguagem utilizada e sua validação.

Salientamos que ao pensar no desenvolvimento do jogo tivemos dificuldade em decidir qual seria a melhor forma de se trabalhar as emoções, devido a poucos modelos relacionados a esta temática, também em como desenvolver o designer mais adequado para a faixa etária proposta. Apesar de a educação emocional ser extremamente importante, é uma temática pouco trabalhada nas escolas, e possui poucos estudos relacionados ao tema.

Com a construção do jogo, foi possível destacar os potenciais de trabalho do psicólogo na escola, por meio do trabalho em conjunto com os outros

profissionais. Além disso, salienta-se a necessidade de construção de intervenções focadas na realidade escolar. Destaca-se a importância da educação socioemocional, bem como, a função do (a) psicólogo (a) escolar e educacional.

5. REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, vol 24*, n.* 25, p. 8-27, 2016.

COLAGROSSI, A. L. R.; VASSIMON, G. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. **Constr. psicopedag.**, São Paulo , v. 25, n. 26, p. 17-23, 2017 .

DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, educação e LDB: novos destinos para velhas questões?. In. GUZZO, R. S. L. **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

FADIMAN, J. e FRAGER, R. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 2002.

LEITE, Leonardo Ripoll Tavares. **A Zona de Desenvolvimento Proximal e o comportamento organizacional: a dialética de Vygostki no ambiente de uma organização.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Faculdade João Bosco, Porto Alegre, 2015.

PINHEIRO, S. N. S. ; DAMIANI, M. F. . O Jogo Influencia a aprendizagem? In: Guilhermo Arias Beaton; Laura Marisa C. Calejon; Maria Febles Elejalde. (Org.). **Enfoque Histórico Cultural: Problemas de las prácticas profesionales**. 1ed.São Paulo: Terracota Editora, 2017, v. 2, p. 65-81.

MATERIAIS AUTÊNTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA INSTRUMENTAL

DJULIANA BORGES ZURSCHIMITTEN[1]; THIERSE SOUZA MENEZES[2]; ANA LÚCIA PEDERZOLLI CAVALHEIRO RECUERO [3]

Universidade Federal de Pelotas – djulianazursch@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas – mmenezesneto@yahoo.com.br
Universidade Federal de Pelotas – analuciacavalheiro@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolveu-se a partir da experiência e contato como ministrante do Curso de Leitura em Espanhol, ofertado pelo projeto Cursos de Línguas da Câmara de Extensão – CLC UFPel, durante o primeiro semestre do ano de 2019. Neste curso, objetivou-se desenvolver a competência leitora em língua espanhola como língua estrangeira, com ênfase em relações intratextuais, extratextuais e intertextuais, considerando recursos gramaticais, que contribuam para a compreensão de textos como unidades de sentido. SOUZA et al. (2015) estabelece que o objetivo do ensino do Espanhol Instrumental:

> es capacitar el alumno a leer e interpretar textos para el desempeño de determinada actividad, como exámenes de selectividad para el ingreso en universidades, maestría/ doctorado o actividades que exigen una buena capacidad de lectura.

Em uma perspectiva histórica, segundo o autor:

> el español instrumental surgió como un módulo pedagógico que tenía la lectura como objetivo, además, la interpretación y la comprensión de textos, sin relación con la conversación o la traducción. Este nuevo abordaje no incluye el estudio de la lengua hablada, sino la habilidad de lectura.

É profícuo apresentar a concepção de competência leitora neste curso adotada, conforme LOBATO; GARGALLO (2004):

> el resultado de una interacción dinámica entre texto y lector, que se desenvuelve en varios niveles cognitivos y cuyos procesamientos no se suceden en una progresión lineal y secuencial *(Samuels y Kamil, 1984)*, sino que se van orientando simultáneamente tanto por los datos proporcionados por el texto, como por los esquemas de conocimiento previo – esquemas formales y esquemas de contenido *(Carrel, Devine et al., 1988)* – aportados por el lector.

Para que os objetivos deste curso fossem cumpridos de forma satisfatória, foram levados em consideração dois elementos básicos, segundo MONTALBÁN (2007):

> En primer lugar, la adaptación de los contenidos y métodos a las características (elementos personales, bagaje cultural, situación social y económica, intereses y necesidades) del grupo al que se dirigen. En segundo lugar, el uso de tanto material auténtico como sea posible, pues de ese modo el aprendizaje de la lengua (la que sea) siempre estará acorde con el contexto en el que se utiliza.

Seguindo por esta linha de pensamento, proponho a discussão acerca da aplicabilidade de textos autênticos no ensino de Língua Espanhola Instrumental. Com base nas experiências adquiridas na área de Extensão, este trabalho vincula-se à área de Ensino.

O fato de não vivermos em um país que tenha a Língua Espanhola como língua oficial se torna um agravante para a aprendizagem por meio da imersão nos contextos de uso. Porém, conforme citado por MONTALBÁN (2007), temos como recursos as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), que

permitem, através de tecnologias, o acesso à diversidade de textos e conteúdos socioculturais relacionados ao contexto da língua-alvo.

Não é novidade falarmos em Tecnologias de Informação e Comunicação, mas ainda é recente tê-las como um recurso apropriado para ser usado em sala de aula. As TIC são fontes riquíssimas para busca de textos autênticos.

MONCHÓN (2005) define que materiais autênticos "son materiales que no se pueden transformar, si efectuamos este paso, la identidad cambia". MONTALBÁN (2007) acrescenta ainda uma "diferenciación entre material didáctico y material auténtico, siendo así que la autenticidad vendría dada por cualquier texto o material producido sin una explícita intención didáctica". Ou seja, materiais autênticos são aqueles que não foram produzidos para fins didáticos, para o uso específico em contextos de ensino-aprendizagem. Para MONCHÓN (2005) são sinônimos "materiales reales, *realia* o materiales auténticos".

MONCHÓN (2005) aconselha que sejam incluídos

> materiales reales que acerquen y actualicen la realidad hispana a los alumnos más lejanos. Los realia rompen con la monotonía y, a veces, con el tedio que supone saber que mañana veremos la página 34 porque hoy ya hemos finalizado la 33.

Então, além de aproximar os alunos do contexto da língua-alvo, rompe com a insipidez cotidiana da sala de aula.

Assim como para o ensino de uma segunda língua em todas suas competências, é necessário para o desenvolvimento da compreensão leitora que se selecione textos autênticos segundo a realidade que se está inserido. Para esta seleção e adequação, deve-se pensar, segundo MONCHÓN (2005) em "materiales cercanos a nuestro entorno afectivo", "materiales rentables para la vida cotidiana", "materiales interculturales", "presentar materiales reales que alienten la comunicación entre los alumnos", e "materiales basados en el aprendizaje inductivo". Para o curso de Leitura em Espanhol, foram também adotados estes critérios para seleção de textos autênticos, tornando acessível aos alunos textos como biografias, notícias ou, por exemplo, projetos de lei, todos com temáticas interculturais.

Tenho como objetivo apresentar a importância do trabalho com materiais e textos autênticos no ensino de Língua Espanhola Instrumental, a partir de experiências vivenciadas em sala de aula, unidas a reflexões teóricas e analíticas no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora.

2. METODOLOGIA

O curso de Leitura em Espanhol ocorreu durante o primeiro semestre de 2019. Teve como ementa: Desenvolvimento da habilidade de leitura de textos em língua espanhola. A metodologia utilizada no curso previa aulas estruturadas por atividades com objetivo de aprimorar a leitura de textos de gêneros variados em língua espanhola, iniciando por textos linguisticamente mais simples, avançando aos mais complexos, com base em uma rotina interativa de caráter pedagógico e centrada na construção de sentidos. Para isso, aspectos lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e culturais foram necessários para a compreensão e interpretação dos textos trabalhados em aula, de forma a instrumentalizar os alunos para a leitura em língua espanhola.

Para tanto, foi adotada uma concepção de leitura apresentada por LEFFA (1996), o qual estabelece quatro definições. A primeira, de uma forma geral, apresenta que "ler é, na sua essência, olhar uma coisa e ver outra". A segunda e a terceira definem restritamente o processo de leitura, afirmando que "ler é extrair significado do texto" e que "ler é atribuir significado ao texto". Por fim, apresenta

uma definição conciliatória, efetivada no curso de Leitura em Espanhol, "ler é interagir com o texto", considerando "então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto".

Durante o curso, foram trabalhados materiais provenientes de diversas fontes, como, por exemplo, dos sites "El País" e "La Nación", ou de sites biográficos como "Biografías y Vidas". Sabendo que estes são materiais sem fins didáticos, temos, então, materiais autênticos, conforme distinguido por MONTALBÁN (2007). Estes "materiales reales" foram selecionados para a turma em questão sempre levando em consideração os aspectos de adequação ressaltados por MONCHÓN (2005).

Para a elaboração deste trabalho, foram analisados e considerados os conceitos de leitura em língua espanhola, isto é, língua espanhola instrumental, de compreensão leitora e materiais autênticos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do trabalho e objeto está em fase inicial, porém, foi observável, inclusive durante o curso, o aumento do interesse dos alunos por textos com temáticas do seu entorno afetivo, como, por exemplo, feministas, notícias do mundo político ou, ainda, de fatos atuais que circulavam nas mídias. Também, como os materiais fazem parte da vida cotidiana dos alunos, como letras de canções ou textos que apresentam diversidades culturais, fazem com que os leitores entrem em contato direto e interativo com o texto.

4. CONCLUSÕES

Com o presente trabalho, foi possível perceber que a aplicabilidade de textos autênticos no âmbito de ensino-aprendizagem, mais especificamente, de ensino de Língua Espanhola Instrumental, é bastante favorável, principalmente por esses serem fonte de informação e aproximação do contexto da língua-alvo.

Foi observável também a importante relação que se deve estabelecer entre teoria e prática, pois toda prática no processo de ensino-aprendizagem foi mediada e subsidiada pelas concepções teóricas apresentadas, isto é, foi possível ver na prática o funcionamento da teoria.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEFFA, V. **Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LOBATO, J. S. GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE).** Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2004.

SOUZA, M. S. et al. **Espanhol Instrumental.** São Cristóvão/SE: CESAD, 2005.

MONTALBÁN, F. A. El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. In: **FIAPE. II CONGRESO INTERNACIONAL: UNA LENGUA, MUCHAS CULTURAS.** Granada, 26-29/09-2007.

RONDA, A. M. Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española. In: **FIAPE. I CONGRESO INTERNACIONAL: EL ESPAÑOL, LENGUA DEL FUTURO.** Toledo, 20-23/03-2005.

ESTEREÓTIPO LATINO-AMERICANO NO ENSINO DE LÍNGUA

ALEXANDRA SOARES DE OLIVEIRA[1]; LAÍS SILVA GARCIA[2]; ALINE COELHO DA SILVA[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas– alexandrasoares.ao@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas - laisg16@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – silva.aline.coelho@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O ensino de espanhol como língua estrangeira não escapa à regra de apresentar seus falantes de modo estereotipado no material didático disponível. Este projeto busca desconstruir estes tipos nacionais fixos a partir de uma abordagem cultural de ensino de LE, a partir dos anseios do alunado dos Cursos de Línguas da UFPel. A partir de questionários e questionamentos orais em aula, apontou-se a vontade de conhecer outra cultura como o maior motivador ao buscar um curso de LE. Diante disso, propôs-se atividades que desvinculem os sujeitos latino-americanos aos tipos nacionais apresentados nos livros didáticos, em sua maior parte ibéricos, propondo o uso de materiais autênticos em sala de aula. Como resultado para nossa reflexão e continuidade do curso, apontou-se para o estranhamento deste alunado ao (des)construir essa ideia latino-americana.

O presente estudo faz parte de um projeto coordenado pela professora Aline Silva Coelho que estuda estereótipos enraizados no ensino de línguas e visa oferecer a abordagem cultural como alternativa para estabelecer outros olhares e perspectivas no campo. Este trabalho foi desenvolvido com a colaboração da colega Laís Silva Garcia cujo trabalho trata da análise dos estereótipos de gênero e nacionalidade em sala de aula de língua espanhola em duas turmas de sexto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Froes. O projeto foi aplicado no Curso de Línguas o qual é ofertado à comunidade de Pelotas e região há mais de 20 anos e engloba o ensino de língua alemã, espanhola, francesa e inglesa, além de LIBRAS. Através de editais, os alunos dos cursos de Licenciatura em Letras são selecionados para ministrarem essas aulas e desenvolverem práticas, reflexões e materiais didáticos que atendam aos anseios de seu alunado, integrando-os ao ensino e à pesquisa.

Apresentaremos o trabalho desenvolvido na área de espanhol, que busca repensar os estereótipos nacionais, de gênero, de classe e de “raça” no ensino de espanhol como LE. Os materiais didáticos de ensino de LE mostram um “outro” estabelecido com características fixas que servem de manutenção de discursos que conformam a multiplicidade em um padrão artificial. Neste contexto, pensando no ensino de língua espanhola a um público latino-americano buscamos romper com estes estereótipos, ainda que provoque um estranhamento em relação ao aprendiz que, apesar de motivado a aprender outro idioma para compreender e conhecer outras culturas, vê-se preso a representações que não abarcam toda a variedade e se contenta em limitar tudo a um só representante. Diante disso, nossa ação extensionista se propõe a uma relação com a comunidade que diminua distâncias e que construa um olhar humanizado do profissional de Letras e de seu alunado.

2. METODOLOGIA

As aulas semanais (60h/a semestrais) aos sábados pela manhã em diferentes prédios da UFPel proporcionam um ensino de qualidade, voltado aos anseios daquele grupo, integrado às reflexões do professor em formação que redimensiona as proposições teóricas e metodológicas no espaço da sala de aula, cuja multiplicidade etária, de escolaridade e ideológica são objeto e público dessa prática. A partir de questionamentos como: “o que te leva a estudar uma língua estrangeira? Como percebes a cultura latino-americana no material didático proposto? Te pensas latino-americano?”. A partir das respostas a esses questionamentos, passamos a elaboração de material didático que busca apresentar este outro através de materiais autênticos, provocando a discussão e a desconstrução de tipos nacionais estabelecidos. A cada aula a resposta do grupo às atividades propostas são reavaliadas, buscando pensar nossas limitações e objetivos, colocando em prática o ensino de LE a partir de uma abordagem cultural, aplicando metodologias que investigam nossa produção e criativa e, acima de tudo, nos relacionando com a comunidade que humaniza e provoca nossa articulação de prática e conhecimento formal.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os cursos de espanhol básico (I e IV - ministrados pelas autoras) são ações do projeto Curso de Línguas, que buscam nesta edição apresentar uma abordagem cultural ao ensino de Espanhol como LE. Para tal, buscamos conhecer as motivações de nosso alunado ao aprender tal língua e sua percepção como integrante de parte desta cultura (latino-americana). Outrossim, analisamos o livro didático utilizado (Gente Hoy), editado e elaborado em um contexto ibérico, a partir do entendimento dos alunos sobre a cultura dominante naquele material. Através de questionários e discussão em aula passamos a elaborar um material complementar, cuja abordagem cultural lhes permite conhecer este outro, seu idioma e manifestações culturais. No entanto, a partir da proposta de leitura de textos autênticos em língua espanhola percebemos o estranhamento dos grupos ao não “reconhecerem” o latino-americano esteriotipado que pensam encontrar quando buscam tal idioma.

As discussões em aula são muito produtivas e acabam por balizar a formulação de novos materiais e prostas de ensino. O impacto dessa experiência é enorme em nossa formação como professores e nos torna conscientes do processo e da responsabilidade que temos com aquele grupo, aquela comunidade que requer estratégias e ações que até então desconhecíamos e soluções que a cada semana buscamos encontrar. Neste mesmo sentido, é perceptível nossa ação junto aos grupos de alunos em seu (re) conhecimento do espanhol e das múltiplas culturas que o formam. Repensar práticas, discursos e formas fixas de pensar o outro são hoje nossas tarefas cotidianas e, como tal, fascinantes e reveladoras. Tal experiência redimensiona nosso curso e nossa prática profissional como estudantes de Letras.

4. CONCLUSÕES

O trabalho apresentado pretende reforçar a ideia de que não existe aula de língua estrangeira sem cultura. Não podemos deixar que a imagem de uma língua seja construída por meio de estereótipos que ocultam a riqueza cultural característica da língua espanhola. Farneda e Nédio ressaltam que: "ensinar questões de interculturalidade numa sala de aula não é apenas transmitir informações culturais,

é promover o diálogo intercultural que permite ao aprendente encontrar-se com a nova cultura, sem deixar de lado a sua, promovendo o respeito mútuo, superando estereótipos ou preconceitos culturais e étnicos." (2015, p.1).

Faz-se necessário reflexionar acerca dessas práticas a fim de que possamos problematizar o fato de que estamos ensinando uma língua vinculada a um grupo social estereotipado que não é o privilegiado. A ação da extensão, nesse contexto, surge como aproximação da academia com a comunidade, procurando sempre diminuir as distâncias e, com a reflexão e humanização do ensino, abranger todas as variedades existentes no aprendizado de línguas e culturas.

O trabalho com o livro didático no ensino de uma língua estrangeira pode apresentar lacunas no que diz respeito à representação cultural de uma língua, cabe então ao professor adotar diversas estratégias e práticas pedagógicas para preenchê-las. O projeto de extensão sempre tem como objetivo contribuir para a comunidade, nesse caso, se pensou na melhor forma de abordar a riqueza da cultura da língua espanhola, com o maior esforço de apresentar uma cultura não estereotipada, o que altera não apenas a nosso alunado, como a nós mesmos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre a língua, cultura e identidade: Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, A. L. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2007.

FARNEDA, E. S.; NÉDIO, M. **O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão.** Revista Letras&Letras, Uberlândia, v. 31/2, 2015.

ACERVO DE PROJETOS ONLINE: O CASO DA DISCIPLINA DE PLANEJAMENTO URBANO

BRUNO SOEIRO PODESTÁ SANTILLI[1];
MAURÍCIO COUTO POLIDORI[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas – bruno.ssantilli@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – mauricio.polidori@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta a elaboração de um acervo digital para disponibilização dos projetos de Planejamento Urbano, disciplina da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas (FAUrb – UFPel).

Elaborado em 2018 sob vigência da bolsa de extensão "Planejamento Urbano no Chuí Chuy, na fronteira Brasil e Uruguai", o acervo online permite visualizar e fazer o *download* dos projetos realizados na disciplina, além de disponibilizar os estudos feitos sobre o local e as bases de dados em SIG (Sistema de Informação Geográfica). O site, disponível em https://planurbfaurbufpel.wixsite.com/inicio, (Imagem 01), serve ainda como veículo de comunicação, seja para divulgar notícias, se comunicar com a comunidade ou com a academia.

Imagem 01: Página inicial do acervo digital



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Antes da existência do acervo digital, a disciplina já trabalhava com a compilação dos trabalhos na forma de DVDs. A publicação dos trabalhos é realizada pelo Laboratório de Urbanismo (LabUrb), sob a ISSN 2238-3859. Entretanto, apesar de haver a organização de um acervo, este não possuía fácil acesso para o uso dentro da academia ou para apropriação pela comunidade e seus representantes.

Portanto, este projeto busca aproximar a universidade pública de seus papeis sociais, sendo este o caráter de extensão desse projeto. Isso é feito através do compartilhamento do conhecimento gerado dentro da universidade. A divulgação de informações é o objetivo do trabalho, mas, para os seus usuários, esta deve atuar como um meio, seja para se informar, para tomar decisões, para criar e divulgar ideias e projetos.

Existem duas questões centrais sobre a importância deste trabalho: o conhecimento local de nossas cidades e a produção acadêmica na graduação. A primeira é a necessidade de conhecermos mais de nossas cidades, tanto nas esferas do ambiente construído, do ambiente natural e do nosso cotidiano. As pessoas pouco conhecem de sua própria cidade e registram quase nada. Nossos registros podem apoiar essa construção coletiva, podem ajudar professores a darem aula e podem, ao cabo, ajudar as prefeituras a tomarem decisões.

O segundo ponto, sobre a produção acadêmica na graduação, é abordado sob diversos aspectos. Tem como fundo a crença de que o ensinar e aprender é criativo e comprometido, sendo desde já importante e útil. Não é preciso estar formado para ter a capacidade de gerar boas ideias e soluções, pois é justamente fazendo que que se aprende a fazer. Buscou-se criar um meio de divulgar os trabalhos realizados, dando visibilidade para os projetos e toda a informação que carregam.

2. METODOLOGIA

A metodologia do trabalho inclui as etapas de análise de referenciais, coleta e armazenamento de dados (projetos da disciplina), criação do ambiente virtual e publicação dos arquivos vinculada a este.

O trabalho teve início com a análise de referenciais, abordando conteúdos teóricos, estéticos e funcionais. Parte disso voltou-se para o estudo de meios de publicações online. Alguns casos são a “Cronologia do pensamento urbanístico” da UFBA (Universidade Federal da Bahia), o projeto “Seu acervo”, que disponibiliza trabalhos finais de graduação na área de Arquitetura e Urbanismo, e até outros sites do tipo já vinculados à UFPel, como a página da disciplina de Modelagem Urbana II, que disponibiliza publicações do conteúdo trabalhado em aula.

A etapa seguinte é a coleta e armazenamento de dados. Primeiro, é necessário coletar os trabalhos realizados em cada semestre com os professores responsáveis. Em seguida, os arquivos devem ser armazenados de forma ordenada, buscando a catalogação.

A próxima etapa é a criação da estrutura do site do acervo, utilizando para isso a plataforma do Wix. Os projetos disponibilizados foram organizados dentro do site primeiro por semestres e, depois, por grupos. O site foi adaptado para funcionar tanto na versão de computador (desktop) quanto para o celular (mobile).

Como este trabalho busca não ter custos, foram utilizados somente recursos gratuitos. A parte do armazenamento de arquivos nos meios digitais foi planejada de forma a não extrapolar os limites de armazenamento das contas gratuitas criadas. Para isso, cada tipo de arquivo foi armazenado em um meio. Os trabalhos completos em PDF foram para o Google Drive, os vídeos dos projetos para o YouTube e, o site em si, armazena somente as imagens utilizadas nas galerias.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o momento, encontram-se disponíveis os projetos de sete semestres da disciplina, incluindo os casos das cidades de Jaguarão e Rio Branco (2016/1 e 2016/2), Chuí – Chuy (2017/1 a 2018/1) e Candiota (2018/2 e 2019/1), conforme a imagem 02.

Imagem 02: Catalogação dos projetos disponíveis no acervo online.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Atualmente, o acervo encontra-se em expansão, buscando catalogar também os projetos de Planejamento Urbano da segunda turma da disciplina, cuja área de estudos é sempre a cidade de Pelotas. Em um próximo momento, serão coletados os projetos anteriores a 2016, tendo como objetivo disponibilizar tudo o que foi pela disciplina.

Os alunos que cursam a disciplina já têm utilizado o acervo. Isso busca estimular uma melhora na qualidade dos projetos desenvolvidos na disciplina, qualificação e aprimoramento das bases de dados e a própria visibilidade dos trabalhos realizados dentro da faculdade.

A disciplina tem trabalhado em parceria com as prefeituras das cidades estudadas. Tem-se o diálogo e a troca de informações, onde a universidade se mostra capaz de atualizar os bancos de dados, além de proporcionar estudos e projetos para a área, que podem ser revertidos em ações.

4. CONCLUSÕES

A criação deste acervo digital busca ter seus impactos tanto dentro da academia quanto nas comunidades nas quais se propõe a trabalhar.

Dentro da faculdade, o acervo se mostra como uma ferramenta para mostrar como são os trabalhos da disciplina. Os alunos, seja os que ainda não a cursaram ou os que se encontram nela, podem utilizar para entender como são os projetos da disciplina, seus tópicos, a estrutura dos trabalhos, sendo uma base de conhecimentos e referências. As bases de dados sobre um local disponíveis também podem ser aprimoradas e aprofundadas, se a área de estudos permanecer a mesma.

Para as comunidades, a disponibilização dos projetos e estudos se reverte em conhecimento. Os estudos divulgados de utilização foram das cidades de Morro Redondo, Santa Vitória, São Lourenço e Jaguarão. No Chuí, os projetos foram apresentados na Câmara de Vereadores e foram utilizados nas escolas. Em Candiota, planeja-se usar em eventos de cultura e consciência ambiental.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PROGRAU. **Oficina de Modelagem Urbana II**. Acessado em 14 set. 2019. Online. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ofm/

SEU ACERVO. Acessado em 14 set. 2019. Online. Disponível em: https://seuacervo.com/

UFBA. Cronologia do pensamento urbanístico. Acessado em 14 set. 2019. Online. Disponível em: http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/

Vivências Teatrais em Escolas: Um campo de possibilidades no município de Pedro Osório

NAYLSON COSTA[1]; ANDRISA KEMEL ZANELLA[2]; VANESSA CALDEIRA LEITE[3]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – naayrodrigues15@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – professoraandrisakz@gmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – leite.vanessa@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

"Vivências teatrais em escolas" é um projeto de extensão do Curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, que surge em 2017 a partir da necessidade de proporcionar experiências artísticas em teatro a jovens da educação básica devido a ausência de profissionais nas escolas e de concursos públicos para professores de artes com tal habilitação.

O trabalho é desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas - GVM, na cidade de Pedro Osório-RS, com os alunos do ensino fundamental II, através de oficinas de teatro, que acontecem semanalmente no contraturno das aulas curriculares. As oficinas são ministradas por dois acadêmicos do curso de teatro e são previamente pensadas e fundamentadas por Augusto Boal (1982), Ingrid Koudela (1997), Olga Reverbel (1997), Ricardo Japiassu (2001), Viola Spolin (2007) e Taís Ferreira (2012) autores que pensam a pedagogia do teatro e a sua inserção na escola.

Durante o ano de 2017 e 2018 o projeto se inseriu nesta realidade com o objetivo de desenvolver um processo em que os alunos pudessem experienciar o teatro através da ludicidade, da brincadeira, do jogo teatral e da improvisação sem o intuito de criar um produto final e principalmente indo contra a ideia do teatro a serviço das datas comemorativas. Tal direcionamento, levou o grupo a ter espaço e liberdade de experienciar o teatro. Em 2017 o grupo criou a cena "Senhor Pachola o homem do saco" a partir do jogo teatral e da improvisação inspirada em histórias e contos lidos na ida à biblioteca. Em 2018 produzimos um estandarte e também a partir do jogo e da improvisação a cena teatral "O amigo secreto". Produtos artísticos que foram apresentados na festa de encerramento das atividades da escola.

Observou-se que os alunos, professores e funcionários da escola e a comunidade em geral se envolvem, principalmente nas festas e comemorações promovidas pela Instituição. Pelo comportamento do público, percebeu-se que muitos dos familiares vão para prestigiar primeiramente os seus e não o todo, o que gerou dispersão, conversa paralela e o esvaziamento, conforme as apresentações aconteciam. Mesmo com a energia de festividade interferindo na concentração do grupo teatral, o trabalho artístico apresentado pelos integrantes do "Vivências" teve potencialidade. Diante disso, em 2019 surge uma proposta metodológica que desafiou o grupo a um processo de criação e experimentação com vistas a criação de um produto a ser apresentado para a escola enquanto uma pequena mostra do trabalho realizado semanalmente. Este será o foco desta escrita.

2. METODOLOGIA

O projeto tem se estruturado e se organizado a partir de dois momentos. Primeiramente nos encontros semanais em que pensamos os caminhos metodológicos a partir do que discutimos sobre o que foi vivenciado e experienciado

nas oficinas e posteriormente as oficinas semanais ministradas pelos acadêmicos na escola GVM. As oficinas seguem um padrão, iniciando com os alongamentos e exercícios vocais (quando necessário), passando para um ou mais jogos de aquecimento, a fim de preparar o corpo para a proposta principal, uma pausa para o lanche, retomando o objetivo e finalizando com um "círculo da discussão" (JAPIASSU, 2001) onde os alunos comentam o que aprenderam, o que gostaram e o que esperam dos próximos encontros.

As seis primeiras oficinas de 2019 envolveram os alunos em um processo que desencadeou uma mostra artística do trabalho, com o objetivo de vivenciar o rito teatral fora de datas festivas promovidas pela escola. O primeiro encontro teve como ponto de partida o surgimento do teatro e especificamente o coro (BERTHOLD, 2014), mas antes enfatizando o surgimento do teatro a partir da comunicação e do corpo enquanto única forma de expressão e só depois pela contextualização da história do teatro a partir dos ritos dionisíaco. Deitados em colchonetes, contamos a eles a história do surgimento do teatro, chegando até o coro. Justificando que aquele encontro tinha como embasamento o coro e o primeiro ator Thepis que rompe esse formato. Após a história perguntou-se como eles imaginavam que seria esse coro. O garoto Gilberto respondeu que em forma de triângulo. Então experimentamos um triângulo e a ponta desse triângulo iria propor os movimentos que criamos no jogo "nome+movimento" (SPOLIN, 2007). Fizemos o jogo até todos do triângulo fossem a ponta, explorando também alguns ritmos como lento, médio e rápido e criando outras formas e movimentos com o corpo.



Imagem 1: Coro em forma de triângulo



Imagens 2: Construindo a cena "Os mentirosos

Após a preparação corporal, a turma foi dividida em três grupos, cada grupo correspondendo a um personagem do texto dramático "Os mentirosos" da Maria Clara Machado (1984, p. 46). Foi realizada uma leitura do texto apenas para conhecer. Posteriormente cada grupo criou ações e movimentos para ser realizado em grupo, usando as primeiras frases do texto. Foi um encontro de criar, apresentar e retornar para organizar e fixar o que foi criado e por fim apresentar de novo. Nos encontros que se sucederam o grupo ensaiou o que foi criado e por fim apresentaram a cena, tendo como elemento principal o coro. A cena foi apresentada três vezes, em diferentes perspectivas, a primeira para algumas turmas do ensino fundamental I no auditório, lugar onde realizamos as oficinas, a segunda dentro da sala de aula de uma das turmas e a terceira no pátio para os funcionários e professores.



Imagens 3: Apresentação da cena no auditório



Imagens 4: Apresentação da cena no pátio.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde o primeiro encontro de 2019 foi possível perceber o crescimento individual de cada um, bem como observar que os novos integrantes se familiarizaram rapidamente com a linguagem teatral. Ao longo das semanas as atividades foram ganhando forma, transformando-se em cena que nasceram de movimentos e ações do cotidiano. Ações ricas de teatralidade, espontaneidade e emoção. A utilização de diversos espaços da escola para a apresentação da cena, criou um momento de fruição estética, uma troca entre os alunos e o organismo vivo que é a escola, que a cada apresentação reagiram de uma determinada maneira, possibilitando entender que o espaço é também um elemento que dialoga com o desenvolvimento do trabalho.

Nesses quases três anos, o projeto perpassou a vida de muitos jovens. A cada ano o grupo se renova trazendo novos integrantes e também novos oficineiros, comprometidos com a formação e o aprendizado gerado pela linguagem teatral. É possível avaliar a importância do teatro enquanto área do conhecimento, no modo em como os alunos se destacam nas disciplinas do currículo obrigatório, na fruição da comunicação, na ausência de timidez, na disponibilidade para as atividades ofertadas pela escola e na maneira como encaram suas necessidades.

Outro ponto positivo é a forma como o grupo tem se apropriado da autonomia, do respeito e da escuta. Um exemplo foi a conquista do lanche durante os encontros, que foi reivindicado a partir da justificativa de que passam 80% da tarde dedicando-se ao projeto e que por essa razão a direção deveria providenciar tal demanda.

4. CONCLUSÕES

O projeto desde o princípio tem se construído através de um diálogo entre a Universidade e a escola, uma via de mão dupla que se dá em vários momentos. Nos encontros em que pensamos os caminhos metodológicos, o deslocamento dos acadêmicos até o município de Pedro Osório, no contato direto com professores, funcionários, alunos e familiares, nas atualizações e interações do projeto por meio de fotos e vídeos publicados em rede social. Para uma melhor compreensão, trago Serrano (2010) que ressalta:

> a Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (SERRANO, 2010, p; 10)

Sendo assim “Vivências teatrais em escolas” tem cumprido seu papel social enquanto um projeto de extensão, comprometido com a formação dos acadêmicos, com o retorno à comunidade através das oficinas e gerado saberes por meio das experiências e das reflexões. Mostrando também a comunidade e as autoridades de Pedro Osório através dos seus resultados, a importância de se ter profissionais e professores de artes habilitados em teatro.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro;** [Tradução Maria Paula v. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia], São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOAL, Augusto. **200 Exercícios de Jogos para o Ator e o Não-Ator** com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro: Civilização Brasileira (Rio de Janeiro) 4°. edição 1982

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MACHADO, Maria Clara. **Cadernos de teatro:** Minha querida infância. 100. ed. RJ: O Tablado, 1984. p. 44-48.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

SERRANO, R. S. M. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire.** 2010

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula:** um manual para o professor. Tradução: I. D. KOUDELA. São Paulo: Perspectiva, 2007.

INTERCÂMBIO: UMA RELAÇÃO HORIZONTAL DO SABER

JULIA DE RIBEIRO BOZZETTI[1]; DIEGO BRAGA DE CASTRO[2]; ANGELINNIE CHIRIVINO ANTUNES DA ROCHA[3]; ERICK NUNES[4]; MAURÍCIO MACHADO[5]; MARIÂNGELA DA ROSA AFONSO[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas- ESEF- juliabozzetti@gmail.com;
[2]Universidade Federal de Pelotas- ESEF- diegortsac@gmail.com;
[3]Universidade Federal de Pelotas- ESEF- mauriciomachado857@hotmail.com;
[4]Universidade Federal de Pelotas- ESEF- angelinniecrocha@hotmail.com;
[5]Universidade Federal de Pelotas- ESEF- eriicknuunes@hotmail.com;
[6]Universidade Federal de Pelotas- ESEF- mrafonso.ufpel@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O grupo PET (Programa de Educação Tutorial) da UFPel (Universidade Federal de Pelotas) tem como foco desenvolver ações nos pilares do Ensino, Pesquisa e Extensão. Conforme apresentação no portal deste Programa, dentro do MEC (Ministério da Educação) o PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País, devem ser regidos pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial.

A formação docente não se constrói apenas através do acúmulo de cursos e conhecimentos, mas sim através de um trabalho de reflexão sobre as práticas existentes e construção permanente de uma identidade. A formação está indissociavelmente ligada à “produção de sentidos” sobre as vivências e sobre as experiências de vida (FINGER, 1989; BALL & GOODSON, 1989).

“Um conceito simples aproxima a palavra intercâmbio de troca, permuta. Num sentido amplo, o intercâmbio pode ser entendido como forma de trocar informações, crenças, culturas, conhecimentos. [...] Nessa perspectiva, experiências desse tipo são extremamente relevantes já que agregam valores ao crescimento profissional e pessoal.” (DALMOLIN et al. 2013, p.443).

Este estudo tem por objetivo relatar a experiência obtida pelos integrantes do PET ESEF/UFPEL, através da ida aos intercâmbios nas cidades de Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na cidade de Florianópolis no estado de Santa Catarina na Unidade Federal de Santa Catarina.

2. METODOLOGIA

Inicialmente, foi realizado um contato com os locais desejados a visitar para verificar a disponibilidade de datas. Depois de estabelecida a data, foi elaborado um cronograma de atividades para serem realizadas nos dias de visitação. Na primeira edição do evento, planejamos a visualização dos currículos de graduação das diferentes instituições de ensino superior, já na segunda edição os dois grupos planejaram apresentações das atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelos seus grupos.

A atividade visa o intercâmbio e a troca de experiências entre os membros dos grupos PET Educação Física de diferentes Instituições de Ensino Superior, bem como a visita a diferentes locais que possibilitam estágios na área da Educação Física.

O ENAPET e o SulPet, eventos que reúnem os diferentes grupos PET de diversas universidades brasileiras, até então, não oportunizam um espaço de reunião específica entre grupos de um mesmo curso. Visto que este tipo de contato pode enriquecer as experiências dos grupos, ampliando conhecimentos específicos da área através das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por cada um, é de fundamental importância a realização da mesma.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro “Intercâmbio, troca de experiências” foi realizado no dia 16 de agosto de 2018 e contou com a presença de todos os petianos, a tutora, alguns colegas de graduação e duas mestrandas da unidade, perfazendo um total de 25 pessoas. Para nosso deslocamento, solicitamos um ônibus à UFPEL, que prontamente o disponibilizou.

O local escolhido foi a ESEFID, Campus da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que abriga os cursos de Educação Física, Fisioterapia e Dança. E fomos recepcionados pelo grupo PET Educação Física. A avaliação foi muito positiva, pois neste houve trocas de experiências, de vivências, exposição de projetos, sendo um dia de muito aprendizado e interação entre os grupos, fortalecendo os vínculos pessoais e institucionais.

A Reitoria da UFPel prontamente nos atendeu, e reconheceu a atividade como muito positiva. As Grades Curriculares foram apresentadas e discutidas, as propostas de cada Grupo PET também foram explanadas, e no retorno do Intercâmbio novas ideias foram agregadas ao nosso PET/ESEF UFPel.

O segundo intercâmbio ocorreu entre os dias 19 e 21 de agosto de 2019 e contou com a presença de todos os petianos, a tutora e uma colega da graduação, totalizando um total de 13 pessoas. Como feito no ano anterior, foi solicitado um meio de transporte para o deslocamento e nos foi disponibilizada uma van para chegar até o local escolhido, que este ano foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Lá, fomos recebidos pelo grupo PET Educação Física, que nos acolheu desde o primeiro momento com muita receptividade e desde o primeiro instante as conversas e trocas de experiências já foram acontecendo de forma natural.

O grupo PET Educação Física da UFSC organizou todo um planejamento das atividades que teríamos durante os três dias de estadia em Florianópolis, no primeiro dia, o nosso grupo apresentou a eles e também a uma turma de graduação nossas atividades da tríade de ensino, pesquisa e extensão. Também, o grupo que nos recebeu apresentou seus dois projetos de pesquisa para que pudéssemos conhecer um pouco do que é feito por eles. Nos dias seguintes, tínhamos no nosso cronograma uma trilha pela Praia de Naufragados, que foi de longe, o momento mais especial do intercâmbio, pois além de todo um aprendizado sobre o estado de Santa Catarina, suas regiões e significados para os moradores, foi um momento de muitas trocas interpessoais, as quais geraram muitas conversas ao longo da Trilha entre os grupos PET Educação Física UFSC e UFPel. No último dia de Intercâmbio, nosso grupo foi levado para conhecer os laboratórios do centro de desportos da UFSC, entre eles: o Laboratório de Biomecânica**,** Laboratório de Mídia Esportiva - LaboMídia, Laboratório de Esforço Físico e o Programa de Reabilitação Cardiovascular (ProCor) do Laboratório de Ergonomia, o que foi de extrema importância para o nosso grupo. Por se tratar de

uma universidade renomada, a Universidade Federal de Santa Catarina possui laboratórios de excelência em pesquisa em educação física, o que agregou ao grupo o contato com equipamentos de referência na área de treinamento desportivo, de reabilitação, bem como serviços ofertados a comunidade do estado.

4. CONCLUSÕES

Ao finalizar mais um Intercâmbio, o grupo pode confirmar que esta é de longe, uma atividade muito significativa para o desenvolvimento do mesmo, pois contribui para a formação acadêmica do petiano, proporciona uma grande troca de experiências entre os grupos PET e fortalece ainda mais a relação entre o nosso próprio grupo. Além disso, ajuda a fortalecer a visão que temos sobre o programa, e nos proporciona uma visão mais ampla da importância do mesmo, além de mostrar que os grupos têm muitos afins e que disso podem surgir várias parcerias.

Foi possível perceber que tivemos uma atuação muito satisfatória enquanto grupo durante os dias que passamos na UFSC e que aquilo que planejamos durante meses se concretizou de forma muito positiva. Por fim, podemos concluir que o que esperávamos enquanto grupo foi alcançado, pois foram discutidas novas metodologias de trabalho e atividades que poderão colaborar na qualificação do ensino dos petianos, enriquecendo a formação acadêmica e pessoal.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, Stephen J. & Goodson, Ivor F. (eds.). **Teachers' Lives and Careers**. Lewes: The Falmer Press, 2ª ed., 1989.

DALMOLIN, Indiara Sartori et al. Intercâmbio acadêmico cultural internacional: uma experiência de crescimento pessoal e científico. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, n. 3, p. 442-447, 2013.

Ministério da Educação. **Apresentação – PET**. 2018. Acessado em 23 ago. 2018. Online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pet/pet

Trabalhando conceitos matemáticos através do jogo bolinha de gude para alunos do Ensino Fundamental

Geraldo Oliveira da Silva[1]; Alexandre Henzel Barcelos[2]; Mônica Duarte Falcão[3]; Isabela Maria dos Santos Silva[4]; Vanessa da Silva Borges[5]; Rose Adriana Andrades de Miranda[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – geraldooliveira23041997@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – alexandrehenzelbarcelos@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – fduarte.monica@gmail.com
[4] Universidade Federal de Pelotas - isabelamariassilva@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas - vanessadasilvaborgespedagoga@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas - projetofolclore.ufpel@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido na ação "*Oficinas de Folclore na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*" do projeto de extensão: "Folclore e Educação", em uma turma de terceiro ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Lelia Romanelli Olmos. O objetivo do trabalho é motivar as crianças com dificuldade de aprendizagem no ensino da matemática, com o auxílio de jogos e brincadeiras tradicionais, nesse caso o jogo escolhido foi o de "bolinha de gude".

Segundo Smole, Diniz e Cândido (2000, pág. 34)

> (...) as bolinhas de gude já eram conhecidas na pré-história, pois estudiosos de objetos da idade da pedra encontraram em suas pesquisas pequenas bolas de pedra, de argila, de castanhas, de madeira e até de ossos, que parecem ter sido utilizadas em jogos semelhantes aos de bola de gude. Há desenhos muito antigos que indicam isso.

Nossa opção por esse jogo foi fruto dos estudos que estávamos realizando sobre brincadeiras tradicionais que estão caindo no esquecimento e que permitem desenvolver uma série de conceitos abrangendo várias áreas do conhecimento no trabalho com crianças da Educação Infantil e dos anos inciais do Ensino Fundamental.

Batllori (2006) defende que:

> (...)através dos jogos, é possível proporcionar experiências, o trabalho em equipe e o respeito pelos outros, já que, quando o estudante joga na escola e brinca com outros de idade aproximada à sua, frequentemente de várias procedências e culturas, adquire importantes meios para sua socialização.

Durante nossos estudos percebemos que a opção pelos jogos e brincadeiras tradicionais nos permite trabalhar com a socialização e com práticas colaborativas durante a ação, conteúdos que nos são tão valiosos quanto o conhecimento científico. Além desse aspecto acreditamos, como Borin (1996) que

> (...) à introdução de jogos nas aulas de matemática a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. A situação de jogo leva o aluno a uma grande motivação, se envolvendo, ao mesmo tempo, em que esses trabalham com Matemática sem constrangimentos, apresentando melhor desempenho e atitudes positivas frente a seus processos de aprendizagem.

Essas atitudes positivas são essenciais no trabalho com crianças que estão desestimuladas com os estudos escolares e que precisam aumentar a autoestima, para que consigam acreditar na própria capacidade de aprendizagem. Nas nossas ações costumamos trabalhar com crianças pequenas, que estão em processo de desenvolvimento da autoestima, com crianças que já estão

marcadas pelo fracasso escolar e que necessitam de um trabalho que recupere a autoconfiança e com professores que buscam novas ferramentas de trabalho para auxiliarem seus alunos no cotidiano escolar.

São diversas as ações por nós desenvolvidas, por enquanto nos municípios de Pelotas e Capão do Leão, escolhemos uma delas por ter se mostrado desde o início um desafio como estratégia para ser incorporada nas ações de professores da Educação Básica.

2. METODOLOGIA

Primeiramente foi estudada a importância do brincar, que seria uma motivação para se aprender matemática através de estratégias mais lúdicas e criativas, para possibilitar um envolvimento maior da criança possibilitando a construção de um conhecimento mais alicerçado. Após esse estudo procuramos obras que abordassem o trabalho com brincadeiras tradicionais no ensino dos conhecimentos escolares.

Quando a equipe estava reunida no Laboratório Multilinguagens da UFPEL em um dos momentos da estudo, para discussão de oficinas e de jogos para trabalhar com crianças, duas professoras, que estavam no local procurando auxilio para trabalhar com seus alunos com dificuldades de aprendizagem, perguntaram se a equipe poderia trabalhar alguma oficina sobre jogos que estimulassem seus educandos que estavam desestimulados com os conteúdos de matemática. Após conversar, sobre as principais características da turma, planejamos, com as professoras, uma ação com a oficina de bolinha de gude, que estávamos organizando para trabalhar com crianças de Educação Infantil e anos iniciais no Município do Capão do Leão.

Os recursos utilizados foram giz e bolinhas de gude. O recurso bolinha de gude nos deu um pouco de trabalho, pois não é mais um tipo de brinquedo fácil de conseguir como era em nossas infâncias. São pouco os locais em que é possível comprá-las e mesmo assim a variedade não é tão grande quanto anos atrás.

Chegando na escola conversamos com as crianças e com as professoras. Poucos conheciam o jogo e não tinham muita certeza dos procedimentos. Com o auxilio de uma das professoras escolhemos uma parte do pátio sem calçamento ou grama e convidamos as crianças para saírem da sala e irem para o local conosco e com as professoras

Foi desenhado um círculo no chão e dado três passos, após desenhamos uma linha reta em que os alunos teriam que ficar atrás dela. Foi explicado como se pegava a bolinha na mão e modo que poderia ser jogada, assim foi dado para cada um dos alunos uma bolinha de gude e foi dito que todos eles jogassem a bolinha, pois quem que ficasse com a bolinha mais perto do circulo começaria o jogo. Essa estratégia também foi utilizada para se formação os grupos, pois a turma tinha 20 alunos, depois que feito isso ficou quatro grupos de cinco pessoas, com isso foi feito novamente mais quatro círculos e a mesma e cada grupo ficou em cada circulo, cada círculo foi composto por seis bolinha de “olho de gato”, quatro bolinha de “olho de gato branco” e doze bolinhas verdes, como aparece na imagem abaixo:

Imagem: Jogo de bolinha de gude



Acervo: Equipe Folclore e Educação

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos observar que com a escolha do jogo chamado bolinha de gude, que é um jogo dinâmico, cooperativo, os alunos jogaram e se ajudavam uns aos outros, assim sendo houve uma participação do grupo todo em si no jogo, inclusive das professoras que jogaram junto com as crianças.

Para brincadeira ficar mais atrativa e ter uma maior exploração dos conhecimentos matemáticas colocamos pontos nas bolinhas de gude, a bolinha olho de gato branca valia 4 pontos, a bolinha de olho de gato tradicional valia 2 pontos e a bolinha verde valia 1 ponto. A contagem das bolinhas e dos pontos foi realizada depois que os alunos jogaram.

Podemos ressaltar que quando os alunos começaram a contar as bolinhas de gude eles tiveram um pouco de dificuldade, pois achavam que era somente para contar quantas bolinhas tinham e não fizeram, no primeiro momento, a soma total dos pontos. Depois que foi explicado que cada bolinha valia um ponto especifico eles começaram a fazer os cálculos, alguns alunos tinham dificuldades em fazer a soma de cabeça e utilizavam as mãos para fazer essa contagem e mesmo fazendo essa contagem nas mãos um grupo ainda teve dificuldades, pois alguns alunos não sabiam a sequência e por isso eles se perdiam nos cálculos, mas quem conseguiu realizar esses cálculos, ajudou os demais de forma colaborativa em conjunto com a equipe que aplicou a atividade e com as professoras envolvidas.

Realizada a contagem dos pontos, foi questionado para os alunos quando cada um tinha obtido no valor final, conseguimos ver que o aluno que ficou com a pontuação menor foi que conseguiu 8 pontos e a maior pontuação foi do aluno que conseguiu ficar com 36 pontos, com isso esse aluno que ficou com a pontuação maior ganhou. Sentimos que o grupo começou meio receoso e a medida que a atividade foi desenvolvida sentiu-se mais seguro, tanto que no momento da contagem dos pontos chegou nas professoras e na nossa equipe para pedir auxílio quando não conseguiam.

Ao final da atividade cada criança registrou no caderno sua pontuação para no dia seguinte organizar, com as professoras da turma, um gráfico de barras e elaborar outras contagens de adição e subtração com as bolinhas que ganharam no jogo.

4. CONCLUSÕES

Com este trabalho concluímos que o jogo chamado de bolinha de gude iniciou o processo de ajuda aos alunos do 3º ano da escola parceira a melhorar a aproximação do entendimento dos conhecimentos matemáticos, uma vez que se sentiram seguros e acolhidos nas ações da atividade.

Foi possível observar também que com este jogo os alunos tiveram mais aproximação uns aos outros, o que fez com que não sentissem vergonha ou receio de perguntar ou pedir ajudar no momento em que eles estavam jogando e na contagem dos pontos.

Assim como em outras ações do projeto Folclore e Educação nas escolas fomos convidados a retornar para dar prosseguimento ao trabalho (a atividade com bolinhas de gude está apenas no início). Outro aspecto que se repete da mesma forma que em outras ações do projeto de extensão, é a necessidade de sentarmos e estudarmos coletivamente todas as questões envolvidas na ação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATLLORI, J. **Jogos para treinar o cérebro**. Tradução de Fina Iñiguez. São Paulo: Madras, 2006.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME – USP, 1996.

SANTANA, O A T e FERREIRA, R C. **Usando jogos para ensinar matemática**. Acessado em 12 de set. de 2019. Online. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/905-4.pdf

SMOLE, K S; DINIZ, M I; CÂNDIDO, P. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática.** Porto Alegre: Artmed ,2000.

A EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTA NO PROJETO DE EXTENSÃO "VIVÊNCIAS TEATRAIS EM ESCOLAS"

CARLA SILVA ARAÚJO[1]; ANDRISA KEMEL ZANELLA[2]; VANESSA CALDEIRA LEITE[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – carla54araujo@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas) – professoraandrisakz@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – leite.vanessa@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compartilhar a experiência de atuar como bolsista de extensão na função de oficineira de teatro na Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas na cidade de Pedro Osório/RS pelo projeto "Vivências Teatrais em Escolas". O projeto surgiu em 2017 com a proposta de estreitar os laços entre Universidade e Escola, oportunizando aos estudantes do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pelotas a possibilidade de oferecer oficinas no contraturno das escolas públicas nas regiões do extremo sul do Brasil.

O trabalho desde o início se propôs a desenvolver com os alunos e alunas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental algumas práticas e metodologias pedagógicas aprendidas durante o Curso de Teatro Licenciatura com o intuito de promover à iniciação a linguagem teatral. Autores como Viola Spolin (2007), Olga Reverbel (1996), Augusto Boal(2000) e Paulo Freire (1985) são como bússolas que nos orientam no caminho seguido. Para Spolin (2007, p.30) "a oficina de jogos teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula". Palavras como autonomia, liberdade, transformação, já tão conhecidas em nosso meio, muitas vezes se materializaram durante os encontros com o grupo, seja através da forma de organização para efetuar os jogos ou através das questões de presença, posicionamento e apropriação das linguagens teatrais.

2. METODOLOGIA

Nas oficinas são trabalhados aquecimentos vocais/corporais, alongamentos, jogos teatrais e improvisacionais, sempre planejados pelo grupo de trabalho – coordenadoras do projeto, professora de Arte da escola, bolsistas. Exercícios esses que reverberam num corpo mais presente e ativo. Após dois anos de experimentações e muitos diálogos sobre a importância do processo em relação ao produto artístico, no início deste semestre, 2019/2, decidimos dar um passo maior e montar cenas para apresentar à comunidade. Castilho (2013, p.60) destaca que "essa dicotomia entre processo e produto em teatro já vem sendo largamente discutida, fundamentada em diferentes teorias por diversos autores, porém, parece-me que tal questão não se esgota". Desde então estamos experienciando uma criação artística unida à prática pedagógica. Fotos da

construção do processo são registradas durante o encontro e postadas em rede social, além dos escritos semanais sobre as práticas aplicadas, percepções e reflexões pessoais produzidas pelos oficineiros e também do diário de bordo construído pelos educandos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto nos desperta muitas indagações e reflexões sobre como atuar como professores de teatro. A partir da prática podemos observar os diversos desafios que vão surgindo e as diversas mudanças das quais vamos transitando. Por exemplo, quais são as metodologias que utilizarei em sala de aula? Como lidarei com as especificidades dos educandos de forma que eles possam se sentir potencializados e desafiados a sair da comodidade? Como operar como fator de transformação dentro da escola? Nós vamos criando respostas para nossas próprias perguntas, nos adaptando aos desafios, lidando com as possibilidades e assim traçando um trajeto na nossa formação.

Durante os intervalos em que nós (bolsista e voluntário) oficineiros esperamos o ônibus para casa, sempre conversamos acerca dessas mudanças de perspectivas e também sobre as informações que vamos captando com o grupo. Muitos dos educandos se apropriaram corporalmente da linguagem teatral, além dos diversos depoimentos acerca da importância do teatro em relação à suas vidas. As coordenadoras estão sempre comentando sobre o quanto aprendem com o projeto. E nós oficineiros estamos constantemente sendo estimulados a ampliar nossa percepção e tomada de decisões diante das situações que vão surgindo. Costumamos sempre comentar o quanto cada estudante é um universo cheio de histórias e vivências que muitas vezes nos atravessam e nos transformam. Buscamos transmitir conhecimentos que os estimulem a criar realidades construtivas baseadas em princípios básicos de respeito, coletividade, liberdade, responsabilidade, entre outras. “A questão dos sonhos possíveis tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora” (FREIRE, 1985, p.100).

4. CONCLUSÕES

Destaco a importância de projetos que integrem os graduandos dos cursos de licenciatura com a prática em ambientes escolares, pois a partir disso pode-se ter uma noção mais rica acerca do que é ocupar esse papel. E aprender empiricamente sobre os desafios da docência, da relação educando e educador e a relação com o ambiente escolar.

O projeto “Vivências Teatrais em Escolas” a cada ano consolida-se na comunidade escolar e promove a ampliação do repertório teatral dos estudantes do Ensino Fundamental. Nas oficinas a autonomia vai sendo vista, a partir de um processo focado no trabalho colaborativo e na criação, que agora vem sendo organizada para ser partilhada com a comunidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAL, A. **Jogos para Atores e Não-atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

FREIRE, P. Educação: O Sonho Possível. In: BRANDÃO, C.; CHAUÍ, M.; ALVES, R.; AROYO, M.; COELHO, I.; **O Educador: Vida e Morte.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. Cap. 6, p. 91 - 101.

SILVEIRA, F.T.; FERREIRA, T.; LEITE, V.C. **Conversações sobre Teatro e Educação**. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013.

REVERBEL, O. **Jogos Teatrais na Escola: Atividades Globais de Expressão.** . São Paulo: Scipione, 1996.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula: O livro do Professor.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

AUTOIDENTIFICAÇÃO RACIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA ACERCA DAS QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL

SUÉLEN DOS REIS ANDRADE[1]; ALICE ROSINHA N. BARCELOS[2]; CYRO MACEDO[3]; LAÍS BITTENCOURT[4]; ALESSANDRA GASPAROTTO[5]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – suelenandradet91@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – alicernbarcelos@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – cyromacedo1@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – laísbittencourt87@gmail.com*
[5] *Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende apresentar a Oficina de Autoidentificação Racial, sendo ela um recorte do Projeto "Meu Direito de Identificação no Espaço", construída através do diagnóstico elaborado pelo subprojeto História, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em atividade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto de Assumpção, localizada no bairro Balneário dos Prazeres, na cidade de Pelotas, RS.

A primeira atividade realizada na escola foi o levantamento de dados e informações sobre a instituição e sobre os/as estudantes, com o objetivo de compreender o perfil escolar e o contexto sociocultural do bairro. Deste modo, foi elaborado um questionário para os/as alunos/as responderem e, durante esse processo, ficou evidente a dificuldade dos/as estudantes em se autoidenticarem racialmente. Partindo desta premissa, o objetivo da Oficina é auxiliar na compreensão do processo de racismo no Brasil, bem como valorizar e positivar a cultura afro-brasileira**,** tendo respaldo nas leis 10.639/03 e 11.645/08, responsáveis pela obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas.

> Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afro-brasileira e africana. (GOMES, 2012, p. 105)

Para fazer a abordagem teórica, que será responsável por auxiliar na compreensão do processo de racismo no Brasil, trabalharemos os conceitos de raça e racismo a partir de Kabengele Munanga (2003) e Silvio Almeida (2018). Ainda, faz-se necessário uma abordagem conceitual sobre identidade que, além de pessoal, é fundamentalmente social e política (FERREIRA apud FERREIRA; PINTO, 2014). A oficina foi inspirada no trabalho de Jhennifer Cristine da Silveira (2017) *A questão étnico-racial na educação básica: contribuição da escola no processo de "autoidentificação racial" das crianças e adolescentes*, no qual ela realiza atividades para auxiliar nesse processo.

2. METODOLOGIA

O núcleo de pibidianos da E.M.E.F. Luiz Augusto de Assumpção, encontra-se em ativo desde o segundo semestre de 2018, realizando diversas atividades. A primeira delas, na qual fora o diagnóstico da escola, através do estudo sobre o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) além da aplicação de questionários para os(as) estudantes, possibilitando traçar um perfil do grupo discente e do bairro ao qual estão inseridos. Os resultados desse questionário serviram para o início da reflexão sobre as questões raciais.

Logo, a oficina que será aplicada nos 6°os anos da educação básica, foi pensada como parte do projeto *Meu Direito de Identificação no Espaço,* dividindo-se em três momentos: no primeiro, aplicação de questionários (nome, idade, ano/turma e raça) e abordagem histórica de forma expositiva sobre os processos que dialogam com as questões raciais no Brasil, conceituando raça e racismo; no segundo, proposta de atividade de positivação da cultura negra, que consiste na escolha de pessoas negras que os/as estudantes tenham como referência e/ou admiração, na qual teriam a tarefa e replicar através de uma produção audiovisual e justificar a sua escolha; no terceiro momento, elaboração de um auto-retrato em formato de desenho e debate com os alunos sobre autoidentificação, raça e racismo.

As etapas supracitadas da oficina, que enfatizam os processos históricos e conceitos que envolvem a construção da noção de raça no rasil, bem como a seleção de uma personalidade negra admirada, são momentos essenciais para viabilizar o processo de autoidentificação racial, uma vez que, “o processo de construção da identidade das vítimas do racismo passa absoluta e necessariamente pela aceitação do seu corpo, simbolizado pela cor da pele e também pela aceitação de sua história e cultura”. (MUNANGA, 2013, p. 23)

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da proposta de oficina no item acima detalhada, os resultados (pesquisa IDEB, pesquisa histórica da instituição escolar, questionário e diagnóstico), encontrados até o momento são exclusivamente advindos da pesquisa feita pelos pibidianos do curso de História, originando o projeto de direitos humanos ao qual a oficina temática está inserida. A execução do projeto ainda está em andamento e a oficina alvo deste resumo ainda não foi realizada, pois sua primeira etapa é posterior ao envio do resumo.

Entretanto, vemos resultados imediatos na qualificação do nosso trabalho e nossa formação como futuras/os professoras/es, tendo em vista a importância do tema escolhido e as pesquisas já realizadas através de nossa ação no PIBID/UFPel.

4. CONCLUSÕES

Acredita-se que tornar-se-á mais efetivo o alcance dos objetivos da oficina, fazer uso de diferentes metodologias ao longo de sua aplicação. Além de falas expositivas que terão a função de historicizar os temas foco, os alunos ainda terão a oportunidade de produzir um tipo de material audiovisual (videoclipe ou foto), que

será apresentado para a turma. A oficina também conta com atividades de produção de desenhos por parte dos alunos, tendo em vista que no ensino fundamental, a opção de se trabalhar com produções lúdicas que permitam expressões artísticas ao invés de produções textuais, podem trazer resultados mais significativos.

Levando em consideração a proposta da oficina, torna-se válido trazer a reflexão de que a sua elaboração trouxe experiências consideravelmente positivas para a vida acadêmica de seus autores e envolvidos. Proporcionando uma carga de leitura, conhecimento e discussões sobre relações raciais que muitas vezes fez-se carente em meio aos assuntos acadêmicos. Por ser um dos temas transversais, é de extrema importância que seja abordado e debatido dentro das instituições públicas e privadas, levando respaldo histórico e científico. Sabemos que mesmo com propostas como essa, a dificuldade de entender as relações raciais e se identificar em determinado grupo no Brasil é um tema que deve ser abordado com mais frequência para que assim seus resultados sejam mais efetivos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S.L. Racismo e ideologia. In: RIBEIRO, D. **O que é racismo estrutural?.** Belo Horizonte (MG): Letramento,2018. Cap.1, p.45-62.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. In: Currículo sem Fronteiras, Local de Edição, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Acessado em 10 set. 2019. Online. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf

FERREIRA, R. F.; PINTO, C. C. **Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra.** In: Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP - 9(2), São João del-Rei, julho/dezembro, 2014.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira* [S.l: s.n.], 2004.

MUNANGA, K. **Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro**. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. (Org.) Relações étnico-raciais e diversidade. Niterói: Alternativa, 2013, p. 21-33. Acessado em 10 set. 2019. Online. Disponível em: http://www.academia.edu/download/43544047/Livro_RELACOES_ETNICO-RACIAIS_UFF_Jorge_Luis.pdf#page=103

SILVEIRA, J. C. **A questão étnico-racial na Educação Básica: contribuição da escola no processo de "autoidentificação racial" das crianças e adolescentes**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) - Curso de graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina.

O DESAFIO DA ESCOLHA DO REPERTÓRIO COMO FATOR DETERMINANTE PARA O INTERESSE E PERMANÊNCIA DO ALUNO NO PROJETO DE ENSINO COLETIVO ORQUESTRA FORÇA JOVEM

JOÃO MARCOS NOLTE MARTINS UFPEL- negrinhomartins@gmail.com
LEANDRO MAIA UFPEL- leandromaia.clpd@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar o relato de experiência como monitor bolsista da Orquestra Força Jovem, OFJ, refletindo sobre os desafios encontrados em manter o interesse dos alunos no ensino coletivo de música. A escolha do repertório, entre outros aspectos revela-se como fator determinante para a manutenção de interesse e permanência do aluno no projeto.

A Orquestra Força Jovem é uma iniciativa proveniente da parceria entre Expresso Embaixador e o SEST/SENAT Pelotas com o intuito de oferecer formação musical. A UFPEL, por meio deste projeto, amplia e consolida ações de educação musical já existentes através de atuação conjunta e solidária que associe música, cidadania, protagonismo juvenil, formação de plateia e capacitação profissional, além de servir de auxílio a programas de valorização à vida, ações de combate à violência e de inclusão social.

2. METODOLOGIA

O projeto é realizado através de dois encontros de aprimoramento técnico e artístico envolvendo bolsistas da UFPEL, crianças e adolescentes de toda a comunidade de Pelotas. Os encontros ocorrem nas terças e quintas-feiras, das 9h às 11h (turno da manhã) e das 15h às 17h (turno da tarde), envolvendo a) orientação técnica em instrumentos musicais (flauta doce, flauta transversal, pife, saxofone alto, saxofone tenor, trompete, trombone, violão, baixo elétrico e teclado), b) prática musical coletiva/prática de orquestra, c) teoria e percepção musical. Além disso, o projeto compreende d) reuniões pedagógicas semanais de toda equipe, e) ensaios gerais quinzenais da orquestra aos sábados, f) apresentações eventuais, g) reunião de pais e alunos para avaliação periódica das atividades.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Minhas atividades no projeto OFJ começaram no primeiro semestre do ano de 2019, com orientação técnica de teclado, baixo elétrico, violão, prática musical coletiva/prática de orquestra, harmonia, teoria e percepção musical, ensaios nos dois turnos, ensaios coletivos e apresentações pela comunidade. Ao longo do primeiro semestre observei o comportamento dos alunos no que se refere ao repertório, comentários e o nível de interesse . Mesmo um repertório que seria supostamente do interesse dos alunos pode criar reações negativas, pelo fato de não participarem da escolha do mesmo.

Havia um repertório pré-existente no projeto (Ex.:Stand by me, Carinhoso, Anunciação) foi proposto pelo orientador e bolsistas a inclusão de novo repertório (Ex.: Asa Branca, Que beleza, Rolling in the deep), durante o processo de aprendizagem senti a necessidade da interação com os alunos, visando um repertório de seu gosto e interesse pessoal (Ex.:Cheia de Manias, Do I Wanna Know?).

> Um mesmo conceito ou técnica podem ser ensinados através de muitas músicas, e por que não através de uma música conhecida ou do gosto do estudante, pela qual ele demonstre um genuíno interesse? TOURINHO (1995).

Durante as práticas coletivas, aulas de instrumentos e aulas teóricas pude escutar opiniões, as quais demonstravam a falta ou interesse por determinados repertórios. Ex.: Dentre os alunos de violão o repertório de samba não recebia muita atenção.

Conforme BARBOSA (2006), as rodas de conversa serão um caminho a seguir para o educador conhecer e entender mais profundamente o entorno social e gostos musicais de seus educandos.

No que pude vivenciar até o momento, a participação do educando no processo de escolha do repertório é um fator determinante para proporcionar uma significativa integração e interesse do mesmo com os objetivos propostos pelo projeto.

Em comparação com o repertório que já havia no projeto, o proposto pelo orientador e bolsistas, o proposto pelos educandos não apresenta grande contraste, o diferencial é justamente a participação no processo, incentivando o protagonismo através da música, um dos vários objetivos deste projeto. (Ex.:Este protagonismo ficou evidente quando um aluno recentemente apresentou um arranjo de sua autoria com o repertório de sua escolha.).

No meu entendimento, as rodas de conversa são proveitosas, para entendermos melhor a dinâmica social do educando e com sua participação ele seja protagonista no processo.

> Quando os educandos têm consciência do processo em que estão engajados e conhecem mais profundamente a si mesmos, ao professor e aos colegas podem contribuir significativamente na metodologia do curso. Conhecendo as origens e história dos educandos, assim como suas atividades musicais anteriores e atuais na família e em suas comunidades, o educador pode construir os passos metodológicos e definir o conteúdo pedagógico com eles mais eficazmente. BARBOSA (2006).

4. CONCLUSÔES

Nas aulas de prática, percebo que há a necessidade de um repertório proposto pelos educandos, além do repertório pré existente na orquestra e do proposto pelo orientador e bolsistas, sendo assim no segundo semestre de 2019 fizemos questionamentos orais aos educandos de propostas de repertório novo, partindo de seus gostos pessoais.

Estamos na fase de coleta de dados, porém já conseguimos verificar que o engajamento dos alunos tem uma sensível melhora através da atenção e participação em suas práticas.

Acredito que nós bolsistas de ensino coletivo temos a missão de agir como interventores sociais e assim sistematizar a metodologia de acordo com a realidade do educando. Assim o ensino de música será o agente transformador de maneira colaborativa proporcionando uma consciência de pertencimento e de cidadania.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUVINEL, F. M. **Efeito do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: A Educação Musical como meio de transformação social.** 2003. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de Goiás.

TOURINHO, A C. **A Motivação e o Desempenho Escolar na Aula de Violão em Grupo: Influência do Repertório de Interesse do Aluno. 1995.** Dissertação de Mestrado- Universidade Federal da Bahia.

BARBOSA, J. **Rodas de Conversa na Prática no Ensino Coletivo de Bandas.**

Anais do **II ENECIM-** Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia: 2006, p. 100-101.

AQUELAS QUE DISSERAM NÃO: A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA PEÇA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAFAEL DE CAMARGO BUENO[1]; MARINA DE OLIVEIRA[2]
[1]*Universidade Federal de Pelotas – rcbooeno@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – marinadolufpel@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o percurso pedagógico desenvolvido em uma das oficinas de teatro do projeto de extensão "Brincando de faz de conta: teatro no Instituto Nossa Senhora da Conceição", uma parceria entre o curso de teatro da UFPel e o referido Instituto, localizado no centro da cidade de Pelotas. A instituição acolhe 74 meninas que têm entre 6 e 12 anos, no contraturno das aulas, e que se encontram em estado de vulnerabilidade social. Além das oficinas de teatro, o Instituto oferece aulas de informática, assistência odontológica, palestras, atividades culturais, atendimento psicológico e reforço escolar.

O "Brincando" atua em duas turmas do Instituto. Relata-se aqui o trabalho desenvolvido com o grupo de meninas mais velhas, com idades de 10 a 12 anos. Os encontros acontecem uma vez por semana, às quintas-feiras, das 13h30 às 15h30, tendo como bolsistas os discentes Karolina Mendes e Rafael Bueno, como voluntárias os discentes Brenda Seneme, Eduarda Bento e Wesley Coitinho. Estes atuam como monitores, sob a coordenação da profª Marina de Oliveira.

A metodologia adotada para a realização desse processo foi o Modelo de Ação, tradução para o termo alemão *Handlungsmuster* utilizado pelo encenador Bertolt Brecht. Segundo o professor Vicente Concílio:

> O modelo de ação é um ponto de partida a ser imitado e transformado junto à ação cênica, ou seja, improvisações. Para isso, as improvisações são tentativas de compreendê-lo, elaborando as críticas propostas pelos agentes que investigam os sentidos possíveis que ao texto possam ser atribuídos. Dessa forma, o texto do modelo de ação pode ser considerado um ponto quase embrionário, uma matriz que instiga o processo de conhecimento. (CONCILIO, 2013, p. 37)

A finalidade do texto chamado de modelo não quer dizer que este será executado tal qual foi escrito. Sua estrutura dramatúrgica possibilita que o jogador altere o texto, inserindo seu próprio conteúdo dramático. É um exercício artístico coletivo que foca na investigação das relações sociais, um objeto de imitação crítica. O pensamento norteador do trabalho é voltado a uma prática para a afinação do pensamento crítico, dotada de reflexão e sentido.

Foi escolhido como texto modelar a peça didática de Brecht *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* (1929/30). No texto, uma cidade é tomada por uma epidemia e um grupo de estudantes, liderado por um professor, decide viajar à cidade além das montanhas, em busca de uma solução para a doença. Durante a viagem, um dos estudantes adoece e precisa escolher entre estar de acordo com o costume, que exige que o grupo deixe aquele que está doente para trás e não prejudique o andamento da viagem, ou não estar de acordo, quebrar um costume e refletir diante de uma nova situação. O autor propõe dois finais para esta obra, em *Aquele que diz sim*, o estudante doente age de acordo com o costume, mas pede para que seus colegas o atirem do penhasco, para que não morra sozinho, e assim é feito. Em *Aquele que diz não*, o estudante não concorda com o costume e exige que o levem de volta para a cidade, criando um novo costume.

As peças didáticas de Brecht surgiram entre o final da década de 20 e início da década de 30. A partir do desejo de reavaliar profundamente o papel da arte, renovando seu sentido frente a uma possível instauração de uma sociedade não mais capitalista. Com a constatação de que a arte também havia se transformado em mercadoria, visando apenas a produção de lucro, o dramaturgo propõe uma reavaliação do papel pedagógico do teatro como forma de combater esse processo.

A principal função da peça didática é a educação dos participantes do ato artístico. Nela se aprende quando se atua e não através da recepção estética passiva. Não é apresentado um espetáculo, mas sim um exercício coletivo artístico, em que a plateia participa do processo de aprendizagem.

Para Brecht, as peças didáticas foram criadas para o autoconhecimento dos autores ou de quem tenha interesse em participar, sem a pretensão de ser um acontecimento para espectadores. Segundo Concílio (2013), estas peças trazem como eixo temático comum as questões de tensão entre o indivíduo e o coletivo, questionamentos sobre o valor da humanidade e a relação entre ajuda e acordo. Através disso, examinam as relações humanas e expõem as contradições da sociedade.

Neste processo foi utilizada apenas a primeira parte da obra bretchiana, *Aquele que diz sim*, a fim de propor uma prática, voltada à afinação do pensamento crítico, do trabalho coletivo e da possibilidade da criação de novas dramaturgias, compostas por elementos trazidos pelas participantes. Dessa forma, a partir do conhecimento sobre *Aquele que diz sim*, as alunas foram convidadas a recriar o final da história.

2. METODOLOGIA

Os encontros estão estruturados em três momentos, no primeiro realizamos o aquecimento através de alongamento e jogos tradicionais, visando a liberação da energia acumulada. E no segundo momento realizamos jogos teatrais, onde as alunas experienciam o fazer teatral de forma mais técnica. Essa é uma estrutura de aula adotada desde o início do projeto, pensando na criação de uma rotina de trabalho com as meninas. Ao final, é proposta uma roda de conversa, onde debatemos sobre os conteúdos trabalhados em aula.

A apresentação da peça *Aquele que diz sim* para as meninas se deu através de uma leitura dramática. Ao final da história, elas demonstraram descontentamento com o destino do estudante. Questionadas sobre o porquê de não concordarem com o desfecho da trama, elas responderam que era um final muito triste para o menino. Foi proposto às alunas que repensassem um final para a história. Divididas em grupos, elas improvisaram pequenas cenas e apresentaram para as colegas novos finais em que o menino terminava vivo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nota-se que as alunas puderam experienciar o trabalho com o modelo de ação proposto por Bertolt Brecht. Durante as improvisações as alunas apresentaram as seguintes soluções para evitar a morte do estudante: na primeira cena o professor ficou como acompanhante do estudante doente e os três colegas seguiram a viagem em busca do remédio. Ao retornarem, o menino foi medicado e voltaram para a cidade com a cura para a epidemia. Na segunda cena, um estudante ficou com o menino e o professor acompanhado dos outros dois colegas seguiram a viagem. A terceira cena apresentou os estudantes e o professor carregando o colega doente dando continuidade à viagem e assim chegaram na

cidade e ele foi medicado. Ao discordarem do desenlace proposto na trama, refletiram sobre o tema e apresentaram um novo destino, que consideravam mais justo, para o menino. As alunas se apropriaram do texto modelo, gerando a possibilidade de transformá-lo, construindo uma nova dramaturgia, através das improvisações.



Figura 1: A) O estudante doente. B) A decisão de seguir a viagem carregando o estudante doente. (Arquivo pessoal).

4. CONCLUSÕES

Percebemos que a partir da experiência com a peça didática *Aquele que diz sim* e com o modelo de ação proposto por Brecht, as alunas refletiram sobre as relações humanas e se posicionaram diante de uma situação. Contemplando a proposta do autor ao propor um exercício do pensamento crítico e da construção de novas ideias através do fazer teatral.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRECHT, Bertolt. **Bertolt Brecht:** Teatro completo em 12 volumes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CONCILIO, Vicente. **BadenBaden. Modelo de ação e encenação em processo com a peça didática de Berltolt Brecht.** 2013. Tese (Doutorado em Teatro) Departamento de Artes Cênicas/Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS E HABILIDADES DE LEITURA EM TEXTOS NÃO-VERBAIS NO APRENDIZADO NO PROJETO DO CURSO DE LEITURA DA LÍNGUA ESPANHOLA

THIERSE SOUZA MENEZES[1]; DJULIANA BORGES ZURSCHIMITTEN[2]; ALIVE COELHO DA SILVA[3]

[1] Universidade Federal de Pelotas 1 – mmenezesneto@yahoo.com.br 1
[2] Universidade Federal de Pelotas – djulianazursch@gmail.com 2
[3] Universidade Federal de Pelotas – silva.aline.coelho@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolveu-se a partir da experiência e como ministrante do Curso de Leitura em Espanhol, ofertado pelo projeto Cursos de Línguas da Câmara de Extensão – CLC UFPel, durante o segundo semestre do ano de 2019. O curso citado visa o desenvolvimento da competência leitora em língua espanhola como língua estrangeira, enfatizando as relações intratextuais, extratextuais e intertextuais, através dos recursos gramaticais, visando a compreensão de textos como unidades de sentido. COELHO, Angélica Flores (2015 pg. 13) aponta que talvez a falha em uma leitura não satisfatória está na construção do sentido: Ler é uma atividade complexa que exige raciocínio, reflexão, associação, comparação, enfim, funções das estruturas cognitivas do nosso cérebro, mas o processo de leitura exige também um reconhecimento dos mecanismos da língua na construção de sentido. Já que as funções cognitivas são processos automáticos para um leitor proficiente, talvez muitos dos problemas encontrados na compreensão leitora ocorram devido ao não reconhecimento do funcionamento da língua na construção de sentido.

Ainda sobre a busca pelo sentido KLEIMAN (2008) diz: O leitor está buscando sentido e significação, mas as estratégias por ele utilizadas não são senão automatismos fora do controle consciente.

Outra hipótese de KLEIMAN (2008) sobre as dificuldades encontradas pelos leitores para compreender o sentido do discurso, principalmente aqueles que ainda estão em formação, refere-se ao fato de que muitos ainda:

Veiculam a concepção de texto como sequência de sentenças independentes cuja significação pode ser determinada dentro dos limites sentenciais.

Sendo assim, levanto a discussão sobre o uso de recursos não verbais para construção de sentido no texto no ensino de Língua Espanhola Instrumental. O trabalho é, então, realizado na área de Ensino, com base nas experiências adquiridas na área de Extensão.

O uso de textos como, por exemplo: tirinhas, instiga com que o estudante construa o seu sentido particular para o texto, fazendo dele um agente ativo na leitura, contribuindo para o aprendizado não só da língua como também na formação crítica do aluno.

Através do citado gênero textual, além do texto verbal que pode passar toda uma informação semântica, há também as imagens que podem justificá-las ou refutá-las dependendo do nível de contextualização sobre o assunto que o aluno possa ter, abrindo assim uma brecha para uma construção individual de sentido para texto e assim como sua mensagem.

Muitas vezes a dificuldade que apresentamos no aprendizado de uma língua estrangeira é reflexo da mesma que temos com a língua materna, e como construir sentido em um texto em outra língua se não conseguimos de forma adequada na nossa, como isso o auxílio de imagens pode orientar para uma melhor elaboração do sentido e entrega real e total da mensagem.

2. METODOLOGIA

O curso de Leitura em Espanhol ocorreu durante o segundo semestre de 2019, objetivando o desenvolvimento da habilidade de leitura de textos em língua espanhola. A metodologia empregada no curso consiste em aulas estruturadas por atividades com objetivo de aprimorar a leitura de textos de gêneros variados em língua espanhola, iniciando por textos linguisticamente mais simples,

avançando aos mais complexos, com base em rotina interativa de caráter pedagógico e centrada na construção de sentidos. Para isso, aspectos lexicais, morfológicos, sintáticos e semânticos foram necessários para a compreensão e interpretação dos textos trabalhados em aula, de forma a instrumentalizar os alunos para a leitura em língua espanhola.

O uso do texto não verbal combinada ao o verbal foi proposto para turma na terceira semana de aula, logo após serem expostos aos aspectos básicos de leitura citados acima, escolhi trabalhar primeiro com gênero tirinhas, pois segundo COSTA, 2009 trata-se de um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação.

Para a elaboração deste trabalho, foram analisados os conceitos de leitura em língua espanhola, isto é, língua espanhola instrumental, e de materiais autênticos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do trabalho e objeto está em fase inicial, porém, foi observável, durante o curso um o interesse da turma em relação a trabalhos com textos não verbais principalmente com temas atuais ou simplismente reflexivos. Pelo fato de não ser uma leitura pesada, partindo do fato de muitos dos alunos nunca terem tido contato com a língua estrageira, os resultados foram satistatórios nas interpretações e debate dos temas levantados.

4. CONCLUSÕES

Com o presente trabalho, pode-se constatar que a aplicabilidade de textos não verbais no âmbito de ensino-aprendizagem e construção de sentido, mais especificamente, no ensino de Língua Espanhola Instrumental, é bastante favorável, principalmente por esses serem fonte de informação, criação de opinião e aproximação do contexto da língua.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Angelica Flores. **Estratégias de leitura em língua espanhola: a construção de sentido a partir da teoria da argumentação na língua**. Pontíficia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

XXII SULPET: "SER PETIANO: FORMAÇÃO, RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO", RELATO DE EXPERIÊNCIA

DEBORAH KAZIMOTO ALVES[1], FERNANDA WOZIAK TAVARES[2]; MARCOS JORDANIO PEREIRA FEITOSA LIMA[3]; MARINA SOUTO DOMINGUES[4]; RÚBIA DA CUNHA GORZIZA GARCIA[5]; MARIÂNGELA DA ROSA AFONSO[6]

[1]*Universidade Federal de Pelotas –deborahkazimoto@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – fewoziak@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – jordannylima12@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – marinas.domingues@hotmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas – rubiagorziza@hotmail.com*
[6]*Universidade Federal de Pelotas – mrafonso.ufpel@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o nome Programa Especial de Treinamento, foi transferido em 1999 para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), quando sua sigla passou a designar Programa de Educação Tutorial (PET) (MOB, 2006). O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. Existe um total de 842 grupos distribuídos em 121 Instituições de Ensino Superior (MEC, 2006).

Assim, segundo LIMA et al. (2017), como forma de incentivar e influenciar os estudantes a buscarem este desenvolvimento e associarem-no como oportunidades para a sua carreira profissional, as universidades incentivam o ensino, a pesquisa e a extensão.

O SulPET (Encontro Regional dos Grupos PET do Sul) é um evento que ocorre anualmente, desde 1998, e reúne grupos de diferentes Instituições de Ensino Superior entre os estados Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, sendo que, a cada ano, um dos estados fica responsável pela organização do evento. O objetivo principal do evento é discutir as diretrizes do Programa de Educação Tutorial e possibilitar a troca de experiência entre os grupos. No evento são criadas deliberações administrativas que são levadas ao Encontro Nacional dos Grupos PETs (ENAPET) visando a melhoria do programa e da educação do país.

Neste ano a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) sediou o evento XXII SULPET 2019, tendo como tema: "Ser PETiano: Formação, Resistência e Transformação". Durante os dias 01 a 04 de maio. O PET Educação Física trabalhou arduamente no evento, tanto na organização pré evento como no dia do evento. Sendo assim o presente trabalho tem como objetivo, apresentar a experiência do evento e relatar a participação do PET Educação Física.

2. METODOLOGIA

Para a realização do evento, foi necessário a ajuda de todos os PETs da UFPEL, que trabalharam em conjunto para que este evento pudesse ocorrer, em

um total de 15 PETs sendo estes: Ação e Pesquisa em Educação Popular; Agronomia; Arquitetura; Artes Visuais; Computação; Conservação e Restauro; Educação Física (ESEF); Engenharia Agrícola; Engenharia Hídrica; Conexões de Saberes- Diversidade e Tolerância; Física; Meteorologia; Odontologia; Pedagogia; Fronteiras- Saberes e Práticas Populares (UFPEL, 2019).

Para a organização deste evento foram feitas reuniões mensais aos sábados, após as reuniões da InterPETs (Figura 1), uma reunião mensal de todos os grupos PET da UFPel no qual são discutidos e decididos assuntos de comum interesse por todos os grupos. É o espaço destinado para que os grupos possam expandir as relações de trabalho, relatar o que está sendo feito e dar continuidade ao planejamento anual que cada grupo possui.



Figura 1: Reunião do InterPETs

Também ocorreram reuniões com os Tutores (Figura 2) e Comissão da Executiva, que é formada por dois alunos de cada PET responsáveis em levar o que foi decidido no seu próprio grupo para os demais.



Figura 2: Reunião dos Tutores

O evento ofereceu alojamento aos participantes, assim com também proporcionou a participação ou ministração de oficinas e minicursos, apresentações de trabalhos, Mobiliza PET, Pré GDT e GDT, Mesa de Egressos e Assembléia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Juntamente com os outros PETianos da UFPEL, o PET Educação Física trabalhou na Comissão de Apoio, Logística e Infraestrutura do evento que possuía

também comissões Acadêmica; Científica; Cultural e comissão Financeira. Todos os Grupos atuaram de forma conjunta em diferentes comissões de trabalho para que fossem recebidos os PETianos de várias instituições da região Sul do Brasil.

Para KATZENBACH; SMITH (1994), o trabalho em equipe é formado por um grupo de pessoas em pequena quantidade, cujo conhecimento é complementado, os membros são comprometidos com as metas e todos se mantêm conjuntamente responsáveis pela performance e alcance do objetivo, uma vez que a velocidade com que as mudanças ocorrem exige estruturas flexíveis e adaptáveis.

Foram computados, aproximadamente, 600 estudantes de outras instituições no Evento. Ao sediar este encontro, nossa universidade cresceu em compromisso e discussão entre todos os Grupos PET da UFPel.

Durante o evento, foram realizados grupos de discussão que debateram temas relacionados a educação tutorial no ensino superior, relação dos grupos com a comunidade, filosofias e diretrizes gerais do PET; grupos de trabalho onde foram elaborados encaminhamentos de itens para a assembleia geral referente às questões legais do programa, formas de avaliação, mobilização e organização política. A Figura 3, ilustra o momento da abertura do evento, o qual se localizava no prédio da Agronomia.



Figura 3: Abertura do SulPET

LIBÂNEO (2011) fala da importância de propiciar aos alunos a aprendizagem do pensar, ou seja, uma aprendizagem voltada à formação dos mesmos como seres pensantes, que lidam com conceitos, argumentam e resolvem problemas da vida prática.

Também foram realizados encontros por áreas, momento de maior troca de conhecimento entre os grupos através de compartilhamento de experiências e atividades realizadas, além de discussões quanto à realidade de cada PET. A troca de vivências entre os participantes e a exposição dos conhecimentos são pontos a serem ressaltados. Esses elementos contribuem para a formação dos acadêmicos, possibilitando novas ideias para trazer as Universidades.

Os alunos do PET/ESEF, além de ajudar na organização, ministraram a oficina “Jogos cooperativos como ferramenta pedagógica” e o minicurso “Exergame na Educação Física: A cultura digital e atividade física, uma nova possibilidade de ensino”. Como também apresentaram trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão referente às atividades promovidas pelo grupo.

4. CONCLUSÕES

O evento foi proveitoso, pois fez com que os PETianos da ESEF-UFPEL participassem como ouvinte, além de proporcionar aprendizagem a cada um deles ao organizar um evento regional, fazendo com que os PETs da UFPEL ficassem mais próximos, favorecendo futuros trabalhos em conjunto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientações Básicas**. Brasília: Ministério da Educaçäo, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. **Apresentação**. Programa de Educação Tutorial. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet> Acesso em: 29 jun. 2019

BRASIL. Universidade Federal de Pelotas**. Programa de Educação Tutorial**. Pelotas, 2019. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/pre/programas/pet/>. Acesso em: 29 jun. 2019

KATZENBACH, J.; SMITH, D. A força e o poder das equipes. São Paulo: Makron, 1994.

LIBÂNEO, J. C. O essencial da didática e o trabalho de professor – em busca de novos caminhos. ResearchGate, Goiânia, 2011. Acessado em 09 set. 2018.-_EM_BUSCA_DE_NOVOS_CAMINHOS.

LIMA, A. F.; RODRIGUES, E. G. O.; SANTOS, V. M M.; NERY, A. M. F.; SOUSA, J. T. F.; CRUZ, C. P. T. A importância do ensino, pesquisa e extensão na formação profissional. In: JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO, 2. Natal, 2017. Anais... Natal: Nova Paideia, 2017. p. 1586 – 1597.

A DISCUSSÃO ENQUANTO OPORTUNIDADE PARA A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: NOTAS SOBRE O "I CICLO DE DEBATES – O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O LUGAR DA INFÂNCIA"

LAIS RIBEIRO SOLER[1]; RENAN CARDOZO GOMES DA SILVA[2]; JULIANA LEMES RIBEIRO[3]; DAIANE LILGE VIEIRA[4]; MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE[5]

[1]Universidade Federal de Pelotas – laisrsoler@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – renancardozoo@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – ju_pel@yahoo.com.br
[4] Universidade Federal de Pelotas – daianelilge@ymail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – maianeho@yahoo.com

1. INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2018, docentes e discentes do Curso de Especialização em Educação – concentração em Educação Infantil, vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, realizaram uma viagem ao Uruguai para visitar a primeira escola pública sustentável da América Latina, *Escuela Sustentable 294*, Jaureguiberry. No retorno dessa viagem, os professores envolvidos propuseram aos alunos a produção de uma narrativa digital sobre o seu processo de formação docente, tendo em vista as suas percepções a respeito das experiências vivenciadas na escola visitada e/ou sua prática em sala de aula, considerando o processo de formação em relação às teorias que embasam a(s) Pedagogia(s) da Infância.

Para a apresentação das narrativas produzidas, foi organizado, em parceria com o Projeto de Extensão "Vida de Professor: experiências de autoformação e redes de desenvolvimento humano" e o Laboratório de Formação e Estudos da Infância (LabForma), o "I Ciclo de Debates: o desenvolvimento profissional docente e o lugar da infância", um evento que contou com a participação de docentes e discentes da Especialização em Educação e membros da comunidade acadêmica da Universidade Federal de Pelotas.

A partir dessa contextualização, a problemática que o presente estudo apresenta se concentra no impacto que o "I Ciclo de Debates: o desenvolvimento profissional docente e o lugar da infância" provocou na formação docente dos estudantes da referida Especialização e na comunidade acadêmica. Tendo em vista esta questão, objetivamos apresentar a construção e o desenvolvimento do "I Ciclo de Debates: o desenvolvimento profissional docente e o lugar da infância".

Para tanto, nos ancoramos, sobretudo em Bruner apud Almeida e Valente (2014), que aborda o exercício de narrar como uma "[...] organização da experiência para interpretar melhor o que passou, ajudando a promover uma nova forma de contar" (BRUNER apud ALMEIDA; VALENTE, 2014, p.38). Ademais, os trabalhos produzidos são considerados narrativas digitais pelos elementos agregados à forma de narrar que associam recursos digitais, juntamente com a oralidade e a escrita (ALMEIDA; RODRIGUES, 2017, p. 108).

2. METODOLOGIA

O processo de construção do referido evento iniciou com o intento de discutir, refletir e apresentar as narrativas digitais produzidas pelos alunos. Nesta

etapa, foi realizada a elaboração e avaliação de um roteiro para a produção de cada narrativa, considerando a definição do tema a ser explorado e os textos que fundamentariam, teoricamente, cada produção. Posteriormente, com as produções realizadas, os docentes responsáveis pela proposta avaliaram a possibilidade de realizar um evento para que tais narrativas fossem discutidas e apresentadas, surgindo, assim, em parceria com o Projeto de Extensão "Vida de Professor: experiências de autoformação e redes de desenvolvimento humano" e o Laboratório de Formação e Estudos da Infância, ambos coordenados pela Profa. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique, a proposta de criação de um evento que teria como foco principal discutir sobre a infância a partir dessas narrativas digitais.

O fio condutor do "I Ciclo de Debates: o desenvolvimento profissional docente e o lugar da infância", foram as temáticas exploradas pelos grupos, culminando em quatro temas divididos em quatro encontros realizados durante o mês de junho de 2019. Cada temática foi discutida por um professor especializado na área que, após as apresentações das narrativas, puderam contribuir, discutir e problematizar questões que envolvessem não só a temática, mas, também, o que foi apresentado nos vídeos. As temáticas foram as seguintes: dia 08 de junho, "Visões de Professor sobre a diversidade do Brincar", discutido pela Profa. Me. Junelise Pequeno Martinho e Prof. Dr. Rogério Costa Würdig; dia 13 de julho, "Experiências de formação docente para a Educação Infantil"; debatido pelo Prof. Dr. Gabriel Junqueira Filho e pela Profa. Dra. Juliana Brandão Machado; dia 18, "a Sustentabilidade como narrativa de desenvolvimento profissional", discutido pela Profa. Carolina Terra e Profa. Dra. Narjara Mendes Garcia; dia 24, "Práticas pedagógicas na Educação Infantil: o que há de novo?", exposto pela Profa. Dra. Elisa Vanti e pela Profa. Dra. Marta Nörnberg.

O evento sempre iniciava com uma breve contextualização dos grupos sobre a produção das narrativas e, posteriormente, os vídeos eram exibidos para o público. No segundo momento do evento, os professores convidados eram apresentados e chamados para discorrerem sobre as narrativas apresentadas e debater com o grupo e demais participantes do evento sobre questões que envolvessem a temática trabalhada no dia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O "I Ciclo de Debates" foi fundamentado de acordo com o eixo norteador da universidade brasileira, o tripé pesquisa, ensino e extensão. Sua proposta foi pensada a partir das experiências vivenciadas e experienciadas pelos alunos da Especialização em Educação que aceitaram apresentar para a comunidade acadêmica e demais interessados. O conhecimento compartilhado ultrapassou os limites da sala de aula e o evento passou a ser um espaço de formação docente para aqueles que produziram as narrativas, para os que assistiram, contribuíram e debateram sobre as temáticas.

Além dos discentes do curso de especialização e da comissão de organização, cerca de cento e dez pessoas se inscreveram e cerca cinquenta e cinco participantes obtiveram a assiduidade de 75%, condição para recebimento do certificado. Estavam presentes alunos do curso de Pedagogia da UFPel e de outras instituições particulares de ensino que oferecem este curso de graduação, além de professores da Educação Infantil da rede municipal pública e privada de Pelotas.

4. CONCLUSÕES

O debate realizado a partir das narrativas digitais oportunizou aos alunos um novo olhar sobre as experiências que possuem enquanto professores e/ou sobre as situações vivenciadas durante o seu processo de formação continuada como, por exemplo, a viagem realizada ao Uruguai. Expor suas narrativas para a comunidade acadêmica e aos participantes do evento oportunizou momentos de troca de saberes e a possibilidade de conhecer/compartilhar novas práticas, experiências e referenciais sobre as temáticas abordadas.

Com relação a formação docente, vemos que o processo constituído a partir das experiências e discussões realizadas no “I Ciclo de Debates: o Desenvolvimento Profissional Docente e o Lugar da Infância” instaurou um espaço de formação não só para os que ali expuseram seus trabalhos (dado o processo de construção do evento anteriormente explanado), mas, especialmente, aos que puderam presenciar a discussão e debater sobre as situações apresentadas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 1, n. 1. 2014. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>. Acesso em 02 set. 2019.

ALMEIDA, M. E. B. de.; RODRIGUES, A. Narrativas digitais na formação de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Cadernos de Educação**, n. 56, p. 107-130, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/7945/7519>. Acesso em: 29 set. 2019.

ARAÚJO, M. da S.; MORAIS, J. de F. dos S.; PRADO, G. V. T. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 24, p. 53-67, jul/dez. 2011. Disponível em <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/506>. Acesso em 29 set. 2019.

A CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO PROJETO "DIREITOS HUMANOS É COISA DE… TODES NÓS", NO ÂMBITO DO PIBID - HISTÓRIA.

DOUGLAS REISDORFER[1]; JOSÉ PAULO MACHADO[2]; BRUNA APARECIDA TOMAZI[2]; LUCIANA DE ÁVILA FREITAS[2]; PEDRO RIBEIRO[2]; ALESSANDRA GASPAROTTO[3].

[1]Universidade Federal de Pelotas – UFPEL – dglsreisdorfer@gmaill.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – UFPEL – zepaullo7@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – UFPEL – bruatomazi@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – UFPEL – kvothezauri@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – UFPEL – pedroxr@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – UFPEL – sanagasparotto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar o processo de elaboração e aplicação do projeto "Direitos humanos é coisa de… todos nós", realizado no âmbito da bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no núcleo do curso de História da Universidade Federal de Pelotas. O projeto sobre Direitos Humanos será aplicado em três escolas públicas na cidade de Pelotas, mas no presente trabalho serão apresentadas as especificidades do projeto a ser aplicado na Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, localizada no bairro Fragata. Sobre a bolsa do PIBID, ela objetiva qualificar a formação de futuros professores, aproximando-os da realidade das escolas públicas brasileiras, de modo a estreitar o vínculo entre o ensino superior e o ensino básico. Tal bolsa pode ser acessada desde o primeiro semestre da Graduação, nos cursos de Licenciatura.

Este projeto em específico busca trabalhar com os Direitos Humanos na escola citada anteriormente, com o Ensino Médio. Por meio dele, o grupo almeja levar para dentro da escola Sylvia Mello oficinas que abordam o tema a partir de conceitos gerais e, em seguida, de temas latentes naquela comunidade. Através de uma atividade realizada na escola, foram escolhidos os seguintes eixos que serão trabalhados: "Violência e Segurança" e "Gênero e Sexualidade". No primeiro, realizamos uma historicização da violência no Brasil a partir de três tópicos principais: militarização da polícia, perspectivas sobre a desigualdade social no Brasil e política de encarceramento em massa da população negra pós-abolição. No segundo, foram abordados conceitos básicos sobre gênero e sexualidade, a história do feminismo e suas "ondas", a história do movimento LGBT no Brasil. O principal objetivo das oficinas é desconstruir os preconceitos envolvendo os Direitos Humanos; relacionar os Direitos Humanos com a problemática da violência urbana e da segurança; introduzir a conceituações sobre gênero e sexualidade e história dos movimentos feminista e LGBTQI+.

O projeto se mostra importante para a comunidade escolar tendo em vista que o contexto político-social observado atualmente, especialmente no Brasil, reafirma a importância da educação em direitos humanos como ferramenta para fortalecer a democracia. Frequentemente reivindica-se o "jargão" "Direitos Humanos para humanos direitos". Sobre isso, Neves e Passos (2002) apresentam a análise de Dornelles (1989) que atribui esse pensamento a uma "manipulação por parte dos setores mais conservadores que identificam a democracia e a defesa dos direitos humanos com a violência criminal, o caos social" (NEVES; PASSOS, 2002, p. 208). Justificamos assim a importância deste projeto, uma vez

que é fundamental ampliar o acesso da sociedade à educação em Direitos Humanos, a fim de apresentar novos “olhares” a todos os estereótipos relacionados ao tema.

2. METODOLOGIA

Para trabalhar com Direitos Humanos no ambiente escolar, é necessário utilizar abordagens pedagógicas que possibilitem quebrar o senso comum dos estudantes. Candau (2007), por exemplo, destaca as três dimensões contempladas na educação sobre tal problemática: a formação de sujeitos de direito, o empoderamento de indivíduos e coletivos marginalizados, e o educar para o nunca mais. Para a autora, o caminho para essa construção passa por estratégias metodológicas que contemplem ferramentas atuais, participativas e de diferentes linguagens. Por esse motivo, serão utilizadas diversas estratégias pedagógicas como dinâmicas, o uso de powerpoint, participação dos estudantes e outras ferramentas.

Para trabalhar com a temática da violência, o grupo pretende organizar 3 encontros sobre essa temática que envolvem o tema e mais uma oficina intitulada “Balanceando a violência”. O primeiro encontro será destinado para historicizar a desigualdade social brasileira. Inicialmente, os/as estudantes deverão explanar o que entendem sobre o tema e apontar exemplos onde eles se desenvolvem; no segundo momento, uma exposição teórica será feita com o objetivo de contextualizar historicamente a desigualdade social no Brasil. Para finalizar, uma retomada da conversa inicial, com aporte teórico e apresentação de dados da Oxfam (a Oxfam Brasil faz parte de uma confederação global que tem como objetivo combater a pobreza, as desigualdades e as injustiças em todo o mundo), sobre os índices atuais de desigualdade social e racial no Brasil.

O segundo encontro contemplará a militarização da polícia no Brasil, enquanto o terceiro encontro será para problematizar o sistema prisional brasileiro, em que se procurará desmitificar as máximas “bandido bom é bandido morto”, por meio de artigos de jornais e políticas de ressocialização. A oficina “Balanceando a violência”, que será realizada no segundo encontro, por sua vez, envolve a comparação de situações contraditórias como, por exemplo, “aumento da repressão policial” e “polícia que mais morre em confronto”. Por meio de questões embasadas anteriormente, ela busca problematizar a generalização de que a violência se resolve com mais violência.

O segundo tema, que trata de questões de gênero e sexualidade, é composto por uma dinâmica de abertura, dois encontros e uma oficina prática. Na primeira aula será realizada a dinâmica “dança dos corpos”, em que os/as estudantes formarão duplas do mesmo gênero para dançarem. Após a dança, em conjunto, será debatido quais foram as sensações e sentimentos que tocaram aos/às alunos/as, contando com o auxílio dos/as professores/as para estimular a problematização dos relatos. Em seguida, na mesma aula, serão introduzidos conceitos básicos da temática, tais como: sexo biológico, identidade de gênero, orientação sexual, entre outros. Na segunda aula, será tratada a história dos feminismos através de suas ondas e apresentadas as várias vertentes que os compõem. O terceiro encontro abordará a história do movimento LGBTQI+, tocando brevemente em seu principal marco mundial, a Revolta de Stonewall, mas se aprofundando em seu desenvolvimento no Brasil e na cidade de Pelotas, em que será debatida, também a sua fama como “cidade de gays". No último encontro, por sua vez, realizaremos uma atividade prática, em que os/as

estudantes deverão reescrever manchetes machistas, sexistas e LGBTfóbicas, previamente entregues a eles/as, sob a perspectiva dos direitos humanos.

Como conclusão de cada eixo temático, e para que os/as estudantes façam uma análise de tudo o que foi aprendido até aquele momento, será desenvolvido um cine-debate. Para o primeiro eixo, escolhemos o documentário intitulado 'Guerras do Brasil - Episódio: Universidade do Crime', levando em consideração a abordagem das principais organizações criminosas do Brasil e sua formação a partir dos presídios brasileiros. Após sua exibição ocorrerá o debate a partir da temática da violência urbana, crime organizado e sistema prisional, relacionando com a problemática dos Direitos Humanos - e sua violação. Para o eixo de gênero e sexualidade, a escolha foi de um curta metragem intitulado 'Maioria Oprimida'. Esta produção francesa é uma sátira dramática na qual os papéis construídos socialmente como feminino e masculino estão invertidos na sociedade; após a exibição, também ocorrerá um debate sobre o tema abordado no curta, relacionando com tudo o que foi visto sobre o assunto na oficina.

Como atividade de encerramento do projeto, será realizado um evento aberto a toda a comunidade escolar e que será construído pelos/as próprios/as alunos/as no decorrer das atividades com a temática Direitos Humanos. Os principais objetivos desta proposta são estimular o reconhecimento sobre a totalidade do material produzido e envolver o restante da comunidade escolar visando proporcionar maior alcance a respeito do tema e das diversas discussões e reflexões. O evento trará as ideias e propostas dos/as alunos/as que, sob supervisão dos pibidianos, deverão propor e organizar atividades e materiais que serão expostos. Com isso, tencionamos que os/as estudantes participantes do projeto sejam protagonistas dessa fase final, para que os/as mesmos/as reforcem e revisem o resultado das atividades desenvolvidas e reflitam sobre a trajetória e o desenvolvimento pessoal e coletivo que alcançaram a respeito do tema a partir das abordagens realizadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto desenvolveu-se por uma série de processos iniciados no ano de 2018, com o diagnóstico da escola Sylvia Mello. Durante esse processo de investigação, todos/as os/as pibidianos envolvidos foram inseridos na experiência da docência, principal objetivo do programa PIBID. Não obstante, cada pesquisa para a elaboração dos projetos movimentou uma grande gama de aprendizados relacionados às áreas dos Direitos Humanos, da violência, da segurança, do gênero e da sexualidade, que são objetos de estudos fundamentais na formação e qualificação de futuros professores/as.

O projeto está sendo construído por meio de todas as investigações realizadas, assim os resultados não possuem uma base concreta. Mas nossas perspectivas em torno desses resultados nos levam a crer que as temáticas trabalhadas no projeto serão de muito interesse para parte dos/as estudantes, além de serem essenciais para discutir Direitos Humanos na atualidade, devido a demanda ter sido dos/as próprios/as, por meio das respostas apresentadas nos questionários distribuídos na fase de diagnóstico.

4. CONCLUSÕES

Todos os projetos desenvolvidos no âmbito da escola Sylvia Mello visam trabalhar com as especificidades da instituição. O projeto "Direitos Humanos é coisa de... todos nós" procura trabalhar justamente com essa ideia,

desenvolvendo propostas de intervenções novas e urgentes na escola através de oficinas temáticas. Tendo em vista isso, o PIBID da História movimenta todas essas discussões, frequentemente acadêmicas, com uma linguagem acessível, estabelecendo assim um diálogo entre a comunidade e o meio acadêmico, diálogo este que é valioso para ambas as partes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, V.M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. IN: SILVEIRA, R. M.G, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Cap. 3, p. 399-412.

DORNELLES, João Ricardo W. O que são direitos humanos? In: **Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania.** Coordenação: Kátia Felipini Neves e Caroline Grassi Franco de Menezes. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo,2012. p. 25-50.

NEVES, P.S.C ; PASSOS, G. R. Polícia e direitos humanos: embates e interações. In: NEVES, P.S.C; RIQUE, C.D.G.; FREITAS, F.F.B. (org.). **Polícia e democracia: desafios à educação em direitos humanos**. Recife: Gajop; Bagaço, 2002. Cap.5, p. 205-224.

OXFAM (ONG). **País estagnado: Um retrato das desigualdades brasileiras.** Oxfam Brasil, São Paulo, 2018. Acessado em 15 ago. 2019. Online. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/pais-estagnado

EXTENSÃO COMO UMA VIVÊNCIA ACADÊMICA

ALDO GIRARDI POZZEBON[1]; BEATRIZ HELENA GOMES ROCHA[2]; VERA LUCIA BOBROWSKI[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas/FAEM –aldogirardipozzebon@outlook.com
[2] Universidade Federal de Pelotas/IB-DEZG – biahgr@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas/IB-DEZG - Orientadora – vera.bobrowski@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Deu-se inicio em abril de 2016 a construção do programa “GETEC - Grupo de Estudos e Trabalhos em Ensino de Ciências”, sendo sua equipe composta por professores do DEZG/IB e alunos dos cursos de Agronomia, Nutrição, Ciências Biológicas e Medicina Veterinária, que atuam na execução e realização de ações de popularização da ciência, integrando comunidade, meio acadêmico universitário e escolas da rede de ensino público e privado, participando também, em parceria com grupos de outros projetos, como monitoria, elaboração de material didático e pesquisa.

Os projetos desenvolvidos pelo grupo visam justamente oportunizar aos alunos atuantes vivências e práticas, principalmente fora do ambiente universitário, de modo a agregar a academia à comunidade e vice versa, quebrando o paradigma de “ciência para a ciência”, ou seja, desenvolvendo a ciência em prol da sociedade e trazendo-a de maneira indireta para a esfera universitária. Projetos de extensão possibilitam não só a formação do profissional cidadão, mas também auxiliam a credenciar a universidade junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes (SCHEIDEMANTEL; KLEIN; TEIXEIRA; 2004). Para os acadêmicos é o momento de ampliarem a sua visão de como é ser um profissional na prática, observando as diferentes necessidades, problemáticas e suas dimensões, para no futuro estarem mais preparados para resolvê-las, seja na pesquisa seja em sua vida profissional contribuindo para o desenvolvimento tácito da sociedade como um todo.

O Regime Geral da Universidade Federal de Pelotas assume em seu Art.5º – “A missão da Universidade será cumprida mediante o desenvolvimento simultâneo e associado das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (UFPel, 1977).

Neste trabalho, portanto, objetivo relatar e mostrar a minha experiência vivida no grupo GETEC com as diversas atividades e ações de popularização da Ciência, bem como descrever a minha percepção sobre o quão ela foi e faz parte da minha formação acadêmica, com grandes contribuições tanto na minha vida profissional como na social e pessoal.

2. METODOLOGIA

Neste relato, de forma qualitativa, descrevi atividades nas quais participei desenvolvendo oficinas e mostras, além de apresentações em diferentes eventos da extensão, as que ainda continuo colaborando, e também novas atribuições, como auxiliar na orientação de ingressantes na equipe do GETEC.

Muitas das ações envolveram o sementário, que é uma coleção de sementes utilizada para as atividades, constituída por exemplares de espécies cultivadas, silvestres, frutíferas, medicinais e florestais, processadas, acondicionadas em tubetes com tampa plástica, identificados e organizados. Esse acervo diversificado está representado por mais de 90 tipos diferentes de sementes, sendo mantido no Laboratório de Genética (LabGen) do Departamento de Ecologia, Zoologia e Genética (DEZG) do Instituto de Biologia (IB). As sementes provem de doações de pesquisadores melhoristas da Embrapa Clima Temperado, de professores e de acadêmicos da Universidade Federal de Pelotas, e de aquisições no comércio local.

A metodologia empregada na sua apresentação tem a seguinte logística: as sementes, expostas em suportes de madeira, são trabalhadas pelas áreas temáticas: a) estrutura e aspectos morfológicos (tegumento, cotilédones, etc.) e variabilidade intraespecífica (forma, tamanho, cor, textura, entre outros) com auxílio de lupas manuais e explanações orais; b) os modos de dispersão e aspectos socioculturais são abordados com auxilio de vídeos e banners; e c) os aspectos ecológicos (interação inseto/planta) através de caixa entomológica para exemplificar a entomofilia. Os banners, evidenciando aspectos relevantes às temáticas são dispostos ao redor das mesas expositoras para facilitar a explanação dos oficineiros. Apresentação em PowerPoint e vídeos de curta duração também são exibidos para a integração dos conteúdos abordados. Os tubetes contendo as sementes permanecem fechados durante os eventos, permitindo o manuseio e a observação das amostras.

Foi usada, também, de forma isolada ou conjuntamente com o sementário, a caixa entomológica, coleção de insetos confeccionada para ser usada como modelo didático a partir de doações feitas pela equipe técnica do Departamento de Fitossanidade da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel.

As atividades foram desenvolvidas nos municípios de Pelotas, Piratini, Arroio do Padre e Porto Alegre, no período de 2016 e 2019, tendo um público variável em relação à faixa etária e à escolaridade, sendo necessária uma adequação de linguagem ao nível de cognição dos participantes.

A análise da efetividade das ações tem sido realizada a partir de uma abordagem qualitativa referente aos relatos dos participantes e oficineiros e pelo número de participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como acontece no início de cada novo desafio, tínhamos muitas dificuldades e dúvidas como “o que fazer”, “como fazer”, “qual a melhor maneira e jeito de fazer”. Diante da falta de experiência e da equipe ser composta em sua maioria por discentes dos primeiros semestres dos cursos de graduação e por pessoas com diferentes opiniões e personalidades, certas dificuldades foram

encontradas. Contudo, trabalhar em equipe é um constante aprendizado, ainda mais quando se tem o compromisso pela geração e divulgação de conhecimento para a solução dos mais diversos problemas enfrentados pela sociedade, e essa equipe possui metas em prol de objetivos comuns.

Durante todo o período, o acompanhamento das docentes foi fundamental para observação do público na questão dos detalhes principais para impulsionar nosso aprendizado, preparar-nos e (re)preparar-nos novamente a cada evento para atender de maneira cada vez mais satisfatória o nosso público, de tal maneira que, eu como apresentador me sentia cada vez mais confiante, com melhor postura, seguro diante dos ouvintes, avanço este que pode ser notado também pelos meus colegas da equipe.

Desta maneira o trabalho em grupo possibilitou-nos este crescimento e a produção de diferentes atividades para oficinas, mostra cientifica, exposições, elaboração de livro, metodologias de suporte pedagógico, e dentre estes diferentes modelos didáticos. Foi criada a interação de diferentes temáticas fazendo com que todos aprendessem um pouco mais de outras áreas, além de revezamentos para atendimento dos eventos, ou seja, quando uns tinham aula outros colegas estavam aptos a substituí-los garantindo que as atividades fossem desenvolvidas, dessa maneira, o GETEC esteve presente e participando ativamente dos eventos – “sempre uma parte de nosso grupo podia representar o todo”. Eu e meus colegas buscamos sempre a atualização pela pesquisa bibliográfica, leitura e grupos de discussão, para podermos realizar este feito, o que na prática deu muito certo.

Claro, quando falamos de pessoas diferentes, observei que uns eram mais falantes como eu e outros mais tímidos e calmos. Contudo, com o passar do tempo e com o trabalho em diferentes eventos notei uma melhora geral, a equipe ficou mais harmoniosa. Assim, enquanto eu apreendi a me retrair e a me acalmar cedendo oportunidades para que outros colegas participassem falando mais, eu e os demais “falantes” aprendemos a ser mais pacientes e calmos, enquanto os mais introvertidos a se soltarem.

Muitos são os eventos em que o grupo do GETEC participou, talvez ao redor de 30 neste período de 2016 a 2019. Dentre estes cito os seguintes: “IV Desafio Mural G-Biotec: desbravando a ciência”; “Mostra de Extensão e Cultura da UFPel”, em Piratini”; “III SIIEPE/IV CEC-UFPel 2017”; “II Encontro de Estudantes Extensionistas/UFPel”; “Escola Municipal Agrícola de Ensino Fundamental Alaor Tarouco”, em Piratini; “Exposição no Museu Carlos Ritter”; “26ª FENADOCE”; “Pré-universitário popular Desafio”, em Pelotas; “EMEF Benjamim Constant”, em Arroio do Padre; “36º SEURS”, em Porto Alegre; “IV SIIEPE/V CEC-UFPel 2018”; “V Desafio Mural G-Biotec”; em Pelotas, “Instituto de Educaçâo Ponche Verde”; “O Ensino das Ciências nos Anos iniciais”, em Piratini; “Sábado em Foco Colégio Municipal Pelotense”; “27ª FENADOCE” em Pelotas.

Neste período de 2016-2019, pelo GETEC, eu tive o privilegio de atuar como bolsista de extensão por duas vezes. Falando mais deste período que acompanhei desde a criação do projeto o qual fui mentor foi notável a evolução e o crescimento do sementário no que se refere ao número de exemplares

biológicos e a qualidade dos materiais. Ressalto, também, a apropriação de conhecimento pelos alunos envolvidos e a elaboração, conjunta e isoladamente, de materiais didáticos como apresentações, livros, banners, vídeos de curta duração entre outros. Inicialmente, o sementário continha ao redor de 30 exemplares de sementes, estando atualmente com aproximadamente 90. Nosso acervo será continuado, as aquisições e cuidados com a sua preservação permanecerão. Com o mesmo empenho e dedicação auxiliei na preservação e renovação dos insetos na caixa entomológica, o que me levou a ser coautor em um capítulo de livro elaborado pelo grupo. Desta forma, quando completar a minha graduação deixarei um legado, uma contribuição para as próximas equipes do GETEC e para as pessoas que tiverem contato com a coleção de sementes e o insetário e tudo que o projeto possibilita.

Como resultados finais vale comentar sobre o meu crescimento como pessoa, como aluno e como cidadão, pois pude contribuir com muitas pessoas que tiveram contato comigo, sejam elas ouvintes em eventos e/ou os próprios participantes do GETEC. Ao elaborar este relato, que possibilitou uma retrospectiva no tempo, fica a sensação de dever cumprido e a esperança de que cada indivíduo que passou por mim levou um pouco desta essência, desta mensagem, deste aprendizado, marcas que eu levo para a vida toda.

4.CONCLUSÃO

A minha perspectiva é que as atividades de extensão do GETEC continuem dando certo, gerando cada vez mais conhecimento e agregando na vida de todos os envolvidos, que eles possam também ter a chance de vivenciar momentos tão impactantes e de muitos aprendizados. Vejo-me agora, como provável formando em 2020/1, um estudante pronto para encarar o mercado de trabalho, permanecer envolvido com a extensão, o ensino e a pesquisa, para conhecer as necessidades na origem dos problemas, repassar e aprender conhecimento e poder desenvolver trabalhos inovadores. Sendo assim, posso dizer que a extensão é uma ação transformadora na minha vida e na vida de todos os que são atingidos direta ou indiretamente por ela. No âmbito da universidade entendi que a extensão tem função de direcionar a pesquisa e por consequência o ensino constituindo um dos três pilares que caracteriza a universidade viva.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SCHEIDEMANTEL, S.E., KLEIN, R., TEIXEIRA, L.I. A Importância da Extensão Universitária: o Projeto Construir. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**, 2, Belo Horizonte, 2004, **Anais**... Belo Horizonte, Direitos Humanos, 2004

UFPEL (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS). **Regimento Geral da Universidade.** Parecer nº 553-77 do Conselho Federal de Educação, favorável aos novos Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal de Pelotas. 1977.

GAMIFICAÇÃO*:* UMA PROPOSTA DE MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL

MESSIAS DOS SANTOS CORREIA[1]; BERNARDO K. LIMBERGER[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas – messias_mere@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas - limberger.bernardo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido no projeto Cursos de Línguas, oferecido pelo Centro de Letras e Comunicação da UFPEL à comunidade em geral. Por meio de uma experiência realizada em uma das aulas com a turma de Alemão III, ao aplicar alguns jogos competitivos, foi observado que os alunos interagiram positivamente com as propostas, porque eles foram participativos e atingiram os objetivos propostos. Além disso, eles relataram gostar da prática de jogos em aula dando o enfoque à competitividade. Logo, foi pensado em trabalhar com a gamificação, visto que os professores deles ainda não haviam abordado esse método.

Segundo Weissheimer e Braga (2017), a gamificação é o uso dos *games* em um contexto dissociado da sua função de entretenimento, ou seja, em contextos não focados nos jogos, mas com o propósito de garantir a motivação e o engajamento cognitivo dos indivíduos. Com isso, ela pode contribuir para uma aprendizagem efetiva tornando o ensino de língua estrangeira mais dinâmico e alternativo.

Uma ferramenta utilizada para propor atividades gamificadas aos alunos é o *Kahoot!,* uma plataforma de aprendizagem inspirada em *games*, utilizada como tecnologia educacional, que pode ter bastante eficiência em aulas de línguas. Existem três modalidades grátis no *Kahoot!*, o *quiz* e o *jumble,* sendo o primeiro, a modalidade escolhida para este trabalho. Os alunos baixam o aplicativo e, individualmente ou em grupo, respondem à pergunta que aparece na tela do projetor em seus aparelhos. Ao fim, aparece uma classificação de pontos pelas respostas corretas e rapidez.

Além disso, de acordo com Weissheimer e Braga (2017), um ambiente educacional deve ser capaz de ser atrativo, mantendo assim o foco dos estudantes. Sendo assim, a gamificação pode ser uma alternativa de comunicação para gerar um sentimento de satisfação e bem-estar nos alunos, os motivando para a realização das atividades propostas. Os pesquisadores acrescentam que os jogos funcionam como um acionador de motivação ao indivíduo.

Vale acrescentar que, segundo Weissheimer e Braga (2017), o desequilíbrio entre o desafio e a habilidade pode gerar sentimentos ruins, ou por haver muito desafio e pouca habilidade ou o oposto, causando frustração ou tédio nos alunos. Com isso, este estudo deverá levar em conta o nível dos alunos (A2) e o conteúdo de aprendizagem, tornando a atividade desafiadora, todavia adequada às habilidades que eles possuem e estão adquirindo.

Este estudo tem como objetivo verificar a eficiência da gamificação com o jogo *Kahoot!* na aprendizagem de alemão como língua estrangeira. A atividade fará parte da fase *Ergebnissicherung* (análise dos resultados da aprendizagem) do plano de ensino, a fim de analisar de modo prático a utilidade da gamificação.

Além dos pesquisadores citados, há outros estudiosos que tratam sobre a gamificação. Segundo Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017): “o que parece essencial para a caracterização de um jogo é que ele não apenas colabore, mas

também constitua-se na construção do conhecimento.” (2017, p. 03). De certo modo, todas vivências do ser humano constroem conhecimento, incluindo os jogos, e por que não os utilizar com fins pedagógicos? Essa é a proposta da gamificação, o uso de um recurso altamente tecnológico e atual, que faz parte da vida de muitos jovens, e, também, adultos.

Além de tudo, conforme Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017, p. 5):

> Assim, é essencial lembrar que não apenas a motivação deve ser o foco de um jogo educativo, objetivos e princípios de aprendizagem precisam ser definidos com base na linguagem (verbal e não verbal) e na teoria de ensino-aprendizagem nas quais as atividades estão fundamentadas. (...). Portanto, é essencial que o professor analise detalhadamente um jogo, seja ele analógico ou digital, antes de personalizá-lo ou inseri-lo em seu contexto de ensino-aprendizagem.

Portanto, foi buscada neste projeto a utilização do modo *quiz* da plataforma *Kahoot!,* a fim de atender a proposta de aprendizagem, não sendo apenas um jogo exclusivamente com o intuito de diversão. Além disso, a plataforma é simples de utilizar, possibilitando uma familiarização mais rápida do professor com ela.

2. METODOLOGIA

O estudo será realizado em duas aulas com enfoque gramatical, a primeira aula já foi realizada. O planejamento das aulas está sendo estruturado em fases (cf. BIMMEL; BERND; NEUNER, 2011): *Einführung, Präsentation, Systematisierung, Üben e Ergebnissicherung* (Introdução, apresentação, sistematização, exercícios e análise dos resultados da aprendizagem). As duas aulas transcorrerão normalmente e terão atividades semelhantes sobre dois tópicos gramaticais distintos.

A primeira aula foi desenvolvida com as fases citadas anteriormente, porém sem a *Präsentation*, o vocabulário foi sobre comida e o tem gramatical, *Adjektivdeklination mit unbestimmter Artikel* (Declinação de adjetivos com artigo indefinido). Eles utilizaram a oralidade, realizaram um exercício de compreensão oral, escreveram um diálogo e compartilharam com a turma, além das atividades com o vocabulário envolvendo o conteúdo gramatical.

A próxima aula visa abordar o máximo de competências linguísticas que puder, visando o enfoque gramatical proposto. Entretanto, a última fase se diferenciará, pois na primeira aula foi aplicado alguns exercícios finais para a análise de aprendizagem. Nessa segunda aula, terá a última fase com o *Kahoot!*

O enfoque deste estudo será na *Ergebnissicherung*. Na primeira aula, essa fase será desenvolvida com um questionário de alternativas que será entregue aos alunos em papel, já na aula seguinte, haverá a presença do *Kahoot!,* ambas terão o enfoque gramatical.

A avaliação da atividade pelos alunos e os resultados de cada *quiz* aplicado na fase de análise dos resultados da aprendizagem mostrarão se há diferenças na aprendizagem com e sem a plataforma pela porcentagem de erros/acertos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se que a aprendizagem seja significativa com o uso do *Kahoot!*, pois os alunos, em grande parte de suas vidas, estão acostumados a não utilizar esse tipo de recurso no ensino, o que poderá ser atrativo, o que é de extrema importância

em uma aula de quatro horas corridas em um sábado de manhã. Além disso, se o *game Kahoot!* tiver um retorno positivo, ele, assim como outros *games* virtuais, poderão ser utilizados em aulas futuras.

Uma das relevâncias de utilizar a gamificação, de acordo com Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017, p. 2), é que ele faz parte do contexto dos jovens, pois é um "modelo flexível de aprendizagem; padrão pedagógico apoiado em dispositivos tecnológicos sem fios e diretrizes voltadas essencialmente para a aprendizagem centrada no aluno."

Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017) ressaltam, também, alguns componentes da utilização de games:

> A mobilização de emoções; o contar com a sorte; a organização dos jogos por meio de narrativas, progressão e relacionamento, desafios, atividades de cooperação e competição; a existência de feedback rápido, recompensas, níveis, pontos, investigação ou exploração, placar, barra de progressão, recursos já coletados, gráfico social etc. são alguns dos elementos componentes dos jogos. (2017, p. 4)

Logo, diferentemente de *games*, os jogos não eletrônicos não possuem alguns desses componentes. Além disso, os *games* tendem a ter partidas mais rápidas, o que torna o seu uso mais prático em sala de aula.

Além disso, os resultados de Weissheimer e Braga (2017) mostram que 88,9% dos estudantes afirmaram que a experiência teve um impacto positivo. Se a proposta for bem elaborada, acredita-se que se pode, também, haver um resultado positivo na aprendizagem de língua alemã com a turma abordada e contribuir para o fortalecimento acadêmico de métodos alternativos e dinâmicos para o ensino de alemão como língua adicional.

4. CONCLUSÃO

No mundo atual, o contato com a tecnologia, especialmente com a *internet* e *smartphones*, faz parte do contexto de grande parte da população brasileira. O uso de telefones celulares não deve ser visto como um problema no decorrer das aulas de língua estrangeira, tanto nas escolas, como em cursos de extensão das universidades. Pode-se reconhecer o dispositivo com um recurso com o propósito de adequação ao contexto dos alunos.

Estudos mostram que a gamificação tende a ter resultados positivos na aprendizagem de língua estrangeira (WEISSHEIMER; BRAGA, 2017; GAZOTTI-VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017), pois pode gerar motivação nos alunos e despertar neles um momento lúdico, fora das preocupações do cotidiano.

Especialmente no ensino de língua alemã, a gamificação pode acarretar na quebra de preconceitos contra a língua, como por exemplo, o rótulo de ela ser uma língua difícil, pois o ambiente da aula se transforma, a atenção ao responder as questões se torna maior e como a proposta pode ser desenvolvido em grupo, a coletividade só tende a contribuir no ensino de LE. Além disso, a competitividade pode ser um fator de motivação entre os alunos. Sendo assim, todas as normas gramaticais de casos e declinações "ficam de lado", ou melhor, camufladas no uso da língua e, consequentemente, o professor pode tornar a aprendizagem de língua alemã mais atrativa.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIMMEL, Peter; BERND, Kast; NEUNER, Gerd. **Deutschunterricht planen**. Kassel: Langenscheidt, 2011.

GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida; GOMES, Silvia Trentin; FISCHER, Cynthia Regina. Vivenciando Inglês com Kahoot: Experiencing English with Kahoot. **The ESPecialist:** Descrição, Ensino e Aprendizagem, São Paulo, v. 38, n. 1, 2017.

WEISSHEIMER, Janaina; BRAGA, Ingrid Pollyanna da Silva. **Aplicativos Digitais Móveis nas Aulas de Inglês:** Efeitos da gamificação na aprendizagem e na motivação dos aprendizes. **Hypertextos**, v. 16, p. 91-109, 2017.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DA PRÁTICA EXTENSIONISTA NOS CURSOS DE LÍNGUAS

OLÍVIA LAPISCHIES BEVILAQUA[1]; LAÍS ALMEIDA DA SILVA SANTO[2]; LETÍCIA STANDER FARIAS[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – olivia.bevilaqua2@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – lais.santo@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – leticiastander@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Neste resumo, pretende-se discorrer sobre a relevância do projeto de extensão Cursos de Línguas na formação dos docentes de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Trata-se de um projeto que visa não apenas a oferta de cursos de língua estrangeira acessíveis à população pelotense, mas promove também a prática docente dos alunos em formação.

A partir da experiência de ensino nos Cursos de Línguas do Centro de Letras e Comunicação (CLC), percebeu-se que este projeto de extensão foi ferramenta essencial na construção e desenvolvimento da prática docente de seus ministrantes. Busca-se, por meio deste trabalho, explicar de que forma a experiência em sala de aula provinda do projeto em questão torna-se fundamental na formação profissional de professores da área de letras.

Os estudos de Costa e Silva sobre as atividades extensionistas na prática docente foram de grande relevância na construção deste projeto na medida em que abordam a importância dessa experiência universitária para a formação identitária e profissional do professor. Segundo eles,

> A extensão universitária, por ser um campo onde se desenvolve uma proximidade maior com professores (coordenadores e supervisores de projetos de extensão) e também com a comunidade, possibilita ao acadêmico fazer a articulação dos conteúdos teóricos e operacionais, cria oportunidades para o desenvolvimento de habilidades referentes ao trabalho em equipe e fortalece o compromisso social e ético no que se refere à busca dos direitos do cidadão. (2011, p. 77)

Os projetos de extensão possuem inúmeros aspectos positivos que beneficiam tanto a comunidade local em que se inserem, quanto o grupo de universitários que os pratica. Neste trabalho, focaremos, principalmente, nas vantagens trazidas ao corpo de docentes, visto que a discussão se baseará numa perspectiva pessoal trazida por duas ministrantes dos Cursos de Línguas.

2. METODOLOGIA

A partir da experiência como ministrantes durante três semestres dos Cursos de Línguas, pôde-se entender melhor o papel dos projetos extensionistas criados pela universidade. Através destes cursos, foi possível vivenciar um dos primeiros contatos com a sala de aula e com a comunidade, o que, de certa forma, ajudou a moldar nossa identidade docente.

Desde o primeiro contato com o projeto, o graduando tem o dever e responsabilidade de preparar aulas, separar materiais, estabelecer objetivos e corrigir tarefas e avaliações. Estas funções acabam criando um sentimento de competência e autonomia no ministrante, que, por sua vez, começa a entender melhor a maneira com que gosta de trabalhar e dividir suas funções.

A ideia deste trabalho surgiu justamente disso: da compreensão de que, a partir da experiência nos Cursos de Línguas da extensão, nossa maneira de lecionar passou a ser construída e nossa identidade docente começou a ganhar forma. Assim, quando esta tomada de consciência aconteceu, surgiu também a ideia da criação de um trabalho que destacasse a importância desse projeto de extensão da universidade.

Em vista disso, recolheram-se materiais teóricos abordando o tópico de atividades extensionistas para que, assim, pudesse haver uma validação do conhecimento empírico já coletado através da experiência em sala de aula. Estes suportes teóricos foram inseridos na pesquisa, então, como confirmação daquilo que já se havia pensado anteriormente, além de agregarem novos conhecimentos da área para o trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática de mais de um ano ministrando aulas dos Cursos de Línguas da extensão fez com que resultados satisfatórios em relação à formação docente fossem obtidos. Foi possível perceber que a experiência alcançada durante o período de atuação nos Cursos de Línguas fez criar uma maior segurança e preparação dos ministrantes. Com a prática em sala de aula obtida no projeto de extensão, os estágios, trabalhos acadêmicos e até mesmo a vida profissional tornaram-se menos desafiadores.

É evidente que os projetos de extensão são de extrema relevância para a formação acadêmica, visto que, além de servirem de prática docente, dão aos graduandos a oportunidade de pôr em prática teorias que, quando aprendidas em ambiente acadêmico, podem parecer um tanto abstratas. Sobre isso, Santos (2012) afirma:

> Face ao exposto, é possível observar que a extensão universitária traz em seu bojo o diferencial de proporcionar aos acadêmicos uma sólida e significativa aprendizagem profissional, de modo que estes possam assim ampliar seus horizontes acerca da realidade social e, através de uma consciência crítica, pensar na adoção de estratégias

> político-profissionais de intervenção visando uma transformação qualitativa da mesma. Portanto, a extensão, como ação que possibilita a interação entre universidade e sociedade, constitui-se elemento fundamental capaz de operacionalizar a relação teoria-prática e a articulação com o ensino e a pesquisa científica, promovendo dessa forma uma troca de saberes erudito e popular. (p. 161)

4. CONCLUSÕES

A partir da reflexão acerca da vivência na prática de extensão, se pôde construir uma percepção madura sobre os projetos extensionistas da universidade, que contribuem positivamente não só na comunidade, mas também na formação do estudante de Letras. Além disso, percebeu-se que a vivência em sala de aula adquirida através dos Cursos de Línguas auxiliou muito em outros contextos de atuação dos professores em formação.

É possível concluir, portanto, que a experiência extensionista forma docentes mais preparados para diferentes contextos, e que, ao se depararem com os estágios curriculares, possuem conhecimentos da prática necessários no dia a dia da sala de aula. A experiência nos Cursos de Línguas forma profissionais competentes, habituados a lidar com os mais diversos públicos e com a consciência sobre o papel social que o profissional docente possui.

Referências:

COSTA, A.; SILVA, P. B. *Extensão universitária brasileira: possibilidades, limitações e desafios.* São Paulo: Nelpa, 2011.

SANTOS, P. M. *Extensão Universitária: Espaço De Aprendizagem Profissional e Suas Relações com o Ensino e a Pesquisa na Educação Superior.* Revista Conexão UEPG, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 154-163. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

GEOMETRIA E ARQUITETURA: MOMENTOS LÚDICOS E INTERATIVOS PARA A MOTIVAÇÃO AO INGRESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA

SAMANTA QUEVEDO DA SILVA[1]; LETÍCIA PEGORARO GARCEZ[2]; ADRIANE BORDA ALMEIDA DA SILVA[3]

[1]Faurb/UFPEL 1 – samantaq@outlook.com[1]
[2]UFPEL– lpgarcez@inf.ufpel.com[2]
[3]Faurb/UFPEL – adribord@hotmail.com[3]

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho busca refletir os resultados da ação “Geometria e Arquitetura: momentos lúdicos e interativos ao ingresso à Universidade Pública”. Esta ação foi elaborada no âmbito do Projeto OFICINAS de ensino aprendizagem de representação gráfica e digital desenvolvida pelo grupo GEGRADI, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas (FAURB/UFPEL), em agosto de 2019. A ação, de caráter extensionista, foi dirigida a alunos de segundo grau do ensino médio da escola João de Deus Nunes (JDN) situada no município de Canguçu. Foi configurada como um momento lúdico, a partir do uso de jogos que foram projetados e executados em 2019/1, por estudantes, junto à disciplina de Geometria Gráfica e Digital I (FAURB-UFPEL), do primeiro semestre formativo de arquitetura. Desta maneira, existiu a proposta de compartilhar, com os estudantes de ensino médio, aprendizados de forma lúdica, além de buscar despertar o interesse deste estudante em seguir uma carreira universitária.

A extensão é uma ação que visa oportunizar a troca de experiências do universitário com a sociedade. De acordo com o disposto no 1º Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, “a extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (FORPROEX I, 1987). Mas para essa transformação, a ação deve induzir e incentivar a comunidade, aplicando métodos para que a interação ocorra entre ambas as partes.

Em uma atividade lúdica, por meio de jogos, o “indivíduo pode agir livremente, explorando situações novas e desenvolvendo sua capacidade criativa, tanto de forma individual como coletiva” (CARRASCO, 1992, p. 105). Almeida, 1974, observa que ao utilizar o jogo no processo de aprendizagem para “...explicar qualquer atividade, mesmo maçante, as crianças se interessam e se apaixonam por essas ocupações” (ALMEIDA,1974, p.29).

Esta estratégia lúdica, por meio de jogos, também tem sido adotada para acelerar o processo de revisão/aprendizado de representação de superfícies poliédricas, quando os calouros da FAURB são recepcionados por uma sessão de jogos. Sendo que, estes mesmos calouros passam a produzir novos jogos em um contexto de curricularização da extensão, promovendo ações junto a escolas públicas de nível fundamental e médio. Os jogos, como ilustra a figura 1, tratam, especialmente, das lógicas que diferenciam tipos de poliedros (regulares, semirregulares e irregulares) e são elaborados por tecnologias de fabricação digital, a partir do corte a laser. O emprego desta maneira de produzir tem a proposta de contribuir para o reconhecimento das potencialidades de tais tecnologias para a resolução de problemas do cotidiano, especialmente para facilitar os processos de ensino/aprendizagem por meio da produção de materiais didáticos.

Figura 1: Jogos desenvolvidos no primeiro semestre de Arquitetura e Urbanismo



Fonte: Acervo do GEGRADI

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A ação foi estruturada a partir das seguintes etapas: 1) Revisão Bibliográfica: compreendendo-se a importância da extensão universitária e reconhecendo estudos que utilizaram estratégias lúdicas para promover processos de aprendizagem, tal como representado na introdução deste trabalho; 2) Definição do local da ação, seja por demanda ou por seleção em função das facilidades de acesso; 3) Seleção e treinamento para o uso dos jogos pelo grupo extensionista; 4) Planejamento da ação propriamente dita: organização do grupo e disposição dos jogos na escola, buscando uma estratégia de interação entre estudantes e acadêmicos; 5) Avaliação: após a aplicação dos jogos, houve uma avaliação coletiva pelos estudantes que participaram da ação, no momento em que os extensionistas estavam presentes e uma avaliação individual descritiva relatando sobre a ação no geral.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seleção do local desta ação decorreu da proposta da primeira autora em retornar à escola onde estudou por um período de dez anos, tendo em vista também a receptividade da Escola JDN para esta proposta e a conveniência da data da ação para ambos os contextos: semana do estudante, e a Escola estava interessada em trazer atividades diferenciadas para a sala de aula e para os extensionistas, tratava-se ainda do período não letivo da UFPel, facilitando a disponibilidade da equipe, incluindo professora orientadora, para o deslocamento intermunicipal (Pelotas/Canguçu).

Foram selecionados sete jogos para a ação, considerando o número de integrantes da equipe, para garantir que cada um deles tivesse um membro responsável pelo aprendizado e aplicação do jogo. Junto ao processo de treinamento da equipe, foram detectados alguns aspectos a serem ajustados nos jogos, inclusive a necessidade de modificação de algumas regras propostas pelos projetos originais (dos estudantes da disciplina). Isto, por si só, já trouxe um resultado significativo da ação, tendo em vista a qualificação dos jogos para um futuro projeto de disponibilização dos mesmos para as escolas públicas, tendo em vista a possibilidade de reprodução pelo processo de fabricação digital.

A ação contou com a participação de 60 estudantes de segundo ano do ensino médio e foi realizada na semana do estudante. Cada um dos sete jogos apresentados tinha à disposição um integrante do GEGRADI responsável, explicando o jogo, e também a geometria envolvida na brincadeira, quando necessário. Os estudantes foram divididos em grupos para passarem por todos os jogos, tendo sido necessário duas sessões de dois períodos de aula, uma pela manhã e outra pela tarde.

A interação entre estudantes e extensionistas foi imediata, percebendo-se a pertinência da estratégia lúdica para isto. Os dois momentos foram de envolvimento intenso e de notória motivação de ambas as partes, incluindo os professores e direção da Escola que acompanharam parte da ação. No final da ação, foi pedido para que os estudantes ficassem ao lado do jogo que mais gostaram para que o grupo tivesse um retorno, em função de analisar a qualidade motivacional dos jogos envolvidos na ação. Todos os jogos foram selecionados pelo menos por um estudante. Na figura 2, podemos observar que o jogo Arquitorre foi o destaque para os estudantes. Este jogo é único que relaciona, explicitamente, a aplicação das formas poliédricas na arquitetura, sendo um quebra cabeça 3D de uma obra específica de arquitetura contemporânea.

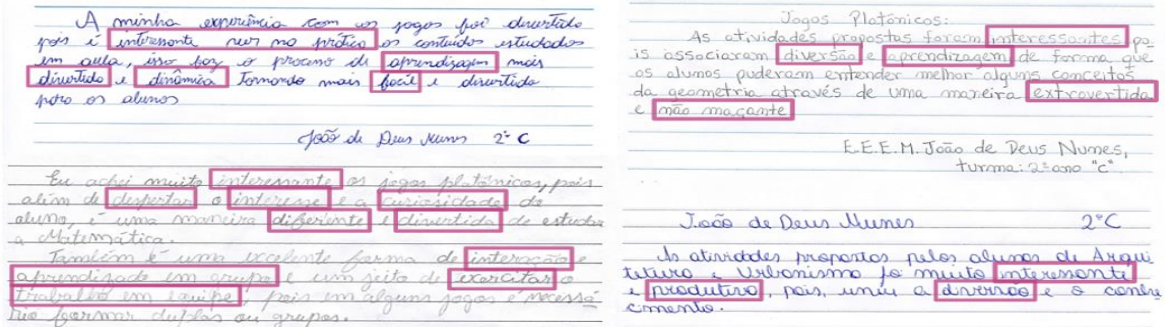
Figura 2: À esquerda temos o Jogo Arquitorre, ao centro o Jogo Dominólio e à direita o Jogo Quebra-Formas.



Fonte: Acervo do GEGRADI

Após a extensão, foi solicitado que os alunos produzissem algo descritivo, na disciplina de português, relatando sua experiência com a ação. Nos relatos (Figura 3), 27 alunos de uma das turmas, citaram que foi algo bem atrativo, através de uma experiência que instiga a curiosidade e exercita o raciocínio, unindo a aprendizagem dos conceitos geométricos com a diversão. Que através da forma lúdica e dinâmica, existe a fácil compreensão do conteúdo proposto, pois é possível visualizar na prática o que está sendo estudado. Também comentam que não é apenas um aprendizado, mas também uma forma de interação entre os próprios alunos, como nos jogos em que havia necessidade de trabalho em equipe ou simplesmente em formar duplas.

Figura 3: Alguns relatos dos alunos sobre a ação em geral



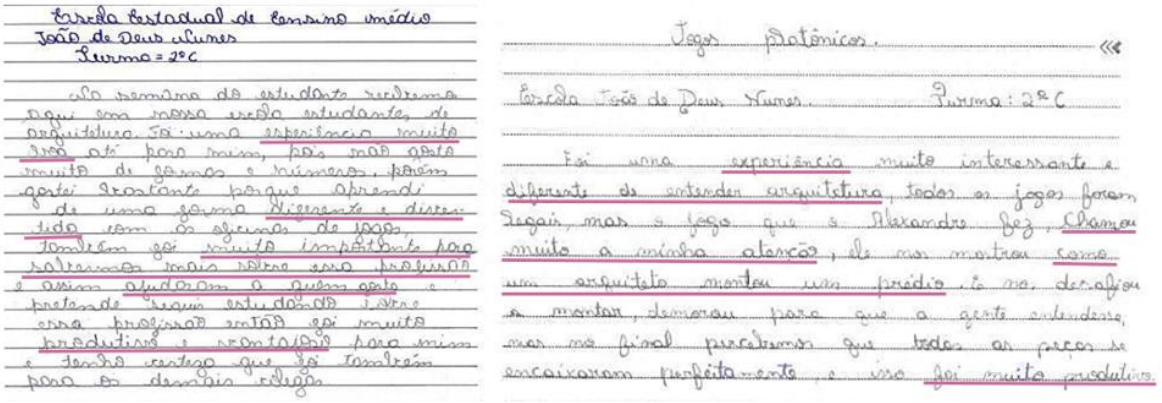
Fonte: Acervo do GEGRADI

Entre todos os relatos, um deles descreve que os jogos é uma forma extrovertida e não maçante, assim como encontramos na bibliografia, afirmando que mesmo que seja um conteúdo maçante, de difícil entendimento, a partir dos jogos tornou-se interessante e divertido. Destacaram também, a importância da aproximação dos universitários, pois é uma experiência para os estudantes que pretendem seguir na área (Figura 4, relato a esquerda), apresentando um novo olhar para a arquitetura, como no jogo Arquitorre. Outro relato, cita que o jogo que demonstra a geometria do prédio arquitetônico chama bastante a sua atenção e que foi muito produtivo compreender como o arquiteto pensou, encaixando as

peças do jogo. Pois foi uma dinâmica simples e ao mesmo tempo complexa, visualizando a maneira do arquiteto projetar através do encaixe perfeito das peças (Figura 4, relato a direita). Palavras que foram muito significativas e que podemos observar que o objetivo da ação foi alcançado, despertando o interesse do aluno para a Arquitetura, ou seja, para a Universidade.

Este resultado está sendo utilizado para reestruturar a proposta de produção destes jogos no âmbito da disciplina de graduação, no sentido de promover ainda mais os jogos efetivamente aplicados à representação de obras de arquitetura.

Figura 4: relatos dos estudantes que destacam fatos importantes da extensão



Fonte: Acervo do GEGRADI

4. CONCLUSÕES

A partir dos resultados apresentados desta ação, considera-se que os objetivos foram alcançados: os estudantes extensionistas tiveram a oportunidade de incentivar os estudantes a ter esperança no ensino e ver que é possível chegar a uma universidade pública, a partir do depoimento de suas próprias experiências, todos advindos de escolas públicas; aprender por meio de atividades lúdicas mostrou-se de grande interesse por parte dos estudantes envolvidos na ação, despertando um novo olhar para a geometria e para o curso de Arquitetura e Urbanismo; foi possível demonstrar como as técnicas de fabricação digital, a partir do corte a laser, podem ser aliadas para a resolução de problemas do cotidiano, especialmente para a produção de materiais didáticos; a extensão potencializou o ensino, quando indica estratégias lúdicas e enfoques apropriados: os acadêmicos de 2019/02 irão desenvolver somente jogos relacionados à geometria aplicada em prédios arquitetônicos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. N. **Dinâmica Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1974.

CARRASCO, L. H. M. **Jogos versus realidade: implicações na educação matemática**. 1992. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro - SP: UNESP, 1992

FORPROEX I- **Primeiro Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**, 1987, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. In: NOGUEIRA, M. D. P. (org). Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas – Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000. Disponível em: < https://www.ufmg.br/proex/renex /images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3oUniversit%C 3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso: 30 de ago. de 2019.

DESENHO EM PERSPECTIVA DE FIGURAS GEOMÉTRICAS NA E.E.E.M. CORONEL PEDRO OSÓRIO

HENRIQUE GRANZOTTO DOS SANTOS[1]; ROBERTO CRUZ[2]; THAINÁ CAROLINE MOREIRA GOMES[3]; LÍGIA MARIA ÁVILA CHIARELLI[4]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – henriquegranzotto@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – dovahrob@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – tcarolmgomes18@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – biloca.ufpel@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Extensão Universitária procura desenvolver programas e projetos que envolvam a sociedade e contribuam para seu desenvolvimento, apresentando caráter de inclusão social. Por outro modo, possui grande importância na formação do acadêmico de ensino superior, já que o coloca em contato com a realidade da sociedade à sua volta. (NUNES; SILVA, 2011).

A atividade extensionista, enquanto elemento fundamental para articulação da tríade – ensino, pesquisa e extensão, é um mecanismo que presta serviços à comunidade, oferecendo atendimento, levando conhecimento e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população. Através da aproximação e troca de conhecimentos e experiências entre professores, alunos e população, permite-se que esta última retorne para a universidade dados que ajudem no desenvolvimento de pesquisas e novos conhecimentos. Essas sínteses novamente são trabalhadas em prol da sociedade, sejam na forma de publicações, apresentações de trabalhos científicos ou por meio da confecção de materiais educativos para serem distribuídos na comunidade (RIBEIRO, 2012; RODRIGUES et al., 2013, SERRANO, 2013).

Segundo a Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PREC) da UFPel, a extensão visa promover a interação dialógica, por meio da difusão do conhecimento produzido e integração entre Universidade e setores da sociedade. Esse trabalho foi produzido na disciplina de Extensão, Universidade e Sociedade, a qual tinha como objetivo preparar os alunos do Curso de Arquitetura e Urbanismo para a atividade de extensão.

Todas as estratégias que facilitam o processo de aprendizagem resultam em aulas dinâmicas e significativas, ao contrário de uma aula sem interatividade e diálogo. Desse modo, torna-se imprescindível inovar os recursos que subsidiam as aulas, acentuando o interesse e aprendizado dos alunos pelos conteúdos. Outrossim, assuntos podem ser explanados empregando estratégias que propiciem a discussão dos temas de forma descontraída e coletiva (PAIVA, 2015).

O desenho em perspectiva não se resume a um ato totalmente mecânico de localizar observador, ângulo visual, linha do horizonte, linha de terra e pontos de fugas, adequando o tipo de processo ao objeto que se queira representar. O desenhista deve conhecer os elementos e métodos para colocar-se a desenhar guiado pela mente e criatividade, sendo balizado principalmente pelos conceitos da perspectiva (COSTA, 2007).

O conhecimento acerca da geometria é bastante precário no Ensino Fundamental, desse modo, os estudantes que organizaram a ação na escola Coronel Pedro Osório decidiram ministrar aula de desenho com perspectiva de figuras geométricas, possibilitando ao aluno de ensino fundamental a compreensão

da representação gráfica em três dimensões. O objetivo dessa ação foi intensificar a capacidade de desenho básico dos alunos, realizado através de orientação por parte dos acadêmicos. Assim, esse resumo objetiva apresentar a ação desenvolvida à luz do pilar da extensão, como a mesma foi organizada, executada e quais seus resultados.

2. METODOLOGIA

Inicialmente realizou-se contato com a unidade escolar para acerto de datas e disponibilidade de tempo para a atividade proposta. Por meio da orientadora de extensão foi autorizada a realização da atividade no meio escolar. Após debate entre os membros do grupo, foram organizadas as tarefas a serem desenvolvidas previamente à visita na escola, como a confecção do material necessário para distribuição aos alunos e a sequência para explicação mais elucidativa às crianças.

No início da aula, o professor responsável pela disciplina apresentou os acadêmicos, desenvolvedores da atividade extensionista, aos alunos do Colégio Coronel Pedro Osório. Após esta introdução, os graduandos explanaram a respeito do assunto que seria trabalhado naquela tarde e sua importância para a melhoria da expressão gráfica individual. Em seguida, foram explicadas as regras para desenhos com perspectiva, sendo trazidos exemplos do cotidiano das crianças para a abordagem do tema, tornando o assunto mais acessível aos espectadores. Para essa finalidade, foram explicadas através de desenhos, conforme Figura 1, as regras para utilização da perspectiva, tais como: uma casa com chaminé, um dado de seis lados, pirâmides no deserto, um trem sobre seus trilhos com postes de luz em volta, paisagem na floresta, o próprio colégio que eles estudam, dentre outros.

Com o término da explicação, foram solicitados desenhos de figuras conhecidas, conforme Figura 2 de forma livre, com a mínima assistência dos acadêmicos. Esta etapa foi fundamental para a equipe da ação avaliar o conhecimento dos participantes acerca do assunto.

Na sequência, apresentou-se a aplicação de formas e sólidos no cotidiano, ao passo que técnicas de desenho e conceitos básico-fundamentais foram introduzidos. A apresentação dos elementos teóricos foi essencial para tornar denso o conhecimento das crianças acerca do assunto, onde a teoria criou elo com a prática por meio do uso de desenhos. Para fins de avaliação, foi aplicado um questionário e foram recolhidos os desenhos, encerrando a atividade extensionista no dia.



Figura 1 – Explicação a respeito das regras para desenhar com perspectiva



Figura 2 – Alunos praticando desenhos sem assistência dos acadêmicos

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio do recolhimento do questionário ao final da aula, conforme Figura 5, os graduandos puderam avaliar a ação, valendo-se das informações prestadas pelas crianças, sendo possível refletir e entender que os alunos conseguiram se manter atentos e por conseguinte, acumular maior conhecimento sobre o assunto tratado na ação extensionista.

Nome:	
Data:	__/__/____
Gostou da aula?	😁😊😐☹
O que você aprendeu?	

Figura 3 – Questionário de satisfação com avaliação visual e escrita

Em uma escala de satisfação visual com a atividade desenvolvida, do total de 28 alunos do Colégio Coronel Pedro Osório, foram 92,85% (26), os que identificaram com avaliação máxima a aula, tendo sido altamente satisfatória para eles a realização da atividade. Os outros 7,15% (2) não assinalaram nenhuma opção mas sim, escreveram por extenso que haviam gostado da ação.

Em relação à pergunta “O que você aprendeu?”, 53,65% (15) crianças responderam terem aprendido sobre fazer desenhos em três dimensões, outros 21,4% (6) dos alunos comentaram terem aprendido regras para desenhar, ainda 21,4% (6) responderam, de maneira geral, que haviam gostado muito da aula pois aprenderam bastante. Cabe observar que apenas 3,55% (1) respondeu “nada” para essa pergunta e explicou aos acadêmicos que não houve novidade nas regras sobre como realizar desenhos, denotando saber desenhar com perspectiva. Essas respostas demonstram o sucesso da atividade, visto que o entendimento das crianças foi ao encontro do objetivo da atividade proposta pelos acadêmicos.

Cabe ressaltar a importância do trabalho desenvolvido, uma vez que os acadêmicos perceberam a carência de trabalho sobre o tema em sala de aula e o sua consequente falta de entendimento por parte das crianças. Percebendo a dificuldade inicial dos alunos em representar perspectivas, os acadêmicos conseguiram com o desenrolar da atividade, ajudar as crianças por meio da prática de uma linguagem mais acessível, aprendendo naquele momento que a comunicação é essencial durante o processo ensino-aprendizagem.

4. CONCLUSÕES

Através da realização da atividade, notou-se o avanço em relação aos desenhos dos alunos, com apropriação da geometria e tridimensionalidade. As crianças conseguiram fazer com que seus desenhos fossem representativos e comunicativos, demonstrando alto grau de entendimento sobre o assunto trabalhado. Por meio das respostas positivas em relação às regras e técnicas ensinadas, foi notada a compreençaõ da matéria exposta, evidenciando que o conteúdo transmitido foi absorvido de maneira efetiva.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, I.F; SILVA, M.J.A. O Desenho em Perspectiva na Representação do Real e do Imaginário. **Revista Graphica**, Curitiba, v. 1, n. 1, 2007.

NUNES, A.L.P.F.; SILVA, M.B.C.S. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 119–133, 2011.

PAIVA, R.I.D.; SILVA, S.L.A. A Importância da Didática no Processo de Ensino e Aprendizagem: A Prática do Professor em Foco. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 109-118, 2015.

RIBEIRO, R.M.C. A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social. **Revista Dialogos**, v. 15, n. 1, p. 81-88, 2012.

RODRIGUES, L. L. et al. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 16, p. 141– 148, 2013.

SERRANO, R.M.S.M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**, v. 13, n. 8, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Pró-reitoria de Extensão e Cultura. **Extensão Universitária**. Pelotas, 2019. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/prec/sobre-a-%20prec/extensao-universitaria/>. Acesso em: 08 set. 2019.

ZOONOSES PARASITÁRIAS NAS ESCOLAS: O PAPEL DO MÉDICO VETERINÁRIO COMO DISSEMINADOR DE CONHECIMENTOS

PATRICIA GABRIELA DE ARAUJO INGLES[1]; PAOLA RENATA JOANOL DALLMANN; DIONATAN ; JÉSSICA MARONESE SZIMINSKI; [2]; LEANDRO QUINTANA NIZOLI[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – patriciaingles96@gmail.com*
Universidade Federal de Pelotas – dallmannpaola@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas – jehmsziminski@hotmai.com
Universidade Federal de Pelotas – medvetdionatan@gmai.com
[2]*Universidade Federal de Pelotas – taniangonesi@gmai.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – leandro.nizoli@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Entende-se como zoonoses, doenças comuns a homens e animais. Estas se encontram dentre os riscos mais frequentes e mais temíveis a que a humanidade está exposta, abrangendo cerca de 180 doenças (SCHWABE, 1984). Contudo, mesmo representando uma grave ameaça a saúde pública, a maioria delas seguem sendo negligenciadas, afetando milhares de pessoas, principalmente em países em desenvolvimento (SOUZA, 2010).

É evidente, a relevância do papel de ações de promoção da saúde, e de educação em saúde desenvolvidas dentro das escolas. A escola torna-se, portanto, espaço essencial para o desenvolvimento do conhecimento comum e para a integração com a comunidade, encontrando-se nela grande parte da população que demonstra interesse em aprender e residindo grande potencial disseminador de informação (PAES, 2016).

A ocorrência de zoonoses parasitárias é frequente e acomete principalmente a população infantil em idade escolar, compromete seu desenvolvimento físico e intelectual, consequentemente afeta negativamente no aprendizado. Nesse contexto, a escola representa um ambiente propício para a realização de trabalhos informativos em um processo gradativo de disseminação de conhecimentos sobre zoonoses, associados a mudanças de comportamento, onde as crianças assumem o papel de agentes multiplicadores de informações (BALTAZAR et al., 2004). Assim, o médico veterinário assume função de educador, uma vez que contribui no esclarecimento das dúvidas sobre o assunto. Além disso, é responsabilidade das instituições de ensino superior levar conhecimentos para as comunidades, visando melhorar as condições de vida das pessoas. Concomitantemente, faz com que os graduandos coloquem em prática os ensinamentos teóricos adquiridos em sala de aula, fortalecendo o fator ensino-aprendizagem. Logo, com a educação em saúde no ambiente escolar, é possível ampliar os conhecimentos através de promoção e manutenção da saúde e ainda permitir o exercício da cidadania (SILVA, 2013).

O Laboratório de Doenças Parasitárias (LADOPAR), é parte integrante da Faculdade de Veterinária (FV), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e desenvolve o projeto de ensino, pesquisa e extensão: “Zoonoses Parasitárias na Escola: O Papel do Médico Veterinário como Multiplicador de Conhecimentos”, que tem por objetivo conscientizar alunos do 1° ao 5° ano, professores e auxiliares de escolas municipais rurais, através de técnicas pedagógicas e

metodologias de ensino voltadas a aprendizagem vivencial sobre as principais zoonoses parasitárias de ocorrência regional e em áreas rurais.

2. METODOLOGIA

O Projeto de ensino “Zoonoses Parasitárias na Escola: O Papel do Médico Veterinário como Multiplicador de Conhecimentos”, contempla alunos do 1° ao 5° ano, de três Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) pertencentes ao meio rural do município de Capão do Leão, localizado na região sul do estado do Rio Grande do Sul, são elas: EMEF Álvaro Berchon, Cel. Luiz Raphael Sampaio e Delfina Bordalo de Pinho.

Além de atender a demanda da comunidade, levando informação de forma precisa e usual, o Projeto auxilia os acadêmicos no desenvolvimento de habilidades orais, planejamento e pesquisa, refletindo em maior comprometimento e rendimento dentro da sala de aula, tornando-o um profissional mais ético e comprometido, por meio de visitas semanais nas escolas, utilizando metodologias pedagógicas específicas para a idade, como: material educativo impresso, desenhos, jogos, além das palestras sobre o assunto, que oportunizam a participação e interação dos alunos durante as apresentações.

A equipe colaboradora é formada por acadêmicos dos cursos de medicina veterinária e biologia, residentes da área de doenças e zoonoses parasitárias e docentes da Universidade Federal de Pelotas, onde o planejamento e elaboração das atividades ocorrem de forma conjunta.

Haja vista a vigência de dois anos, o projeto, em seu primeiro ano realizou visitas semanais às EMEFs. Agora, no segundo ano, ateve-se, prioritariamente, à divulgação de informações sobre zoonoses através de mídias digitais, como facebook e instagram, aumentando assim o alcance destas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este projeto abrangeu cerca de 153 alunos da rede municipal de ensino, 15 professores, 9 servidores e atingiu 67 pessoas nas redes sociais, as quais interagiram com as publicações.

Além disso, foi possível apresentar parte do trabalho em um evento chamado Mural da Biotec, onde levamos uma versão da história infantil da chapeuzinho vermelho, neste parte da equipe colaboradora do projeto foi devidamente vestida a caráter, de lobo mau, chapeuzinho vermelho e o novo integrante que adicionamos a historinha, o morcego infectado com o vírus da raiva, nosso banner também era interativo ou seja tinha peças que poderiam desgrudar e grudar e para melhor ilustrar levamos uma espécie de morcego em formaldeído.

Com base nas visitas realizadas, evidenciou-se o interesse dos alunos, assim como dos professores e servidores. Como ilustrado na figura 1, as crianças interagiram, brincaram e demonstraram ter prestado atenção a apresentação ao responderem à grande maioria das perguntas corretamente. Os mesmos também participaram através de relatos de suas experiências pessoais e familiares, demonstrando grande interesse em aprender sobre as temáticas abordadas a cada encontro.

Segundo (FREIRE, 1983), a extensão surge como a substituição de uma forma de conhecimento por outra, o que se confirma, através da percepção do

conhecimento agregado para aos participantes, consolidando a importância de se tomar medidas que visem evitar a proliferação de doenças de caráter zoonótico, além de auxiliar para a formação dos acadêmicos, e propiciando a um panorama da comunidade a qual está inserido.

Nesse sentido, compete ao médico veterinário atuar no controle e prevenção destas enfermidades e também na educação da população quanto aos riscos que elas apresentam, sendo o profissional que possui fundamentos nos conteúdos pertinentes à Medicina Veterinária Preventiva e Saúde Pública, além da habilidade para trabalhar de forma interdisciplinar está apto para auxiliar as populações humanas a enfrentarem seus principais desafios referentes a essa temática (PFUETZENREITER et al., 2004).



Figura 1: Exercício de fixação do conteúdo.

4. CONCLUSÕES

Após a avaliação foi possível concluir que, o presente trabalho, teve um impacto significativo no cotidiano do público alvo, agregando conhecimento sobre os assuntos levados para discussão e uma melhor interação entre homem-animal, o que se confirma nos relatos das crianças e professores bem como servidores, como mudança de comportamento no dia a dia.

É notória a importância de projetos que facilitem o acesso a informações para crianças, vislumbrando o alcance da informação de um elevado número de crianças que atuem como multiplicadores de conhecimento para a prática da Educação em Saúde, bem como a participação direta do Médico Veterinário nesse processo.

A equipe colaboradora, tem boas expectativas com a continuidade do projeto e futuras visitas, com pretensão de ampliar o público alvo, conseguindo atingir um maior número de pessoas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALTAZAR, C.; CORREA, T. P.; FERNANDES, I. B.; DIAS, R. A.; FERREIRA, F.; PINHEIRO, S. R. Formação de multiplicadores na área de saúde pública e higiene de alimentos. **Revista Ciência em Extensão**, v. 1, n. 1, p. 79-90, 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

PAES, C. C. D. C.; PAIXÃO, A. N. P. A importância da abordagem da educação em saúde. ***Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco***, v. *6, n.* 11, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/38>. Acesso em: 08 set. 2019.

PFUETZENREITER, M. R. **O ensino da medicina Veterinária Preventiva e Saúde Pública nos cursos de Medicina Veterinária.** 459p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

SOUZA, W. **Doenças negligenciadas.** Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências. 2010 p. 01. Acessado em 12 set. 2019. Online. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/82360799/Doencas-Negligenciadas

SCHWABE, C.W. **Veterinary medicine and human health. 3.ed**. Baltimore: Williams & Wilkins, 1984. 680p.

SILVA, P. M. C.; MARTINS, E. R.; MATOS, W. R. Parasitoses intestinais: uma abordagem lúdica numa escola pública do município de Duque de Caxias, RJ. **Saúde e ambiente em revista**, v. 8, n.1, 2013.

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO – ESTIMULANDO RACIOCÍNIO LÓGICO EM SALA DE AULA

JÉSSICA OBELAR[1]; DÉBORAH TROTA FARIAS DE ALBERNAZ[2] ; GUSTAVO D'AVILA NUNES; GIOVANA DUZZO GAMARO[4];

[1]Universidade Federal de Pelotas – jessicaobelar@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas –trotadeborah@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas –gustavodnunes@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – giovanagamaro@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Trabalhos em sala de aula que estimulem a percepção, a atenção e a memória são essenciais para o desenvolvimento das funções cognitivas e executivas do aluno. No quesito neurociência, as estratégias pedagógicas que os educadores utilizam durante o processo de ensino e aprendizagem são estímulos que promovem a reorganização do sistema nervoso em desenvolvimento (ANSARI & COCH, 2006) . A brincadeira desperta não só em crianças, mas em adultos também, a curiosidade deixando-o livre para aprender (MALUF, 2004). Porém este tipo de ferramenta pedagógica muitas vezes não é empregada no cotidiano escolar. Os motivos para tal são os mais diversos, variando entre a falta de recursos até o desinteresse dos alunos.

Na disciplina de matemática a resolução de problemas é uma das habilidades que devem ser desenvolvidas durante o ano letivo. As ciências também investigam tal habilidade de modo científico, explorando no aluno a capacidade de articular seus conhecimentos em prol de determinado assunto. Além dos conteúdos trabalhados em sala de aula, aqueles conceituais, "cada vez torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado 'procedimental', ou seja da ordem do saber como fazer (MACEDO, 1999, p.8)".

Sabendo disso, grupos de ensino e extensão da Universidade Federal de Pelotas vêm auxiliando a comunidade escolar para realização de diferentes práticas pedagógicas e aplicação de instrumentos provenientes de resultados de pesquisas na área de neuroeducação. Estas ferramentas são importantes para promoçãoe estimulo ao raciocínio lógico dos educandos nas escolas da região. Tornar o conteúdo atrativo e contextualizado é uma estratégia importante para auxiliar o professor em sala de aula. Buscando a integração dos conhecimentos provenientes da pesquisa científica e tecnológica na área de educação, saúde e neurociências o presente projeto pretendeu realizar uma ação que estimulasse o raciocínio lógico dos alunos.

2. METODOLOGIA

O projeto Descobrindo a Ciência na Escola tem como objetivo a interação com escolas estaduais e municipais da região afim de estabelecer intercomunicação de saberes entre a academia e a comunidade através da realização de atividades lúdicas.

A presente ação foi solicitada pela professora de matemática da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões para seus alunos de 6º e 7º ano, os quais apresentavam dificuldades na realização de problemas e cálculos matemáticos, além da dificuldade lhes faltava motivação para aprender, conforme relato da professora.

Antes da realização de cada oficina, foi realizada uma reunião com o professor responsável pela turma a fim de conhecer o grupo no qual a ação iria ser apresentada.

Foram realizadas duas atividadesas as quais foram elaboradas de forma lúdica com base em propostas neurocientíficas para promover um melhor aproveitamento das mesmas pelos estudantes. Em um primeiro momento os alunos fizeram o preenchimento de um questionário que continha 7 perguntas, variando entre objetivas e descritivas que serviram de suporte para discussão dos resultados. Em seguida os alunos assitiram um vídeo curto para ativar a atenção.

Imediatamente após várias perguntas na forma de enigmas e desafios foram apresentadas na forma de uma mini-gincana. Os alunos tinham um tempo específico para responder aos desafios. Ao final da atividade os alunos de melhor desempenho receberam prêmios simbólicos e os demais receberam um brinde de participação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A média de idade dos alunos que participaram da atividade era de 13 anos. O aluno mais velho possui 17 anos e os mais novos 12. 44% de todos os alunos gostam de matemática, 39% gosta “mais ou menos” e 17% afirmaram não gostar.

Dos oito enigmas trabalhados com eles, apenas 3 tiveram mais de 70% de acerto. Os demais enigmas não tingiram 40%. Isso nos mostra que exercícios de raciocínio lógico precisam ser mais trabalhados nas escolas. Apenas 2 alunos acertaram todos os enigmas.

Foi perguntado no questionário a frequência com que eles estudam para as provas de matemática, metade (50%) deles o faz com um dia de antecedência (Figura 1). Poucos foram os alunos (11%) que responderam estudar com uma ou mais semanas de antecedência. 17% respondeu que estudam com até 2 a 3 dias de antecendencia e os demais (22%) não estuda para as provas.

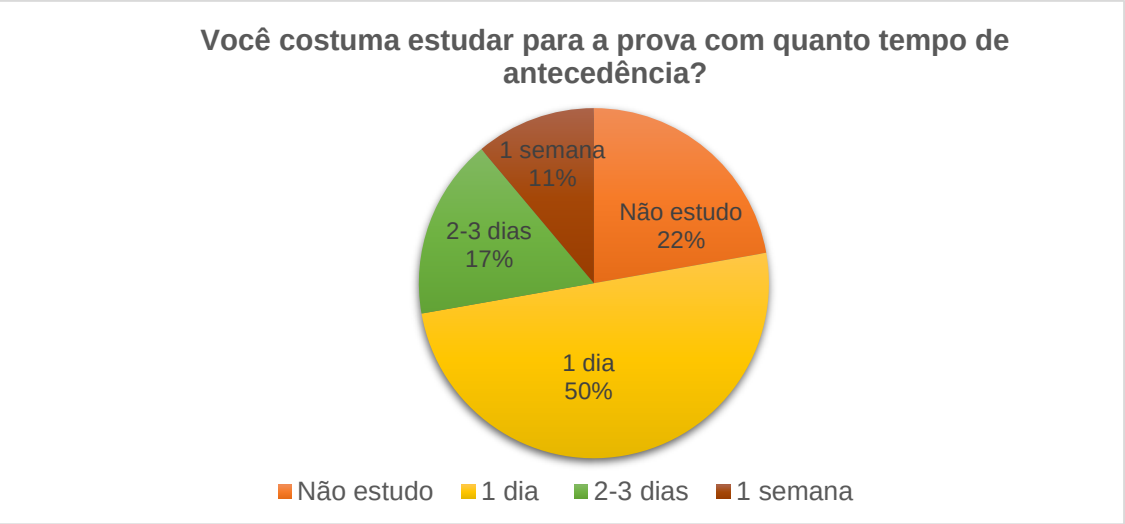


Figura 1 – Gráfico com a estatística da porcentagem de alunos que responderam a questão "Você costuma estudar para a prva com quanto tempo de antecedência?"

O processo de esquecimento é estudado a muitos anos, o pioneiro dessas pesquisas é o alemão Hermann Ebbinghaus (1985) que desenvolveu uma curva hipotética do esquecimento (Figura 2) onde há um rápido declínio no que se retém de informações pós 24 horas de estudo (PERGHER & STEIN, 2003).

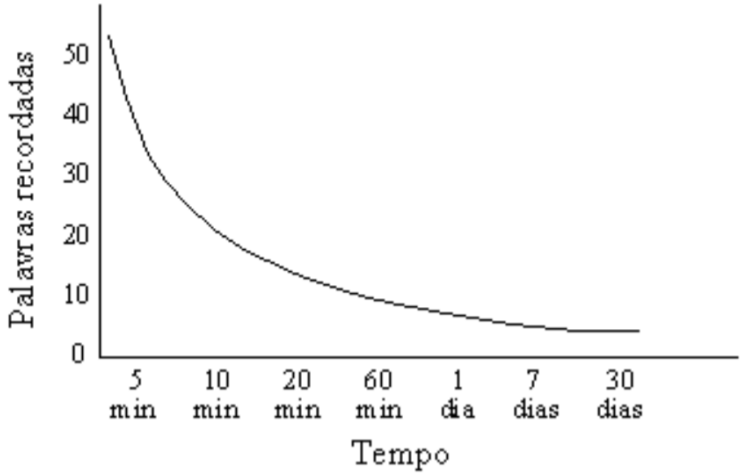


Figura 2 – Curva hipotética do esquecimento segundo Ebbinghaus (não desenhada em escala). Há um rápido declínio da memória logo após a primeira recordação perfeita de uma lista de palavras (ou sílabas sem sentido), com uma posterior diminuição da taxa de esquecimento até o ponto em que determinadas informações não são mais esquecidas.
Fonte: Pergher & Stein, 2003

O fato de muitos alunos errarem as questões de lógica dos enigmas pode estar relacionado a frequência com eles estudam. Podem haver outros fatores externos que influencie diretamente no processo de aprendizagem deles, isso não pode ser excluidos das considerações a serem feitas.

Outro agente que atua sobre esse processo é a tutoria em casa para estudos. Perguntamos a esses alunos se seus familiares estudam com eles quando estão em suas residências. 92% dos alunos recebe ajuda nas atividades escolares enviadas como tema de casa. Mesmo com esse dado, é possível que a ajuda que eles se refiram seja a realização das tarefas por parte dos pais, visto

que o desempenho deles em sala de aula não condiz com a realidade apresentada na resolução dos enigmas. Ou ainda, que atividades que intentem a utilização da lógica não sejam abrangidas tanto em sala de aula, quanto em casa.

Os alunos foram questionados quanto à uma metodologia que eles acreditariam ser a mais indicada para melhorar o desempenho deles na disciplina. Com as alternativas “aula prática”, “tema de casa” e “jogos”, 67% respondeu que com os jogos o interesse deles pelo conteúdo e consequentemente pela matéria seria ampliado.

4. CONCLUSÃO

O objetivo do projeto foi alcançado. O grupo conseguiu completar a oficina com os alunos e estimular o raciocínio lógico em sala de aula com enigmas didático-pedagógicos.

Percebendo a necessidade de uma continuidade de trabalhos como esse, o grupo de extensão está desenvolvendo mais oficinas. As principais teram como intuito ensinar mecanismos e estratégias de estudo, bem como desenvolver o raciocínio lógico, a atenção e a memória.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSARI, Daniel; COCH, Donna. Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience. **Trends in cognitive sciences**, v. 10, n. 4, p. 146-151, 2006.

EBBINGHAUS, Hermann. Memory: A contribution to experimental psychology. **Annals of neurosciences**, v. 20, n. 4, p. 155, 2013. (Original em alemão REVISTA DA BIOLOGIA – www.ib.usp.br/revista – volume 1 – dezembro de 2008 20 “Über das Gedächtnis” publicado em 1885).

DE MACEDO, Lino. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. 2005. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf> Acessado em: 15, Set. 2019.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincadeiras para sala de aula**. Editora Vozes Limitada, 2013.

PERGHER, G. K.; STEIN, L. M. Compreendendo o esquecimento: teorias clássicas e seus fundamentos experimentais. **Psicologia USP**, v. 14, n. 1, p. 129-155, 2003.

VAMOS BRINCAR MAIS UMA VEZ

JENNIFER XAVIER DOS PASSOS GONÇALVES[1]; ELISABETE TEIXEIRA RABASSA[2];TANISE SOARES NOGUEIRA[3]; HELOISA HELENA DUVAL DE AZEVEDO[4]

[1]FaE/UFPel - jenniferxpassos@gmail.com
[2]FaE/UFPel - teixeiraelisabete70@gmail.com
[3]FaE/UFPel - tanise.soares@gmail.com
[4]FaE/UFPel - profa.heloisa.duval@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Hodiernamente, a maioria das crianças manuseia com algum tipo de tecnologia, diferente da infância de alguns anos atrás onde a brincadeira de rua permitia ser heroi e vilão no mesmo dia[1] como também brincar de roda e outras tantas brincadeiras. As formas de brincar mudaram, hoje ao invés das crianças estarem brincando na rua elas estão usufruindo de um mundo virtual por meio da tecnologia: vídeo games, televisão, computadores, tablets e celulares.

O tempo que os pais tem com as crianças está reduzido, seja pela conjuntura que envolve a demanda de trabalho dos pais ou familiares seja pela legislação que trata sobre a idade limite para ingresso na educação infantil e ensino fundamental, respectivamente 4 e 6 anos.

O PET GAPE - Programa de Educação Tutorial Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular, é um grupo multidisciplinar do tipo Conexão de Saberes composto por 12 bolsistas de diferentes cursos: Cinema e Animação, Cinema e Audiovisual, Designer gráfico, Jornalismo, Nutrição, Pedagogia e Psicologia.

O PET GAPE com o projeto BRINCADEIRAS: O BRINCAR E A INFÂNCIA enfatiza que a brincadeira faz parte da vida da criança e se constitui como um fator de extrema importância na e para a infância, seja dentro ou fora do ambiente escolar. Brincar favorece a autoestima da criança, propicia situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Por isso, o PET desenvolve junto a escolas e outras instituições atividades voltadas para o brincar, e o tema escolhido na Semana Mundial do Brincar nesse ano foi “O brincar que abraça a diferença".

As atividades executadas pelos petianos, durante a semana mundial do brincar, foram na E.M.E.F. Machado de Assis, localizada na vila Santa Terezinha no bairro Três Vendas, e na E.M.E.I. Paulo Freire, localizada no loteamento Dunas Bairro Areal; as duas na cidade de Pelotas - RS. As escolas tem uma clientela de classe popular. Esse trabalho tem como objetivo analisar as semelhanças e diferenças das atividades na Semana Mundial do brincar nessas escolas parceiras ao grupo. As atividades propostas variaram entre cantigas e brincadeiras, retiradas da cultura popular, sendo realizadas tanto em sala de aula como também na área recreativa/pátio da instituição.

2. METODOLOGIA

A Semana Mundial do Brincar ocorreu nos dias 25 de maio a 2 de junho de 2019. Esse ano o tema escolhido pela instituição Aliança pela infância no Brasil responsável pela iniciativa foi “O brincar que abraça a diferença".

[1] Expressão extraída da música de Kell Smith, Era uma vez.

O grupo se reune semanalmente, mas para essa atividade decidiu concentrar as atividades em uma reunião-almoço que durou o dia todo. Os bolsistas foram dividido em 3 pequenos grupo para selecionar as brincadeiras previamente elencadas e executá-las para refinar a seleção por faixa etária. As diferenças culturais do grupo vieram a tona, por exemplo: a brincadeira "chicote-queimado" chamamos assim tradicionalmente no RS, é conhecida por "lenço atrás" pelos curitibanos, já para os belohorizontinos chama-se "corre cotia". É executada da mesma maneira mudando a letra da música. Cabe dizer que os bolsistas são oriundos de diversos estados do BR.

Outro momento foi o de selecionar as escolas parceiras, escolher as turmas acordadas com as mesmas, agendar os horários e dias disponibilizados pelas escolas e investigar se havia alguma criança com restrição de brincar. A E.M.E.F. Machado de Assis é escola parceira desde 2016 do PET GAPE, e a E.M.E.I. Paulo Freire tornou-se parceira a partir da semana do brincar.

Está atividade, para o PET GAPE, surge da necessidade de se intensificar os momentos de diversão, alegria e prazer aos educandos na escola, ao mesmo tempo que investiga as brincadeiras infantis e as suas significações junto às crianças e seus familiares das escolas parceiras em diferentes bairros de Pelotas.

Na edição desse primeiro ano, as atividades realizadas na E.M.E.I. Paulo Freire ocorreram somente no turno da manhã, em três dias com diferentes turmas. Já na E.M.E.F. Machado de Assis as atividades foram concentradas em um dia, nos dois turnos. Nas duas escolas a duração das atividades foram de 1hs e 30min por turma, sendo uma turma por dia e turno.

Na manhã do dia 28 de maio, os bolsistas se dirigiram a E.M.E.I. Paulo Freire para realizar as atividades propostas. A primeira turma foi de Maternal B da Educação Infantil, com 15 crianças entre 2 e 3 anos de idade.. Começamos falando sobre a importância do brincar, perguntamos se eles estavam acostumados a brincar bem como qual tipo de brincadeira. Comunicamos a eles a nossa proposta e iníciamos com as brincadeiras de roda: roda caixinha, ciranda cirandinha, se eu fosse um peixinho. A segunda brincadeira proposta foi o passa anel e a terceira foi o telefone sem fio. Para finalizar, realizamos a última brincadeira conhecida como morto-vivo.

No dia 29 de maio os bolsistas se dirigiram novamente para a E.M.E.I. Paulo Freire, brincando com uma turma mista de Pré 1 e 2. Eram em torno de 13 alunos com idade entre 4 a 6 anos. Utilizamos os mesmos procedimentos do dia anterior e as brincadeiras elencadas foram: morto vivo, coelhinho sai da toca, lenço atrás e, ovo podre está fedendo.

No dia 31 de maio pela manhã os bolsistas foram divididos entre as duas escolas. Na E.M.E.F. Machado de Assis, as brincadeiras forma desenvolvidas pela manhã em uma turma de 1° ano do fundamental, aproxidamente 15 alunos, com idade entre 7 a 8 anos. E, a tarde com 20 alunos. As brincadeiras lencadas foram: chicote-queimado, morto vivo, coelhinho sai da toca e história da serpente. Na E.M.E.I. Paulo Freire, nesse mesmo dia, trabalhamos com 13 crianças de Pré 2 e as brincadeiras foram: dança das cadeiras, ovo podre está fedendo e coelhinho sai da toca.

Ressaltamos que o brincar é um direito da criança respaldado pela Convenção do Direitos da Criança, pela Constituição Federal do Brasil e, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que o brincar é um direito de qualquer criança, percebemos com os passar dos anos, que as crianças mudaram o jeito de brincar e muitas vezes usam a imaginação junto à tecnologia. A diferença entre brincar sem tecnologia virtual e com os recursos e jogos proporcionados pela tecnologia é, segundo Walter Benjamino fato de as brincadeiras não serem pré-programadas diferentemente dos jogos e brincadeiras virtuais que utilizam um reteiro pré-programado. O autor enfatiza os comportamentos miméticos nos jogos:

> Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética (BENJAMIN, 1986, p.108).

Os comportamentos miméticos, sejam pré-programados ou não, envolvem processos diferentes em cada brincadeira, por isso, a importância dessa atividade na infância e como diria o autor citado acima qual a utilidade desse adestramento para criança? Acreditamos que a brincadeira é elemento de formação da personalidade e da identidade de uma criança. E, o papel da escola é primordial para preservar os interesses da criança e sua formação lúdica. As escolas parceiras cumprem seu papel e cabe ressaltar suas práticas partindo da história de cada uma.

A E.M.E.I. Paulo Freire foi recentemente reformada resgatando a memoria do primeiro dia em que fomos conhecer a escola. O patio é um lugar pouco explorado, pois a escola tem uma cultura de prevenir o bem estar das crianças. Antes da reforma ele não era bem fechado, o que nos faz entender o cuidado com as crianças e o pouco uso do patio para atividades lúdicas.

Já a E.M.E.F. Machado de Assis é bem estruturada, muros altos com segurança preservando o espaço utilizado pelas crianças, o patio é usufruido pelas crianças. As crianças não tem horario reservado para o brincar, brincam durante o recreio e no dia do brinquedo, dia marcado durante a semana onde cada criança traz um brinquedo de casa para brincar na escola. Foi observado que as crianças gostavam de brinquedos concretos: bola, carrinhos e bonecas. Nessa escola as crianças brincavam livremente de correr e pular, ou seja, não tinham interesses nos brinquedos concretos ou recebiam um estímulos para o desenvolvimento dessas atividades. As crianças mostraram-se curiosas em participar das brincadeiras pelos petianos.

Na E.M.E.I. Paulo Freire o resgate das brincadeiras populares, diferente do que eles estão acostumados, como por exemplo, brincadeiras com objetos concretos como bola, carrinhos e bonecas fez sucesso. Dentre essas brincadeiras a dança das cadeiras. Já na E.M.E.F. Machado de Assis as crianças interagem mais umas com as outras até pelo fato de estarem acostumadas com as atividades desenvolvidas pelo grupo e por serem estimuladas pelos professores e bolsistas a brincar. As crianças solicitaram, em vários momentos, que as brincadeiras fossem brincadas novamente, todas elas, e nos remetemos ao desejo de repetição que BENJAMIN comenta no seu livro *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, onde a criança deseja mais uma vez brincar aquela brincadeira: “Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’. Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes.” (2010, p. 101).

Assim, com a intervenção dos bolsistas e a realização dessas brincadeiras que até então alguns alunos não conheciam, acabamos por experienciar e apropriar-nos das novas atividades, e brincamos mais uma vez.

4. CONCLUSÕES

A Declaração Universal dos Direitos da Criança no princípio VII nos diz que, “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.”, enfatizando o direito ao brincar de toda criança, cabendo a sociedade e as autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito. A brincadeira, para as crianças, é algo de fundamental importância para a construção de uma vida social, cultural e psicológica. À escola enquanto instituição de ensino cabe incentivar essas brincadeiras com as crianças como um resgate das lembranças brincantes e fazer parte dessa construção social do brincar desse pequeno cidadão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Editora, 2002.

Documentos eletrônicos

USP. **Declaração dos direitos da criança.** Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, São Paulo. Acessado em 02 set. Online. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Criança/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html

PROJETO DE EXTENSÃO ANDORINHA: ARTICULAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA INICIAÇÃO ESPORTIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

LUCAS VARGAS BOZZATO[1]; SABRINA BUBOLZ KRUMREICH[2]; FELIPE GUSTAVO GRIEP BONOW[3]; ROSE MERI SANTOS DA SILVA[4]

[1]Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo – LEECol/ESEF/UFPel – lucasbozzato2@gmail.com
[2]Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo –LEECol/ESEF/UFPel - sabrinabubolz@outlook.com
[3]Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo – LEECol/ESEF/UFPel – felipe.bonow@hotmail.com
[4]Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo – LEECol/ESEF/UFPel – rose.esef@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O esporte, utilizado como ferramenta pedagógica, influencia diretamente na formação de indivíduos, preparando a criança para a vida, por fatores diversos, tais como relacionados a vivência de situações em que enfrentem a derrota e a vitória, a superar-se, podendo mudar facilmente sua trajetória de vida (DE BEM; DE SOUZA; SOBRINHO; FERNANDES, 2013). Para usufruir de seus valores na escola, é preciso utilizar-se de métodos sistemáticos e adaptados para aplicá-los neste ambiente, visto que o público não condiz com a faixa etária do rendimento. Para isso, autores elaboram inúmeros métodos para que o ensino do esporte possa ser mais significativo para as crianças.

Neste sentido surge o Projeto de Extensão Andorinha, caracterizado por seu espírito de grupo e proatividade. Seus objetivos iniciais são desenvolver habilidades motoras e o gosto pelo esporte através de métodos de iniciação esportiva, operacionalizando de forma sistematizada três métodos diferentes os quais não se distinguem, aliás se complementam.

O projeto faz parte do Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo (LEECol), situado na Escola Superior de Educação Física (ESEF), unidade da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O mesmo ocorre em uma escola da rede pública estadual, ministrada por cinco graduandos do curso de Licenciatura em Educação Física (EF) e sendo coordenado por dois professores doutores da unidade.

2. METODOLOGIA

Para adentrar o ambiente escolar, o projeto necessita de recursos humanos que demandam algumas competências necessárias para desenvolver os métodos aqui adotados, para isso, os projetos que compõem o LEECol, Passada para o Futuro e Jogando para Aprender, ambos em conjunto, desenvolveram o III Curso de Iniciação Esportiva, que tinha como objetivo capacitar discentes do curso de EF Licenciatura e Bacharelado a diferentes metodologias de ensino relacionados à Iniciação Esportiva, sendo que a referida capacitação foi um requisito para a participação dos estudantes no projeto e na posterior execução do mesmo dentro das dependências da escola.

No que diz respeito à escola, o primeiro contato, além da gestão, foi com os responsáveis legais dos alunos, o qual foi exposto como seria o andamento ao decorrer do projeto e na busca pela conquista dos seus objetivos, citados anteriormente.

A escola em que o projeto realiza suas atividades atende turmas do 1º ao 3º ano das séries iniciais sendo compostas por uma média de 60 alunos com idades entre seis e 10 anos. São realizados dois encontros semanais com cada turma, sendo que estes encontros possuem em média duração de uma hora. O projeto

possui reuniões semanais para o planejamento das aulas, onde são discutidos os obstáculos e reflexões quanto às práticas pedagógicas da semana, almejando refletir com o grupo sua prática, buscando assim aprimorá-la.

A metodologia de ensino utilizada baseia-se na Iniciação Esportiva Universal (GRECO; BENDA, 1998), onde a mesma busca desenvolver habilidades e capacidades a partir de jogos e brincadeiras que sejam mais prazerosas as crianças. Através dessa metodologia, as atividades possuem ênfase no ensino do handebol, nutrindo-se também do método do Mini-handebol, em que ABREU; BERGAMASCHI (2016) nos traz como uma iniciação à modalidade, a qual pode ser ensinado seus fundamentos por meio de atividades lúdicas e prazerosas à crianças de ambos os sexos.

Em sua estruturação, é utilizado o Teaching Games For Understanding (TGFU), o qual organiza a aula em momentos, sendo eles, um jogo principal, onde a partir dele o professor deve identificar pontos táticos ou técnicos para que posteriormente, no segundo momento proponha exercícios que auxiliem os alunos a realizar o jogo novamente após os exercícios propostos, com maior ou menor complexidade e observar se foi possível satisfazer às dificuldades do jogo previamente identificadas. O uso desse modelo deu-se pelo fato de que não exige uma técnica sofisticada, oportunizando um espaço de prática para todos (THORPE, 1990).

Os conteúdos estipulados a serem trabalhados com as turmas, foram constituídos através da estrutura temporal do método da IEU, a qual sugere temas específicos para determinadas idades. O grupo decidiu fazer adaptações para que fosse desenvolvida de forma mais eficiente.

No 1º e 2º ano são trabalhadas duas Habilidades Fundamentais, as quais foram divididas em, Habilidades Fundamentais I: que são diretamente relacionadas a modalidade Handebol, como saltar, correr e arremessar e Habilidades Fundamentais II: que também possuem relação com a modalidade, porém não de forma direta, como chutar, saltitar, galopar e rebater. Nesse sentido estas habilidades, citadas acima, são trabalhadas em conjunto com os parâmetros de pressão, o qual é caracterizado como parâmetro em que o ambiente impõe ao indivíduo que está realizando determinada tarefa. Sendo assim em cada encontro trabalha-se um parâmetro de pressão juntamente com uma Habilidade Técnica, as quais são vistas como componentes necessários ao posterior treinamento da técnica, de acordo com KRÖGER; ROTH (2002), são os “tijolos” para a construção das técnicas específicas das modalidades coletivas. A diferença entre as turmas, é que na segunda turma, as atividades possuem um aumento de complexidade, através da adição de um elemento a mais dentro da atividade.

Na turma do 3º ano, são trabalhadas uma Habilidade Técnica e uma Capacidade Tática Básica, as quais se relacionam as capacidades que o jogador deve realizar dentro do jogo (KRÖGER; ROTH, 2002).

Para ficar mais visual ao leitor, foi desenvolvido uma tabela sobre a estrutura das aulas:

Tabela I: Estruturação das aulas do Projeto Andorinha

Momentos	1º e 2º Ano	3º Ano
Jogo Principal	Hab. Técnica + Hab. Fundamental I	Cap. Tática Básica + Hab. Técnica
Exercício I	Parâmetro de Pressão + Hab. Técnica + Hab. Fundamental I	Habilidade Técnica

Exercício II	Parâmetro de Pressão + Hab. Fundamental II	Capacidade Tática Básica
Jogo Principal	Hab. Técnica + Hab. Fundamental I + Complexo	Cap. Tática Básica + Hab. Técnica + Complexo

Como retorno para escola, o projeto fez um relatório final para a instituição, o qual consta atividades que foram desenvolvidas, os objetivos e a interação dos alunos das turmas participantes. Em outro momento foi realizada uma reunião com os responsáveis com o mesmo intuito do relatório, porém com o objetivo de receber um retorno dos próprios responsáveis dos alunos, para que o projeto possa de fato prosperar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, o projeto não contempla resultados quantitativos, porém podemos perceber ao longo das reuniões que os alunos gostam das atividades e se envolvem com as mesmas de maneira recíproca.

Na reunião, os pais relataram que seus filhos têm brincado mais em casa com seus amigos; estão conseguindo manter a atenção e o foco por mais tempo e se motivam muito a ir a aula no “dia da EF”. As professoras do currículo relatam que os alunos tem melhorado sua lateralidade e suas habilidades motoras, e também prezam por um professor especializado da área, tendo em vista de que o Estado não há obrigatoriedade da EF como componente curricular nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Elas discorrem que são unidocentes e alegam não serem instruídas o suficiente para lidar com a parte física de forma estruturada, logo, fica explícita a necessidade de um profissional da área que complemente a formação dos alunos.

Os acadêmicos relatam que o projeto é muito importante para compor a formação inicial de professores, tendo em vista de ser um projeto prático, tanto no planejamento quanto ao ministrar as aulas. O acadêmico poder vivenciar e praticar a docência antes do estágio e de sua carreira como professor de Educação Física é algo confortador. Além disso, poder retribuir à comunidade o que se aprende e ensina na universidade é de suma importância, tendo em vista que todos pagam a universidade através de seus impostos.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se que o projeto Andorinha, através dos métodos de ensino da iniciação esportiva, tem contribuído para seus objetivos enquanto projeto de extensão e que as adaptações feitas, têm evidenciado uma prática mais significativa e adequada aos alunos.

O projeto irá continuar a atuar na mesma escola, com intuito de abranger mais turmas do ensino fundamental, porém por ser um projeto de voluntários, ainda faltam recursos para atendê-las. A importância do projeto se dá pelos fatos, aqui já citados, dos benefícios de uma prática esportiva orientada, entretanto, não são previstas aulas de Educação Física como componente curricular obrigatório na legislação do Estado. Logo o projeto toma a frente no sentido de destacar e dar visibilidade a esta necessidade inerente na realidade das escolas públicas estaduais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, D. M. ; BERGAMASCHI, M. G. **Teoria e Prática do Mini-Handebol**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

DE BEM , P. A. P. V., DE SOUZA, S. A. E. P. , FERNANDES, L. F. F. **As aulas de Educação Física escolar no município de Bagé-RS: Forma de abordagem dos esportes coletivos**, R. Min. Educação Física, Viçosa. Edição Especial, n. 9, p. 108-112, 2013.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da Bola: Um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. São Paulo. 2002.

THORPE, R. **New directions in games teaching**. In N. Armstrong New directions in P.E.: Vol. 1. Champaign: Human Kinetics, p. 79-100, 1990.

VAMOS BRINCAR MAIS UMA VEZ

JENNIFER XAVIER DOS PASSOS GONÇALVES[1]; ELISABETE TEIXEIRA RABASSA[2];TANISE SOARES NOGUEIRA[3]; HELOISA HELENA DUVAL DE AZEVEDO[4]

[1]FaE/UFPel - jenniferxpassos@gmail.com
[2]FaE/UFPel - teixeiraelisabete70@gmail.com
[3]FaE/UFPel - tanise.soares@gmail.com
[4]FaE/UFPel - profa.heloisa.duval@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Hodiernamente, a maioria das crianças manuseia com algum tipo de tecnologia, diferente da infância de alguns anos atrás onde a brincadeira de rua permitia ser heroi e vilão no mesmo dia[1] como também brincar de roda e outras tantas brincadeiras. As formas de brincar mudaram, hoje ao invés das crianças estarem brincando na rua elas estão usufruindo de um mundo virtual por meio da tecnologia: vídeo games, televisão, computadores, tablets e celulares.

O tempo que os pais tem com as crianças está reduzido, seja pela conjuntura que envolve a demanda de trabalho dos pais ou familiares seja pela legislação que trata sobre a idade limite para ingresso na educação infantil e ensino fundamental, respectivamente 4 e 6 anos.

O PET GAPE - Programa de Educação Tutorial Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular, é um grupo multidisciplinar do tipo Conexão de Saberes composto por 12 bolsistas de diferentes cursos: Cinema e Animação, Cinema e Audiovisual, Designer gráfico, Jornalismo, Nutrição, Pedagogia e Psicologia.

O PET GAPE com o projeto BRINCADEIRAS: O BRINCAR E A INFÂNCIA enfatiza que a brincadeira faz parte da vida da criança e se constitui como um fator de extrema importância na e para a infância, seja dentro ou fora do ambiente escolar. Brincar favorece a autoestima da criança, propicia situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Por isso, o PET desenvolve junto a escolas e outras instituições atividades voltadas para o brincar, e o tema escolhido na Semana Mundial do Brincar nesse ano foi “O brincar que abraça a diferença".

As atividades executadas pelos petianos, durante a semana mundial do brincar, foram na E.M.E.F. Machado de Assis, localizada na vila Santa Terezinha no bairro Três Vendas, e na E.M.E.I. Paulo Freire, localizada no loteamento Dunas Bairro Areal; as duas na cidade de Pelotas - RS. As escolas tem uma clientela de classe popular. Esse trabalho tem como objetivo analisar as semelhanças e diferenças das atividades na Semana Mundial do brincar nessas escolas parceiras ao grupo. As atividades propostas variaram entre cantigas e brincadeiras, retiradas da cultura popular, sendo realizadas tanto em sala de aula como também na área recreativa/pátio da instituição.

2. METODOLOGIA

A Semana Mundial do Brincar ocorreu nos dias 25 de maio a 2 de junho de 2019. Esse ano o tema escolhido pela instituição Aliança pela infância no Brasil responsável pela iniciativa foi “O brincar que abraça a diferença".

[1] Expressão extraída da música de Kell Smith, Era uma vez.

O grupo se reune semanalmente, mas para essa atividade decidiu concentrar as atividades em uma reunião-almoço que durou o dia todo. Os bolsistas foram dividido em 3 pequenos grupo para selecionar as brincadeiras previamente elencadas e executá-las para refinar a seleção por faixa etária. As diferenças culturais do grupo vieram a tona, por exemplo: a brincadeira "chicote-queimado" chamamos assim tradicionalmente no RS, é conhecida por "lenço atrás" pelos curitibanos, já para os belohorizontinos chama-se "corre cotia". É executada da mesma maneira mudando a letra da música. Cabe dizer que os bolsistas são oriundos de diversos estados do BR.

Outro momento foi o de selecionar as escolas parceiras, escolher as turmas acordadas com as mesmas, agendar os horários e dias disponibilizados pelas escolas e investigar se havia alguma criança com restrição de brincar. A E.M.E.F. Machado de Assis é escola parceira desde 2016 do PET GAPE, e a E.M.E.I. Paulo Freire tornou-se parceira a partir da semana do brincar.

Está atividade, para o PET GAPE, surge da necessidade de se intensificar os momentos de diversão, alegria e prazer aos educandos na escola, ao mesmo tempo que investiga as brincadeiras infantis e as suas significações junto às crianças e seus familiares das escolas parceiras em diferentes bairros de Pelotas.

Na edição desse primeiro ano, as atividades realizadas na E.M.E.I. Paulo Freire ocorreram somente no turno da manhã, em três dias com diferentes turmas. Já na E.M.E.F. Machado de Assis as atividades foram concentradas em um dia, nos dois turnos. Nas duas escolas a duração das atividades foram de 1hs e 30min por turma, sendo uma turma por dia e turno.

Na manhã do dia 28 de maio, os bolsistas se dirigiram a E.M.E.I. Paulo Freire para realizar as atividades propostas. A primeira turma foi de Maternal B da Educação Infantil, com 15 crianças entre 2 e 3 anos de idade.. Começamos falando sobre a importância do brincar, perguntamos se eles estavam acostumados a brincar bem como qual tipo de brincadeira. Comunicamos a eles a nossa proposta e iníciamos com as brincadeiras de roda: roda caixinha, ciranda cirandinha, se eu fosse um peixinho. A segunda brincadeira proposta foi o passa anel e a terceira foi o telefone sem fio. Para finalizar, realizamos a última brincadeira conhecida como morto-vivo.

No dia 29 de maio os bolsistas se dirigiram novamente para a E.M.E.I. Paulo Freire, brincando com uma turma mista de Pré 1 e 2. Eram em torno de 13 alunos com idade entre 4 a 6 anos. Utilizamos os mesmos procedimentos do dia anterior e as brincadeiras elencadas foram: morto vivo, coelhinho sai da toca, lenço atrás e, ovo podre está fedendo.

No dia 31 de maio pela manhã os bolsistas foram divididos entre as duas escolas. Na E.M.E.F. Machado de Assis, as brincadeiras forma desenvolvidas pela manhã em uma turma de 1° ano do fundamental, aproxidamente 15 alunos, com idade entre 7 a 8 anos. E, a tarde com 20 alunos. As brincadeiras lencadas foram: chicote-queimado, morto vivo, coelhinho sai da toca e história da serpente. Na E.M.E.I. Paulo Freire, nesse mesmo dia, trabalhamos com 13 crianças de Pré 2 e as brincadeiras foram: dança das cadeiras, ovo podre está fedendo e coelhinho sai da toca.

Ressaltamos que o brincar é um direito da criança respaldado pela Convenção do Direitos da Criança, pela Constituição Federal do Brasil e, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que o brincar é um direito de qualquer criança, percebemos com os passar dos anos, que as crianças mudaram o jeito de brincar e muitas vezes usam a imaginação junto à tecnologia. A diferença entre brincar sem tecnologia virtual e com os recursos e jogos proporcionados pela tecnologia é, segundo Walter Benjamino fato de as brincadeiras não serem pré-programadas diferentemente dos jogos e brincadeiras virtuais que utilizam um reteiro pré-programado. O autor enfatiza os comportamentos miméticos nos jogos:

> Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética (BENJAMIN, 1986, p.108).

Os comportamentos miméticos, sejam pré-programados ou não, envolvem processos diferentes em cada brincadeira, por isso, a importância dessa atividade na infância e como diria o autor citado acima qual a utilidade desse adestramento para criança? Acreditamos que a brincadeira é elemento de formação da personalidade e da identidade de uma criança. E, o papel da escola é primordial para preservar os interesses da criança e sua formação lúdica. As escolas parceiras cumprem seu papel e cabe ressaltar suas práticas partindo da história de cada uma.

A E.M.E.I. Paulo Freire foi recentemente reformada resgatando a memoria do primeiro dia em que fomos conhecer a escola. O patio é um lugar pouco explorado, pois a escola tem uma cultura de prevenir o bem estar das crianças. Antes da reforma ele não era bem fechado, o que nos faz entender o cuidado com as crianças e o pouco uso do patio para atividades lúdicas.

Já a E.M.E.F. Machado de Assis é bem estruturada, muros altos com segurança preservando o espaço utilizado pelas crianças, o patio é usufruido pelas crianças. As crianças não tem horario reservado para o brincar, brincam durante o recreio e no dia do brinquedo, dia marcado durante a semana onde cada criança traz um brinquedo de casa para brincar na escola. Foi observado que as crianças gostavam de brinquedos concretos: bola, carrinhos e bonecas. Nessa escola as crianças brincavam livremente de correr e pular, ou seja, não tinham interesses nos brinquedos concretos ou recebiam um estímulos para o desenvolvimento dessas atividades. As crianças mostraram-se curiosas em participar das brincadeiras pelos petianos.

Na E.M.E.I. Paulo Freire o resgate das brincadeiras populares, diferente do que eles estão acostumados, como por exemplo, brincadeiras com objetos concretos como bola, carrinhos e bonecas fez sucesso. Dentre essas brincadeiras a dança das cadeiras. Já na E.M.E.F. Machado de Assis as crianças interagem mais umas com as outras até pelo fato de estarem acostumadas com as atividades desenvolvidas pelo grupo e por serem estimuladas pelos professores e bolsistas a brincar. As crianças solicitaram, em vários momentos, que as brincadeiras fossem brincadas novamente, todas elas, e nos remetemos ao desejo de repetição que BENJAMIN comenta no seu livro *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, onde a criança deseja mais uma vez brincar aquela brincadeira: “Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’. Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes.” (2010, p. 101).

Assim, com a intervenção dos bolsistas e a realização dessas brincadeiras que até então alguns alunos não conheciam, acabamos por experienciar e apropriar-nos das novas atividades, e brincamos mais uma vez.

4. CONCLUSÕES

A Declaração Universal dos Direitos da Criança no princípio VII nos diz que, “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.”, enfatizando o direito ao brincar de toda criança, cabendo a sociedade e as autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito. A brincadeira, para as crianças, é algo de fundamental importância para a construção de uma vida social, cultural e psicológica. À escola enquanto instituição de ensino cabe incentivar essas brincadeiras com as crianças como um resgate das lembranças brincantes e fazer parte dessa construção social do brincar desse pequeno cidadão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Editora, 2002.

Documentos eletrônicos

USP. **Declaração dos direitos da criança.** Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, São Paulo. Acessado em 02 set. Online. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Criança/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html

Projeto Cursos de Línguas: uma observação reflexiva sobre o code-switching na aprendizagem de línguas

GRADUANDA: NATIÉLI ABREU GIRSCH[1]
ORIENTADORA: ANA MARIA DA SILVA CAVALHEIRO[2]

[1] Universidade Federal de Pelotas – natieli.girsch@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – anamacav@yahoo.fr

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal a explicitação e observação do fenômeno de *code-switching* entre línguas estrangeiras e/ou língua materna, nas aulas de Francês Básico II, no projeto de extensão Cursos de Línguas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

O termo *code-switching*, ou alternância de código, é usado para descrever o "trânsito entre dois ou mais códigos distintos, que co-ocorrem durante a interação dos sujeitos. Assim, compreendemos que a utilização do CS (*code-switching*), muitas vezes, se configura como uma estratégia de um indivíduo que participa de uma interação comunicativa" SOARES, M. S., DORNAS, J. B., COSTA, A. D., 2012, p. 6). Desta forma, os falantes bilíngues (ou multilíngues), apropriados da língua materna (L1) e da língua estrangeira (L2), geralmente inglês ou espanhol, tendem a transferir seus conhecimentos das línguas já apreendidas na aprendizagem de uma nova língua estrangeira.

O code-switching, durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, pode trazer tanto benefícios quanto malefícios ao aprendiz. Percebemos que o conceito de interlíngua (construção de um sistema linguístico único constituída à partir da LM e da LA) está intrinsicamente ligado a esse processo. Citando KALLERMAN (1983) e RIGBOM (1992), CARVALHO, A.M. e SILVA, A.J.B (p. 3) "Kellerman (1983) nota que a percepção que a aprendiz tem da distância tipológica das línguas afeta a quantia de transferência que ocorre na sua interlíngua. Ringbom (1992) compara a aquisição de inglês por falantes de sueco e finlandês e detecta que os suecos consistentemente apresentam maior facilidade que os finlandeses, facilidade essa atribuída a similaridades entre L1 e L2. O autor explica a vantagem trazida pelo vocabulário cognato, por exemplo, que possibilita um alto grau de transferência positiva que por sua vez torna a carga cognitiva da aprendiz mais leve. Paradoxalmente a essa suposta facilidade em adquirir uma língua próxima, a transferência negativa parece ser mais constante e persistente, e, portanto responsável pela fossilização de uma interlíngua precoce entre hispano-falantes no processo de aquisição do português." Dessa forma, explicitando sobre a aprendizagem de línguas e prós e contras entre esse contato em línguas parecidas.

Assim, a utilização da alternância de códigos entre duas ou mais línguas faladas tende a ter diversos motivos, como explicita PORTO (2007, p.5-6) citando Grosjean (1982) que propôs nove principais razões para a alternância de códigos, algumas delas são: o preenchimento lexical (I felt so much *saudade* after he left)[1], a marcação de identidade do grupo (Mulher: Well, I'm glad that I met you. OK? Homem: *Andale, pues*, and do come again)[2] ou o triggering (A: Les sous-titres

[1] Eu senti tanta saudade depois que ele partiu.

[2] Mulher: Bom, gostei de te conhecer. OK?

sont *em inglês*. B: *É isso que eu digo, eu acho engraçado, porque você não disse* "les soustitres sont en Anglais" *ou même* "les sous-titres sont in English", *because you were talking about English, but you said it in Portuguese*)[3]. Essa última alternância, juntamente com o *code-switching* para preencher a falta do léxico, é, conforme a observação aqui posta, a mais recorrente nas aulas de línguas.
Dessa forma, pretende-se fazer uma reflexão quanto à utilização das demais línguas (materna e/ou não-materna) neste processo de aprendizagem de uma língua adicional.

2. METODOLOGIA

Através de pesquisa bibliográfica, principalmente, serão apresentados os conceitos que regem este trabalho. E, conforme pesquisa, poderemos aprofundar a reflexão sobre o code-switching e o ensino de línguas estrangeiras e como utilizar as demais línguas dos alunos para a aprendizagem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante esta experiência na sala de aula, podemos observar a recorrência da alternância de códigos nas produções escritas dos alunos do curso de Francês Básico II, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas.
Foi proposto aos alunos a realização de um ditado. Por ser um curso de nível básico apenas no segundo semestre, um vídeo foi enviado uma semana antes para a escuta e compreensão do léxico presente. Esse estava atrelado à revisão dos conteúdos aprendidos no semestre anterior e à exposição de novos elementos. Então, na aula, foi passado novamente o vídeo, somente o áudio, pois havia transcrição. Apesar do tempo determinado para a atividade ser considerável e o vídeo ter sido disponibilizado uma semana antes, a turma apresentou algumas dificuldades.

Nessas, podemos perceber a grande ocorrência de trocas de línguas para suprir a falta da língua alvo. Houve empregos dos mais variados, listo: *nueve* (neuf), pour *ir* (pour aller), *hour* (heures), *y* (et), *con mi* collègues (avec mes collègues), je regarde *a tv* (je regarde la télé), *at 7 a.m*. (à 7 heures du matin), je me *love* (je me lave), je *come* (je mange), je *sair* (je sors). Houve, também, ocorrências durante a produção oral, como, por exemplo: *sometimes* (qualquefois), *and* (et), *both* (tous les deux).

Dessa forma, observamos o que ZIMMER; SILVEIRA; ALVEZ, 2009 apud ZIMMER, M. C, ALVES, U. K., 2014, p. 82 : "Assim, a aquisição de uma nova língua encontra-se fortemente influenciada pelo conhecimento e pela experiência que uma pessoa tem de seus sistemas linguísticos previamente conhecidos, o que possibilita a transferência linguística em diferentes domínios linguísticos: fonético-fonológico, morfossintático, semântico e pragmático."

Ou seja, o aprendiz de língua estrangeira tende a "pegar emprestado" dos conhecimentos linguísticos que possui. Aprendizes monolíngues apoiar-se-ão na língua materna e nos demais conhecimentos de mundo que possuem, já os

---

Homem: OK, e volte novamente.

[3] A: As legendas são em inglês.
B: É isso que eu digo, eu acho engraçado, porque você não disse "as legendas são em inglês" ou mesmo "as legendas são em inglês", porque você estava falando sobre inglês, mas você disse em português

bilíngues e multilíngues utilizarão das duas ou mais línguas para preencher estas lacunas durante a aprendizagem.

O objetivo deste trabalho, futuramente, será observar mais ocorrências de alternâncias de código dentro do Curso de línguas e aprofundar a busca por materiais sobre code-switching e aprendizagem de línguas, mostrando os prós e contras da utilização da LM e de outras línguas no ensino/aprendizagem.

4. CONCLUSÕES

Através da atividade, observamos a grande ocorrência de alternâncias de línguas, tanto na linguagem escrita quanto na oral. A utilização de outras línguas, além da língua alvo, nem sempre foi bem vista pelos estudiosos do ensino de línguas.

Apesar disso, cada vez mais vemos a utilização da LM, às vezes até outras línguas, no auxílio do aprendizado. Apesar dos exemplos trazidos aqui serem erros por parte dos alunos, podemos encontrar uma maneira de fazer com que sejam colocados de forma que facilite a compreensão e a ligação entre essas línguas já conhecidas ao aprendiz. O momento de usar ou não essas estratégias de conexão entre línguas para melhorar o vocabulário ou pronúncia deve ser observado, bem como a maneira de fazê-lo. Esse, um desafio para os professores de línguas e para esta pesquisa. Pretende-se, no futuro, buscar e pesquisar mais sobre o assunto, trazendo informações relevantes e de outros autores para, assim, discutirmos os prós e contras dessa abordagem e seu impacto no aluno.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOARES, M. S., DORNAS, J. B., COSTA, A. D. A alternância de códigos no contexto da educação bilíngue: code-switching, code-mixing e as transferências linguísticas. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 15, 2012.

OLIVEIRA, A. M. R. Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilingues. **Educação & Comunicação**. N.º 7, p. 86-101, 2002.

ZIMMER, M. C., ALVES, U. K. O impacto do bi/multilinguísmo sobre o potencial criativo em sala de aula – uma abordagem via Teoria dos Sistemas Dinâmicos**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.23, n. 41, p. 77-89, 2014.

PORTO, R. S. Os estudos sociolingüísticos sobre o code-switching: uma revisão bibliográfica. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 5, n. 9, 2007.

CARVALHO, A.M., SILVA, A.J.B. **O papel do conhecimento metalinguístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas**. Sem data.

TÍTULO DO TRABALHO

DESIRÉE SALLES DA COSTA GONÇALVES[1]; REGIANA WILLE[3]

[1]Universsidade Federal de Pelotas – salles9917@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – regianawille@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2007 surge através da professora Regiana Wille um projeto de extensão chamado Musicalização de Bebês no curso de Música Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Ao abrir as portas o projeto contava com um monitor voluntário e a professora coordenadora do projeto e nesta época participavam 10 crianças com idade variante entre 0 e 2 anos. Com o passar do tempo o projeto cresceu assim como as crianças que geraram a demanda de haver uma continuidade deste projeto. Surge então no ano de 2016 o projeto de Musicalização Infantil da UFPEL, que agora pode atender crianças de 3 a 4 anos, crianças que estão no projeto geralmente desde bebês. O projeto atualmente funciona com uma base de 12 monitores e uma coordenadora para lecionar as aulas de música, que passa agora a ser realizado no Laboratório de Educação Musical da UFPEL. Agora um lugar atraente e aconchegante para as crianças, colorido e lúdico, com pinturas na parede, adesivos e afins. Tudo isso para que possam se sentir acolhidas e a vontade para que suas mentes se abram ao universo musical. Assim também todxs são convidados sempre que chegam a tirarem seus calçados para que se sintam mais confortáveis para se sentar, deitar e caminhar pelos tapetes e almofadas.

O projeto visa proporcionar aos alunos da graduação em Música Licenciatura oportunidades guiadas de ensino de musicalização infantil; Despertar e desenvolver a percepção e a produção musical das crianças da comunidade; Transmitir o conhecimento musical através do canto, jogos musicais, movimentos, improvisação e execução musical; bem como desenvolver a percepção musical das crianças e instigar a criação espontânea.

2. METODOLOGIA

As aulas de música acontecem de segunda a quinta-feira em dois horários: início 18:00 tendo seu fim as 18:30 e 18:40 com o fim as 19:10. As aulas acontecem no Laboratório de Educação Musical - LAEMUS e cada turma tem aproximadamente 10 crianças. As crianças ficam acompanhadas de seus cuidadores para que eles sejam seus grandes estimuladores enquanto os monitores os instruem em cada atividade. Entendemos também que este momento da aula de música onde para muitas crianças é o momento de dispor da atenção total de seus cuidadores, tornando-se necessário assim o contato afetivo e musical vindo diretamente deles.

Seguimos um padrão de atividades em todas as aulas, este é préestabelecido nas primeiras reuniões dos monitores do ano. Destacamos que nessa idade a rotina é algo muito importante para a fixação dos conhecimentos musicais e do desenvolvimento integral da criança. A rotina também é muito importante para as crianças com TEA, elas geralmente se sentem mais seguras seguindo a um padrão. Abaixo a lista de atividades conforme realizamos nas aulas:

1 o momento- Saudação: a aula é iniciada com canções que inserem o nome de cada uma das crianças nas músicas, utilizando gestual (coreografias) individual ou em duplas.

2 o momento- Limpeza de ouvidos: com fim de separar as crianças das atividades sonoras do cotidiano das atividades da aula de música.

3 o momento- Escala Musical: hora de cantar a escala sucedida ou não de acompanhamento instrumental, cantando o nome de cada nota. O monitor apresenta o xilofone.

4 o momento- Contorno Melódico: canções que evidenciam contornos melódicos ascendentes e descendentes.

5 o momento- Percussão: em cada encontro separamos instrumentos diversos de percussão, cada semana um instrumento diferente para que as crianças possam manipular. E após a música de apresentação só instrumento cantamos algumas músicas da cultura popular (folclóricas).

6 o momento- Gestual

7 o momento- Percussão Corporal

8 o momento- Apreciação Ativa

9 o momento- Apresentação do Instrumento Musical

10o momento- Relaxamento: Estes dois momentos podem muitas vezes ocorrer juntos: relaxamento + apreciação onde cantamos canções de ninar.

11o momento- Apreciação concentrada: busca-se guiar a atenção das crianças para a apreciação da obra musical proposta, utilizamos também materiais de apoio como lenços ou bolas plásticas. Nos últimos momentos pedimos aos cuidadores para acalentar ou fazer massagem nas crianças durante a audição de uma música de ninar.

12o momento- Canção de despedida: cantamos uma canção dizendo que está na hora de ir, mas que na próxima semana tem mais.

A partir desse padrão de momentos da aula estabelecemos quais canções iremos nos utilizar e cantamos aquelas mesmas durante três semanas aproximadamente. Depois desse tempo mudamos uma ou outra, o que algumas vezes já causa estranhamento em algumas crianças. Bem como as canções fazemos com os instrumentos de percussão, mudamos a cada quatro semanas.

Em virtude de recebermos no projeto crianças pequenas e algumas com transtornos ou síndromes, este ano começamos a utilizar de um recurso chamado “história social”. Este método começa a ser utilizado por Carol Gray em 1991 como estratégia para a educação de crianças e adultos com TEA, e pode ser conhecido em alguns lugares como “conversa de banda desenhada”, por se assemelhar a quadrinhos. Segue abaixo um exemplo:



Figura 1 – hora da aula



Figura 2 - quando chego

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação dos pais no projeto não se restringe apenas acompanhar os bebês, mas também reproduzir as aulas em casa, cantando com os filhos e os incentivando a cantar, a realizar as atividades trabalhadas nas aulas do projeto, a terem vivências musicais dentro e fora de casa, contribuindo assim para o desenvolvimento musical e cognitivo do bebê. De acordo com Filipak e Ilari (2005) “Educando musicalmente pais e crianças, futuramente teremos bons ouvintes e apreciadores musicais”, ou seja, a musicalização tem uma influência sobre os participantes do projeto até mesmo na perspectiva de apreciar as músicas. Muitos dos pais dos bebês repetem as canções ministradas na musicalização em outros momentos em casa, isso nos faz refletir sobre a família estar se musicalizando juntamente com seus bebês.

As autoras acreditam que as crianças prestam mais atenção quando as mães cantam para elas por terem a preferência pela voz materna. Esse cantar que é diferente do falar causa curiosidade e alegria no bebê, que responde com sorrisos e balbucios, tranquilizando-se e criando um laço afetivo (ILARI, 2005 p. 85). Daí resulta um forte vínculo:

> Os comportamentos e verbalizações de mães e crianças influenciamse reciprocamente, caracterizando um cenário de troca mútua em que a criança é parte ativa e dinâmica nas interações, e a mãe o elemento da díade responsável pela criação de uma estrutura sócio interativa favorável à aprendizagem da linguagem. Desta forma, não importa a profundidade de conhecimento musical da mãe, pois ela, intuitivamente, estará interagindo com seu bebê, e reagindo às suas verbalizações (FILIPAK e ILARI, 2005, p. 87).

Pode-se assim perceber a importância da participação dos pais no projeto de várias formas, mas principalmente fortalecendo a afetividade entre mãe/pai e bebê e o desenvolvimento musical de ambos.

4. CONCLUSÕES

A partir das aulas vivenciadas no projeto de musicalização de bebês percebe-se a sua importância para a formação do futuro educador musical, a partir da oportunidade de experiência direta com as aulas para os bebês, a preparação de aulas e principalmente a constante supervisão e orientação da coordenadora, auxiliando nas dificuldades, sugerindo alterações e outras atividades que possam complementar no aprendizado e nas futuras atuações no mercado de trabalho.

Outro fator que tem sido percebido é que com as novas leis de inclusão e a inserção cada vez maior de alunos com deficiência nas salas de aula da educação básica, o trabalho de inclusão que tem sido desenvolvido dentro do projeto permite o contato com alunos que possuem alguma deficiência e alunos típicos, trabalhando estratégias para que eles se desenvolvam conjuntamente. Além da importância de se realizar a inclusão desde cedo, com os bebês, pois as crianças crescem aprendendo a conviver com as diferenças, se tornando menos preconceituosas e mais compreensivas. Toda esta contribuição através da música resulta em indivíduos apreciadores, tanto os pais e alunos, e em específico a

formação dos futuros docentes, experiência e vivência através do projeto de musicalização.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FILIPAK, Renata; ILARI, Beatriz. Mães e Bebês: vivência e linguagem musical. **Revista Música Hodie**, v. 5, n. 1, 2005.

GRAY, Carol. **Social Stories**. Acessado em 24 agosto de 2019.Disponível em: https://carolgraysocialstories.com/social-stories/.

ILARI, Beatriz Senoi. **Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 7
,

8
3
-
9
0
,

s
e
t
.

2
0
0
0

O TRABALHO DE ORGANIZAÇÃO DA BIBLIOTECA DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PROFESSORA SYLVIA MELLO, PELOS ESTUDANTES DO PIBID HISTÓRIA UFPel

GUSTAVO FONSECA DA CUNHA[1]; LUCIANA DE ÁVILA FREITAS[2]; DOUGLAS REISDORFER[3]; ALESSANDRA GASPAROTTO[4].

[1]Universidade Federal de Pelotas – gustavofcunha1999@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – kvothezauri@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas - dglsreisdorfer@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade mostrar a organização da biblioteca da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, feita pelos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do curso de História da UFPel. A partir do nosso primeiro contato com a instituição e com a biblioteca, notamos que era de extrema necessidade que ela fosse reorganizada, tendo em vista a grande quantidade de livros didáticos e de literatura espalhados e em desuso, impedindo o usufruto do espaço pelos estudantes. Essa constatação se deu ainda na fase embrionária do diagnóstico da escola que ocorreu no primeiro semestre de 2018. Além das investigações nas quais levantamos problemáticas em relação aos temas de violência, gênero e sexualidade, percebemos a demanda e a relevância por intervenção no espaço da biblioteca que é um ponto estratégico de qualquer instituição de ensino: a circulação no espaço era restrito e tanto alunos quanto professores demonstravam dificuldades na procura de livros. Segundo Sophia (2017), ter bibliotecas à disposição no ambiente escolar desde a Educação Infantil é basilar para que o processo de alfabetização, iniciado nesta etapa, siga conforme o planejado nas séries subsequentes do Ensino Fundamental. Isso porque a literatura é parte importante para o desenvolvimento e acesso dos alunos à cultura. Desta forma, uma intervenção neste local revelou-se imprescindível.

A Escola Sylvia Mello, que atualmente se tornou um projeto piloto do governo do estado, cujo modelo de ensino integral entrou em vigor ainda neste ano, não possui um(a) bibliotecário(a) formado na área. Há somente uma professora que se voluntariou a cuidar e organizar o recinto, e que devido à quantidade de livros e a falta de espaço não consegue suprir a necessidade de arrumá-la. Segundo Silva, Enns e Unnowlocki (2013, p.17127), um dos grandes desafios, tanto das escolas do campo quanto da cidade, é transformar as bibliotecas em ambientes agradáveis, em que os alunos gostem de estar e utilizar com prazer, não apenas para estudar. Devido às observações na escola, percebemos que os estudantes sentiam falta desse lugar, alguns até chegavam a utilizá-lo, mesmo que tivessem que o dividir com os livros que se encontravam amontoados em cima das mesas, dos balcões, das cadeiras e até mesmo no chão.

2. METODOLOGIA

Após os pibidianos assumirem a organização da biblioteca, notou-se, pela quantidade de livros e estantes disponíveis, a necessidade de se desfazer de

parte desse material. Foi justamente por isso que a primeira medida tomada foi consultar a direção da escola sobre a possibilidade de descarte de livros antigos – anteriores ao ano de 2011. A direção da escola aprovou, contanto que fossem levados para reciclagem. Ao início dos trabalhos percebemos que muitos livros, inclusive novos e ainda embalados, não estavam sendo entregues aos estudantes, o que sinalizava para o fato da biblioteca estar cada vez mais estagnada. A distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas ocorre segundo o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em que a escolha das obras didáticas será embasada na análise das informações contidas no Guia de Livros Didáticos.

Posteriormente, foram contabilizados cerca de trezentos livros descartados que foram inteiramente usados para fins renováveis. Contudo, mesmo com a retirada desses livros, o recinto ainda estava lotado, o que revelou a impossibilidade de seguir o método de sistema decimal de Dewey, mais utilizado no Brasil. O sistema utiliza três dígitos principais para classificar o tema de cada livro: o primeiro, na casa das centenas, estabelece a área mais abrangente; o segundo, na casa das dezenas, é uma subdivisão dessa área; e o terceiro, uma subdivisão da subdivisão (MOIOLI, Julia, 2018).

Tendo em vista esses fatos, tivemos que criar um modelo próprio que comportasse a quantidade de livros que sobrou dentro da biblioteca. A medida que foi tomada foi a de retirar todos os livros que se encontravam fora de ordem e sem qualquer metodologia de alocação, para assim formar pilhas e juntar todos os livros de acordo com suas devidas áreas. Feito isto, o próximo passo foi realocar as estantes de modo que ficasse 1 fileira de estantes na posição vertical ocupando o lado esquerdo da sala e 5 fileiras na horizontal, para que a distribuição delas fosse coerente com o espaço da sala, permitindo a locomoção dentro do local. Outro ponto eram as estantes que estavam em um estado avançado de ferrugem e sobrepeso, sustentando-se apenas por cordas que evitavam o desabamento. Sendo assim, elas foram descartadas após a evidência de inutilidade e até perigo que causavam.

Outra medida tomada foi juntar todos os livros que se caracterizavam como manuais do professor e organizá-los numa mesma fileira de estantes, seguindo a ordem: matéria e etapa de ensino (Ensino Fundamental ou Ensino Médio). Ao final desse processo, os livros de todas as disciplinas couberam exatamente em uma fileira de cinco estantes. Esse método mostrou-se interessante e por este motivo também foi usado com os livros didáticos. Nesse sentido, o material didático foi organizado em estantes de madeira consideravelmente maiores que as de alumínio. Neste novo processo, começamos pelos livros da área das linguagens, em que conseguimos alocar todos os de Português, Inglês, Espanhol e Artes, além dos dicionários. Ao todo, esse espaço, com todas as estantes de livros didáticos, ocupou cerca de dois terços da sala, que é dividida por uma bancada, sobrando um terço na outra extremidade para a criação de um espaço com livros de literatura. As estantes, ainda, receberam etiquetas identificando os livros e o seu nível de ensino. Para os livros de literatura em geral, foi separado um espaço do outro lado da bancada ocupando 10 metros quadrados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início da intervenção, foi estimado o tempo de um mês para a conclusão do trabalho, contudo, uma série de fatos e dificuldades estendeu o processo de

organização da biblioteca - atraso da reciclagem em recolher os livros, mão de obra insuficiente para dar conta do processo de descarte, mudança de metodologia na hora de organizar e etc. Atualmente, estipulamos que 55% do trabalho foi concluído e o restante dele será finalizado ainda este ano. Quanto aos resultados, além do ambiente estar muito mais higienizado, tornando-o adequado para ser visitado, notamos que a frequência de pessoas vem aumentando, e acreditamos que isso se deve ao fato dos estudantes e professores começarem a se apropriar mais desse espaço por se sentirem mais confortáveis com um ambiente mais organizado.

4. CONCLUSÕES

O projeto de organização da biblioteca ainda está em andamento e a previsão é que nas próximas semanas esse trabalho seja concluído. Ressaltamos que, durante o processo de intervenção, o local continuou sendo frequentado por professores e alunos que puderam acessar o espaço de maneira mais eficiente. Após a conclusão das atividades envolvendo a organização, planejamos ainda potencializar os usos da biblioteca e, para isto, a ideia é desenvolver atividades que valorizem o status educativo daquele ambiente, como hora do conto, grupos de leitura, etc.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, J. **O papel da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem.** 2013. Monografia (Graduação em biblioteconomia) - Universidade de Brasília.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO . **PnId**. MEC, Brasil. Acessado em 15 set. 2019. Online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld

BLOG SOPHIA. **A importância das bibliotecas nas escolas no processo de alfabetização.** São José dos Campos, 25 ago. 2017. Acessado em 08 set. 2019. Online. Disponível em: https://www.sophia.com.br/blog/bibliotecas-e-acervos/a-importancia-das-bibliotecas-nas-escolas-no-processo-de-alfabetizacao.

MOIOLI, Julia. **Como são organizados os livros numa biblioteca?** Super Interessante, 4 jul. 2018. Acessado em 08 set. 2019. Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-sao-organizados-os-livros-numa-biblioteca/

DEUS É UMA MULHER NEGRA: cinema, escola e extensão na perspectiva de uma Pedagogia da Ancestralidade

Yuri Amorim Santos[1], Nayson Rodrigues Costa; Dora Duarte[2]
DENISE BUSSOLETTI[3]
[1]*Universidade Federal de Pelotas – yascrf@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – naayrodriges15@gmail.com; dorarocha354@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – denisebussoletti@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Como futuros professores (as) e educadores (as) populares nosso objetivo é participar e contribuir no atual movimento de transformação das relações de ensino-aprendizagem no ambiente escolar (GOMES, 2012, p;99). Buscamos um processo de formação calcado na ancestralidade nos marcos daquilo que se denomina “Pedagogia da Ancestralidade” (OLIVEIRA, 2007, p. 02). Tal proposta nos auxilia a enfrentar os impasses e desafios de pensar a educação a partir da contribuição afrocêntrica (NASCIMENTO. 2009), Partimos da análise de que existe uma lacuna, ocasionada por falta de uma abordagem mais profunda sobre nossas origens históricas e culturais. Cabe ressaltar que no campo das contribuições africanas em nossa identidade cultural existem temas que são considerados quase como “tabus” e cujo debate é evitado dentro da sala de aula. Estes são geralmente temas relevantes para compreender não somente nossa história passada como também nosso presente. Esta reflexão nos levou ao compromisso e a responsabilidade de construir ações e debates dentro das escolas públicas da cidade de Pelotas, fortalecendo o elo entre a escola e a universidade. O tema desenvolvido para promover o debate nas escolas foi “a condição social da mulher negra no Brasil”, um dos temas mais importantes e de extrema urgência num cenário em que cresce o feminicídio contra as mulheres negras em todo país (IPEA, 2016). Elaboramos, assim, o Projeto “Deus é uma mulher negra” com a proposição de atividades que levem a reflexão e a formação crítica. Até o momento foram desenvolvidas duas ações, uma na Escola Municipal Pelotense durante o período diurno com os alunos do Ensino médio e do magistero e outra na Escola Estadual Félix da Cunha, com a turma do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no período nortuno. O EJA é um programa do governo federal que atende as pessoas que já passaram da idade escolar e não tiveram oportunidades de estudar.

Consideramos que dificuldade de incluir nos currículos escolares o ensino da história e da cultura indígena e afro-brasileira gera uma defasagem na compreensão e discussão sobre os temas relacionados a estes, que são relevantes e necessários na compreensão da importância destas culturas no processo de constituição de nossa sociedade e identidade afro-brasileira (GOMES, 2012). E isso mesmo com a promulgação da lei 10.639/2003 que torna

obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

Isto nos leva a crer que se faz tão urgente e necessário projetos de extensão que fortaleçam este debate nas escolas no sentido de contribuir de forma decisiva no processo de formação de cidadãos e cidadãs críticos (as) e conscientes.

A proposta do projeto “Deus é uma mulher negra” se relacionam com o Programa de Educação Tutorial Fronteiras da Diversidade: sabers e práticas populares da Universidade Federal de Pelotas.

O conjunto das ações extensionistas , pelo projeto “Deus é uma mulher negra”, são dirigidas as escolas públicas da cidade com o objetivo principal de promover a discussão e a interação entre a arte, o cinema, a universidade e a escola, através da apresentação de um documentário e da articulaçãodo debate através de um conteúdo baseado na contribuição dos estudos afro-decoloniais . Tal persepctiva vem ganhando espaço nas pesquisas desenvolvidas atualmente nas universidades do país, através de autoras como a filosofa Dijamila Ribeiro, a pedagoga Nilma Lino Gomes, a cientista social Claudete Alves.

METODOLOGIA

Enquanto integrantes do PET FRONTEIRAS, prezamos não só pela valorização das práticas populares, mas também e principalmente pela troca entre os saberes das comunidades e os saberes construídos na universidade, e é nessa fronteira que articula os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos populares que o como extensionistas trabalhamos (KOHLS, 2016).

As ações nas escolas buscaram unir três ferramentas pedagógicas diferentes, as dinâmicas corporais, o cinema, e o debate, ações que se misturam e se complementam para proporcionar um aprendizado diversificado e de qualidade no ambiente escolar.

Os encontros com os estudantes foram elaborados por quatro integrantes do PET Fronteiras, utilizando-se de três procedimentos metodológicas.: Do ponto de vista dos procedimentso metodológicos trabalho inicia-se com uma prática de alongamentos a fim de movimentar e organizar o corpo para “a caminhada dos privilégios”. Uma dinâmica que introduz o assunto a ser discutido e também deixa em evidência a divisão desigual de privilégios em nossa sociedade, utilizando da ludicidade para a melhor compreensão do assunto. Em um segundo momento, os participante assistem ao video, “Deus é uma mulher negra”, que é um trabalho com direção do egresso do curso de cinema da UFPel Vinicius Silva. O filme

aborda questões de racismo e desigualdade social a partir da realidade de uma mulher negra que vive na periferia da cidade de São Paulo. E no terceiro momento, após o filme promovemos um espaço para a discussão, o debate e a apresentação de dados com relação a condição da mulher negra no país.

Estes encontros duraram cerca de duas horas e meia, na Escola Municipal Pelotense onde participaram os alunos do Ensino Médio, e do Curso de Magistério, totalizando cerca de 60 estudantes. Na escola Félix da Cunha, a duração foi também de cerca de duas horas e meia e participaram os alunos do EJA, totalizando em média 30 estudantes.

RESULTADOS

Urge trabalhar nas escolas autores(as) e cientistas negros(as) com foco na situação social das mulheres negras no Brasil, valorizando outras formas de fazer ciência e produzir conhecimento, gerando uma discussão a partir do “lugar de fala” desses povos historicamente excluído dos espaço de construção científica (RIBEIRO, 2017).

Compeendemos a importânica de ações extensionistas que promovam a intelocução e a aproximação das fronteiras existentes entre os saberes das comunidades, o saber escolar, assim como também o saber dos povos nativos, africanos e afro-brasileiros para construir um debate produtivo dentro das escolas. Nesta perspectiva, nosso trabalho se insere como um pequeno esfoço diante do muito que pode e deve ser feito para contribuir no processo de aprendizado resultante das ações extensionistas nas escolas públicas de Pelotas buscando fortalecer a consciência racial e diminuir as desigualdades Ihistoricamente construídas em nosso país. Isto, por sua vez, retorna para a universidade e contribuir de forma decisiva no sentido de mobilizar os (as) discentes trabalhando a partir de metodologias e conteúdos participativos e emancipatórios, acreditando no poder transformador da educação para desconstruir hierarquias e mitos de gênero e raciais.

CONCLUSÃO

Conclui-se que as atividades desenvolvidas nas escolas públicas do município de Pelotas, possibilitaram problematizar concepções normativas a respeito da condição social da mulher Negra brasileira. O Projeto utilizou-se-se de diferentes metodologias pedagógicas a fim de diversificar o aprendizado e compreender a relevância e a contribuição das mulheres Negras identidade social de nosso país. Além, disso o trabalho vem mostrando resultados no sentido de possibilitar as expressões de diferentes vozes em especial, daquelas que se sentem

marginalizadas por sua condição racial e social, além de construir um espaço dialógico, reflexivo entre os envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASANTE, M. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. (org). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ALVES, Claudete, A solidão da mulher negra – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. 2013

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.

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? / Djamila Ribeiro. — 1a ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

LERA, Josep María Caparrós. ROSA, Cristina Souza - O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de história Educ. foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 189-210, jul. / out. 2013

OLIVEIRA, Eduardo D. A Ancestralidade na Encruzilhada: dinâmica de uma tradição inventada. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2001.

MARCONDES, Mariana Mazzini. Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil / organizadoras: Brasília: Ipea, 2013.

GOMES, Nilma Lino - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012

OLIVEIRA, Eduardo David. Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.

PACHECO, Cláudia Lemos , Mulher negra: afetividade e solidão (Edufba). 2013

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 1999. 204 p.

KOHLS, Tatiani Müller, BARBOSA, Rafaela Dias , SILVA, Felipe : PET FRONTEIRAS -Saberes e Práticas Populares: uma proposta pautada na diversidade social e cultural. 2016. Conexões Culturais –Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura-V. 02, nº 01, ano2016, p. 48-55

FISIQUIZ: ESTIMULANDO O ESTUDO CONTINUADO ATRAVÉS DE UM EVENTO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS UNIVERSITÁRIO

JOÃO EDUARDO DE MAGALHÃES SALVADOR[1]; RENAN PEREIRA DE SOUZA[2]; JÚLIA PACHECO NUNEZ[3]; MILENA COSTA GUIDOTTI[4]; BERNARDO PINTO SILVEIRA[5]; FERNANDO JAQUES RUIZ SIMÕES JUNIOR[6]

[1]Instituto de Física e Matemática - UFPel – jemsalvador@gmail.com
[2]Instituto de Física e Matemática - UFPel – ren_nanps@hotmail.com
[3]Instituto de Física e Matemática - UFPel – juliapnunees@gmail.com
[4]Instituto de Física e Matemática - UFPel – milenaguidotti@gmail.com
[5]Instituto de Física e Matemática - UFPel – be10silveira@hotmail.com
[6]Instituto de Física e Matemática - UFPel – fernandosj@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Física no Brasil vem evoluindo e diversas ferramentas vem sendo utilizadas para garantir o ensino-aprendizagem (MOREIRA, 2000). Apesar disso, o ensino básico ainda não apresenta uma estrutura que prepare os alunos de forma adequada para o ensino superior nos cursos de licenciatura e bacharelado em Física (VIDAL & CUNHA, 2019). Isto é notório ao analisarem-se os altos índices de reprovação e evasão de ambos os cursos (ATAÍDE et al., 2006).

Faz-se necessário, portanto, além de reformular a base educacional para que os estudantes cheguem melhor preparados ao ensino superior, criar ferramentas além das atividades de ensino para que os estudantes que já se encontrar na universidade consigam suprir suas deficiências e se manter no processo de formação. Atividades de extensão, por sua vez, são formas de integrar os estudantes em atividades onde os conteúdos visto em aula podem ser aplicados e/ou testados, garantindo aumento de engajamento nas atividades universitárias (SALES & BARBOSA, 2005).

O "*Ultimate FisiQuiz Competition (UFC)*", ou somente "Fisiquiz", foi um evento universitário realizado em 2019, organizado pelo Programa de Educação Tutorial dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). O objetivo do evento foi colaborar para a redução dos índices de reprovação e melhorar a integração entre alunos e professores do Instituto de Física e Matemática. Com a atividade esperou-se que os estudantes mantivessem rotinas de estudo e leitura motivados pela competição.

2. METODOLOGIA

A atividade foi uma competição no formato de "Quiz" nas áreas de conhecimento de física. A atividade foi proposta, planejada e realizada pelos membros do Programa de Educação Tutorial dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) como parte do cronograma anual de atuação para o ano de 2019.

O evento foi, portanto, uma competição de perguntas e respostas sobre física na qual os alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado em física da Universidade Federal de Pelotas organizaram-se em equipes para disputar o título de campeões do evento e um prêmio: livros de física doados pelos professores dos cursos de física. A competição baseou-se na já consagrada competição *"MIT Integration Bee*", uma competição de perguntas e respostas realizada pelos alunos

do *Massachusetts Institute do Technology*, Cambridge, Estados Unidos (MIT, 2019).

Para a formulação das equipes foram colocados os seguintes critérios: as equipes deveriam conter quatro integrantes, sendo no máximo dois do mesmo semestre de ingresso, como forma de estimular a interação entre alunos de diversos níveis de progresso nos cursos, ou então, que os quatro integrantes fossem ingressantes (alunos de primeiro semestre) dos cursos de licenciatura e/ou bacharelado.

O evento foi realizado nas dependência do Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal de Pelotas, localizado no Campus Capão do Leão. Inicialmente foi aberto prazo de inscrição para as equipes, de 27/05 até 10/06. Após, mensalmente, as equipes inscritas se enfrentaram entre si para que, em 28/08 as duas equipes com mais pontos acumulados disputassem a final do evento. Nos dias de competição, os membros do Programa de Educação Tutorial dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Física e professores dos cursos organizaram a estrutura e mediaram a competições. Na sala do evento as equipes foram posicionadas em uma bancada com estrutura eletrônica de botões feita pelos membros do programa para que, após lida a questão pelo locutor, a equipe que apertasse primeiro o botão pudesse responder a questão. Em cada disputa foram feitas dez questões, sendo seu nível de dificuldade sorteado através de um dado de 20 lados que eram lançado pelas próprias equipes alternadamente. Na final do evento foram realizadas 20 questões.

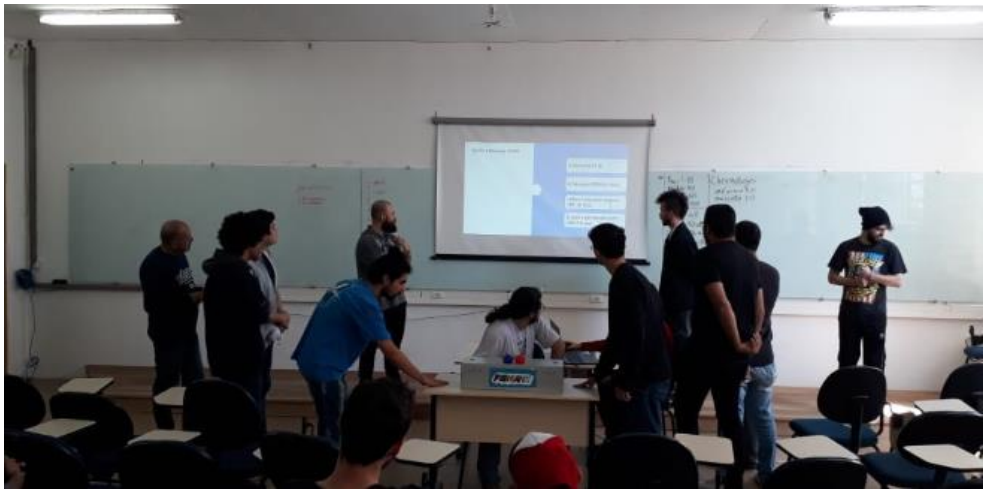


Figura 1 – Estrutura da bancada onde foi realizado o FisiQuiz.

As questões utilizadas na competição foram na sua totalidade propostas pelos mesmbros do Programa de Educação Tutorial dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Física e, posteriormente, revisadas por professores do cursos. As questões foram divididas em quatro categorias, e na competição possuiam valores distintos: fácil (20 pontos), média (40 pontos), difícil (60 pontos) e morte (ganhava 100 pontos ao acertar ou perdia 100 pontos ao errar). A equipe que respondesse corretamente a pergunta dentro do tempo máximo de 1 minuto ganhava a pontuação à ela atribuida. Caso a equipe errasse a resposta ou não cumprisse o tempo máximo de 1 minuto para responder, a outra equipe ganhava o direito de resposta em 30 segundos e, se respondesse corretamente, ganhava metade da pontuação atribuída à questão. Nas questões do nível de dificuldade “morte” a

equipe que respondia tinha 3 minutos para formular sua resposta e, se errasse, perdia os pontos a ela atribuidos, sem chance da equipe adversária responder.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O evento contou com a participação de três equipes que disputaram o título e o prêmio da competição: "*Smurffísicos*", "*Chernoboys*" e "*Equipe Vega"*. Como a competição envolveu três equipes, em uma primeira fase todos se enfrentaram entre si. O primeiro embate, em 26/06, foi entre "*Chernoboys*" e "*Equipe Vega"*, no qual a "*Equipe Vega"*, sagrou-se vitoriosa por 210 a 130 pontos. No segundo embate, em 28/06, entre "*Chernoboys*" e "*Smurffísicos*", os "*Chernoboys*" ganharam por 230 a 50 pontos. No terceiro embate, entre "*Equipe Vega"* e "*Smurffísicos*", os "*Smurffísicos*" conseguiram a vitória por 420 pontos contra 240 do time adversário. Para a próxima fase, como todas as equipes venceram pelo menos um dos duelos, o critério de classificação foi a soma de pontos. Com isso, a equipe "*Smurffísicos"* foi classificada diretamente para a final e as duas outras equipe disputaram vaga para a final. O embate semi-final entre "*Chernoboys*" e "*Equipe Vega"*, em 21/08, sagrou vitoriosa a equipe "*Chernoboys*". A final do evento, em 28/08, teve como grande vencedora da competição a equipe "*Smurffísicos".*



Figura 2 – Cartaz de divulgação da final do evento FisiQuiz.

Esta foi a primeira edição do evento, portanto, não sabia-se ao certo se haveria engajamento e aderência por parte dos alunos à atividade proposta. Observou-se, inicialmente, uma baixa procura por parte dos alunos para inscreverem-se no evento, porém, ao longo da competição, o evento tornou-se popular entre os alunos e funcionários dos cursos de Física, que participaram e torceram pelos times ao longo dos embates.

A organização do evento classifica-o como uma experiência positiva e planeja realizar novas edições futuramente. A atividade no formato de competição de perguntas e respostas mostrou-se uma ótima ferramenta para integração dos alunos dos cursos, além de ferramenta alternativa para o estudo continuado, sendo

uma possível estratégia de retenção dos alunos nos cursos, vistos os altos índices de reprovação e evasão dos mesmos.



Figura 3 – Participantes do evento FisiQuiz.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se que o evento "*Ultimate FisiQuiz Competition (UFC)*" cumpriu sua proposta de atividade extensionista, engajando os alunos dos cursos de Física e promovendo socialização e estudo continuado.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOREIRA, M. A. Ensino de Física no Brasil: Retrospectiva e Perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 22, n. 1, p. 94-99, 2000.

VIDAL, L. A., CUNHA, C. R. A reprovação nas disciplinas de física da engenharia causada pela ausência de bases matemáticas nos ensinos fundamental e médio. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.14, v.1, p. 510-521, 2019.

ATAÍDE, J. S. P., LIMA, L. M., ALVES, E. O. A repetência e o abandono escolar no curso de licenciatura em física: um estudo de caso. **Physicae**, [S.I.], p. 21-32, 2006.

Massachusetts Institute of Technology (MIT). **39th Annual MIT Integration Bee**. 2019. Acessado em 14 set. 2019. Disponível em: http://www.mit.edu/~pax/integrationbee.html

SALES, G. L., BARBOSA, M. N. Oficinas de Física: Uma Proposta para Desmitificar o Ensino de Física e Conduzir a uma Aprendizagem Significativa In: **XVI SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA**, 2005, Rio de Janeiro. Zit Editora, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E A EXTENSÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

MAYARA GOULART BRASIL[1]; ROSE ADRIANA DE ANDRADE MIRANDA[2]; HELOÍSA HELENA DUVAL DE AZEVEDO[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – mayaragbrasil@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – rosemiranda.educampoufpel@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – profa.heloisa.duval@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo ressaltar a importância da extensão na formação acadêmica de forma que sejam elencadas as ações realizadas por um grupo de educação tutorial durante a Semana Mundial do Brincar dos anos de 2017, 2018 e 2019. O relato de experiência se dará a partir das vivências ocorridas desde os planejamentos das atividades até as execuções nas escolas da rede pública da cidade de Pelotas/RS.

Para planejar as propostas, foi preciso realizar estudos sobre a importância do brincar e paralelamente resgatar momentos lúdicos da infância dos bolsistas, colaboradores do grupo, tutora e de famílias que estavam envolvidas nas ações. Portanto, além dos grupos de estudos com leituras de BENJAMIN (2002) e HANSEN; MACARINI; MARTINS; WANDERLIND; VIEIRA (2007), também foram realizadas visitas em algumas escolas para conhecer a comunidade local e quais brincadeiras faziam parte do repertório das crianças. As ações eram realizadas com a finalidade de proporcionar momentos lúdicos, aprender sobre cultura e o corpo, apresentar e relembrar brincadeiras, além de haver interação de todos presentes na escola.

2. METODOLOGIA

O Programa de Educação Tutorial – PET é um programa que realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão. São 15 PETs na Universidade Federal de Pelotas – UFPel das mais diversas áreas, o Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular – GAPE é um deles. Ele é um dos três grupos da instituição que é composto de forma indisciplinar, sendo preenchidas as 12 vagas com alunos dos cursos de: Cinema de Animação, Design Gráfico, Jornalismo, Pedagogia e Psicologia. Os projetos do GAPE são planejados e modificados no final de cada ano e desde 2016 consta no planejamento uma pesquisa envolvendo educação popular nas escolas e a partir de então foram realizadas aproximações com instituições da rede municipal para que os acadêmicos estivessem inseridos em colégios da rede.

A Aliança pela Infância chegou no Brasil no ano de 2001 e desde 2010 é responsável por organizar a Semana Mundial do Brincar. Todo ano é proposto um tema para dar enfoque em algo relacionado ao brincar e suas possibilidades. Dessa forma, participar da Semana Mundial do Brincar tornou-se tradição para o PET GAPE que anualmente realiza ações em, pelo menos, três escola, sendo elas de educação infantil e/ou ensino fundamental.

No ano de 2017 foi realizado um amplo estudo bibliográfico para que o grupo pudesse compreender o significado e a importância do brincar em todas as idades, levando em conta quais os benefícios que esses momentos trazem para o

corpo e o desenvolvimento humano. Rodas de conversas e leituras eram feitas para que os acadêmicos possuíssem um amplo aporte teórico para posteriormente pensarem as atividades que realizariam nas escolas. Em paralelo, foi realizada uma pesquisa com 15 familiares de uma das escolas parceiras para que pudessemos ter conhecimento das brincadeiras que fizeram parte da infância deles. Foram ouvidos também todo corpo docente da instituição e os bolsistas do GAPE para compreender quais brincadeiras possuíam significado para estes. Dessa forma, foi possível realizar um levantamento de brincadeiras que fizeram parte de um banco de atividades que nos auxiliaria nas ações nas escolas.

O primeiro ano de atividades trouxe grandes questionamentos para o grupo de forma a repensar as brincadeiras e os lugares que ocorreriam as ações, foi preciso pensar também a faixa etária de cada uma das turmas que estariam realizando as propostas. Além disso, pelo grupo trabalhar com estudos de educação popular, foi realizado um resgaste e a inserção do folclore nas brincadeiras.

Com o passar dos anos, os bolsistas foram ganhando experiência e aprendendo a conduzir melhor as ações. Os estudos sobre o brincar e o folcore foram sendo expandidos e as atividades passaram a contemplar cantigas de roda e personagens de lendas urbanas.

Durante os três anos de atividades realizadas na Semana Mundial do Brincar, foram envolvidas três escolas da cidade de Pelotas e 25 turmas, dando em média 450 alunos brincando, conhecendo, imaginando, descobrindo seus próprios limites e respeitando os dos colegas. Cada turma ficava em torno de 20 minutos realizando brincadeiras propostas pelo grupo de bolsistas e no final das ações, era pedido que nos apresentassem uma brincadeira diferente das que havíamos realizado.

Foram desenvolvidas brincadeiras como: passa anel, adoleta, chicote queimado, caçador, guerra de bolinhas, pular corda, corrida do saco, dança das cadeiras, amarelinha e escravos de jô. As cantigas: roda caixinha e ciranda-cirandinha também foram realizadas. Atividades com quebra-cabeça e jogo da memória eram propostas com personagens do folclore brasileiro como forma de valorizar e inserir inúmeros personagens das lendas urbanas no cotidiano escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao estarmos inseridos nas escolas, foi possível contribuir com o desenvolvimento, ensino e aprendizagem dos alunos. Além de aprendermos sobre a importância do brincar, o que potencializa grandiosamente a formação das acadêmicas do curso de pedagogia, relembramos nossa própria infância e estávamos também conhecendo outras brincadeiras, culturas e as variações das atividades.

Dessa forma, proporcionamos momentos de interação entre os alunos e os funcionários das instituições pois ao brincarmos com as crianças, alguns funcionários de vários setores da escola paravam para observar o que estava acontecendo e eram convidados para participar conosco. Os alunos fortaleciam vínculos com as pessoas que compõem a insituição, com seus próprios colegas e com os acadêmicos, o que resultava em vários convites para que outras atividades fossem realizadas durante todo o ano na escola.

Ao brincar, podemos conhecer diversas culturas, aprendemos a reconhecer e respeitar os limites do nosso corpo e as especificidades dos colegas de modo com que todos fiquem incluidos nas atividades que estão sendo realizadas.

> O aspecto afetivo da brincadeira encontra-se na possibilidade que ela oferece de a criança se conhecer melhor, tendo, assim, oportunidades de encontrar nos outros atitudes e habilidades que causem admiração, que combinem com sua maneira de pensar, que causem vontade de conhecer melhor o outro, emergindo daí as primeiras amizades. (HANSEN; MACARINI; MARTINS; WANDERLIND; VIEIRA, 2007, p.138)

Além disso, são exploradas habilidades de concentração, trabalho em equipe, criatividade, imaginação e coordenação motora. Todos esses aspectos eram levados em conta no momento do planejamento das atividades para que pudéssemos contribuir de diversas maneiras no desenvolvimento dos estudantes.

4. CONCLUSÕES

Ao realizar ações de extensão, passamos a ter contato com diversas culturas e realidades. Levávamos brincadeiras para realizar com os alunos para que ampliassem seus repertórios lúdicos e nos deparávamos com ensinamentos que nos qualificavam profissionalmente e pessoalmente. Por diversos momentos os bolsistas do grupo PET GAPE precisaram colocar-se no lugar do outro para que todas as especificidades fossem respeitadas e contempladas. Houveram momentos de descontrução e por vezes o que pretendíamos não saia como o planejado, o que já nos prepara para a realidade de quando estivermos em sala de aula pois nem tudo sai como o esperado e precisamos ter uma outras alternativas para lidar com a situação.

Participar da Semana Mundial do Brincar faz com que contribuíssemos com a infância e com o desenvolvimento de inúmeros alunos, além disso retorna para a sociedade todo investimento que é feito nos bolsistas do PET GAPE. Foi possível ter contato com distintas bagagens culturais e resgatamos brincadeiras que fizeram parte das infâncias dos familiares dos alunos e que através da proposta realizada pelo grupo, farão parte também da infância das crianças que interagiram com os acadêmicos. Sendo assim, contribuímos com a formação do sujeito e com nosso desenvolvimento profissional e pessoal, além de que conseguimos proporcionar momentos de interação e conhecimento de maneira lúdica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Editora, 2002.

CARNEIRO, E. **Dinâmica do Folclore**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 3ª Edição.

HANSEN, J; MACARINI, SM; MARTINS, GDF; WANDERLIND, FH; VIEIRA, ML. **O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista.** Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum. 2007; 17(2):133-143.