CEC 2018

ANAIS DO V CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA DA UFPEL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
RS-BRASIL

PR
Pró-Reitoria de
EC
Extensão e Cultura

4ª SIIEPE
SEMANA INTEGRADA
UFPEL 2018

Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional
Ubirajara Buddin Cruz – CRB 10/901

C749a Congresso de Extensão e Cultura da UFPel (5.: 2018: Pelotas)
Anais do... [recurso eletrônico] / 5. Congresso de Extensão e Cultura da UFPel ; org. Francisca Ferreira Michelon... [et al.]. – Pelotas: Ed. da UFPel, 2018. - 1068p. : il.

ISSN: 2359-6686

Modo de acesso: <https://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/anais-2018/>

1.Extensão. 2.Cultura. 3.Museus. I.Michelon, Francisca Ferreira. II.Título.

CDD: 378.1554

CEC

V CONGRESSO DE
EXTENSÃO E CULTURA

ORGANIZAÇÃO

Comissão Científica V CEC
Francisca Ferreira Michelon – Presidente
Andrea Lacerda Bachettini
Elcio Alteris dos Santos
Felipe Fehlberg Hermann
João Fernando Igansi Nunes
Silvana de Fátima Bojanoski

Comissão Organizadora V CEC (acadêmicos)
Adelino Silveira Soares Junior
Amanda Severo Medeiros
Andréia Skupien Bianchini
Bárbara Moraes
Betina Dummer Uczak
Gabriel Moura Pereira
Joice Vieira Soares
Larissa de Carvalho Raulino
Larissa Koch Strelow
Larissa Xavier Rodrigues
Letícia Rehbein Jeske
Lisiane Gastal Pereira
Luis Gustavo de Pinho Amaral
Marlene dos Santos de Oliveira
Natália Marroni Marques
Nicole Fernandes da Silva
Rafael Nolasco
Sarah Aguiar Marçal

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 V CEC
Ana Carolina Oliveira Nogueira
Elias Lisboa dos Santos
Jerri Teixeira Zanusso
Mateus Schmeckel Mota
Matheus Blaas Bastos
Nádia Nájara 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

Seção de Integração Universidade e Sociedade
Elcio Alteris dos Santos

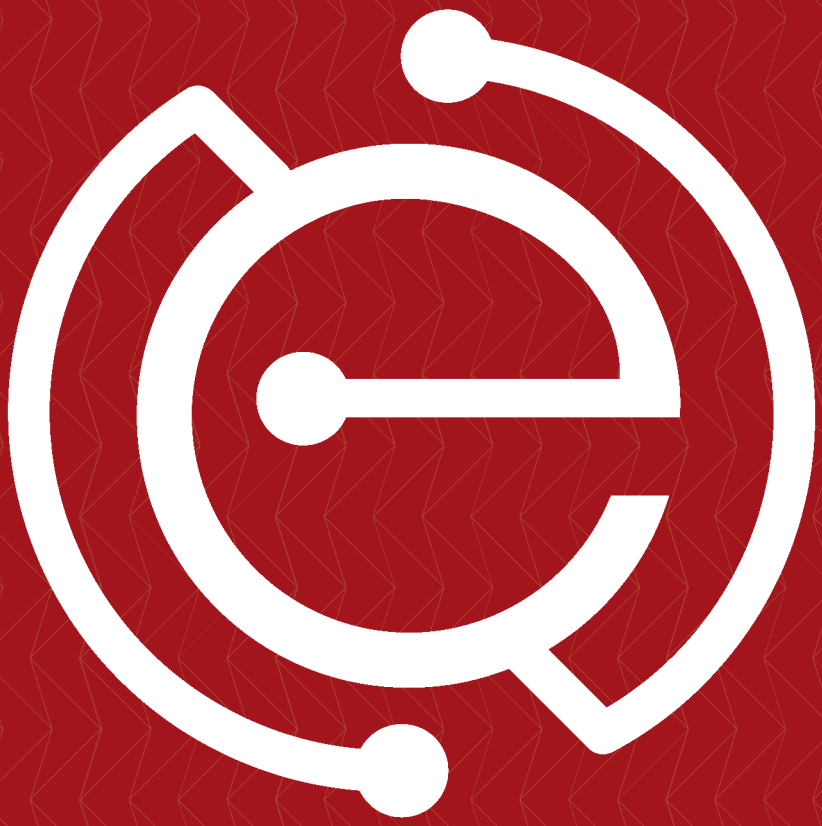
Seção de Captação e Gestão de Recursos
Mateus Schmeckel Mota
Elias Lisboa dos Santos

Seção de Mapeamento e Inventário
Andrea Lacerda Bachettini

Secretaria
Nádia Najara Kruger Alves

Design Editorial
Natália Marques

Foto da capa
Micael de Oliveira Carvalho
Fórum Social da UFPel



A UNIVERSIDADE DO ENCONTRO E DA INCLUSÃO: A UNIVERSIDADE DA EXTENSÃO

O tema celebrado pela 4ª Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão (SIIEPE) da UFPel indicou a importância da Reforma Universitária de Córdoba como o norte a ser seguido pela concepção de ensino superior que gostaríamos de ver orientando as nossas decisões acadêmicas. O documento, datado de 21 de junho de 1918, que veio a ser conhecido pelo título ”Manifesto de Córdoba”, expressava o inconformismo dos estudantes daquela época com o modelo de universidade que servia a poucos e que, isolada, vivia para si. A Reforma deu início a um movimento que se propagou para outros países. Chegou, também, no Brasil, com ecos menos intensos, mas ainda assim, influentes.

O centenário do Manifesto foi eleito como inspiração para essa Semana, dando continuidade à concessão do título *Honóris Causa* ao sociólogo Boaventura de Souza Santos, que em 4 de junho recebeu a condecoração em cerimônia realizada pela UFPel e UCPel. Na ocasião, o sociólogo ressaltou que compete às universidade propor e sustentar projetos voltados aos interesses sociais. Essa é uma das finalidades mais determinantes da Extensão Universitária.

Dando início a 4ª SIIEPE, a conferência de abertura foi proferida pelo professor da Universidade Nacional de Córdoba, Francisco Tamarit, coordenador geral da Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe, ocorrida em junho último, em Córdoba. Diante de um público atento, Tamarita firmou que as universidades constituem uma possibilidade de futuro para a América Latina, “região injusta, desigual e violenta”. Se houver convergência e união, poderemos ser instituições melhores, atentas e ativas sobre as necessidades das populações. E dar atenção à voz das comunidades é uma das competências que caracterizam a Extensão.

A Extensão universitária também é uma forma de resistência. Resistência ativa, que aposta que o diálogo, resultado do encontro e a inclusão, resultado da democratização do acesso, podem gerar caminhos para as nossas sociedades evadirem dos estados penosos de misérias que as consomem.

No ano em que solicitamos aos cursos de graduação o atendimento à Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que curricularia a Extensão universitária nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, estamos confiantes em alguns resultados que a UFPel apresenta, no conjunto dos trabalhos registrados no Congresso de Extensão e Cultura.

A quase totalidade dos trabalhos inscritos foi apresentada. E os Anais do 5º Congresso de Extensão e Cultura, inserido na SIIEPE, registram todos os que efetivamente o foram. A cada sessão, os debatedores destacaram uma apresentação entre todas daquela sala. O que deveria ser observado no relato do estudante para a eleição era como a experiência extensionista exercia impacto na sua formação, de tal modo que os assistentes pudessem compreender como as diretrizes da Extensão estavam sendo vividas na atividade relatada.

Vimos observando que o conceito de Extensão Universitária,vem, oportunamente, sendo superado. Muitos de nós já não a entendem como aplicação pura do conhecimento adquirido nos bancos escolares pelos estudantes acompanhados de seus professores. Vimos isso em uma quantidade expressiva dos trabalhos apresentados. Esses, em diferentes áreas, indicam que a flexibilidade inerente à prática extensionista está gerando circunstâncias nas quais se evidencia a compreensão da realidade advinda da aproximação dos universitários com ela. Tal compreensão ocorre em uma prática dialógica de integração com grupos que não pertencem ao ambiente universitário. E a integração promove o descortinar de diferentes pontos de vista. Com o somatório de tais pontos, a realidade na sua concretude se apresenta como o grande desafio a ser entendido. Que excelente formação estamos promovendo aos nossos alunos: dinâmica, viva, intensa e crítica.

Finalizo lembrando que a Extensão é uma forma pacífica de promover mudanças profundas no ensino, porque ativa a capacidade de diálogo da universidade com a sociedade na qual se insere. Com esse diálogo podemos formular as perguntas que nos motivam a buscar a superação dos estados que afligem as comunidades ou a intensificação de outros que as melhoram. A Extensão nos faz saber, porque nos faz ver, que o conhecimento pode ser transformador. Se compartilhado, pode se tornar integrador e, assim, nos fazer conscientes de que o bem coletivo é o caminho que propicia o viver melhor em sociedade.

Francisca Ferreira Michelon
Pró-Reitora de Extensão e Cultura

SUMÁRIO

AÇÃO GETEC 2018: “COLECIONANDO SEMENTES, CONSTRUINDO SABERES”

ALDO GIRARDI POZZEBON; JOYCE DE MORAES SOUZA; BEATRIZ HELENA GOMES ROCHA; VERA LUCIA BOBROWSKI 15

CONTINHOS PARA A INFÂNCIA NA ARTINHA DE LEITURA DE JOÃO SIMÕES LOPES NETO

ALESSANDRA STEILMANN; CLAUDIA BARBOSA PEREIRA SOUSA; ROSELAINE LIMA; ÉRICA MACHADO LEOPOLDO; CRISTINA MARIA ROSA 19

TERRÁRIO SUSTENTÁVEL E MICROCLIMA: RELATO E ANÁLISE DE OFICINAS DESENVOLVIDAS

ALEX GARRIDO; ARNALDO FERREIRA; CICERO CARVALHO; FÁBIO ANDRÉ SANGIOGO 23

CURSO DE LÍNGUAS: O OUTRO DESDE QUE SEJA O ESTEREÓTIPO

ALEXANDRA SOARES DE OLIVEIRA; RAPHAELA PALOMBO BICA DE FREITAS; ALINE COELHO DA SILVA 27

OFICINAS DE INICIAÇÃO AO HANDEBOL NAS ESCOLAS: ESTRUTURA E RESULTADOS

ANA VALÉRIA LIMA REIS; ROSE MERI SANTOS DA SILVA 30

O PROJETO DE EXTENSÃO E CULTURA “LUDOTECA DO TURISMO” E A APLICAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS: AVALIAÇÃO DE ALUNOS DO QUARTO ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM PELOTAS, RS

ANDRÉIA SKUPIEN BIANCHINI; ANGELA BARCELOS FURTADO; INARA DE OLIVEIRA DA LUZ; NYGER DA SILVA LARA; PRISCILLA TEIXEIRA DA SILVA 34

PROJETO RUGBY ESCOLAR EM PELOTAS: 2015 - 2018

ANTÔNIO VINÍCIUS OLIVEIRA DE ALMEIDA; TAIRÃ GONÇALVES SOARES; CAMILA BORGES MÜLLER; LILIANE LOCATELLI; ERALDO DOS SANTOS PINHEIRO 38

O DESENHO COMO ATIVIDADE PATRIMÔNIAL

CARLA GOMES DA SILVA; DALILA ROSA HALLAL 42

EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DO PAIETS – FURG

FERNANDA CASEIRA DAS NEVES; VILMAR ALVES PEREIRA 46

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO CARINHO - TREINAMENTO FUNCIONAL PARA MELHOR QUALIDADE DE VIDA DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

FERNANDA GENRO BILHALBA; GEORGE KAUÊ MARTH BITENCOURT; MILENA TRINDADE DOMINGUES; MYLENA ROCHA DE FARIAS; JENNIFER RODRIGUES SILVEIRA; ALEXANDRE CARRICONDE MARQUES 50

PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DOCENTE

FERNANDA SILVESTRE DE ALMEIDA; MARIZA ZANINI; AUGUSTO DARDE 54

INTERESEF: GINCANA SOLIDÁRIA

FERNANDA WOZIAK TAVARES; RAFAELA CESTITO DA SILVA; RUBIANI HELLWIG KLUG; ANA VALÉRIA LIMA REIS; JULIE HELLEN DE BARROS DA CRUZ; ROSE MÉRI SANTOS DA SILVA 57

SUMÁRIO

UMA CONVERSA SOBRE PLANTAS MEDICINAIS COM A TERCEIRA IDADE

GABRIEL MOURA PEREIRA; NATHALIA DA SILVA DIAS; CRISTIANE DOS SANTOS OLIVEIRA; MARCIO FRANCO AZEVEDO; FELIPE FEHLBERG HERMANN; ANA CAROLINA NOGUEIRA 61

ATLAS GEOMORFOLÓGICO DO MUNICÍPIO DE PELOTAS/RS

GABRIELA KLERING DIAS; JORGE CEDREZ VERNETI; MOISÉS ORTEMAR REHBEIN 64

ROLETA DA FRAÇÕES: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA TRABALHAR OS DIFERENTES SIGNIFICADOS DAS FRAÇÕES

GERALDO OLIVEIRA DA SILVA; MÔNICA FALCÃO DUARTE; ANDRESSA LIXIESKI MANSKE; LÚCIA RENATA DOS SANTOS SILVEIRA; PATRICIA GUTERRES BORGE; RITA DE CÁSSIA DE SOUZA SOARES RAMOS 68

A EXPERIÊNCIA DO EGRESSO COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROFISSIONAL DE QUÍMICA DE ALIMENTOS

GERÔNIMO GOULART REYES BARBOSA; ROSANE DA SILVA RODRIGUES 71

O VER E O OLHAR: A FOTOGRAFIA COMO PROPULSORA DE REFLEXÕES ACERCA DA PRODUÇÃO DE IMAGENS

GUILHERME SUSIN SIRTOLI; CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO; 74

EVIDENCIAÇÃO DA SITUAÇÃO DO LIXO NO BAIRRO BALSA – PELOTAS/RS PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

GUSTAVO BENEDETTI SANTIAGO; MATHEUS GOMES BARBOSA; NIRCE SAFFER MEDVEDOVSKI 78

TRILHA SENSORIAL: EXPERIMENTANDO POSSIBILIDADES VINCULADAS A SURDOCEGUEIRA

HENIANE PASSOS ALEIXO; THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN 82

LOUCAS POR LIVROS: BIBLIOTECÁRIAS EM FORMAÇÃO

IEDA MARIA KURTZ DE AZEVEDO; SIMONE ECHEBESTE; CRISTINA MARIA ROSA 86

A INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

IRENE ALEXANDRA LIPARELLO GARCIA; ÂNDRIA PINTADO DOS SANTOS; FLÁVIA MEDIANEIRA DE OLIVEIRA 90

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

ISABEL DA CUNHA SANTOS; MARINA VIEIRA FOUCHY; JESSICA BOSENBECKER KASTER; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES;. TATIANA VALESCA RODRIGUEZ ALICIEO; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA 94

FOTOGRAFIA COM PIPOCA: O ESTUDO DA IMAGEM ATRAVÉS DO CINEMA

ÍTALO FRANCO COSTA; CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO 98

BINGO E JOGO DA MEMÓRIA "VISITA AO CAVG": A EXPERIÊNCIA DE DOIS JOGOS LÚDICO-PEDAGÓGICOS JUNTO A ESCOLA DA INCLUSÃO DA UFPEL EM 2018

JARIZA CARDOZO NUNES; ROBERTA MATTOS LESSA; PRISCILLA TEIXEIRA DA SILVA 102

SUMÁRIO

O PERFIL DOS EDUCANDOS DO DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR

JÉSSICA FERNANDA ANTUNES; JOÃO FRANCISCO NEVES; MARIA WALESKA PEIL; NORIS MARA LEAL 106

ESPANHOL PARA ENEM

JÉSSICA IUNG; ANA LOURDES DA ROSA NIEVES FERNÁDEZ 110

PLANTANDO ESPERANÇA

JÉSSICA MOREIRA LOPES DE SOUSA; JESSICA CRISTINA ALVES; LARISSA DE SOUZA ESCOBAR; GISELE MORAES DIAS; FELIPE FEHBERG HERRMANN; MICHELE MANDAGARÁ DE OLIVEIRA 113

AÇÃO GETEC 2018: CAIXA ENTOMOLÓGICA COMO MODELO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

JOYCE DE MORAIS SOUZA; ALDO GIRARDI POZZEBON; AMANDA MARTINS SILVA; BEATRIZ HELENA GOMES ROCHA; VERA LUCIA BOBROWSKI 117

A EXTROVERSÃO DO ACERVO ARQUEOLÓGICO COMO FERRAMENTA EDUCATIVA: A ATUAÇÃO DO LÂMINA NO DIA DO PATRIMÔNIO

JULIA BRAGA DOS SANTOS; MARIA WALESKA PEIL; MARIANA BRAUNER LOBATO; MARINA NASCIMENTO; SUSANA DODE; JAIME MUJICA SALLES 121

MEDIAÇÃO ARTÍSTICA PATAFÍSICA – OUTRAS EXPERIÊNCIAS EM ARTE

JÚLIA PETIZ PORTO; CAROLINA MESQUITA CLASEN, LUANA REIS SILVINO; CAROLINA CORRÊA ROCHEFORT 125

AÇÃO DE CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL JUNTO AO CENTRO DE ENSINO E EXPERIMENTAÇÃO EM EQUINOCULTURA DA PALMA (CEEEP)

JULIO NETTO DOS SANTOS DANIELSKI; BRUNA DOS SANTOS SUÑÉ MORAES; VITÓRIA MÜLLER; PLINIO AMÉLIO OCANHA ÁVILA; NATÁLIA PINTO RIBEIRO; BRUNA DA ROSA CURCIO 130

TRABALHO COM AS HABILIDADES DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E ESCRITA

KAMILA MENDES DA SILVA; PAULA FERNANDA EICK CARDOSO; 133

ELABORAÇÃO PARTICIPATIVA DO ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR DE ARROIO DO PADRE/RS – UM PROJETO DE CARÁTER EXTENCIONISTA

KAREN LAIZ KRAUSE ROMIG; NATHÁLIA BONOW; SANDRO DE CASTRO PITANO 136

AVALIAÇÃO NUTRICIONAL E EDUCAÇÃO NUTRICIONAL EM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO CERENEPE - PELOTAS, RS

KARINA DA ROCHA SOUZA; ANGÉLICA OZÓRIO LINHARES; MARSHELLE MARTINS TEIXEIRA; CRISTINA CORRÊA KAUFMANN 140

DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR: OPORTUNIZANDO A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

LAÍS VAZ MOREIRA; ALINE ALVES ROSENDO; FELIPE FERREIRA RIBEIRO; FREDERICO DA ROSA BLANK; VICTOR BRAZ ITURRIET; NORIS MARA PACHECO MARTINS LEAL 144

SUMÁRIO

PASSADA PRO FUTURO, UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE TRABALHO DE MINI HANDEBOL NA UFPEL

LARA VINHOLES; MAURICIO MACHADO; ANA VALÉRIA LIMA REIS; FELIPE GUSTAVO GRIEP BONOW; ROSE MÉRI SANTOS DA SILVA 148

COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS: L1 OU L2 NAS QUESTÕES?

LARISSA LYSAKOWSKI VENZKE; SÍLVIA COSTA KURTZ DOS SANTOS 152

PRÁTICAS DA OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PADRE ANCHIETA

LAURA DOS SANTOS CENTENO; ANDRESSA LESSA KRINGEL; FRANCIELLE ZURSCHIMITTEM; TATIANA VALESCA RODRIGUES ALICIEO; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA 156

O DOCE "OLHAR PELOTAS" ATRAVÉS DA AUDIODESCRIÇÃO NO "ENCONTRO OLHO DE SOGRA"

LEANDRO PEREIRA; MARISA HELENA DEGASPERI 160

MUSICALIZAÇÃO DE BEBÊS: DESENVOLVIMENTO MUSICAL E INCLUSÃO

LEIDIANE FEIJÓ; ANDRÉIA LANG; ANANDA RIBEIRO; REGIANA WILLE 164

PRÁTICAS DE LITERATURA COMO AÇÃO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

LEONARDO CAPRA; IEDA MARIA KURTZ DE AZEVEDO; CRISTINA MARIA ROSA 168

BEISEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 2018

LEONARDO DUMMER VELASQUE; TAIRÃ GONÇALVES SOARES; ERALDO DOS SANTOS PINHEIRO 172

PALESTRAS E OFICINAS: UMA MANEIRA DINÂMICA DE LEVAR INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO AOS IDOSOS

LETÍCIA REHBEIN JESKE; ANA CAROLINA OLIVEIRA NOGUEIRA; ADRIANA SCHÜLER CAVALLI 175

LEITURA GLOBAL EM FLE: PRÁTICAS NO CURSO DE EXTENSÃO PARA INICIANTES

LETÍCIA SILVEIRA DE OLIVEIRA; CRISTIAN BORBA DA SILVEIRA; MARIZA PEREIRA ZANINI 179

CURSO PRÁTICO DA OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DARCY RIBEIRO

LIDIANE DA SILVA CAVADA; JÉSSICA BOSENBECKER KASTER; ISABEL DA CUNHA SANTOS; MARINA VIEIRA FOUCHY; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES; CARLA ROSANE BARBOZA MENSONÇA 183

EFASUL – EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO POPULAR

LILIAN MARTINA EINHARDT LEITZKE; PATRÍCIA WEIDSUCHADT 187

ALTERNÂNCIA LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO CURSO DE EXTENSÃO DA UFPEL

LISIANI COELHO; SÍLVIA COSTA KURTZ DOS SANTOS 191

SUMÁRIO

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: ATUAÇÕES EM UM PROJETO DE EXTENSÃO

LUANA MEDINA DE BARROS; MILENY JOUGLARD GOMES; QUEZIA TABORDES GONÇALVES; REGIANA BLANK WILLE 195

"PET + SAÚDE NA ESCOLA": EXPERIÊNCIA COM A PRÁTICA DE LUTAS NA ZONA RURAL DE PELOTAS

LUCAS DE SOUZA RAUGUST; JULIANA DIEL DE ARRUDA; NATHIELEN DE SOUZA; RÚBIA DA CUNHA GORZIZA GARCIA; KAROLINE DA SILVA DUARTE; MARIÂNGELA DA ROSA AFONSO 199

PROJETO DE EXTENSÃO JOGANDO PARA APRENDER

LUCAS VARGAS BOZZATO; VIVIAN HERNANDEZ BOTELHO; FRANCIELE DA SILVA RIBEIRO; FELIPE FERNANDO GUIMARÃES DA SILVA; PATRÍCIA DA ROSA LOUZADA DA SILVA; ERALDO DOS SANTOS PINHEIRO 202

LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMANDO FUTUROS LEITORES

MAIARA KATH KRINGEL; CRISTINA MARIA ROSA 206

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA VIDA ESCOLAR (PAVE): A MERITOCRACIA NO ACESSO À UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

MARA BEATRIZ NUNES GOMES; ÉVERTON LUÍS BRUM DE FREITAS; TAIANE CÂNDIDO; RÔMULO FÉLIX NUNES; MARCUS VINICIUS SPOLLE 210

POR UMA PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE UM PROJETO DE EXTENSÃO

MARCIELA DA SILVA MATTOS; MAICON MADRUGA DA ROSA; PATRICIA DA SILVA LUIZ; DIRLEI DE AZAMBUJA PEREIRA; HELENARA PLASZEWSKI 214

ESTATÍSTICA: DA ACADEMIA À PRAÇA

MÁRCIO FOUCHY DOMINGUES; QUELEN CORRÊA FURTADO; ELISIA RODRIGUES CORRÊA; GISELDA MARIA PEREIRA 217

A IMPORTANCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITARIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PROJETO "GINÁSTICA ARTÍSTICA PARA TODOS"

MARCOS JORDANIO PEREIRA FEITOSA LIMA; LUCAS VARGAS SAGAZ; ANDRIZE RAMIRES COSTA 221

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A INCLUSÃO ESCOLAR NO PROJETO "GINÁSTICA ARTÍSTICA PARA TODOS".

MARINA KRAUSE WEYMAR; ANDRIZE RAMIRES COSTA 225

OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL COM ALUNOS DO 2º ANO DA ESCOLA ELMAR DA SILVA COSTA: ATIVIDADES PRÁTICAS

MARINA VIEIRA FOUCHY; JÉSSICA BOSENBECKER KASTER; KARINA FERNANDEZ; LAURA DOS SANTOS CENTENO; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES; CARLA BARBOZA MENDONÇA 228

PROJETO CARINHO – TREINAMENTO FUNCIONAL NA FORMAÇÃO DE ACADEMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MATEUS DE PAULA BORGES; GUILHERME RODRIGEZ LUZ; ALINE BRANDÃO; JENNIFER RODRIGUES SILVEIRA; ALEXANDRE CARRICONDE MARQUES 232

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO CURSO DE LÍNGUAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS DA UFPEL

MATEUS KLUMB; BERNARDO LIMBERGER 235

A RELEVÂNCIA DA PESQUISA CIENTÍFICA NAS DIRETRIZES DA GRADUÇÃO

MATHEUS SCHROEDER DOS SANTOS, GABRIELA DOS SANTOS BARBOZA, LEANDRA MARTINS BRESSAN, ESTÊVÃO MAZZOCHI SOARES, GILBERTO LOGUERCIO COLLARES, VIVIANE SANTOS SILVA TERRA 239

PROJETO DE EXTENSÃO DE HANDEBOL ESCOLAR NA UFPEL E SUAS VERTENTES

MAURICIO MACHADO; LARA VINHOLES; ANA VALÉRIA LIMA; FELIPE GUSTAVO GRIEP BONOW; ROSE MÉRI SANTOS DA SILVA 242

O PET GAPE NA SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR

MAYARA GOULART BRASIL; JÉSSICA CORRÊA PEREIRA; ROSE ADRIANA DE ANDRADE MIRANDA; HELOISA HELENA DUVAL DE AZEVEDO 246

A ARTE COMO FERRAMENTA DA INCLUSÃO

MORGANA NUNES; YASMIM MOURAD OSHIRO; LORENA ALMEIDA GILL 249

O ACERVO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA DA UFPEL: UM ESPAÇO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

MOZART MATHEUS DE ANDRADE CARVALHO; ALESSANDRA GASPAROTTO 252

CURSO PRÁTICO DA OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO VICENTE DE PAULO

NATÁLIA RODRIGUES DE MATOS; ISABEL DA CUNHA SANTOS; KARINA FERNANDES; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES; TATIANA VALESCA RODRIGUEZ ALICIEO; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA 256

SURDEZ E PROBLEMAS LINGUÍSTICOS NA ESCOLA REGULAR

NICÉIA SILVA MENDES; LORENA ALMEIDA GILL 260

ANÁLISE DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS: JOGO DAS TRÊS CARTAS E UMA COLABORAÇÃO DA UNATI

PATRÍCIA CASARIN PEIL; ANDREIA SELL QUANDT; LETIANE LUDWING MIELKE; PATRÍCIA GUTERRES BORGES; RITA DE CÁSSIA DE SOUZA SOARES RAMOS; THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN 263

VIVÊNCIAS TEATRAIS EM ESCOLAS: (R)EVOLUÇÕES DO PROCESSO

PATRICIA CASTRO CARDONA; CLÁUDIA LEMES GIGANTE; NAYLSON COSTA RODRIGUES; VANESSA CALDEIRA LEITE 267

Espaço de formação e extensão: Laboratório de Ensino de História/UFPEL

PATRÍCIA DUARTE PINTO; MAURO DILLMANN 271

UMA INTERVENÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL EM CRIANÇAS COM HISTÓRICO DE FRACASSO ESCOLAR

QUEZIA CRISPA ISNARDI; LETÍCIA SOARES LEITE; MARIANA SOUZA DE OLIVEIRA; LÍVIA MAGALHÃES VIDINHA; MILENE BOHM; SILVIA NARA SIQUEIRA PINHEIRO 275

SUMÁRIO

APRESENTAR UMA CIDADE: REFLEXÕES SOBRE UMA ATIVIDADE DO CURSO DE FRANCÊS BÁSICO I

RAFAEL FELIPE DOS SANTOS; ANA MARIA DA SILVA CAVALHEIRO 279

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA COLETIVA DE INSTRUMENTOS NO PROJETO MUSICANDO

RAFAEL VERAS ZORZOLLI; JOÃO ALEXANDRE STRAUB GOMES 283

ENCONTROS SOBRE O PODER ESCOLAR: LEVANTAMENTO DE DADOS DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE 2004-2017

RAMON DE OLIVEIRA GRANADO; DIRLEI DE AZAMBUJA PEREIRA; LÍGIA CARDOSO CARLOS 286

A INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NA PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

RAQUEL MELO SILVA; FRANCINE BRUM BÖHMER COELHO; FLÁVIA MEDIANEIRA DE OLIVEIRA 290

REDUÇÃO DE FRATURA ALVÉOLO DENTÁRIA: RELATO DE CASO

RAQUELE SOARES DE MATOS; RODRIGO MOREIRA DARLEY; KERIAN DOROTHY REHBEIN; TALITA FREITAS DA SILVA; CRISTINA BRAGA XAVIER 294

SEMANA DO FOLCLORE E EXPERIÊNCIAS: NOTAS SOBRE UM FAZER DOCENTE EM DANÇA AFRO

RODRIGO LEMOS SOARES; NAIANE RIBEIRO; THIAGO SILVA DE AMORIM JESUS 298

O CLUBE CAIXEIRAL E A INFLUÊNCIA DA PELOTAS DO SÉCULOS XIX-XX NA ATUALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

SARAH BEATRIZ M. BARCELOS; TATIELE AZAMBUJA DA SILVA; MÁRCIA JANETE ESPIG 302

ACERVO DO COLÉGIO PELOTENSE- HIGIENIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E PESQUISA

TAMIRES FERREIRA SOARES; MÁRCIA JANETE ESPIG 306

EDUCAÇÃO

AÇÃO GETEC 2018: "COLECIONANDO SEMENTES, CONSTRUINDO SABERES"

ALDO GIRARDI POZZEBON[1]; JOYCE DE MORAES SOUZA[2]; BEATRIZ HELENA GOMES ROCHA[2]; VERA LUCIA BOBROWSKI[3]

[1]*Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, UFPel – aldogirardipozzebon@outlook.com*
[2]*Instituto de Biologia, UFPel – joycemorais43@gmail.com*
[2]*Instituto de Biologia, UFPel – biahgr@gmail.com*
[3]*Instituto de Biologia, UFPel - Orientadora – vera.bobrowski@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Ao ser considerada apenas a relação dual entre o ensino e a extensão incorremos numa formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, se ganha terreno em frentes como a tecnologia, mas incorremos no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico, a sociedade, e nessa proposta na mudança de atitudes em relação ao ensino. Por fim, quando a articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade, a formação cidadã dos alunos envolvidos nesta ação (BOBROWSKI et al., 2016; MOITA; ANDRADE, 2009).

Em abril de 2016 teve início o programa "GETEC - Grupo de Estudos e Trabalhos em Ensino de Ciências", sendo sua equipe constituída por docentes do DEZG/IB e acadêmicos dos cursos de Agronomia, Nutrição, Ciências Biológicas e Medicina Veterinária, que atua 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.

Nesse contexto, uma de suas ações é a oficina "Colecionando sementes, construindo saberes", de caráter polivalente podendo ser aplicada para diversos níveis de ensino, faixas etárias, em escolas públicas e privadas, para discentes e docentes, bem como para a comunidade em geral, tendo sido apresentada além do município de Pelotas, em Piratini, Arroio do Padre e Porto Alegre.

Portanto, a ação "Colecionando sementes, construindo saberes" objetiva valorizar o conhecimento cientifico sobre a importância das sementes, a relação inseto/planta e a biodiversidade, resgatando aspectos sociais, culturais e ambientais.

2. METODOLOGIA

A coleção de sementes utilizada na oficina está 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 60 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.

A metodologia empregada para 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.

As apresentações foram desenvolvidas nos municípios de Pelotas, Piratini, Arroio do Padre e Porto Alegre, no periodo de 2017 e 2018, 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 da ação 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

Na maioria das ações do GETEC contamos com a participação da comunidade escolar no planejamento das atividades de extensão, o que é imprescindível para nortear a escolha e a forma de desenvolvimento das temáticas a serem abordadas, bem como nas correções de rumo para o aprimoramento do programa após a execução das oficinas.

As apresentações realizadas abrangeram de forma direta um público de aproximadamente 750 pessoas durante a Mostra de Extensão e Cultura da UFPel em Piratini; no IV Desafio Mural G-Biotec no Parque Tecnológico de Pelotas; na EMEF Benjamim Constant em Arroio do Padre; na III SIIEPE/IV CEC-UFPel; no II Encontro de Estudantes Extensionistas/UFPel; na Escola Municipal Agricola de Ensino Fundamental Alaor Tarouco em Piratini; 26ª FENADOCE; Pré-universitário popular Desafio em Pelotas; e no 36º SEURS em Porto Alegre (Fig. 1 e Fig. 2).

Sobre a efetividade da ação, conforme relatos dos alunos extensionistas colaboradores do GETEC, o programa permitiu além do desenvolvimento da capacidade de comunicação e oratória, o aprofundamento do conhecimento sobre os assuntos abordados durante as oficinas, bem como uma melhor interação com o público, pois o mesmo engloba diferentes faixas etárias e escolaridade necessitando sempre de adequação da linguagem científica a ser utilizada.

As atividades de extensão auxiliam os estudantes participantes na ampliação da visão sobre a realidade sociocultural das diferentes comunidades visitadas, fato esse evidenciado no relatório do bolsista de extensão: *“Temos que ter a consciência que sempre iremos aprender, e que a extensão é realmente uma via de conhecimento de mão dupla”*.



Fig. 1 – Atividades da Oficina "Colecionando sementes, construindo saberes" realizadas em 2017: A – IV Desafio Mural G-Biotec no Parque Tecnológico de Pelotas, B - III SIIEPE/IV CEC-UFPel, C - Mostra de Extensão e Cultura da UFPel em Piratini.

Há uma preocupação crescente no meio acadêmico com a formação do profissional das diferentes áreas do conhecimento, configurando, cada vez mais, a necessidade de mudanças, tanto no campo profissional, como também nos político e social. Conforme FEUERWERKER; COSTA; RANGEL (2000) a extensão universitária assume o papel de potencializadora desta relação, por meio da diversificação de cenários e metodologias de aprendizagem fornecendo novos espaços de discussão, análise e reflexão das práticas no cotidiano do trabalho e dos referenciais que as orientam, reafirmando, ainda, o seu compromisso na formação acadêmica, humana e social.



Fig. 2 – Atividades da Oficina "Colecionando sementes, construindo saberes" realizadas em 2018: A – 26ª FENADOCE, B – Pré-universitário popular Desafio, C – EMAEF Alaor Tarouco.

4. CONCLUSÕES

A perspectiva, a partir da qual se trabalha é a de que a compreensão obtida através das ações do GETEC determinará o modo como os estudantes se relacionam com a sociedade, não como meros coadjuvantes, mas como partícipes ativos e transformadores. Espera-se contribuir para a formação diferenciada dos acadêmicos do Ensino Superior, preparando-os para o futuro exercício profissional e de sua cidadania, e na popularização da ciência.

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.

FEUERWERKER, L.C.M.; COSTA, H.; RANGEL, M.L. Diversificação de cenários de ensino e trabalho sobre necessidades: problemas da comunidade. **Divulg. Saude Debate**, Rio de Janeiro, n.22, p.36-48, 2000.

MOITA, F.M.G.S.C; ANDRADE, F.C.B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissolubilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.41, p.269-393, 2009.

CONTINHOS PARA A INFÂNCIA NA *ARTINHA DE LEITURA* DE JOÃO SIMÕES LOPES NETO

ALESSANDRA STEILMANN[1]; CLAUDIA BARBOSA PEREIRA SOUSA[2]; ROSELAINE LIMA3; ÉRICA MACHADO LEOPOLDO [4];CRISTINA MARIA ROSA[5]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – ale.ufpel@gmailcom*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – claudiabsousa@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – reis-rl@hotmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – emachado.leopoldo@gmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas– cris.rosa.ufpel@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

No trabalho evidenciamos estudos que embasaram as leituras públicas de quatro continhos de João Simões Lopes Neto, inseridos no manuscrito original *Artinha de Leitura* (1907), publicada recentemente pela Editora Belas Letras (2013). Idealizado para crianças urbanas e rurais, *Artinha de Leitura* se caracteriza como uma cartilha de alfabetização que traz, em notas de rodapé, orientação a pais e mestres para a formação de leitores. É na *IV Parte* da cartilha que surge, em forma de quatro contos ilustrados, a literatura para a infância de JSLN. Os temas são a teimosia, a curiosidade, a gula e a preguiça.

Aclamado pela crítica como um dos maiores contistas brasileiros, o escritor pelotense João Simões Lopes Neto (1865-1916) faleceu antes de ver *Artinha de Leitura* nas mãos das crianças. Reconhecido tardiamente, deixou uma obra literária indubitavelmente respeitável. Além de literato, JSLN também atuava como jornalista e empreendedor, sendo que uma de suas características era ser inventivo e estar sempre pensando a frente de seu tempo (PINTO NETTO, 2015). Por outro lado, há uma faceta do autor que pouco aparece, Segundo ROCHA apud PERES, ARRIADA e PEREIRA (2018)

> Embora educado na carreira do comércio e da indústria, o espírito de João Simões exigia a arena vasta das controvérsias, entrou no jornalismo e triunfou; passou ao teatro e conquistou vitórias; tentou o romance e os seus contos patrícios fizeram-no respeitado; a polêmica o empregou, a crítica teve na sua pena uma servidora firme e brilhante; a crônica deve-lhe serviços inestimáveis; a burocracia teve nele um funcionário modelo; o magistério encontrou no seu espírito um exemplo carinhoso [...] (ROCHA, 1916, p. 2 apud PERES, ARRIADA e PEREIRA 2018, p. 4).

Artinha de Leitura, livro do qual foram extraídos os textos referidos nesse trabalho, é uma obra escrita pelo pelotense entre 1904 e 1908, a próprio punho. Foi parcialmente ilustrada com imagens recortadas e coladas cuja fonte é desconhecida. Constituiu relevante parte do projeto didático que João Simões Lopes Neto criou para a infância na escola, nomeado por ele de “Série Braziliana” (ROSA, 2008). Elaboradas para crianças há mais de cem anos, as narrativas foram nomeadas “contos morais” por Rosa (2010), que se dedicou a observar como crianças na atualidade recebem essas narrativas. De linguagem simples e frequentemente interativa – o escritor JSLN convida seus leitores a refletir sobre o

enredo e seu desfecho e manifestar opiniões acerca dos personagens e seus comportamentos -, os contos apresentam uma faceta desconhecida de JSLN: não raro, ele adverte os leitores crianças sobre o inadequado de escolhas e atitudes dos protagonistas.

2. METODOLOGIA

Estudados os quatro contos, (A guloza, A preguiçoza, O curiozo e Um teimozo) três foram selecionados para leitura a duas turmas de crianças que, no dia 17 e 24 de agosto de 2018, visitaram a Sala de Leitura Erico Verissimo, localizada no Museu do Doce.

A primeira leitura, ocorrida no dia 17 de agosto de 2018, integrou a agenda cultural da Secretaria Municipal de Cultura em homenagem ao aniversário do município de Pelotas. Foi realizada para uma turma de crianças que frequentam um 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal situada no Bairro Porto.

No dia 24 de agosto, um grupo de crianças entre sete e treze anos, oriundas do município de Canguçu é que se deleitou com os contos morais de JSLN. As crianças estudam na Escola Estadual de Ensino Médio Oziel Alves Pereira e estiveram acompanhadas pela Presidente do Conselho de Pais e Mestres e duas funcionárias da instituição. São integrantes de um Projeto Cultural – Mística e Dança na Escola – e estiveram em Pelotas participando do Evento "Educação no Campo" organizado pela professora Vania Grim Thies, da Faculdade de Educação da UFPel.

Entre os procedimentos ocorreram: a) seleção de texto; b) estudo da escrita, do ritmo e linguagem contida nos textos; c) ensaios orais; d) leitura oral dramatizada com avaliação. Os ensaios orientados que precederam as ações aconteceram durante o primeiro semestre de 2018, aos sábados. Nos encontros, os textos foram lidos e seus temas e significados discutidos. Questões de entonação, de compreensão da linguagem e de expressões, tons adequados a cada frase ou pontuação demandaram atenção e treino. Jogos de linguagem foram ensaiados, individualmente, em duplas, em trios e até em conjunto. A escrita foi remarcada, com espaçamentos adequados à ênfase requerida pela retórica do autor. Parcimônia e calma na leitura foi sugerida pela orientadora, mas momentos altissonantes, escritos com entusiasmo por JSLN, incentivados a serem lidos com tom de voz mais veemente. Batidas na mesa ou no solo foram permitidas, para causar estrondo em uma das expressões que JSLN tentou uma onomatopeia: "Porem, de repente, a garrafa perde a paciência, não póde mais sofrer tanta má educação e – záz! – grita ao curiozo: - Não me aborreça!"(JSLN, 1907, p. 57). Além disso, a expressão "você que está lendo", foi substituída por "você que está ouvindo", uma vez que os contos seriam lidos em voz alta e buscávamos a mesma empatia criada pelo autor na escrita.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro dia de leitura pública, a sala foi ornamentada e organizada de forma que estivesse aconchegante e alegre. Às 15:00h os alunos chegaram, acompanhados das professoras e auxiliares. A pedagoga Érica Machado Leopoldo, integrante do GELL, realizou a abertura com boas vindas ao grupo e responsáveis. A seguir, mencionou o autor e sua obra, *Artinha de Leitura* e, logo depois, inseriu no diálogo o segundo livro da "Série Baziliana", *Terra Gaúcha*, manuscrito de JSLN direcionado à alunos já alfabetizados.

Apresentados os dois textos, o convite foi para que as crianças ouvissem, nas vozes de Alessandra Steilmann, Cláudia Sousa e Roselaine Lima, os contos selecionados.

De forma intercalada, porém fluída, o primeiro texto lido foi *A preguiçoza*. Seu tema é a preguiça e nele, JSLN narra a história de uma senhora chamada Dona Jozefa, mãe e esposa relapsa, de extremada preguiça. Um dia, ela se deita em uma poltrona para cochilar e seu gato começa a fazer traquinagens, brincar com o aquário. Ao fim do conto o autor questiona o público sobre o que ocorre no desfecho da história, visível nas imagens anexas ao conto. Divertido, o conto faz com que os leitores abominem a preguiça e, ao mesmo tempo, se divirtam com as consequências dela.

O segundo texto lido foi *O teimozo*. Nele, JSLN narra a história de um menino muito travesso que vive inventando brincadeiras perigosas. Um dia, de tanto se machucar em suas traquinagens, o menino fica de cama, com muitas dores, choramingando. João Simões termina o conto questionando o público se após o acontecimento, o menino "tomaria juízo".

Já o terceiro conto selecionado aborda a "bisbilhotice". Em "O curiozo", o autor gaúcho narra a história de um cachorrinho que encontra uma garrafa "muito sisuda" e começa a questioná-la sobre suas características, gostos, sua vida, através de várias e insistentes perguntas. A garrafa permanece calada, até que perde a paciência e lhe dá "um estouro na barriga, para castigo". A questão proposta ao fim é se o leitor conhece algum menino tão curioso quanto o cachorrinho, e se esse menino nunca encontrou alguém que tivesse as mesmas atitudes da garrafa.

Durante a atividade, as crianças estiveram atentas ao texto lido e suas reações foram de identificação com os personagens principais. Quanto à linguagem da época, os alunos pareciam estranhar algumas palavras, mas não ao ponto de não compreender o texto e questionaram a respeito de seus significados na interação após a leitura. No segundo dia de leitrura (24/08), os estudantes chegaram acompanhados por funcionárias da escola, a presidente do CPM e uma guia (estudante de turismo da UFPel). Nessa ocasião, a coordenadora do GELL os recebeu com palavras de boas vindas, apresentando a sala e do projeto realizado no espaço. Em seguida apresentou as mediadoras de leitura e o livro "Artinha de Leitura (JSLN, 1907)". Mencionou a data em que foi escrito, sua linguagem e propósito do autor em escrever os "contos morais". Mostrou-o individualmente a cada criança, destacando particularidades como: a) ter sido originalmente manuscrito; b) ter sido publicado cento e cinco anos após sua primeira grafia; c) ter mantido o formato original lado a lado da edição digital; d) os contos serem acompanhados de ilustrações; e) estar em perfeito estado de conservação; Após esse primeiro momento em que as crianças puderam interagir, manifestando suas opiniões a respeito da conservação do livro com frases como "O livro foi restaurado" e "O livro foi bem cuidado", o grupo deu início à leitura de dois dos quatro contos: *O Curiozo* e a *A preguiçoza.* Após a leitura, um diálogo, sobre os contos e o modo de escrtia de JSLN foi travado com as crianças.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se com esse estudo que textos antigos, considerados de difícil entendimento entre crianças do século XXI, possibilitam discuções extremamente interessantes, rodeadas de estranhezas que decifram fragmentos de nossa história. É interessante também reparar que, apesar do texto ser centenário, não apresenta maiores dificuldades para a compreensão do pequeno leitor, que,

talvez, por meio de inferências, compreende a mensagem. Esse fato levanta a hipótese de que, uma literatura na qual a criança é considerada como um ser participativo e pensante atravessa anos e continua sendo uma boa leitura, que atrai e envolve o leitor. Caso ocorressem incompreensões, os mediadores estavam preprarados para esclarecimentos e isso integra a formação do mediador.

É importante considerar que "no contexto da obra simoniana", de acordo com Peres, Arriada e Pereira (2018), a obra de JSLN representa "a consecução de alguns objetivos que o escritor almejava alcançar", entre eles, que *Artinha de Leitura* "fosse efetivamente adotada nas escolas primárias", e, desse modo, pudesse "contribuir para modificar" processos de ensino e aprendizagem, "modernizando-os". Defendem os pesquisadores que "desde o ensino inicial da leitura e da escrita", JSLN defendeu que a criança devia ser guiada "para a formação da cidadania, para a convivência social harmônica" e que "certas inclinações morais e intelectuais" deviam ser "estimuladas", outras, "reprimidas" (PERES, ARRIADA e PEREIRA, 2018, p. 10). Os contos, lidos por nós para as crianças nesse projeto, são um fragmento desse projeto e o ilustram perfeitamente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PINTO NETTO, Heloisa Sousa. **JOÃO SIMÕES LOPES NETO, UM INTELECTUALPERIFÉRICO**. Oficina do Historiador. Porto Alegre, EDIPUCRS, Suplemento especial – eISSN 21783748 – I EPHIS/PUCRS. 2014, p.1187-1209.

PERES, E., ARRIADA, E., & PEREIRA, L. A. B. (2018). **A "Artinha de Leitura" de João Simões Lopes Neto (1907): um projeto para o ensino da leitura e da escrita** *Revista Brasileira de História da Educação*, 18(48). DOI: http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e003

PEREIRA, Luis Artur Borges. **João Simões Lopes Neto, o pensador social e a educação: breve estudo sobre a conferência Educação Cívica**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2014.

ROSA, Cristina Maria. Artinha de Leitura: A cartilha de JSLN. **Alfabeto à Parte**. 9 de novembro de 2008. Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2008/11/artinha-da-leitura-cartilha-de-joo.html>. Acesso em: 27 de agosto de 2018.

ROSA, Cristina Maria. Artinha de Leitura na História da Cultura Escrita. **Alfabeto à Parte**. 21 de novembro de 2008. Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2008/11/>. Acesso em: 27 de agosto de 2018.

ROSA, Cristina Maria. A Literatura em "Artinha de Leitura" de Lopes Neto e "Histórias da Teté", de Pedro Wayne. II Seminário Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. **EDIPUCRS**, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/ >. Acesso em: 27 de agosto de 2018.

TERRÁRIO SUSTENTÁVEL E MICROCLIMA: RELATO E ANÁLISE DE OFICINAS DESENVOLVIDAS

ALEX GARRIDO[1]; ARNALDO FERREIRA[2]; CICERO CARVALHO[3] FÁBIO ANDRÉ SANGIOGO [4]

[1]*Bolsista-Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos, CCQFA, Laboratório de Ensino de Química, LABEQ – alex.garrido@ufpel.edu.br*
[2,3]*Universidade Federal de Pelotas, Grupo de Agroecologia GAE – gae.ufpel@hotmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos, CCQFA, Laboratório de Ensino de Química, LABEQ –fabiosangiogo@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “Terrário Sustentável, Microclima e Arte em Vidro: Uma Perspectiva de Ensino e Alternativa Para Geração de Renda” tem como proposta alguns princípios teóricos de Freire, ao abordar o Ensino de Ciências e a sustentabilidade ambiental. Segundo GARRIDO e SANGIOGO (2017), o projeto, em sua trajetória, desde 2016, contempla a perspectiva socioeconômica, com possibilidade na geração de renda, em discussões de questões socioambientais, na sustentabilidade, na redução dos resíduos, na reutilização de materiais recicláveis e na perspectiva da educação ambiental e no ensino de ciências, química e biologia. A oficina Terrário Sustentável permite abordar a teorização de conteúdos e conceitos durante a oficina (GARRIDO e SANGIOGO 2017).

FREIRE (1996), afirma que na educação problematizadora, constantemente existe a troca de conhecimentos dialógicos entre o educador-educando e educando-educador, no quefazer entre teoria e prática, na competência do ato pedagógico conciliado ao processo de ensino e aprendizagem. Assim a oficina pode desnudar uma aproximação do contexto da sala aula para que possa potencializar a construção de saberes, ao desenvolver conhecimentos de sustentabilidade, conhecimentos que tem origem na ciência, por meio das teorias e experiências trabalhadas e possíveis de serem adquiridas e/ou oriundas da mediação didática na oficina, por intermédio da ferramenta educacional do Terrário Sustentável (GARRDO e SANGIOGO, 2017).

Segundo FREIRE (1987), a pedagogia problematizadora e dialógica prevê uma práxis essencialmente autêntica na condução de uma teoria que não se separa da prática. O projeto de extensão pressupõe que, uma ferramenta educacional possa contribuir como uma opção para trabalhar em sala de aula ou em um contexto externo ao escolar, como em uma comunidade, com a articulação entre conteúdos que permeiam o dia a dia e os conteúdos que tem origem na ciência. Segundo FREIRE (1987), existe um ato criativo e rigoroso no uso de mecanismos e metodologias na formação de subjetividades individuais e coletivas, na qual anseia a integração, a problematização e a dialogicidade de diferentes sujeitos.

A partir da concepção do pressuposto citado, este trabalho objetiva apresentar um resumo sobre as atividades desenvolvidas na oficina Terrário Sustentável Microclima, ao relatar a atividade e busca responder a pergunta: Quais as compreensões dos educandos no ensino básico e dos estudantes de Licenciatura em Educação no Campo e Agroecologia da Universidade Federal do Rio Grande (unidade de São Lourenço), acerca dos fenômenos trabalhados com a ferramental educacional?

2. METODOLOGIA

O *lócus* da pesquisa e dos grupos de sujeitos investigados, foram constituídos por meio de parcerias com o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, ou seja, com duas turmas: uma de Ensino Fundamental (1º ao 5° ano) e uma do Ensino Médio (1 ano). O segundo grupo de sujeitos envolvidos foram participantes do III-Encontro Regional de Grupos da Agroecologia do Sul (ERGA-Sul III), realizado no Sitio Amoreza na Cidade de Morro Redondo-RS, constituído por estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e do curso de Agroecologia da Universidade Federal de Rio Grande. Os registros das oficinas são realizados pelo registro em diário de bordo e por intermédio de questões abertas realizadas com os sujeitos participantes na oficina.

A metodologia desenvolvida na oficina envolveu os Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002), a problematização Inicial, que leva em consideração conhecimentos prévios dos participantes, o segundo momento diz respeito a organização do conteúdo, pertencente ao programa educacional, universalizado e sistematizado para superação da visão sincrética. O terceiro momento, a aplicação do conhecimento, ao propor atividade que permita utilizar conceitos para apresentar respostas diferenciadas da problematização inicial (DELIZOICOV, 1982).

A avaliação da pesquisa com os educandos do ensino básico, contou com o levantamento da compreensão como resultados, a partir da questão: Esta atividade lhe foi útil na sua formação com estudante? Por quê? Cite as aprendizagens, sobre os elementos conceituais, envolvidos na Química e na Biologia, os pontos positivos e negativos. A análise dos registros ocorre pela descrição e interpretação de resultados, sob a luz da perspectiva teórica da oficina.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento da oficina, na formação dos grupos e discussões dos conhecimentos de vivência e experiências, acerca do senso comum, abarcou a problematização sobre os fenômenos naturais, resíduos produzidos nos processos industriais e produzidos naturalmente pelo ambiente. A segunda etapa da oficina compreendeu-se pela a execução da organização teórica dos saberes, especialmente da Química e da Biologia. Neste momento, contamos com a saída para coleta dos resíduos identificados no ambiente, que possibilitassem ser utilizados na confecção do terrário. Ainda no mesmo momento, explicação da estrutura vegetal da planta, relação do solo, necessidades de fisiológica vegetal, ciclos da água, respiração, transpiração e nutrientes. No terceiro momento com base nas perguntas: Como? O quê? Por que montar os Terrários? Abordamos uma discussão sobre as potencialidades e os limites observados acerca das problematizações iniciais, fenômenos dos objetos observados e reorganização das ideias, afim de superar o senso comum e construção de uma nova perspectiva sobre a ótica do microclima.

Segundo as concepções de DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO (2002), no momento de problematização com os educandos do ensino básico, pode-se identificar que durante a fase inical, sobre a sua visão de mundo do educando, quando informados que iríamos plantar uma planta dentro do vidro e tampar, houve diversas discussões, como sobre a pergunta: a planta iria sobreviver em um espaço sem “oxigênio”? De acordo com os autores do ponto de vista do erro ou seja, o erro epistemológico com base nas concepções

alternativas, seja essa uma opção de aguçar as contradições, que discutidas nas ideias de FREIRE (1987), a problematização provoca a curiosidade ingênua promove o conhecimento inédito, a partir da rigorosidade metodológica mediada pelos saberes universalizados. Ainda de acordo com o autor o educando, criativamente aprofunda a sua compreensão e neste processo junto a curiosidade epistemológica desenvolve sua a criticidade, tornando se sujeito epistêmico. Outro aspecto importante, que problematizamos, foi sobre o que se faz com os resíduos produzidos em casa (resíduos domésticos)? Os participantes, de modo geral, afirmaram que não separam os seus lixos em casa e não reciclam, a exemplo dos celulares quebrados, pilhas, óleo, matéria orgânica entre outros, que são descartados de forma irregular. Segundo DIAS FREIRE (1991), reciclar contribui para diminuir a pressão sobre os recursos naturais que interferem na dinâmica dos ecossistemas e põem em rotatividade os materiais reutilizáveis.

No segundo momento organizamos alguns conceitos do ensino de ciências, química e biologia, para que, a partir das falas significativas captadas dos educandos, pudessem ser desveladas algumas concepções acerca do conhecimento de vivência apresentado durante a primeira etapa. Esse é um processo metódico e rigoroso que contempla as especificidades de diferentes áreas do conhecimento (FREIRE, 1987). De acordo com DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO (2002), trata-se de um processo de sistematização e organização do conhecimento para desvelamento das concepções prévias, para o qual se trabalhou com a linguagem que compõem conceitos da ciência, como: fotossíntese, nutrientes do solo, respiração celular vegetal e animal, gás carbônico (CO2), ciclo da água, desenvolvimento vegetal, pressão e temperatura.

Ainda no segundo momento, aprofunda-se as discussões com os educandos, para que fossem plantadas as mudas, com as etapas de: preparo da terra; organização dos resíduos naturais encontrados; pensar sobre a ordem para montar o terrário; plantar a muda; decorar o terrário.

No terceiro momento, que também contemplou a montagem do terrário, ao colocar em prática conhecimentos explicados, voltamos as inquietações apresentadas durante a problematização e organização do conhecimento dialogado durante todo o processo (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002). Discutimos por meio do diálogo problematizador de FREIRE (1987), as relações do oxigênio produzido, a captação do dióxido de carbono do processo energético das plantas, por meio da fotossíntese. Destacamos os seres heterotróficos e autotróficos, processo de temperatura e pressão para a constituição do microclima.

Dos pontos positivos considerados pelos educandos do Ensino Médio, afirma-se que o projeto contribuiu para que pudessem compreender e aprender cada processo da reciclagem, na reutilização de resíduos e conhecer outra lógica social do consumo, pois nem todos os materiais são sem utilidade. Afirmam ainda que a maior compreensão foi em conceitos de química, pois consideram que nesses processos de oficinas práticas aprendem muito mais, o que reforça pressupostos de FREIRE (1987) sobre a não dissociação entre prática e teoria.

Os educandos do Ensino Fundamental, como pontos positivos, abordam aspectos da autonomia do sujeito, considerado nas ideias de FREIRE (1987), quando foram selecionar o material e confeccionar eles próprios o terrário. Consideraram a atividade educacional diferente do habitual da sala de aula, reforçando o pressuposto que não há prática educacional que não se renove ou inove.

Ao serem consultados sobre a utilidade e relevância da atividade, na formação como estudante, os educandos do Ensino Médio, consideraram que

aprenderam coisas que não sabiam, como: fazer o terrário e reutilizar determinados produtos. Entretanto, os educandos do Ensino Fundamental, apresentaram diversos pontos que consideraram relevantes aos seus estudos: trabalho em grupo, pois aprenderam na prática como confeccionar um terrário, o conhecimento que as plantas respiram e transpiram, que os vegetais necessitam de gás carbônico e que realizam processo de fotossínteses, o que FREIRE (1987), considera como conhecimento novo. Os educandos do Ensino Fundamental e Médio dizem não haver pontos negativos.

Os estudantes dos cursos de licenciatura em Educação no Campo e Agroecologia da FURG, após um diálogo e reflexão, sobre os conceitos freireanos que discutem as exigências para ensinar, tivemos diálogos e reflexões sobre a ação dos Três Momentos Pedagógicos, uma reflexão-ação que contemplou a intersubjetividade na construção do terrário. Como resultados problematizamos: como trabalhar o terrário no contexto escolar? Após breve discussão, os participantes apresentaram possibilidades dos conceitos físicos, ciclos naturais da terra, água e nutrientes. Afirmam sobre as possibilidades de ser trabalhada em sala de aula a confecção do terrário, com potencialidades de discussão que também envolvem uma parte emocional cognitiva, pois proporciona uma atividade artística e terapêutica, estimula a criatividade, solidariedade e coletividade. Consideram a possibilidade de reflexão da intervenção do ser humano com a natureza, o desenvolvimento vegetal, a influência da pressão, temperatura, e de elementos presentes em um microclima e do trabalho interdisciplinar.

4. CONCLUSÕES

Os resultados incitam que o Terrário Sustentável tem potencialidades vinculadas ao Ensino de Ciências da Natureza, podendo ser ampliada as perspectivas interdisciplinares, como os campos da psicologia e das artes. O projeto contribui com o estímulo ao senso critico, a curiosidade, a coletividade e troca entre sujeitos envolvidos com o objeto de estudo.

A investigação dos resultados inicam pontos positivos, mas consideramos relevante novos estudos com coleta de dados no contexto escola, na formação inicial e continuada do educador, o que pode indicar outras compreesões e possibilidades. Também se considera pertinente o aprofundamentos dos parâmetros envolvidos nas condições presentes no microclima do terrário. Tais observações, dados e análises podem ilustrar a preparação de uma cartilha da ferramenta educaional do terrário sustentável e microclima.

5. REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DELIZOICOV, D; **Concepções problematizadora para o Ensino de Ciências na Educação Formal.** Dissertação. São Paulo, 1982.

FREIRE,P **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARRIDO, A.S.C; SANGIOGO, F.A. Terrário Sustentável, Microclima e Arte em Vidro: Uma Perspectiva de Ensino e Alternativa para Geração de Renda. IV-SIEPE- Congresso de Extensão e Cultura. **Anais..**Pelotas: UFPEL, 2017.

DIAS FREIRE, Geraldo. Educação Ambiental: Princípios e Práticas. 7 ed. São Paulo: Gaia, 2001.

Curso de Línguas: O OUTRO DESDE QUE SEJA O ESTEREÓTIPO

ALEXANDRA SOARES DE OLIVEIRA[1]; RAPHAELA PALOMBO BICA DE FREITAS[2]; ALINE COELHO DA SILVA[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – alexandrasoares.ao@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – raphaelabicadefreitas@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – silva.aline.coelho@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte do projeto de extensão "Curso Línguas" e se propõe a uma reflexão crítica sobre a construção de uma visão crítica em relação aos estereótipos no ensino de espanhol como língua estrangeira. O projeto Curso de línguas opera como um curso básico de idiomas: inglês, alemão, francês e espanhol, divididos em quatro níveis de aprendizagem. Atendemos a aproximadamente 350 alunos e cada nível é ministrado por alunos matriculados nos cursos de licenciatura da instituição. As aulas ocorrem nos sábados pela manhã em diferentes campi da UFPel. Nesse projeto, as turmas geralmente são reduzidas permitindo um atendimento mais próximo e especial ao aluno. Esta particularidade da extensão humaniza o conhecimento e seu compartilhamento já que é possível acompanhar cada aluno levando em consideração suas dificuldades, habilidades, características e anseios. Foi nesse contexto que o trabalho com ensino de língua se deu, buscando repensar as práticas e aplicação de materiais didáticos fornecidos para tal objetivo. Buscamos uma identidade de ensino de língua espanhola associada ao contexto das práticas extensionistas, voltado ao atendimento e impacto social para a comunidade, considerando a língua espanhola como um idioma que integra toda a América Latina.

2. METODOLOGIA

Para o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, utilizamos o livro didático Gente Hoy, que tem por método o comunicativo por tarefas. As temáticas do livro foram associadas a um estudo mais aprofundado sobre a cultura latino-americana, pois se verificou a necessidade de apresentar aos alunos a diversidade cultural e linguística que escape a um intento de espanhol padronizado, que homogeiniza um idioma que é plural e diverso.
A partir de estudos acerca das motivações para aprender outras línguas, em especial o da linguista Esperanza Roman, observamos que são diversos os impulsos que levam alguém a procurar aprender outra língua, mas a resposta principal gira em torno da aprendizagem para fim utilitário e pragmático. Como quinta justificativa aparece o desejo que conhecer outras culturas, conhecer o Outro. Esse outro, porém, é aceito a partir do estereótipo nacional já estabelecido, revelando que este anseio pelo outro é pautado por fronteiras rígidas frente ao desconhecido, e foi o que observamos na prática de nossas atividades em aula.

Percebemos que o livro didático costuma trazer uma variedade linguística específica e, por isso, o professor deve produzir um material de apoio que abarque as diferenças não incorporadas pelo livro, assim como ampliar as apresentadas. Nardi (2007) afirma que essa discussão se torna pertinente já que "o ensino-aprendizagem do espanhol para brasileiros se dá, na maioria das vezes, por meio de um processo calcado quase que exclusivamente sobre o livro didático" (NARDI, 2007, pág. 70). Andrade e Seide enfatizam:

> O ensino de língua estrangeira cumpre um papel importante na construção identitária do indivíduo e da comunidade de que faz parte, na compreensão do outro e sua alteridade, tornando-se igualmente dinâmico e complexo tendo em vista a pluralidade linguística e cultural que caracteriza muitas sociedades hoje em dia. É preciso considerar que o estudante, ao aprender uma língua estrangeira, terá acesso a uma nova realidade sociocultural, regida por normas e convenções que podem ser muito diferentes das que existem no grupo social no qual se insere (2016, p.51).

Assim, a abordagem cultural permite que o ensino seja pensado em sua totalidade, já que comporta a pluralidade dos aspectos culturais sendo que os mesmos ampliam o repertório linguístico-cultural do aluno fazendo-o sentir-se representado na heterogeneidade das culturas existentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando nas aulas centradas num ensino de língua a partir de uma abordagem cultural, esperávamos que os alunos desse grupo pudessem criar uma visão crítica em relação à construção de estereótipos: se a partir do modelo que se cria, eles se veem representados e, a partir disso, pensar que essas generalizações não abarcam toda a heterogeneidade existente nas diferentes culturas que compõem a América Latina e se contentam a limitar tudo a um só representante.

O interessante e desafiador foi que ainda que as discussões tiveram, desde o início, o objetivo de estimular o pensamento crítico dos estudantes, o que se verificou, também, foi uma dificuldade muito grande de fazê-los pensar sobre, por exemplo, as construções dos estereótipos e, principalmente, a abstração desses conceitos.

O grupo no qual aplicamos a atividade já é experimentado, com crenças muito bem estabelecidas e, como para todos, quando há um confronto a fim de desconstruir pensamentos e ideais enraizados, pode haver, em um primeiro momento, um estranhamento. Entretanto, as discussões sempre caminharam para, além de tudo, uma reflexão em que um tema partia para ser analisado de maneira ampla e, logo, específica, pensando que devia partir deles e voltar a eles.

4. CONCLUSÕES

Os alunos puderam ter contato e conhecer mais sobre a cultura latino-americana que muitas vezes está invisibilizada nos livros didáticos e que, quando é representada, geralmente se recorre a estereótipos nos quais os sujeitos plurais não conseguem se sentir representados. Conforme De Nardi (2007):

> Quando criticamos a simplificação da cultura do outro que entendemos recorrentes nos livros didáticos para o ensino de língua espanhola não o fazemos por entendê-la como uma representação falsa dessa cultura ou da realidade dos países. O fazemos porque por meio desse procedimento produz-se um apagamento do jogo de diferenças que envolve todos os movimentos socioculturais. Daí dizer-se que o estereótipo produz o falso porque simula uma identidade unitária (2007, p. 71).

Pensamos que uma conclusão inicial pode ser que a prática dos professores precisa levar em conta que se está ensinando uma língua vinculada a estereótipos e, portanto, a extrema necessidade de desconstruí-los. Também se faz necessário reforçar a reflexão sobre o fato de aprender uma língua baseando-se nos privilégios de uma maioria e nos preconceitos aos que uma minoria está subordinada.

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**. 2007. Tese (Doutorado em) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprendizaje de lenguas, estereotipos e identidad. YouTube, Espanha, 30 nov. 2017. Acessado em 11/05/2018. Online. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5WOBUfp6wkk&index=11&list=LLCMN7tujN8BWLQkApKy7Cfw&t=442s

WULFF DE ANDRADE, D.; SIPAVICIUS SEIDE, M. **Língua e Cultura no ensino de espanhol como Língua Estrangeira: um estudo de caso com duas professoras do ensino público do oeste paranaense.** Entre Letras, v. 7, n. 1, p. 50 – 69, out. 2016. Acessado em: 9 out. 2017. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2244

OFICINAS DE INICIAÇÃO AO HANDEBOL NAS ESCOLAS: ESTRUTURA E RESULTADOS

ANA VALÉRIA LIMA REIS[1]; ROSE MERI SANTOS DA SILVA[2]

[1]LEECol/ESEF/Universidade Federal de Pelotas – anavalérialimars@gmail.com
[2]LEECol/ESEF/Universidade Federal de Pelotas – rose.esef@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O esporte é um direito de todo o cidadão, como pode ser verificado no artigo 217 da Constituição Federativa do Brasil, no Título VIII – da Ordem social, no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, em que estabelece "É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um". Segundo Rosseto (2014) "O esporte é um fenômeno social universal. Presente em todos os países, dos mais ricos aos mais pobres, dos mais aos menos desenvolvidos".

O handebol é uma modalidade esportiva coletiva que teve sua origem associada às atividades esportivas praticadas em aulas de Educação Física. É um esporte que se caracteriza por ser um jogo de fácil aprendizagem, pois apresenta movimentos natos dos seres humanos, como: correr, saltar e arremessar, dinamizando o aprendizado por considerar as habilidades naturais de toda criança (NUNES, 2013). De acordo com Greco (1998) "o handebol é hoje um dos esportes mais praticados na escola, estando em franca difusão e desenvolvimento nos clubes".

A partir dos aspectos aqui enfatizados foi implementado o Projeto de Iniciação ao Handebol Escolar na UFPel, que tem como objetivo geral disseminar, potencializar e qualificar a prática da iniciação ao Handebol na comunidade escolar de Pelotas, assim como busca tornar vivo e potente os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na vida acadêmica de todos os graduandos envolvidos. O referido trabalho, se desenvolve a partir de duas ações principais: Oficinas de Iniciação ao Handebol e Formação de um Grupo de Handebol de Base.

Sendo assim, elaborou-se a presente produção textual que tem como objetivo relatar especificamente a ação das Oficinas de Iniciação ao Handebol, trabalho esse desenvolvido visando disseminar a prática do Handebol nas instituições escolares de Pelotas, assim como identificar crianças e jovens com potencial para a prática do referido desporto nas escolas envolvidas.

2. METODOLOGIA

Inicialmente é divulgado um período de inscrições aos discentes de graduação da ESEF interessados em ministrar as oficinas de Handebol. Como segundo passo são organizados encontros de discussão e de qualificação dos estudantes envolvidos, enfatizando as temáticas relacionadas à iniciação do handebol.

As intervenções foram realizadas em cinco escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Pelotas/RS alcançando o total de 190 alunos compreendendo turmas de 4º a 8º ano.

Destaque-se ainda, que cada oficina ministrada foi previamente organizada através de um plano de aula elaborado pelos graduandos envolvidos e revisado pela professora coordenadora.

A estrutura de plano de aula utilizada pelos graduandos nas oficinas, consistiram em quatro momentos:

- Aquecimento;
- Parte principal;
- Parte Final/Volta a calma;
- Roda de conversa.

Saliento que após a aplicação das oficinas, os graduandos elaboraram um relatório com o plano de aula, fotos e uma reflexão de todo trabalho desenvolvido.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho desenvolvido no primeiro semestre de 2018 contou com a participação de nove graduandos do curso de Educação Física, que no primeiro momento participaram de discussões sobre a iniciação ao Handebol na perspectiva escolar e a preparação dos planos de aulas que foram aplicados posteriormente nas escolas públicas participantes.

Houve uma busca, realizada pelos graduandos, por escolas que abrissem portas para que as atividades propostas pudessem ser aplicadas. Após o aceite das escolas, ocorreu uma conversa com os professores de Educação Física das instituições envolvidas, sobre o projeto e a importância do ensino dos fundamentos básicos do handebol que “visa o processo de conscientização do indivíduo, a competição também faz parte desse processo (ela existe na vida das pessoas), desde que orientada no sentido da promoção humana” (GONÇALVES,1994).

Recebemos feedbacks positivos dos alunos e professores/supervisores das escolas quanto à abordagem e construção do conhecimento acerca do tema e interação da universidade com a escola. Observamos também que em algumas crianças haviam algumas limitações para correr, pegar a bola, entender o exercício, entre outros, contudo foi muito boa a participação dessas crianças nas atividades realizadas, conforme podemos observar nas figuras abaixo apresentadas



[Fotos: Ana Reis]

4. CONCLUSÕES

Concluímos que a importância do projeto 'INICIAÇÃO AO HANDEBOL ESCOLAR NA UFPEL" além de proporcionar uma vivência positiva e desafiadora a graduandos de educação física, possibilita a prática prazerosa a crianças que não haviam vivenciado a modalidade esportiva.

Ao finalizar o presente trabalho gostaria de ressaltar as palavras de Freire (1996) "ensinar é um ato de reconhecer o que já foi aprendido, ou seja, reconhecer em seu conhecimento o conhecimento dos educandos"

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FEDERAL, Senado. **Constituição da república federativa do Brasil.** Brasília: Senado, p. 28, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRECO, P.J.; BENDA, R.N. Iniciação esportiva universal. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 1998.

NUNES, Gleyson Juliano Barbosa. **O ensino do handebol na escola: formação de cidadãos para a vida e para a prática Esportiva.** Macapá AP, 2013. Disponível em:

http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7004/1/2013_GleysonJulianoNunesBarbosa.pdf [Accessed 26 Agos. 2018]

ROSSETTO, A. (2014). Cultura e Esporte: O Possível Diálogo. [online] **Revista da ALESDE**. Available at: https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/38015 [Accessed 26 Ago. 2018].

O PROJETO DE EXTENSÃO E CULTURA "LUDOTECA DO TURISMO" E A APLICAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS: AVALIAÇÃO DE ALUNOS DO QUARTO ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM PELOTAS, RS

ANDRÉIA SKUPIEN BIANCHINI [1]; ANGELA BARCELOS FURTADO [2]; INARA DE OLIVEIRA DA LUZ [3]; NYGER DA SILVA LARA [4]; PRISCILLA TEIXEIRA DA SILVA [5]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – andreia.bianchini@hotmail.com.br*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – angela.barcelos.furtado@hotmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – inara_09_pel@hotmail.com*
[4] *Universidade Federal de Pelotas – nygerlara@gmail.com*
[5] *Universidade Federal de Pelotas – priscilla.cet@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O ato de brincar, segundo Modesto e Rubio (2014), é um comportamento que percorre séculos e independente da cultura ou classe social dos indivíduos, sendo um meio pelo qual os seres humanos se divertem, aprendem, socializam, comunicam, trocam experiências, interagem e desafiam uns aos outros. A brincadeira também é considerada como uma atividade análoga ao aprendizado, conforme enunciado por Fortuna (2000, p. 6): "enquanto a aprendizagem é apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação, o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação".

O projeto de extensão e cultura "Ludoteca do Turismo" é desenvolvido por meio do estudo, elaboração e aplicação de atividades lúdico-pedagógicas, atendendo a diversos públicos que variam de crianças e adolescentes até jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência. Seu acervo é composto por vinte e seis atividades catalogadas (entre jogos e brincadeiras), individuais e em grupo, que abordam a temática turismo e sua relação intrínseca com outras áreas como patrimônio histórico e cultural, cidadania, meio ambiente e sustentabilidade.

A utilização de atividades lúdicas possibilita a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, a assimilação de novos conhecimentos, o aperfeiçoamento da sociabilidade e da criatividade. Trabalhar com esses recursos é uma tarefa que exige um planejamento rigoroso com objetivos claros, considerando o público a quem se destina a seleção de materiais, faixa etária, habilidades, interesses, desejos, espaço físico, entre outros itens que buscam maximizar a possibilidade de desenvolvimento, aprendizagem e construção de conhecimentos. (MODESTO E RUBIO, 2014).

A atuação do "Ludoteca do Turismo" ocorre de forma articulada com outros projetos de extensão e cultura do Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal de Pelotas desde 2005, ano de sua criação. No primeiro semestre de 2018, uma parcela de suas ações foi executada durante a realização das atividades propostas pelos projetos "Oficinas de Turismo e Educação para o Patrimônio" e "Visitas Pedagógicas" na Escola Estadual de Educação Básica Osmar da Rocha Grafulha.

Na perspectiva das crianças, não se joga ou se brinca para ficar mais inteligente, para ser bem-sucedido quando adulto ou para aprender uma matéria escolar; joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido. Utilizar essas ferramentas no ambiente escolar pode fazer do lúdico um recurso pedagógico que permite a aquisição de conceitos e valores essenciais ao ensino e aprendizagem. (MACEDO, 2011).

Na instituição de ensino supracitada, duas turmas pertencentes ao 4º ano do ensino fundamental participaram de quatro encontros propostos pelos projetos integrados, estes constituídos por três oficinas e uma visita pedagógica ao Centro Histórico de Pelotas. Nas oficinas desenvolvidas em sala de aula, sete atividades lúdico-pedagógicas (jogos e brincadeiras) do "Ludoteca do Turismo" foram utilizadas como ferramentas práticas, complementares ao estudo dos temas abordados. Posto isso, o objetivo do presente resumo é analisar a aplicabilidade e recepção dos recursos utilizados a partir da experiência obtida com esse grupo de alunos.

2. METODOLOGIA

Para avaliar o trabalho desenvolvido junto aos alunos de 4º ano da EEEB Osmar da Rocha Grafulha, as crianças das turmas atendidas responderam a um questionário no último dia de oficina que buscava coletar as suas opiniões sobre as atividades realizadas ao longo dos quatro encontros.

Tal questionário se caracteriza como instrumento de avaliação dos três projetos de extensão e cultura ("Oficinas de Turismo e Educação para o Patrimônio", "Visitas Pedagógicas" e "Ludoteca do Turismo"), sendo composto por quatro questões, três abertas e uma fechada: 1) Você gostou das atividades realizadas pelos alunos do curso de Turismo? Por quê?; 2) Qual atividade você mais gostou? Sobre o que você aprendeu com ela?; 3) Qual brincadeira você mais gostou?; 4) Fale sobre a visita ao Centro histórico, o que você mais gostou?.

Para este estudo, apenas a segunda e a terceira pergunta foram consideradas por estarem mais relacionadas ao "Ludoteca do Turismo".

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos pertencentes às duas turmas de 4º ano do ensino fundamental da EEEB Osmar da Rocha Grafulha foram muito participativos e realizaram todas as atividades propostas. Ao todo, trinta e duas crianças, com faixa etária entre 9 e 12 anos de idade, responderam ao questionário.

Na primeira questão analisada, foi feita a seguinte indagação: "Qual atividade você mais gostou? Sobre o que você aprendeu com ela?". Por ser uma pergunta aberta, as respostas foram bem diversificadas, sendo que quatorze alunos citaram brincadeiras e/ou jogos específicos como sua atividade favorita. Além disso, outras sete crianças comentaram que gostaram de todas as atividades, o que inclui as brincadeiras e os jogos trabalhados. Ao associar esses dados, é possível afirmar que mais da metade dos alunos avaliaram positivamente a utilização dos materiais pertencentes ao acervo do "Ludoteca do Turismo".

De acordo com Macedo (2011), o que surpreende no jogar "é seu resultado ou certas reações dos jogadores", e nas brincadeiras "é sua própria composição ou realização". Algumas respostas obtidas expressam claramente essas afirmações: *"Jogo da Memória, eu agora consigo memorizar tudo."* (aluno A, 10 anos); *"Trilha Descobrindo Pelotas, descobri vários lugares em Pelotas."* (aluno B, 10 anos).

Modesto e Rubio (2014, p. 4) enfatizam que "os jogos e as brincadeiras fornecem à criança a possibilidade de ser um sujeito ativo, construtor do seu próprio conhecimento, tornando-o autônomo progressivamente diante dos estímulos de seu ambiente". Algumas respostas coletadas evidenciam esse argumento: *"Eu gostei do Caça-Palavras e aprendi que devemos cuidar do meio*

ambiente e não juntar poluição." (aluno C, 10 anos); *"O Quiz, aprendi várias coisas sobre o patrimônio histórico de Pelotas."* (aluno D, 10 anos).

A segunda questão analisada por este trabalho refere especificamente ao projeto de extensão e cultura "Ludoteca do Turismo", visto que trata-se de uma pergunta fechada que indaga qual brincadeira e/ou jogo o aluno mais gostou de realizar, fornecendo as sete atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas como alternativas para assinalar. As crianças poderiam marcar mais de uma opção como resposta, sendo que seus votos estão contabilizados na tabela a seguir:

Tabela 01 - Lista de classificação dos jogos e brincadeiras aplicados junto às turmas de 4º ano da EEEB Osmar da Rocha Grafulha em 2018

JOGOS / BRINCADEIRAS		VOTOS
1º.	Jogo da Memória Pelotas	24
2º.	Caça Palavras	14
3º.	Trilha Descobrindo Pelotas	13
4º.	Vamos Viajar?	12
5º.	O que é? O que é?	11
	Quiz	11
6º.	Quebra-Cabeça	10

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Podemos notar que mais da metade dos alunos, 76,8%, votaram no Jogo da Memória Pelotas como a brincadeira e/ou jogo que mais gostaram. Constituído por um baralho de 32 cartas, esse jogo difere-se do jogo da memória comum por seus pares serem formados pela combinação de uma imagem antiga com uma imagem atual de algum ponto da paisagem pelotense, conforme exemplificado na figura abaixo:



Figura 01: Par do Jogo da Memória Pelotas: Mercado Público.
Fonte: Acervo do projeto de extensão e cultura "Ludoteca do Turismo", 2017.

O Jogo da Memória Pelotas foi utilizado durante o último encontro com os alunos, no mesmo dia em que o questionário foi aplicado, sendo possível que essa dinâmica tenha sido um dos fatores que motivou sua escolha pela maioria das crianças. Entretanto, é importante destacar que no encontro anterior a essa oficina ocorreu uma visita pedagógica ao Centro Histórico do município, fato que

também pode ter contribuído positivamente para a preferência deste jogo em relação às outras atividades, uma vez que os alunos passearam e observaram presencialmente muitas das figuras encontradas nas cartas do baralho.

As demais opções conquistaram uma quantidade similar de votos entre si: em 2º, o Caça Palavras sobre meio ambiente e poluição; em 3º, a Trilha Descobrindo Pelotas, que apresenta locais turísticos da cidade; em 4º, a brincadeira Vamos Viajar?, que trabalha com a questão dos meios de transporte; empatados em 5º lugar estão a brincadeira O que é? O que é? - que exemplifica a tipologia dos patrimônios (se individual ou coletivo, se material ou imaterial, se natural ou histórico-cultural) - e o jogo Quiz - que possui perguntas relacionadas a todos os conteúdos abordados nas oficinas (turismo, patrimônio, cidadania); e, em 6º, os Quebra-Cabeças do acervo: “Aeroporto de Pelotas”, “Arroio do Quilombo”, “Fenadoce”, “Ponte dos Dois Arcos”, “Rodoviária de Pelotas” e “Santuário de Guadalupe”.

A verdadeira contribuição que o lúdico fornece para a educação, segundo Fortuna (2000), é ensiná-la a rimar aprender com prazer. A partir dos resultados encontrados, é possível inferir que as brincadeiras e os jogos utilizados ofereceram um bom divertimento aos alunos, visto que todos foram escolhidos pelas crianças, ao menos uma vez, como atividades que gostaram de realizar.

Além disso, é importante destacar que tanto os alunos da escola quanto os acadêmicos do projeto, ao interagirem de forma lúdica, criaram um grande vínculo de afeição e companheirismo entre si. Essa realidade foi possível graças ao ato de brincar, que conforme Modesto e Rubio destacam (2014), enriquece a dinâmica das relações sociais que acontecem em sala de aula, fortalecendo o relacionamento entre os indivíduos.

4. CONCLUSÕES

Com base no presente estudo, pode-se concluir que as atividades lúdico-pedagógicas (jogos e brincadeiras) realizadas com os alunos do 4º ano do ensino fundamental da EEEB Osmar da Rocha Grafulha, pertencentes ao acervo do projeto de extensão e cultura “Ludoteca do Turismo”, obtiveram uma excelente aplicabilidade e aceitação por parte de seu público infantil.

Isso evidencia que o trabalho extensionista desenvolvido no âmbito deste projeto é bem planejado e executado, proporcionando muitos benefícios à comunidade, que pode aprimorar seu processo de aprendizagem através da ludicidade. Para mais, essas atividades também transformam positivamente os acadêmicos envolvidos, uma vez que a extensão universitária, do mesmo modo que o ensino e a pesquisa, é fundamental para a formação integral - profissional e cidadã - de todos os indivíduos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.). **Planejamento em destaque:** análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

MACEDO, L. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: ArtMed, 2011. ISBN 9788536310060.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 5, n. 1, 2014.

PROJETO RUGBY ESCOLAR EM PELOTAS: 2015 - 2018

ANTÔNIO VINÍCIUS OLIVEIRA DE ALMEIDA[1]; TAIRÃ GONÇALVES SOARES[2]; CAMILA BORGES MÜLLER[3]; LILIANE LOCATELLI[4]; ERALDO DOS SANTOS PINHEIRO[5]

[1] *Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo – LEECol/ESEF/UFPel*
vinicius.98a@gmail.com
[2] *Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo – LEECol/ESEF/UFPel*
tairasoaresantiqua@gmail.com
[3] *Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo – LEECol/ESEF/UFPel*
camilaborges1210@gmail.com
[4]*Secretaria Municipal de Educação e Desporto – Pelotas*
locatellilili@hotmail.com
[5]*Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo – LEECol/ESEF/UFPel*
esppoa@gmail.com

1. APRESENTAÇÃO

O meio escolar é um importante ambiente para desenvolvimento da prática de atividade física e esportiva, através da atuação do profissional de Educação Física (EF). Tendo em vista que a disciplina de EF tem o papel de abordar à cultura corporal do movimento humano com a utilização de jogos, danças, lutas, ginástica e do esporte, proporcionando aos alunos vivências desses conteúdos em sua vida escolar (BRASIL,1998). Contudo, existe a prevalência do esporte como conteúdo principal, enquanto os demais são pouco explorados pelos professores de EF (BETTI, 1999 e FORTES, 2010).

Por sua vez a abordagem do esporte dentro das escolas se detém a poucas modalidades, sendo as principais: basquete, handebol, vôlei e futebol, que acabam por serem escolhidas pelos professores por conveniência ou por conhecimento da mesma pelo profissional. Ainda, pelo fato de não haver uma sistematização do conteúdo de EF, essas modalidades são abordadas por toda vida escolar dos alunos, limitando sua aprendizagem, por se tornar algo repetitivo e pouco atrativo faz com que o mesmo, com passar do tempo, possa perder o interesse pela prática esportiva (ROSARIO E DARIDO, 2005). Neste sentido, o Rugby surge não só como uma alternativa de uma nova modalidade para as aulas de EF, mas como uma ferramenta para aprendizagem motora e pedagógica de inclusão, pelo fato de apresentar possibilidades para os diferentes biotipos e níveis de habilidades, todos são necessários para o sucesso da equipe. O Rugby por exigir diferentes demandas físicas tende a trazer enriquecimento nos aspectos motores, e por se tratar de uma modalidade em que se deve haver interação entre os praticantes, auxilia no desenvolvimento social. Pelos valores que a modalidade carrega, como: disciplina, solidariedade, integridade, paixão e respeito, valores esses que estão registrados no livro de leis do Rugby, auxiliam na formação de cidadãos (MELO E PINHEIRO, 2014). A pesar de tudo que o Rugby pode agregar no desenvolvimento tanto psicológico, quanto motor, MELO E PINHEIRO (2014) apresentam alguns pontos que podem dificultar a inserção da modalidade no meio escolar, tais como: transmitir a imagem de um jogo violento, falta de conhecimento da modalidade por parte dos professores, falta de espaço adequado para a prática, rejeição da comunidade escolar por ser um jogo diferente, entre outras. Diante do exposto o objetivo deste ensaio é relatar o processo de inserção e desenvolvimento dessa modalidade no âmbito escolar através do projeto de extensão Rugby nas Escolas.

2. DESENVOLVIMENTO

O projeto Rugby nas Escolas tem por objetivos: a) apresentar o rugby como uma alternativa de modalidade para EF escolar; b) oportunizar aos escolares a prática de uma modalidade diferente; c) contribuir para a formação continuada de professores de EF das escolas públicas de Pelotas-RS fornecendo aos mesmos vivencias da modalidade alvo.

O projeto de fluxo continuo – 1 vez por semestre - é composto por três fases: **Fase I** - Dedicada à formação e sensibilização de professores e alunos para o ensino e a prática do rugby. Nesta Fase é realizado o contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para que seja formalizado o convite aos professores. Após é realizada uma formação de 8h., na ESEF/UFPel com os conteúdos da modalidade, ao final da formação todos os professores participantes recebem um kit composto pelo material necessário para a aplicação do conteúdo rugby nas escolas (bolas, cintos de tag rugby e cones). Todo esse material foi adquirido com fomento do Edital Pro Esporte da SMED da Prefeitura de Pelotas; **Fase II** – Aplicação dos conteúdos nas escolas e/ou organização de um torneio interturmas em cada uma das escolas. Nesta fase os professores retornam as escolas e aplicam o conteúdo apresentado na fase I. Os acadêmicos da ESEF/UFPel envolvidos com o projeto ficam a disposição durante todo período de aplicação da fase II para a solução de qualquer dúvida ou apoio que o professor necessite;
Fase III - Fase de convívio interescolas. Nesta Fase é realizado um torneio em forma de festival entre as escolas participantes do projeto. Cada escola pode inscrever até 4 equipes em cada uma das categorias, a saber: Menores de 9 anos misto (M9), Menores de 11 anos masculino e feminino (M11), Menores de 13 anos masculino e feminino (M13) e Menores de 15 anos masculino e feminino (M15). Ao final desta fase os professores, pais e organizadores envolvidos, respondem a uma entrevista de avaliação do projeto.

3. RESULTADOS

Ocorreram três edições do presente projeto e a quarta está em andamento, o projeto está em execução desde 2015, ocorrendo uma vez ao ano até o presente ano. Na primeira edição participaram da fase de capacitação (Fase I) 31 professores de 20 escolas, sendo 17 municipais e 03 estaduais. Na Fase II participaram 16 professores, sendo que apenas 02 organizaram competições internas nas escolas, os outros 14 professores aplicaram somente nas suas aulas de EF. Este envolvimento e aplicação da modalidade como conteúdo da EF escolar gerou um impacto (escolares que praticaram a modalidade ao menos duas vezes) ~2.000 escolares.

Na Fase III, torneio interescolar 12 professores participaram, todos de escolas municipais. Isso ocorreu porque a Prefeitura pôde disponibilizar o deslocamento somente dos alunos de escolas municipais, os professores de escolas estaduais teriam que providenciar o deslocamento dos seus alunos até o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense Visconde da Graça (IF-CAVG) o que inviabilizou a participação das escolas estaduais pela proximidade do final do ano. No entanto, o torneio da Fase III ocorreu conforme o esperado, compareceram os 12 professores e 252 escolares, sendo 149 meninos e 103 meninas.

Já na segunda edição a quantidade de participantes aumentou de forma importante. Na Fase I participaram 36 professores (25 de escolas municipais e 11

de escolas estaduais) de 32 escolas. Nesta segunda edição foi aplicado um questionário com duas perguntas abertas, afim de balizar o interesse dos professores presentes: 1) Porque você procurou esta formação? 2) Qual a suas expectativas para esta formação? Alguns professores foram mais pragmáticos em suas respostas, outros se estenderam mais. No entanto, 92% dos professores responderam para a primeira questão que têm interesse em oferecer novos conteúdos para os alunos. Para a segunda questão, 97% dos professores responderam que esperavam conseguir assimilar todo conteúdo para aplicarem com seus alunos. Esta respostas vão de encontro ao sugerido por ROSARIO E DARIDO (2005), que os professores acabam utilizando em seus conteúdos somente o que lhe convém e que ele já tem experiência. Não obstante, a oportunidade foi gerada para que os professores passassem a ter preocupação em diversificar as aulas de EF e o Rugby surgiu como uma alternativa para o incremento de novos conteúdos (MELLO e PINHEIRO, 2014). No estudo de COSTA E NASCIMENTO (2004) os autores alertam que mesmo existindo novas metodologias para o ensino das modalidade coletivas, os metodos tradicionais continuam a predominar, portanto os mesmos sugerem que os professores deveriam ter formações continuadas para as modalidades coletivas, para que assim o ensino da tecnica e da tática para os alunos seja uma experiência mais prazeroza. Na Fase II, 36 professores aplicaram o conteúdo rugby em suas aulas, gerando um impacto de ~3600 alunos que praticaram rugby pelo menos 2 vezes nas aulas de EF. Nenhum professor organizou torneio interno em sua escola. Isso pode ter ocorrido pelo fato da formação, Fase I, ter ocorrido apenas há um mês da Fase II. Além disso, as escolas já possuem um cronograma de atividades concebido no inicio do ano o que dificultaria a organização interna das escolas.

Participaram da Fase III, 16 professores, sendo 15 de escolas municipais e 1 de escola estadual. Estiveram presentes no evento 323 escolares, sendo 272 meninos e 51 meninas. A diminuição da quantidade de meninas pode ter ocorrido pelo fato de que na primeira edição do festival, havia uma grande quantidade de meninas que estavam com 15 anos completos, o que inviabilizou a participação das mesmas na segunda edição. No entanto, não houve uma renovação no quantitativo de meninas nas categorias menores, assim como houve com os meninos. Isso ocorreu porque as escolas que participaram pela primeira vez do projeto nesta segunda edição, inscreveram somente meninos. Fato que deverá ser discutido na organização da terceira edição.

Com relação a avaliação da segunda edição, PENNY (2016) entrevistou doze professores que participaram da Fase III e concluiu que para os professores o projeto foi consinto de forma positiva, pela possibilidade de contribuir para o aprendizado de uma nova modalidade esportiva para as aulas de EF, além de ajudar a desmistificar a imagem de que o rugby é uma modalidade violenta e que não pode ser implementado na escola. Adicionalmente, a aceitação da modalidade por parte dos alunos superou a expectativa dos professores e nos remete a refletir sobre a existência de uma carência de inovações nas aulas de EF.

Devido ao crescente numero de professores já formados pelas capacitações promovidas pelo projeto, as duas últimas edições tiveram por sua vez o objetivo de apresentar e ensinar a utilização da ferramenta online desenvovida pela World Rugby, chamada Get Into Rugby, ferramenta essa que apresenta diversos planos de aulas para melhor desenvolver a modalidade em ambiente escolar, em que os professores podem se basear e desenvolverem seus próprios planos e divulgar para todos o usuários. O Projeto manteve seus números de professores participantes, e teve um considerável aumento de

escolares praticando, mas com o propósito de ter mais meninas nos festivais a categoria menores de 9 anos, obrigatoriamente deve conter um estudante do sexo oposto, nas categorias maiores já há uma aderência maior de ambos os sexos.

4. AVALIAÇÃO

Tendo em vista estudos como ROSARIO E DARIDO, (2005) e COSTA E NASCIMENTO (2004), que tratam da implementação de novas modalidade no meio escolar e a formação continuada de professores, o projeto se mostra essencial, trazendo uma modalidade que mesmo pouco difundida em âmbito nacional, pode ser introduzida como conteúdo nas aulas de EF. Nosso projeto também está servindo como base para outro projetos de formação continuada como o de Hoquei Indoor que está na sua segunda edição, e o Baseibol nas escolas que já ocorreu a primeira edição. O projeto está sensibilizando os professores com relação a inovação em suas aulas de EF e possibilitando a inserção de individuos de diferentes biotipos, também proporciona jogos com meninos e meninas ao mesmo tempo, e competições que podem ser ultilizadas como ferramenta pedagógica pelos professores.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Educação Física, 3 º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998. v. 7.

COSTA, L.C.A; NASCIMENTO, J.V. O ENSINO DA TÉCNICA E DA TÁTICA: NOVAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2. sem. 2004.

DARIDO, S.C; ET AL: A REALIDADE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇAO FÍSICA NA ESCOLA: SUAS DIFICULDADES E SUGESTÕES **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa, v. 14, n. 1,p. 109-137, 2006.

FORTES, M. O.; AZEVEDO, M. R.; KREMER, M. M.; HALLAL, P. C. A educação física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. **Revista Educação Física/UEM**, Marigá. v. 23, n. 1, p. 69-78, 2012.

MELLO, J.B; PINHEIRO, E.S. **Cadernos de Formação RBCE,** p. 20-32, mar. 2014.

PENNY, J. C. **Projeto Rugby Tag nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Município de Pelotas-RS.** 2016. 23f. Artigo de Dissertação (Especialização em Educação Física Escolar) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO S. C.: Sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes**. Motriz,** Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, dez. 2005.

O DESENHO COMO ATIVIDADE PATRIMÔNIAL

CARLA GOMES DA SILVA[1]; DALILA ROSA HALLAL[2]

1Universidade Federal de Pelotas – carla.gomes321@gmail.com
2Universidade Federal de Pelotas – dalilahallal@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A expressão através do desenho identifica o espírito do autor, ou seja, através dele conseguimos identificar as percepções de espaço, de memória, de tempo, suas inspirações e sua criatividade. Segundo Marques (2015), num universo onde encontramos inúmeras imagens produzidas mecanicamente, o desenho já não tem como principal função reproduzir somente a realidade exterior. O profundo corte com a tradição de interpretação do desenho permite explorar novas formas de contemplação e de expressão, sendo assim, os desenhos produzidos através das reconstruções fazem com que reconhecemos além da memória do local físico a imaginação do autor através das falas sobre os locais visitados e suas imagens antigas, podendo lhes trazer um novo olhar.

O presente trabalho tem como objetivo analisar os desenhos produzidos pelos alunos do 4° ano do ensino fundamental sobre o Centro Histórico de Pelotas, buscando identificar de que forma eles recriam o local visitado e como se inserem nele.

> Explorando o espaço entre dois mundos, o exterior e o interior, o desenho constrói momentos partilháveis, através da memória e da imaginação. O lugar, constituído por camadas visíveis e zonas de penumbra, pelo coletivo e pelo pessoal, é representado como a fusão do que observamos com o que intuímos, como resultado do processamento das memórias da sua experiência no nosso imaginário. (PIRES, 2017, p. 2)

Para isso partiu-se da análise dos desenhos elaborados pelos alunos no durante a realização das visitas pedagógicas no conjunto patrimonial ao entorno da Praça Coronel Pedro Osório, uma das propostas do projeto de extensão “Visitas Pedagógicas”. As visitas pedagógicas são ações de extensão do Curso de Turismo que buscam contribuir no processo de educação patrimonial, trazendo além de informações atividades que promovam uma nova relação entre a comunidade e o patrimônio.

Neste sentido buscou-se analisar os desenhos enquanto uma atividade que contribui para a educação para o patrimônio em favor da conservação e do reconhecimento do espaço, principalmente público.

2. METODOLOGIA

A Pesquisa foi realizada através de análise documental. Foram analisados 20 desenhos de alunos de 8 a 13 anos, do quarto ano do ensino fundamental da Escola Osmar da Rocha Grafulha que tiveram a oportunidade de conhecer os prédios históricos durante o mês de julho de 2018.

A atividade do desenho no final das visitas pedagógicas surgiu no intuito de propor um espaço onde a criança pudesse recriar a visita através de imagens e reproduzi-las através do lúdico, para reconstruir o Centro Histórico de Pelotas através do desenho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Centro Histórico de Pelotas foi reconhecido pelo IPHAN no dia 15 de maio de 2018 como patrimônio nacional devido sua importância para a história do país. A cidade buscou preservar seu patrimônio mesmo antes desse reconhecimento e esse foi um dos motivos pelos quais o conjunto arquitetônico foi reconhecido, sendo assim, a integração da comunidade com o patrimônio proporciona melhores condições de preservação, já que a partir do momento em que existe o sentimento de pertencimento a preocupação pela estabilidade do local ganha maiores proporções.

Trazer a ludicidade para a educação patrimonial permite que a criança se envolva com o conteúdo de maneira divertida, é preciso considerar que:

> O aspecto lúdico torna-se importante instrumento na mediação do processo de aprendizagem, principalmente das crianças, pois elas vivem num universo de encantamento, fantasia e sonhos onde o faz de conta e realidade se mistura, favorecendo o uso do pensamento, a concentração, o desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando o processo de construção do pensamento. (MODESTO, RÚBIO, 2014, p. 2)

As visitas pedagógicas são realizadas no Centro Histórico. Quando as crianças se reúnem para desenhar torna-se um momento de brincadeira, interação, troca de experiências e muitas vezes elas se inserem no seu próprio desenho e por consequência no patrimônio.

Grande parte do conjunto dos prédios não é utilizada frequentemente por essas crianças, que geralmente são provenientes de área periférica da cidade, porém, após a visita pedagógica alguns já conseguem recriar através dos desenhos esses patrimônios e se colocam como parte deles.

Os locais que os alunos mais expressam através do desenho são o Grande Hotel, depois apareceram os porões dos casarões 6 e 8 e o Teatro Sete de Abril, também foram bastante desenhadas estruturas marcantes dos prédios e da Praça Coronel Pedro Osório, como: o Chafariz Fonte das Nereidas, a claraboia do Grande Hotel e os livros da Biblioteca Pública.

Figura 1: desenho de um aluno



Fonte: Acervo do Projeto

Por se tratar de crianças que muitas vezes não conhecem nem são incentivadas a conhecer o seu patrimônio e o patrimônio da cidade, essa oportunidade de explorar um pouco sobre a construção da cidade pode ser única por um bom tempo.

Pode-se perceber através dos desenhos que a percepção que as crianças expressam sobre o Centro Histórico traz o sentimento de pertencimento, já que a partir daquele momento a história não está sendo contada a partir de lembranças alheias e sim pelas suas próprias experiências e imaginações.

4. CONCLUSÕES

A atividade do desenho faz com que as perspectivas dos alunos unam o exterior e o interior através da memória e da imaginação com somente características escolhidas pela criança, essa ação proporciona um espaço de

expressão livre através do desenho, contribuindo para o desenvolvimento da educação patrimonial através do lúdico.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARQUES, A.P. A Expressão do Tempo no Desenho. In: MARQUES, A.P. **As idades do desenho**. Lisboa: Faculdade de Belas Artes, 2015. P. 113-122.
.
PIRES, M.T.S **DESENHO, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA**, **Uma Proposta a partir do lugar da Cova da Moura**. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenho) – Curso de Pós-graduação em Desenho, Universidade De Lisboa.

UFPEL. **Projetos**. Portal institucional UFPel, Pelotas, 27 ago. 2018. Visitas Pedagógicas. Acessado em 27 ago. 2018. Online. Disponível em: https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/u369

MODESTO, M.C., RUBIO, J.A.S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Saberes da Educação,** FAC São Roque, v.5, n.1, 2014.

EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DO PAIETS – FURG

FERNANDA CASEIRA DAS NEVES;

VILMAR ALVES PEREIRA (Orientador);

[1]*Universidade Federal do Rio Grande – FURG – fernandaneves92@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal do Rio Grande – Furg – vilmar1972@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O PAIETS é um Programa de inclusão social que atua em três instâncias: 1. Auxilio ao Ingresso no Ensino Superior e Técnico; 2. Permanência das Camadas populares e comunidades tradicionais (indígenas e quilombolas), comunidades LGBTs na Universidade; e 3. Retomada ao acesso da Educação Básica nas comunidades tradicionais de pesca artesanal. Desse modo, o Programa agrupa Cursos Pré-universitários Populares voltados ao ingresso nos ensinos superior e técnico, configurando-se enquanto um movimento articulador entre as comunidades urbanas periféricas, por meio da busca ao direito do ingresso das camadas populares nos espaços educativos historicamente destinados às camadas mais abastadas.

Nesse processo de luta pelo acesso à Universidade, acadêmicos de graduação, pós-graduação, além de docentes e colaboradores graduados, desenvolvem práticas educativas de diferentes áreas do conhecimento que auxiliam no preparo ao ENEM. Com relação à reivindicação pela permanência dos sujeitos oriundos das comunidades tradicionais indígenas e quilombolas no espaço acadêmico, desde 2012, em coerência com a Lei nº 12.711/2012, que trata da Política de Cotas, o PAIETS Indígena e Quilombola surge enquanto uma demanda voltada ao acolhimento e a Permanência de estudantes indígenas e quilombolas.

A respeito da retomada pelo acesso ao ensino básico, o PAIETS também promove, a partir de parcerias, práticas educativas em zonas periurbanas com o Ensino de Jovens e Adultos de comunidades pesqueiras. Assim, nas três instâncias evidenciadas, almeja-se a democratização dos espaços formativos institucionalizados por meio de uma postura crítica e emancipadora. Por meio da Educação Popular, o PAIETS auxilia na responsabilidade social assumida pela FURG com a comunidade.

2. METODOLOGIA

O Programa tem como horizonte a perspectiva da Educação Popular, sendo um programa de inclusão social que atua e, três instancias 1. Auxílio ao Ingresso no Ensino Superior e Técnico; 2. Permanência das Camadas populares e comunidades tradicionais (indígenas e quilombolas) e LGBTs na Universidade; e 3.Retomada ao acesso da Educação Básica nas comunidades tradicionais de pesca artesanal. Nesse sentido, a proposta acontece a partir de uma vertente integradora que articula diversas instâncias da sociedade civil (como coletivos, organizações comunitárias e movimento sociais), bem como esferas institucionais do Estado (escolas da rede pública).

O PAIETS realiza parceria com um projeto de educação para pescadores realizados em 2 (dois) contextos nas ilhas da Torotama e Marinheiros que

possibilita o ensino fundamental e médio aos moradores destas ilhas, e 11 (onze) cursos que desenvolvem atividades de ensino-aprendizagem com conteúdos e temas do ENEM e de qualificação ao ensino técnico com a participação de cerca de 90 acadêmicos de diferentes licenciaturas e outros cursos de graduação e pós-graduação da FURG, bem como egressos da Universidade, incluindo educadores das escolas onde se realizam os cursos. As aulas englobam o conteúdo das disciplinas requeridas nos processos seletivos de maneira expositivo-dialógica, de forma que os educandos se tornem sujeitos de seu processo de aprendizagem.

A maioria das práticas educativas exceto o projeto Educação para Pescadores e o PAIETS indígena, são desenvolvidas no turno da noite em escolas públicas. Com isso, totalizando 11(onze) Pré-universitários populares, 1(um) curso de educação para pescadores nas Ilhas da Torotama, Marinheiros e Taim, e 1(um) curso do Paiets Indígena e Quilombola. Em decorrência da mudança do processo de ingresso na Universidade (50% nota do ENEM; 50% vestibular), realizamos enquanto processo formativo permanente, eventos de capacitação e esclarecimento com os educadores, com educandos e comunidade em geral sobre as mudanças destes processos de seleção.

As demais atividades – ações de extensão interdisciplinar – articulam o apoio psicológico, de formação e capacitação dos educadores sob a perspectiva da cidadania, da educação ambiental e dos direitos humanos. Com efeito, o Programa realiza espaços dialógicos que buscam problematizar o âmbito do mundo do trabalho, reconhecendo as áreas de conhecimento e apresentando tais possibilidades aos sujeitos que buscam ingressar no Ensino Superior, bem como refletir, no caso da retomada do ensino básico nas zonas periurbanas, junto aos pescadores artesanais acerca desses processos a partir de sua leitura de mundo e de seu trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O agravamento na qualidade do Ensino público, e também a falta de acesso aos conteúdos que são requeridos pelos processos seletivos em escala nacional. O quadro é agravado ao considerarmos a situação de pobreza apresentada por grande parte das famílias do nosso país, que constituem a maioria dos estudantes das escolas estaduais e municipais da rede pública. Assim, se o acesso ao ensino técnico e superior públicos apresentam-se como uma verdadeira utopia para muitos, tais condições acabam por prejudicar justamente as classes sociais mais pobres e com menores condições de preparo aos processos seletivos.

Diante dessas condições, estamos muito longe do que SANTOS (2004) propõe no sentido de tornar a Universidade do século XXI democrática e emancipatória. Assim, inspirados em Paulo Freire e em sua Pedagogia da Esperança (1992), estamos convencidos da necessidade da esperança e do sonho para a existência humana como aspecto elementar da atividade cidadã enquanto educadores: “uma das tarefas do educador ou educadora é desvelar as possibilidades para a esperança, não importam os obstáculos (...) sem poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não podemos prescindir da esperança na luta por um mundo melhor”.

É importante frisar que quando se menciona a esperança, não se trata apenas da possibilidade de melhoria das condições de acesso ao Ensino Superior. Este aspecto é importante e certamente o levamos em consideração, mas nos referimos a atitudes cidadãs como melhorias para si e para os outros, na

realização de ações e de estudos que nos tornem pessoas melhores, para que transformemos a desesperança em possibilidades de esperança.

Nesse sentido, Freire (1992) coloca que o educador deve instigar os seus alunos a defender aquilo que lhes parece certo: “Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos porque luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador”.

Na perspectiva pedagógica freireana, o conhecimento está a serviço da transformação da realidade social e da ampliação do acesso dos bens produzidos pela e para a sociedade. Assim, pautamo-nos pela mobilização cidadã dos acadêmicos junto às comunidades e também na auto-organização dos cursos preparatórios populares como espaços de realização destas esperanças.

Concordamos com Freire de que o acesso à educação deve possibilitar saberes necessários à construção do futuro melhor que almejamos. Vivemos numa realidade em constante transformação e, ao percebermos o mundo que nos cerca, podemos nele agir de modo consciente e refletido. Dessa forma, Freitas (2002:82-83) concorda com as características da educação libertadora apregoada por Freire, na qual há destaque para a dimensão política, enfatizando a história enquanto possibilidade mesmo num contexto desfavorável.

Não acreditamos no fim das utopias, como foi apregoado nos anos 1990, e início deste século pelos mesmos que, agora correm ao Estado/governo na busca de recursos para seus empreendimentos e negócios. Pelo contrário, acreditamos e lutamos, pela melhoria das condições de vida e de acesso aos processos de ensino-aprendizagem como parte de uma utopia maior à qual tais possibilidades estão articuladas e se alimentam. Pensarmos num “outro mundo possível”, como afirmam os Fóruns Sociais Mundiais e Fóruns Mundiais de Educação (MACHADO, 2005; SANTOS, 2005).

Portanto, torna-se imprescindível possibilitar meios para que os indivíduos economicamente desfavorecidos possam preparar-se para os processos seletivos. Em 2000, na cidade do Rio Grande, acadêmicos da FURG fundaram um Pré-universitário popular sob o nome de Utopia, que, reestruturado em 2006, passa a designar se como Grupo de Estudos Paidéia. No ano de 2004, inicia-se o Projeto Acreditar – O Sol Nasce Para Todos, que também promove a realização de atividades acadêmico-educativas, preparando aos ensinos técnico e superior.

Em 2007, cria-se o Preparatório Fênix e outros cursos nos anos posteriores, sendo eles o pré-universitário popular da Quinta, o pré-universitário popular Maxximus/Lar Gaúcho, o pré-Vestibular Venceremos/Silva Gama, e o pré-universitário Povo Novo. Sendo assim, no sentido de contribuir para que os jovens e adultos dos segmentos populares das comunidades urbanas periféricas, e com baixa renda, tenham melhores condições de acesso – diríamos de inclusão – é que se desenvolve o Projeto de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS).

4. CONCLUSÕES

Enfim, não acreditamos no fim das ideologias, das classes sociais, enfim, de que a exclusão, a exploração e a miséria acabaram, pois, o público alvo de nossas atividades – deste projeto – evidencia esta falácia a cada dia. Além disso, acreditamos que o silêncio de nossa sociedade sobre estas condições de exclusão (social e educacional) é nutrido por uma educação bancária que estimula e reforça o distanciamento entre os educadores e os educandos.

Por isso, procuramos sempre nos colocar como parceiros dos estudantes em suas dúvidas e reflexões e a tê-los como indivíduos pensantes, e inspirados em Freire. “O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1987: 67).

Nessa perspectiva, não visamos apenas transmitir os conhecimentos e/ou conteúdos do vestibular junto aos educandos. Ao trabalhar os mesmos, e contribuir para sua qualificação e preparação aos processos seletivos, buscamos ainda produzir cidadania, participação crítica e envolvimento de todos/das na melhoria das condições materiais de estudo. Também entendemos que os conhecimentos trabalhados e construídos nestes processos, não estão dissociados da realidade e das ações de cada um na sua efetivação.

Assim, esperamos contribuir para que os educandos engajados sejam agentes e cidadãos de suas vidas, além de obterem a tão esperada aprovação nos processos seletivos em que estão envolvidos e/ou estão se preparando. Enfim, buscamos a nossa própria transformação em cidadãos mais críticos, seja enquanto coordenadores deste projeto e dos cursos vinculados, como educadores, mas também, no desenvolvimento das ações e das atividades educativas ou extra-classe, envolvendo nossos educandos e comunidades.

Isto porque, os processos de aprendizagem não podem ser concebidos independentemente das interações educador-educando. A sala de aula é o lugar de uma ação social em que, de forma intencional e planejada, as novas gerações recebem o aprendizado relativo à tradição cultural, à inserção na sociedade e a formação de sua personalidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, D. S. ; PEREIRA, Vilmar Alves . **Novas Aprendiizagens no contexto de cursos pré-universitários populares**. In: 29º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, 2011, Foz do Iguaçu. Anais do 29º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul. Foz do Iguaçu : UNIIOESTE, 2011. v. 1. p. 1-6.

DORNELES, L.G ; PEREIRA, Vilmar Alves . **A Importância Das Categorias Diálogo E Conscientização Na Educação Popular**. In: XIII Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire, 2011, Santa Rosa. Anais do XIII Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire. Ijui : UNIJUI, 2011. v. 1. p. 1-8.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira**. Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Pedagogia do Oprimido. 22ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Marques ; PEREIRA, Vilmar Alves ; Dias . **Educação Popular No Contexto do Pré-Universitário Ousadia Em São José Do Norte/RS.** In: XIII Fórum de estudos:leituras de Paulo Freire, 2011, Santa Rosa. Anai do XIII Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire.. Santa Rosa : UNIJUI, 2011. v. 1. p. 1-7.

PEREIRA, Vilmar Alves (Org.); DORNELES, L.G (Org.). **Educação Popular no Contexto do PAIETS - FURG: os Saberes da Pesquisa em Extensão Universitária.** 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2012. v. 1. 184p.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO CARINHO - TREINAMENTO FUNCIONAL PARA MELHOR QUALIDADE DE VIDA DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

FERNANDA GENRO BILHALBA[1]; GEORGE KAUÊ MARTH BITENCOURT[2]; MILENA TRINDADE DOMINGUES[2]; MYLENA ROCHA DE FARIAS[2]; JENNIFER RODRIGUES SILVEIRA[2]; ALEXANDRE CARRICONDE MARQUES[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – bilhalbafernanda@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – george.bitencourt99@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – milenadomingues1974@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – mylena.rfarias@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – jennifer.esef@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – amcarriconde@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Pessoas com síndrome de Down (SD) apresentam problemas de desenvolvimento. Embora estes sejam associados à deficiência intelectual, deficiências igualmente importantes ocorrem nos domínios físicos, motor e sócio-emocional (TIERNAN, 2012). Segundo MODESTO & GREGUOL (2014), pessoas com síndrome de Down possuem redução da força muscular quando comparados a pessoas sem a deficiência ou com somente deficiência intelectual. Ainda sim, apesar de demonstrarem características peculiares, não é uniformidade predizer os comportamentos e potencialidades dos indivíduos com SD (BISSOTO, 2005).

O desenvolvimento motor já é, em si, um processo contínuo e demorado. Em pessoas com Síndrome de Down, ocorre ainda mais devagar, de modo que são capazes de executar movimentos, porém tardiamente. Desta forma, o Treinamento Funcional, por ser uma prática de exercícios físicos, contribui para aprimorar a habilidade de realização de atividades diárias. Além de apresentar diversos benefícios, como melhora na postura, mais equilíbrio, agilidade, flexibilidade, força muscular e coordenação motora, pode ser capaz de desenvolver a autoconfiança e aspectos relacionados à socialização de seus praticantes. É, portanto, uma atividade que pode contribuir para o processo de desenvolvimento e inclusão de pessoas com Síndrome de Down.

Torna-se necessário, portanto, que as famílias das pessoas com SD contribuam, possibilitando sua inserção em programas de estimulação precoce, educação apropriada, ambientes enriquecidos e, dessa forma, possibilitem o alcance máximo do seu potencial (PIMENTEL, 2007). Segundo MARQUES (2000), as oportunidades que surgem na vida das pessoas são maneiras pelas quais elas podem mudar suas atitudes e comportamentos e, no caso dos indivíduos com SD, o desenvolvimento de programas de promoção da saúde pode ser um fator chave no processo de desenvolvimento e inclusão.

Este estudo tem como objetivo relatar a experiência do projeto de extensão de treinamento funcional para pessoas com SD, realizado pelo Projeto Carinho da Escola Superior de Educação Física, pertencente à Universidade Federal de Pelotas, no que diz respeito a aspectos motores, cognitivos, sociais e de autonomia.

2. METODOLOGIA

O Projeto Carinho, desenvolvido na Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFPel), promove aulas de treinamento funcional, que são ministradas por alunos de graduação, mestrado e doutorado. As aulas são desenvolvidas duas vezes por semana, às segundas e sextas-feiras, no período da tarde. Participam crianças, adolescentes e adultos com diagnóstico de SD, aptas para realizar exercícios físicos. Os alunos são divididos em três turmas, de acordo com a faixa etária, 7 a 10 anos de idade, de 11 a 17 anos e a acima de 18.

O projeto enfatiza a aprendizagem dos aspectos motores através do método de treinamento funcional. Durante as aulas, são realizados circuitos, atividades isoladas e atividades em grupo, visando aprimorar o desenvolvimento social, físico e cognitivo.

As aulas são desenvolvidas pelos alunos de graduação com supervisão do coordenador do projeto e um aluno de doutorado que atua diariamente junto com os graduandos. Os planos são feitos semanalmente e adequados as necessidades individuais de cada aluno, podendo também sofrer alteração sempre que necessário para melhor desenvolvimento da aula. Os planos contam com uma atividade inicial, dois circuitos principais de treinamento funcional e uma atividade coletiva de relaxamento.

O progresso dos alunos é avaliado através de questionários aplicados semestralmente aos pais e pareceres mensais de desenvolvimento físico preenchidos pelo coordenador do projeto juntamente com os monitores atuantes do projeto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas de treinamento funcional iniciaram-se em outubro de 2016, e se estendem até o presente ano de 2018. No primeiro ano de realização desta proposta de atividade do Projeto Carinho, foi possível perceber vários aspectos positivos em relação a evolução dos alunos. No começo, os alunos mostraram-se inseguros e dependentes dos pais na realização de acontecimentos dentro da rotina do projeto, como por exemplo, a parte onde os alunos eram motivados a retirar seus calçados sozinhos antes de pisar no tatame na sala de atividades.

Alguns apresentaram dificuldades de interação com os colegas e resistência para executar atividades orientadas, como exercícios básicos de força e coordenação (saltar, correr, se equilibrar e realizar sequências em circuitos). Ademais, foi evidenciada uma constante vontade de dominação da aula por parte dos alunos, durante as atividades propostas.

No decorrer das aulas, recheadas de circuitos motores e brincadeiras, os alunos foram gradualmente aumentando sua capacidade de conhecimento, buscando soluções para os desafios impostos pelas atividades, além de desenvolverem novas habilidades motoras, sobretudo com a perda do medo de executar os exercícios, provavelmente pela falta de estímulo. A interação dos alunos

também foi fator de evolução, pois através do convívio, surgiram amizades e o reconhecimento dos colegas com respeito foi aumentando gradativamente. Além disso, a vontade de dominação das aulas foi sendo moldada e a autoridade do professor foi reconhecida pelos alunos dentro das atividades.

A cada progresso ou dificuldade, todas as informações eram repassadas aos pais, no sentido de estimular que exercícios fossem realizados em casa, impulsionando a independência dos alunos. O projeto, ainda em andamento, apresenta resultados significativos no desenvolvimento de seus participantes.

Diante disso, é relevante enfatizar a diferença da evolução dos alunos na faixa etária de 7 a 10 anos comparado aos alunos com mais de 18 anos, pois esses possuem uma percepção de entendimento maior, já que conseguem entender e realizar as atividades com mais facilidade, pois possuem um maior desenvolvimento cognitivo, diferentemente das crianças que se distraem e nem sempre conseguem executar as atividades por completo.

4. CONCLUSÕES

As atividades dentro do projeto são fundamentais para o desenvolvimento de pessoas com SD, pois desenvolvem habilidades motoras básicas, autoconfiança e aspectos da socialização, além de enriquecer a formação acadêmica dos discentes de educação física e prepará-los para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência.

Como perspectivas futuras, procura-se atingir maior autonomia para a realização das atividades de vida diária, além de possibilitar uma melhora no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais dos alunos, como marcha, arremesso, recepção e saltos.

Com o decorrer e progresso do projeto durante os anos, e principalmente nesse ano de 2018, foi possível perceber mudanças significativas na vida dos alunos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TIERNAN, C.D. **Examination of factors related to motor performance and physical activity in school-aged children with and without Down syndrome.** Tese de doutorado. University of Michigan, 2012.

BISSOTO, M.L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências e Cognição**; Rio de Janeiro, v.4, n.2, 2005.

MODESTO, E.L; GREGUOL, M. Influência do treinamento resistido em pessoas com síndrome de down – uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde.** Pelotas/RS, v.19, n.2, p.153-167, Mar/2014.

PIMENTEL, S.C. **(Con)viver (com) a síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2007.

MARQUES, A.C. **Qualidade de vida de pessoas com Síndrome de Down, maiores de 40 anos, no estado de Santa Catarina**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DOCENTE

FERNANDA SILVESTRE DE ALMEIDA[1]; ORIENTADORES: MARIZA ZANINI[2] E AUGUSTO DARDE[3]

[1] *Universidade Ferderal de Pelotas – silvestrefrnnd@gmail.com*
[2] *Universidade Ferderal de Pelotas – mariza.zanini@gmail.com*
[3] *Universidade Ferderal de Pelotas – gugadarde@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A cada semestre a Universidade Federal de Pelotas disponibiliza Cursos Básicos de Línguas que abrangem os idiomas inglês, francês, espanhol, alemão e português para estrangeiros. Em 2018/2 iniciei minha primeira experiência docente através dos cursos mencionados. A experiência se deu na turma de Francês III. A turma conta com 10 (dez) alunos e é composta em maioria por discentes de diferentes cursos da Universidades.

Nesse contexto, a minha fala trata-se de um relato quanto a minha primeira experiência em sala de aula como professora de francês o que tem contribuído significantemente para minha formação enquanto discente do curso de Licenciatura em Letras Português e Francês na Universidade Federal de Pelotas.

Com esse relato, pretendo levantar alguns questionamentos, observações e reflexões sobre ser professora, a prática no ensino dos conteúdos e a relação com os alunos na vivencia feita possível graças as aulas de língua estrangeira.

2. METODOLOGIA

O trabalho foi realizado através de anotações reflexivas sobre minha atuação e a participação dos alunos ao longo dos encontros, na forma de um diário de classe e a compilação das análises feitas por mim em conjunto com os orientadores até o momento no decorrer do semestre do Curso Básico em Língua Francesa III do Curso Básico de Línguas disponibilizado pela CAEXT- CLC.

Os alunos assistem a aulas presenciais aos sábados das 08:00 às 12:00, durante esse período são desenvolvidas atividades que proporcionam a interação oral entre os alunos e a ministrante e os alunos entre si na língua estrangeira em questão (francês). Também é típico das aulas de língua estrangeira a criação e escuta de diálogos, realização de exercícios teóricos e práticos que ajudam a sistematizar a estrutura gramatical e sócio interativa do idioma. Por vezes é feito um empréstimo dos recursos de teatro e os alunos se põem a representar personagem, tudo para proporcionar um ambiente de comunicação em língua estrangeira visando sempre o desenvolvimento da compreensão e expressão oral e da compreensão e expressão escrita.

Para além das atividades em sala os alunos recebem semanalmente exercícios a serem realizados em casa, chamados em língua francesa como “devoirs”, a fim de manter o ritmo de estudos e praticar o idioma ainda que não estejam em sala de aula. Esses exercícios em sua maioria são escritos e têm o prazo de uma semana para serem entregues para correção.

São feitas provas ao longo do semestre para avaliar o desempenho no aprendizado dos alunos. As provas são tanto orais como escritas com o intuito de

alcançar as quatro competências linguísticas: a fala, a compreensão, a escrita e a leitura. Junto as provas somam-se os devoirs, eles são os pesos que fazem a média para aprovação no curso.

Junto ao livro didático são apresentados outros recursos de mídia para proporcionar uma pequena interação com a cultura e civilização francófona, vendo que é bastante comum surgirem questionamentos e curiosidades sobre os aspectos socioculturais que fazem o entorno do estudo da língua estrangeira.

Tive a curiosidade de levantar reflexões sobre o trabalho que acontece antes de entrar em sala de aula, pois como é sabido pelos estudantes de licenciatura além de todo o trabalho em sala de aula é também necessário um grande empenho na elaboração das aulas e no preparo dos materiais a serem usados.

Todo o processo, durante o curso da Extensão, é acompanhado por orientadores do curso de Letras (no meu caso do Francês) que auxiliam na busca dos melhores resultados e experiências.

Por se tratar de uma primeira experiência pretendo levantar alguns questionamentos, observações e reflexões sobre ser professora e a prática no ensino dos conteúdos, o que acredito ser de grande importância para a profissão que escolhi, mas acho igualmente interessante colocar em questionamento a relação aluno-professor na vivencia feita possível graças as aulas de língua estrangeira, já que essa relação torna todo o ambiente do ensino possível.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O todo da discussão encontra-se em evolução e trabalho. Tenho me colocado em aprendizado ao mesmo tempo que busco meios de me crescer com o ensino aprendizagem de língua estrangeira. O presente trabalho trata-se de um relato quanto a um primeiro contato com a atividade docente.

4. CONCLUSÕES

A crescente buscar por aprendizado de língua estrangeira foi um dos motivos para criar-se o projeto de Extensão com Cursos Básicos em Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Pelotas e, através dele, tive a oportunidade de ministrar aulas no Curso Básico de Francês III que me proporcionou uma primeira experiência com a atividade docente no ensino de língua francesa.

A experiência me trouxe conhecimentos práticos do que é ser um professor e como atuar em sala de aula, o que considero muito importante sendo uma estudante do curso de licenciatura, pois o Curso Básico se apresenta como uma maneira bastante rica no contexto de ensino-aprendizagem além de me permitir vivencia do que vejo em teoria em sala de aula.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIRARDET, J. ; PÉCHEUR, P. *Écho A1 méthode de français*, Paris, CLE International 2012.

Aéroports de Lyon. Aéroports de Lyon : Conseils voyages. Youtube, 8 de setembro de 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oGDCrBuQwvk>. Acessado em: 26 de junho de 2018.

INTERESEF: GINCANA SOLIDÁRIA

FERNANDA WOZIAK TAVARES[1]; RAFAELA CESTITO DA SILVA[2]; RUBIANI HELLWIG KLUG[3]; ANA VALÉRIA LIMA REIS[4]; JULIE HELLEN DE BARROS DA CRUZ[5]; ROSE MÉRI SANTOS DA SILVA[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – fewoziak@gmail.com;
[2]Universidade Federal de Pelotas – rafaelacestito14@gmail.com;
[3]Universidade Federal de Pelotas – rubianihellwigklug@gmail.com;
[4]Universidade Federal de Pelotas – anavalerialimars@gmail.com;
[5]Universidade Federal de Pelotas – juliebcruzz@gmail.com;
[6]Universidade Federal de Pelotas – roseufpel@yahoo.com.

1. INTRODUÇÃO

A Associação Atlética Acadêmica ESEF (AAAESEF) é uma organização estudantil dos cursos de Educação Física da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), sem fins lucrativos, com autonomia econômica, financeira e patrimonial e tem como um dos seus principais objetivos promover eventos de caráter esportivo, social, cívico, cultural e artístico.

O InterESEF é uma competição esportiva entre as turmas de licenciatura (diurno e noturno) e bacharelado criada e organizada pela AAAESEF, que tem como objetivo disseminar, potencializar e propiciar a prática esportiva universitária entre os discentes do curso de Educação Física na Escola Superior de Educação Física (ESEF). Sendo disputado nas modalidades: Basquetebol, Futsal, Gincana Solidária, Handebol de 5, Voleibol Misto, Voleibol de Praia, Truco de Trio e Tênis de Mesa. Segundo Bonow et al (2017), a partir do InterESEF é possível gerar benefícios sociais para os praticantes das modalidades apresentadas, pois são expostos a valores obtidos durante a prática esportiva e/ou solidária, bem como o enriquecimento da formação dos graduandos envolvidos na organização do evento.

A partir das múltiplas experiências proporcionadas pelo InterESEF, o presente trabalho foi elaborado com o objetivo de descrever e problematizar especificamente a vivência nomeada de Gincana Solidária, que busca ajudar a quem precisa e principalmente fazer com que os alunos da Escola Superior de Educação Física tenham contato com o ato de solidariedade e percebam sua importância em sua formação.

Segundo Tardelli (2008), a solidariedade, em seu sentido mais geral, expressa um elo que envolve todos os seres humanos em uma grande comunidade moral, num sentimento de fraternidade entre todos os membros de uma família ou clã. Paixão et al (2017) acrescenta ainda que a solidariedade deve ser um ponto fundamental e de equilibro na formação do aluno tanto no âmbito escolar como na sociedade de maneira geral.

2. METODOLOGIA

A Gincana Solidária do InterESEF surgiu em 2017, na primeira edição da competição, porém acabou por não ser realizada, apenas ocorrendo doações de agasalhos em forma de ajuda a funcionários terceirizados da limpeza da Universidade Federal de Pelotas, sendo que cada peça arrecada pela turma contabilizou um ponto e foi somado a pontuação geral da competição.

Em 2018, na segunda edição, a gincana tornou-se oficialmente uma modalidade do InterESEF contando com cinco diferentes tipos de ações: doação de agasalhos, de alimentos não pereciveis, de brinquedos, de sangue e de rações para animais; onde cada ação tem sua própria forma de pontuação.

Na doação de agasalhos o objetivo principal é arrecadar o maior número de peças possíveis. Nela a turma que arrecadar mais roupas ficará em primeiro lugar na modalidade, ganhando um total de 1000 pontos, o segudo lugar receberá 800, o terceiro 700 e os demais irão perdendo 100 pontos. Serão contabilizados e doados apenas agasalhos que se encontrarem em bom estado.

Na doação de alimentos não perecíveis cada turma deverá fazer a doação de uma cesta básica contendo os seguintes itens: 3 quilos de arroz, 2 quilos de feijão, 1 quilo de sal, 2 quilos de açúcar, 3 pacotes de massa, 2 garrafas de óleo, 2 litros de leite, 1 molho de tomate, 1 quilo de farinha e 1 kit higiene (4 rolos de papel higiênico, escova e pasta de dentes). E a pontuação será realizada em grupos, grupo 1: (arroz, massa, feijão, kit higiene) cada unidade doada desses itens valerá 22 pontos; grupo 2 (óleo, leite e farinha) cada unidade doada desses itens valerá 17 pontos; grupo 3 (sal, açúcar e molho de tomate) cada unidade doada desses itens valerá 15 pontos. A turma que doar a cesta básica como solicitado receberá 50 pontos pelo cumprimento da prova, totalizando 400 pontos nessa modalidade. Já a turma que não doar a cesta básica completa, receberá seus pontos parciais de acordo com o que for doado, porém a soma de seus pontos não poderá ultrapassar os 350 pontos, uma vez que os 50 pontos extras são destinados exclusivamente para aqueles que cumprirem a prova.

Na doação de brinquedos cada turma deverá arrecadar o maior número de itens que conseguirem. Todos os materiais irão ter o valor igual a 1 ponto e serão doados em um evento no dia das crianças, voltado para meninos (as) da comunidade e de escolas públicas, organizado pela AAAESEF em parceria com outros grupos da instituição. Os brinquedos deverão ser novos ou estar em bom estado, caso contrário serão descartados e não irão somar na pontuação.

Em relação a modalidade de doação de sangue a turma deve elencar 5 (cinco) doadores de sangue de qualquer tipagem, sendo que não precisam necessariamente ser acadêmicos do curso. Os doadores devem solicitar atestado de doação no hemocentro e postar uma foto nas redes sociais (Instagram e/ou Facebook) com as hashtags #LeãoSolidário #AAAESEF. Cada doação tem valor de 50 pontos, se a turma conseguir as 5 doações ganhará uma pontuação pelo cumprimento da prova de mais 50 pontos, totalizando 300 pontos nessa modalidade.

Na doação de rações cada turma deverá fazer a entrega de 10 quilos de ração para animais (cães ou gatos), sendo que cada quilo doado tem valor de 25 pontos, se a turma arrecadar os 10 quilos ganhará a pontuação de cumprimento de prova referente a 50 pontos, totalizando 300 pontos nessa modalidade.

Toda divulgação da gincana é feita através das redes sociais da AAAESEF e entre grupos de turmas. Tudo que for arrecadado durante a gincana será doado a instituições carentes e ONG's que serão escolhidas por uma comissão organizadora.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os agasalhos arrecados no ano de 2017 foram exclusivamente para ajudar os funcionários terceirizados da limpeza da universidade, os quais não tinham garantiam de que continuariam a ocupar seus postos após o fim do contrato com a empresa licitada e organizaram o Brechó das Curicas. A ESEF arrecadou

aproximadamente 560 peças, sendo que todo o valor arrecadado com a venda foi revertido para o sustento dos funcionários.

A primeira modalidade da gincana no ano de 2018 foi a de doação de agasalhos e ocorreu no primeiro semestre, nela foram arrecadas um total de 614 peças. Os agasalhos foram divididos e doados a duas instituições escolhidas pela comissão organizadora: O Brechó da Beneficência Portuguesa, que é formado por voluntárias e tem o objetivo de arrecadar fundos para as enfermarias do SUS (Figura 1). E o Instituto Buquê de Amor - IBA que atua na prevenção do câncer de mama através de estratégias de sensibilização da sociedade, assim como, intervir na agilidade do diagnóstico precoce (Figura 2).



Figura 1–Brechó da Beneficência Portuguesa



Figura 2- Instituto Buquê de Amor

O restante das modalidades acontecerão durante o segundo semestre do ano e já possuem datas definidas. Primeiramente ocorrerá a arrecadação de alimentos não perecíveis, logo depois acontecerá a arrecadação dos brinquedos que serão distribuidos no evento de dia das crianças no mês de outrubro, que acontecerá na ESEF, com atividades lúdicas para crianças de todas idades, brinquedos infláveis e outras atrações e por último será ocorrerá a doação de rações. A doação de sangue será a única modalidade que acontecerá durante a maior parte do semestre, começando no mês de setembro e terminando no dia 30 de novembro, isso é devido algumas restrições que há na doação de sangue.

4. CONCLUSÕES

Ao observar o desenvolvimento e a finalização da primeira fase da gincana notou-se o envolvimento de algumas turmas da instituição na arrecadação de agasalhos, mostrando que a modalidade tem tudo para prosseguir e cumprir

todas as suas fases do ano de 2018, assim como melhorar em alguns aspectos para o próximo ano, como divulgar de uma maneira melhor dentro da ESEF e também convidar outros cursos da universidade a participarem, para que assim o impacto perante as instituições carentes seja maior.

Outro fato importante a se destacar é o momento de entrega dos itens arrecadados, quando acontece o contato direto com a população que queremos atingir. Nesse momento pode-se ver o quão importante a ação é para a comunidade e que um ato tão simples e pequeno pode causar uma mudança enorme da vida de algumas pessoas. Destaque-se ainda que, para os alunos de graduação, essa vivência é de extrema importância pois vai além da formação profissional, colocando-os em contato com uma realidade social por muitos desconhecida e, assim sendo, contribuindo com seu crescimento enquanto ser humano.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TARDELLI, D.D.A. A Manifestação da Solidariedade em Adolescentes – Um Estudo Sobre a Personalidade Moral. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v.28, n.2, p. 288-303, jun. 2008.

PAIXÃO, M.V.S. et al. Solidariedade no processo educativo. **Conhecimento & Diversidade.** Niterói, v.9, n.19, p. 155-166, dez, 2017.

BONOW, F.G.G. et al. Interesef: A concretização de um espaço de integração discente. In: **CONGRESSO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO.** 3., Pelotas, 2017, **Anais...** Pelotas: UFPEL, 2017. 4p. Disponível em<http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2017/CS_04336.pdf>. Acesso em: 9 set. 2018.

UMA CONVERSA SOBRE PLANTAS MEDICINAIS COM A TERCEIRA IDADE

GABRIEL MOURA PEREIRA[1]; NATHALIA DA SILVA DIAS [2]; CRISTIANE DOS SANTOS OLIVEIRA [3]; MARCIO FRANCO AZEVEDO [4]; FELIPE FEHLBERG HERMANN [5]; ANA CAROLINA NOGUEIRA [6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – gabriel_mourap_@hotmail.com
[2]Universidade Federal de pelotas – silvacardosonathalia@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – cristianeoliveirarg@hotmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – marciofrancoazevedo@hotmail.com
[5]Universidade Federal de pelotas – herrmann.ufpel@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas – ana.nogueira@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A Política Nacional do Idoso em seu artigo primeiro da Lei nº 8.842/94 garante aos idosos direitos sociais que possibilitam o desenvolvimento de sua autonomia, inserção e participação ativa na sociedade. Tais ações governamentais preveem que essa população tenha acesso a diferentes formas de saber (BRASIL, 1994).

O Estatuto do Idoso sob a Lei nº 10. 741/2003 assegura que a saúde do idoso deve ser integral e disponível pelo Sistema Único de Saúde, assim como o direito a educação, cultura, lazer, esporte e diversão. O Artigo 25 refere que o Poder Público deve apoiar e criar espaços nas instituições de ensino superior aberta a toda a população idosa, com a finalidade de incentivo e qualidade no processo de envelhecimento (BRASIL, 2003).

No que tange ao processo de saúde o enfermeiro pode atuar como facilitador de encontros para realização de atividades em saúde que envolvam ferramentas alternativas e complementares de práticas de cuidado com a finalidade de alcançar o bem-estar e a qualidade de vida da população idosa (SOUZA E LOPES, 2002). Nesse contexto o conhecimento acerca das plantas medicinais constitui um importante aliado para o desenvolvimento de práticas de saúde que favorecem o bem-estar.

Atualmente a população idosa tem aumentado consideravelmente em todo Brasil, assim sendo acredita-se que a articulação da educação com os serviços de saúde irá possibilitar novas transformações sociais que direcionem suas ações para este nosso perfil populacional. Ademais, a criação de espaços nos diferentes segmentos sociais voltados aos idosos garantem a criação de vínculo, autonomia e independência, além da troca e transferência de saberes.

Desta forma, a Universidade Federal de Pelotas, através do Programa de Extensão Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), propõe atividades para a população idosa da região de Pelotas proporcionando um ambiente de aprendizado social e cultural. As ações da UNATI visam a promoção da autonomia dos idosos e o desenvolvimento de aspectos psicológicos e sociais que venham a garantir a qualidade no processo de envelhecimento.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo descrever a importância de compartilhar experiências em uma das atividades voltadas à terceira idade,

caracterizando a aprendizagem e a troca de saberes voltada ao conhecimento das plantas medicinais.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho consiste de um relato de experiência do Programa de Extensão Universidade Aberta a Terceira Idade (UNATI), junto ao subprojeto "Promoção da Saúde na Integração Faculdade de Enfermagem e Embrapa Clima Temperada", desenvolvido pela faculdade de enfermagem da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Foi realizada uma apresentação em Power Point com as temáticas Plantas Medicinais e suas Aplicações, com a participação de 22 idosos no mês de junho 2018.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No desenvolvimento da atividade com as plantas medicinais os idosos referiram conhecimento bem amplo sobre a utilização das plantas no cuidado com a sua saúde e de seus familiares. Corroborando com que Szerwieski, et al. (2017) relatam sobre a utilização das plantas medicinais que se constitui na troca entre as relações familiares, onde pessoas mais velhas aprendem sobre o uso medicinal com seus antepassados caracterizando a aquisição dos saberes e a transmissão entre as gerações.

No entanto, os participantes relataram que a comunicação com seus familiares é falha, não há muita interação entre gerações, que as atividades cotidianas do mundo moderno acabam envolvendo os mais jovens, que não se sentem atraídos pela troca de experiências com as gerações mais velhas. O que colabora com estudo realizado com famílias de agricultores no extremo sul do Brasil, onde os agricultores relataram que tem medo que seu conhecimento sobre plantas medicinais e benzedura acabem com eles, pois na família não há ninguém interessado em seguir a diante a tradição (LIMA et al, 2016).

Diante deste contexto é importante enfatizar que as atividades que envolvem a troca de conhecimento reforçam a ideia de estabelecer relações advindas de um processo de envelhecimento com qualidade, acarretando em prevenção de doenças (FERREIRA e BARHAM, 2011). Sendo assim atividades sociais propõem o desenvolvimento físico, cognitivo e o impedimento do isolamento social da população idosa.

Destaca-se que no desenvolvimento das atividades é fundamental trabalhar de forma lúdica e participativa, pois este tipo de prática permite ao idoso expressar seus sentimentos estimulando a comunicação grupal, afetividade, estimula convivência diminuindo os níveis de ansiedade e depressão (GUIMARAES, et al., 2016).

4. CONCLUSÕES

A atividade para o discente representou um momento de reflexão sobre a complexidade do cuidado de enfermagem ofertado e a possibilidade de incluir plantas condimentares no cuidado, na aproximação e valorização do conhecimento da população idosa.

A oficina com plantas medicinais demonstrou ser um importante instrumento de compartilhamento de experiências com a terceira idade,

resgatando os seus conhecimentos e valorizando suas experiências de vida, o que é enriquecedor para discentes, docentes e para comunidade em geral.

Por meio desta oficina o discente percebeu a importância de articular o saber popular ao científico e como esta prática pode contribuir para a sua formação, qualificando-o como futuro enfermeiro.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Previdência e Assistência Social Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Política nacional do idoso,. Brasília: DF, 4 de Janeiro1994

BRASIL,Lei nº 1074/2003. Estatuto Do Idoso, Brasilia: DF, outubro 2003.

FERREIRA, Heloísa Gonçalves; BARHAM, Elizabeth Joan. O Envolvimento de idosos em atividades prazerosas: revisão da literatura sobre instrumentos de aferição. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v. 14, n. 3, p. 579-590, 2011.

GUIMARAES, A.C. et al . Atividades grupais com idosos institucionalizados: exercícios físicos funcionais e lúdicos em ação transdisciplinar. Pesqui. Prát. psicossociais, São João del-Rei ,v. 11, n. 2, p. 443-452, dez. 2016

Lima CAB, Lima ARA, Mendonça CV, Lopes CV, Heck RM. O uso das plantas medicinais e o papel da fé no cuidado familiar. Rev Gaúcha Enferm. 2016;37(esp):e68285.

Szerwieski LLD, Cortez DAG, Bennemann RM, Silva ES, Cortez LER. Uso de plantas medicinais por idosos da atenção primária. Rev. Eletr. Enf. 2017 acesso em: 25/08/2018;19:a04. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5216/ree.v19.42009.

.

ATLAS GEOMORFOLÓGICO DO MUNICÍPIO DE PELOTAS/RS

GABRIELA KLERING DIAS[1]; JORGE CEDREZ VERNETI[2]; MOISÉS ORTEMAR REHBEIN[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – gabikdias@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas– jorgeverneti@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – moisesgeoufpel@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte do Projeto de Extensão intitulado "Descobrindo a Geomorfologia e Hidrogeografia do município de Pelotas/RS: Conhecer, sensibilizar, preservar". Esse projeto objetiva, principalmente, a divulgação e popularização da Geomorfologia e Hidrogeografia no contexto da disciplina de Geografia na educação básica, junto à comunidade escolar do município de Pelotas, mediante atividades de reconhecimento e valorização das características e processos do relevo e da hidrografia do município.

O projeto propõe ser uma ferramenta de promoção do saber local e da educação ambiental nas escolas do município de Pelotas/RS.

O objetivo desse trabalho é a construção de um atlas geomorfológico e de um website enquanto materiais paradidáticos escolares para a área do município de Pelotas/RS. São objetivos específicos a sistematização de informações cientificas e acadêmicas, adequação de linguagens aos níveis de ensino, criação de tabelas, gráficos, mapas e registros fotográficos.

Portanto, a presente proposta busca mostrar o processo de construção do website e adequação de conteúdos ao nível básico de ensino, no sentido de deixá-lo informativo, atrativo, interativo e, portanto, didático. Ensinar os componentes físicos do meio ambiente relacionados com a sociedade e as diversas transformações se faz intrínseco ao ensino de Geografia. Calcando-se em MENDONÇA (2001, p. 117),

> […] a noção de meio ambiente não recobre somente a natureza, ainda menos a fauna e a flora somente. Este termo designa as relações de interdependência que existem entre o homem, as sociedades e os componentes físicos, químicos e bióticos do meio, integra também seus aspectos econômicos, sociais e culturais.

Visto isso, é de extrema importância que temáticas da Geografia Física estejam em amplo contato com práticas pedagógicas, como no caso dos recursos paradidáticos possíveis de capacitar os alunos a um ensino mais atrativo e dinâmico. ASCENÇÃO (2016, p. 203) corrobora no que tange o ensino dos componentes geomorfológicos, visto que

> [...] o ensino do relevo se encontra numa inadequação cognitiva e, acredita-se, que a não concretização de aprendizagens a partir do vivido acaba comprometendo a complexificação conceitual, o trabalho com base na abstração reflexiva demandado nos anos subseqüentes do ensino.

Dessa forma, mostra-se a importância de promover recursos paradidáticos e atividades que estimulem o raciocínio geográfico relacionado à Geomorfologia e Hidrogeografia, utilizando como princípio a realidade local como objeto de estudo para a Geografia na escola.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica acerca da Geomorfologia e seus objetos de estudo, evolução do uso e cobertura da terra, bem como da área do Ensino de Geografia, para assim fazer a intercessão entre os conhecimentos técnicos e da área da Educação, mediante pesquisas de livros, revistas, jornais, dissertações e teses.

Buscou-se entender as adaptações e contribuições dos conteúdos de Geomorfologia através da dissertação denominada “Mapeamento Geomorfológico da Área de influência do Escudo Sul-Rio-Grandense do município de Pelotas/RS” (DUTRA; REHBEIN, 2016) e do artigo "Análise e Mapeamento Geomorfológico da Área de Influência da Planície Costeira de Pelotas (Rio Grande do Sul, Brasil)" (SILVA; REHBEIN, 2018), onde mapeia e analisa do ponto de vista geomorfológico, respectivamente, a área de influência do Escudo Sul-Rio-Grandense e da Planície Costeira no município de Pelotas, a partir da organização de dados morfocronogenéticos, morfológicos e morfodinâmicos do relevo.

A construção do Atlas Geomorfológico do Município de Pelotas/RS está sendo realizada juntamente com o exercício de adaptação de linguagem técnica ao nível básico de ensino. Também está sendo feita a revisão bibliográfica versando com a importância das relações dos conteúdos com o cotidiano.

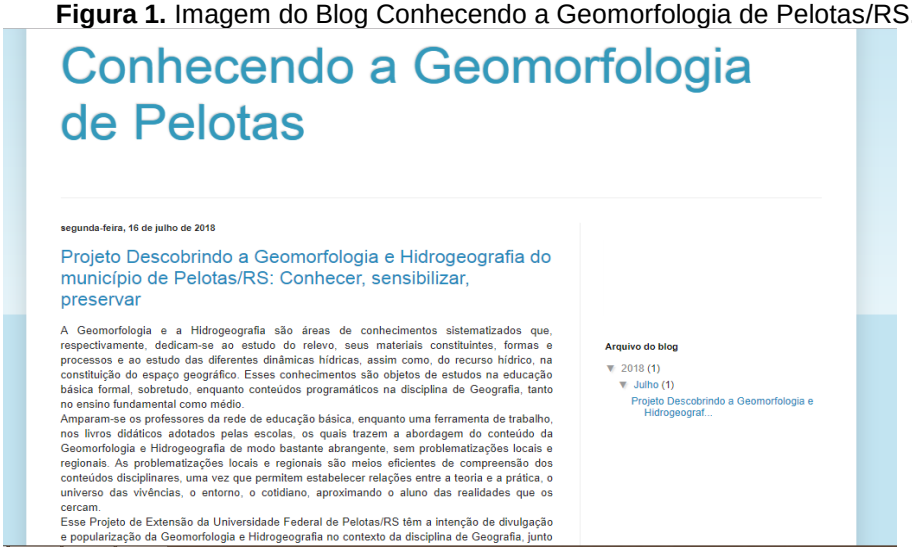
Também estão sendo realizados trabalhos de campo na região de Pelotas pelos participantes do projeto juntamente com a disciplina de Geomorfologia do curso de Geografia da Universidade Federal de Pelotas.

Além disso, foi construído, como material de apoio didático, o recurso digital website, denominado “Conhecendo a Geomorfologia de Pelotas/RS”, criado a partir da plataforma Blogger de forma livre e gratuita, voltado para todos os interessados no tema.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da leitura do material de pesquisa, está sendo construído o Atlas Geomorfológico de Pelotas, recurso no qual está sendo realizado a sistematização e adaptação de linguagem de artigos acadêmicos e científicos para posteriormente ser utilizado em oficinas para a educação básica, voltado ao Ensino Médio.

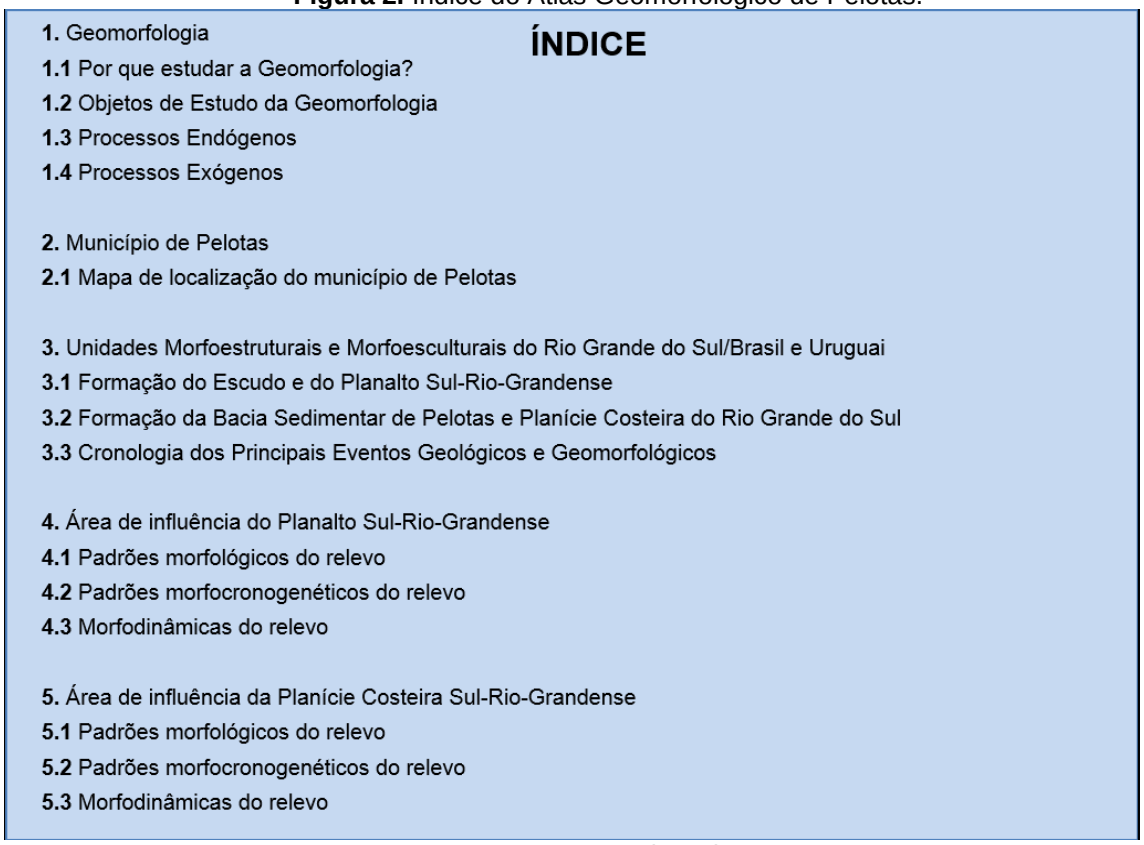
Figura 1. Imagem do Blog Conhecendo a Geomorfologia de Pelotas/RS.



Fonte: DIAS, G. K. (2018).

Concomitantemente, iniciou-se a elaboração do Índice do Atlas Geomorfológico de Pelotas, afim de guiar o restante da pesquisa futuramente.

Figura 2. Índice do Atlas Geomorfológico de Pelotas.



Fonte: DIAS, G. K. (2018).

Utilizar da escola para construção de conhecimentos como os relacionados à Geografia Física promove um aprendizado não só mais significativo, como também mais relacionado ao cotidiano do aluno, visto que

> A educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade. (YOUNG, 2004, p. 196)

A construção do atlas e do website, como se encontra atualmente, já demonstra alguns resultados. A adequação de conteúdo e linguagem é um processo difícil e trabalhoso, pois um termo que para a universidade é usual, muitas vezes não é tão utilizado na escola, sendo necessário a sua adequação para o nível de ensino a ser trabalhado, nesse caso o Ensino Médio, com a ajuda de livros paradidáticos utilizados em escolas. Utilizar do ambiente escolar como lócus de conhecimento faz da escola um ambiente de pesquisa e, assim, os alunos também a enxergam como um local com diversas possibilidades de aprimorarem seus conhecimentos sobre os conteúdos, não só da ciência geográfica, mas nas disciplinas como um todo, promovendo assim um pensamento espacial.

4. CONCLUSÕES

Trazer os conhecimentos à uma realidade se torna necessário à compreensão da natureza relacionada à sociedade, pois dessa forma, não só os alunos, como os acadêmicos envolvidos no projeto, os professores das escolas e os docentes da universidade poderão transmitir e realizar a troca de saberes no momento em que práticas pedagógicas como as propostas se realizarem, visto que são um elo entre a universidade e a escola, que tanto tem de conhecimentos a trocar.

Como próximas etapas de trabalho, afim de qualificá-lo como Projeto de Extensão, é proposto que ocorram oficinas em escolas através da divulgação do atlas, bem como a execução de trabalhos de campo. Além disso, a presente proposta se mostra significativa para os acadêmicos envolvidos bem como os professores, e, futuramente, através das relações interinstitucionais estabelecidas.

A pesquisa se mostra de considerável importância pelo fato de discutir o processo de formação do relevo e as práticas sociais sobre os mesmos, os impactos ambientais decorrentes e possíveis medidas mitigadoras desses impactos, como a necessidade de recuperação das áreas de preservação permanente, nascentes, margens fluviais, utilizando da realidade local para a ocorrência da relação entre teoria e prática.

Dessa forma, os alunos conseguem fazer as associações relacionadas à necessidade da conservação ambiental. Sendo assim, a ciência geográfica precisa se utilizar do mundo atual e dinâmico para motivar os alunos a pensarem e construírem seus espaços de maneiras inovadoras. Com isso, os jovens irão ter a sua percepção de cidadania, para assim, através da escola, poderem ser cidadãos que se preocupem com o espaço em que vivem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Tendências Contemporâneas na aplicação do conhecimento geomorfológico da educação básica: a escola sob perspectiva. **Revista Espaço Aberto**, PPGG – UFRJ, v. 6, nº 1, p. 191-208, 2016.

DUTRA, Danilo da S. **Mapeamento Geomorfológico da Área de influência do Escudo Sul-Rio-Grandense do município de Pelotas/RS.** 2016. Dissertação (Mestrado em Geomorfologia) – Curso de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pelotas.

MENDONÇA, Francisco de Assis. Geografia Socioambiental. **Revista Terra Livre.** São Paulo, nº 16, p. 113-132, 1º semestre/2001.

SILVA, A. R. E. D.; REHBEIN, M. O. Análise e Mapeamento Geomorfológico da Área de Influência da Planície Costeira de Pelotas (Rio Grande do Sul, Brasil). **Revista Brasileira de Geomorfologia**, v. 19, p. 567-585, 2018.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo:o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, Jan/Mar 2004.

ROLETA DA FRAÇÕES: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA TRABALHAR OS DIFERENTES SIGNIFICADOS DAS FRAÇÕES

GERALDO OLIVEIRA DA SILVA[1]; MÔNICA FALCÃO DUARTE [2]; ANDRESSA LIXIESKI MANSKE[3]; LÚCIA RENATA DOS SANTOS SILVEIRA[4]; PATRICIA GUTERRES BORGES[5]; RITA DE CÁSSIA DE SOUZA SOARES RAMOS[6]
,

[1]Universidade Federal de Pelotas – geraldooliveira23041997@gmail.com 1
[2]Universidade Federal de Pelotas – paivaduarte@hotmail.com 2
[3]Universidade Federal de Pelotas – andressalmanske@gmail.com 3
[4]Universidade Federal de Pelotas - luciarenata.silveira@gmail.com 4
[5]Universidade Federal de Pelotas - patriciaguterres09@hotmail.com 5
[6]Universidade Federal de Pelotas - rita.ramos@ufpel.edu.br 6

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem em vista, mostrar a análise da aplicação do jogo da roleta das frações, aplicada em uma oficina didática. Esse jogo foi desenvolvido pelos bolsistas do Laboratório Multilinguagens (LAM), que é um subprojeto do Programa LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), juntamente com o Grupo de Estudos sobre Educação Matemática nos Anos Iniciais (GEEMAI), com o objetivo de trabalhar frações através de jogos. Com isto utilizaremos a teoria dos campos conceituais de Vergnaud (1983) e cinco significados de fração de Nunes (2003).

Segundo Vergnaud (1983), ao estabelecer um conceito, diz que ele é composto por uma terna dos conjuntos (S, I, R), sendo S – Conjunto de situações que apresentam o significado ao conceito, I – Conjuntos dos Invariantes, R - Conjunto de representações simbólicas que podem ser usadas para usar e representar os invariantes. (Santos, 2005).

Nunes (2003), define os cinco significados de fração sendo: fração como medida, fração como número, fração como quociente, fração como operador multiplicativo, fração como parte todo, que serão definidos a seguir:

- Fração como número: são números que não obrigatoriamente referir-se a quantidades específicas e existem duas formas de representação que é ordinária e decimal.
- Fração como Parte-Todo: é quando se é dividido por n partes iguais e que cada parte se representa em 1/n.
- Fração como Medida: é de comparação entre duas grandezas, podendo estas serem intensivas ou extensivas (medida de quantidade de mesma natureza, parte todo).
- Fração como Quociente: é quando está presente nas situações em que a divisão surge como uma estratégia bem adaptada para resolver um determinado problema, isto é, significa o conhecimento do número do grupo formado, o quociente representa o tamanho do grupo.
- Fração como Operador Multiplicativo: O conceito está associado a um papel de transformação, isto é, uma ação que se deve imprimir sobre um número transformando o seu valor nesse processo (quantidades discretas), ou ainda, a ideia de ampliação e redução (quantidades contínuas).

Dessa forma foi utilizado um jogo chamado roleta das frações, que foi aplicado em uma oficina sobre fração do projeto Oficinas Multilinguagens do LAM.

2. METODOLOGIA

Este jogo foi aplicado em uma oficina sobre frações do projeto Oficinas Multilinguagens do LAM para os professores do Ensino Fundamental, no qual foram mostradas maneiras diferentes de abordar o conteúdo de fração através de jogos utilizando o jogo de fixação roleta das frações.

Os bolsistas do LAM criaram este jogo com o intuito de auxiliar no aprendizado de frações dos alunos. O jogo é criado com vinte cartas contendo perguntas e um tabuleiro no formato de roleta com um *spinner* no centro e vinte e sete tampinhas, duas na cor preta com a palavra PARE e as outras vinte e cinco divididas em cinco cores distintas (cada cor contém quatro situações envolvendo um dos cinco significados de frações e uma tampinha com a palavra troca).

Participaram da oficina professores do Ensino Fundamental e estudantes de licenciatura, totalizando cinco participantes. A coleta de dados se deu através de observações e questionamentos dos professores sobre o jogo e foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 1977).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para os questionamentos, os participantes encontraram os resultados corretos, representando as situações de forma adequada. Sugeriram que alguns resultados pudessem ser simplificados.

Após a apresentação dos significados de fração, estes foram identificados corretamente, após discussão com os ministrantes da oficina.

O significado de maior facilidade encontrado foi o parte-todo, assim como o quociente, sendo o último uma generalização do primeiro. Tal significado é o mais trabalhado nas aulas, segundo os professores, e as situações que o representam as mais comuns e rotineiras.

Para os significados de medida, operador multiplicativo e número, embora os participantes tenham encontrado as respostas corretas e os identificado adequadamente, não foi de imediata a solução das situações envolvidas.

Os participantes afirmaram que o jogo roleta das frações, serve como modelo para outros jogos, alterando os questionamentos e mantendo as regras do mesmo. Assim, embora tenha sido pensado especificamente para frações, podem fazer variações condizentes com os objetivos da aula, com o objetivo escolhido pelo professor.

4. CONCLUSÕES

As representações utilizadas no jogo da roleta das frações foram a multiplicação, soma de frações, Mínimo Múltiplo Comum (MMC).

O jogo roleta das frações tem como objetivo, o entendimento e a fixação dos diferentes significados sobre fração.

Sugere-se que os professores utilizem este jogo em sala de aula, para trabalhar de forma mais atrativa as situações que abrangem os cinco significados de frações, construindo um aprendizado de forma mais dinâmica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NUNES, T.; BRYANT, P., PRETZLIK, U; HURRY, J. **The effect of situations on children's understanding of fractions**. Trabalho apresentado no encontro da British Society for Research on the Leaming of Mathematics. Oxford: June, 2003.

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

SANTOS, A. **O conceito de fração em seus diferentes significados**: um estudo diagnóstico junto a professores que atuam no ensino fundamental. 2005. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

UFPEL. **Subprojeto Laboratório Multilinguagens**. Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – CAPES. Universidade Federal de Pelotas, 2002.

VERGNAUD, G. Multiplicative structures. In: LESH, R; LANDAU, M. (Eds.) **Acquisition of Mathematics Concepts** and Processes. New York: Academic Press Inc, 1983.

A EXPERIÊNCIA DO EGRESSO COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROFISSIONAL DE QUÍMICA DE ALIMENTOS

GERÔNIMO GOULART REYES BARBOSA[1]; ROSANE DA SILVA RODRIGUES[2];

[1]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – geronimogrbarbosa@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – rosane.rodrigues@ufpel.edu.br*

1. INTRODUÇÃO

Acredita-se que ao ingressarem em um curso superior, os alunos já devem planejar suas carreiras e este planejamento vai desde as disciplinas optativas a serem escolhidas, atividades extracurriculares desenvolvidas e diversas outras possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional que são oferecidas nas universidades (PEREIRA et al., 2011).

No que diz respeito as atividades extracurriculares, supõe-se que venham a contribuir para o desenvolvimento discente ao longo do curso de graduação, possibilitando que os mesmos vislumbrem as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e consigam, com mais facilidade, traçar seus objetivos profissionais e tomar decisões importantes com maior facilidade (PEREIRA et al., 2011; HANNINGTON, 2005).

MALSCHITZKY (2004) relata que o mercado atual possui um novo perfil de trabalhador e ressalta a importância de que, ao longo da formação profissional, é necessário deter uma gama de competências e aprimorar-se em diversas áreas, buscando um conhecimento mais generalista e amplo, permitindo sua atuação em diversos ramos de atividades.

Dentro do curso de Bacharelado em Química de Alimentos, o projeto de extensão “Diálogos e vivências em Química de Alimentos”, com suas varias ações, inclui a realização de palestras com o objetivo de agregar conhecimento aos alunos e proporcionar o contato dos mesmos com os egressos do curso, na intenção de propiciar diálogos e vivências reflexivas e aplicáveis entre os envolvidos. Essa troca de experiência contribui para que os alunos sejam multiplicadores do conhecimento compartilhado e ou aperfeiçoado através dos egressos, levando à comunidade informações compatíveis com a realidade.

Com base no exposto objetivou-se complementar a formação do aluno do Curso de Bacharelado em Química de Alimentos, utilizando como ferramenta a experiência e o conhecimento dos egressos.

2. METODOLOGIA

O Projeto de extensão “Diálogos e vivências em Química de Alimentos”, registrado na PREC/UFPEL sob o número 362, conta com ações que proporcionam o contato entre a comunidade e a academia. No âmbito deste trabalho a comunidade externa refere-se aos egressos do Curso de Bacharelado em Química de Alimentos e a academia, aos alunos deste e de outros cursos relacionados à área de alimentos.

As ações foram organizadas como parte das atividades do bolsista no projeto de extensão supracitado, com apoio do professor orientador. Foram pensadas três palestras, com duração média de 1h cada, no horário de intervalo entre aulas, no Campus Universitário Capão do Leão (UFPel).

A localização dos egressos foi feita com base nos dados do projeto de ensino “Programa de Acompanhamento de Egressos do Curso de Bacharelado em Química de Alimentos” registrado na PRE/UFPel sob o número 882014, que faz este levantamento desde o ano de 2009. O convite para palestrar foi feito após localizados os egressos e definidas vivências que pudessem vir a contribuir para a formação dos alunos. A divulgação à comunidade acadêmica se deu através de cartazes vinculados em mídias sociais e a inscrição dos participantes foi feita através de formulário eletrônico, elaborado com base nas ferramentas do *Google®.*

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas três palestras realizadas ocorreram explanações de conteúdos teóricos, relatos de experiências, bem como de vivência por parte dos egressos bachareis em química de alimentos, mostrando a sua trajetória, tanto em atividades acadêmicas quanto na indústria de alimentos. Os alunos participaram das explanações e demonstraram interesse e curiosidade, levantando questionamentos e interagindo com os palestrantes.

Segundo PEREIRA et al. (2011), aprender com a experiência dos egressos poderá ser um modo de motivar os ingressos a se direcionarem ao longo da sua trajetória acadêmica para atividades extracurriculares que possam exercer maior resultado no alcance de seus objetivos profissionais. O estímulo ao conhecimento é fundamental para despertar a vontade de aprender e a interação entre os envolvidos no processo, um estímulo ao conhecimento. O autor relata ainda que, de modo geral, poucas universidades proporcionam essa troca de experiências entre os ingressos e os egressos.

Como bolsista de extensão no projeto e acompanhando efetivamente todas as etapas para efetivação das ações, desde a localização dos egressos até o momento da relização das palestras, percebeu-se o quanto os alunos se mostraram interessados em participar destas atividades e a importância de se trazer temáticas que não são abordadas diretamente no conteúdo programático estabelecido para o curso.

O aluno de graduação, ao estabelecer um contato com os egressos do seu curso e ouvi-los relatar sua rotina de trabalho e suas ações como profissionais, acaba por perceber sua afinidade ou não com determinadas áreas de atuação do profissional de alimentos, levando a constatar o quanto este contato é importante, uma vez que norteia o ingresso à construção do seu perfil como profissional.

Acredita-se que a universidade não deve se limitar apenas a oferecer um bom conteúdo profissional, ministrado por um bom quadro de professores, mas deve também proporcionar aos acadêmicos oportunidades de desenvolverem a sua capacidade crítica e construtiva, para que os mesmos não sejam apenas repetidores de conceitos, incapazes de analisar e compreender a realidade como um todo de forma reflexiva.

GRECA (2000) afirma que um indivíduo deve explorar informações sobre si mesmo, suas experiências e sua profissão, adquirindo conhecimentos que possibilitem tomar decisões no que diz respeito as escolhas ao longo da carreira. Para a autora, a qualidade destas escolhas está condicionada às informações que a pessoa detém, assim, à medida que um jovem adquire conhecimentos, este pode vislumbrar o seu futuro de forma mais clara, inserindo-se no mercado de trabalho de forma mais integrada, autônoma e responsável.

Como aperfeiçoamento do conjunto de ações realizadas dentro do projeto acredita-se que seria importante complementá-las através de uma avaliação,

fazendo o uso de questionários a serem respondidos pelos alunos ao final de cada ação, visando identificar quais temáticas despertam maior interesse e o quanto estas atividades contribuem para a sua formação acadêmica, uma vez que as deduções apontadas no presente trabalho mostram-se de forma empírica, necessitando concretizá-las.

4. CONCLUSÕES

O contato do egresso com os acadêmicos evidencia uma ferramenta para melhorar a formação do profissional de Química de Alimentos, contanto que as ações sejam sempre aprimoradas, buscando-se temáticas que despertem o interesse dos alunos. Salienta-se a importância das atividades do bolsista de extensão como mediador das ações.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRECA, M. G. A importância da informação na orientação profissional: uma experiência com alunos de ensino médio. In SOARES, D, H. P.; LISBOA, M. D. (Orgs.). **Orientação Profissional em Ação**: formação e prática de orientadores. São Paulo: Summus, 2000. Cap.7, p.111-134.

HENNINGTON, E. Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária**. Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 1., n.1, 2005.

MALSCHITZKY, N. **Empregabilidade:** um modelo para a instituição de ensino superior orientar e encaminhar a carreira profissional dos acadêmicos. 2004. 177f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, com ênfase em Gestão de Negócios, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2004.

PEREIRA, A. K.; FERREIRA, T. R.; KOSHINO, M. F.; ANTUNES DA ROCHA, R. A importância das atividades extracurriculares universitárias para o alcance dos objetivos profissionais dos alunos de administração da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 163-194, jun. 2011.

O VER E O OLHAR: A FOTOGRAFIA COMO PROPULSORA DE REFLEXÕES ACERCA DA PRODUÇÃO DE IMAGENS

GUILHERME SUSIN SIRTOLI[1]; CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO[2];

[1]*Universidade Federal de Pelotas – guisusinsirtoli@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – attos@vetorial.net*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir sobre atividades realizadas em diferentes escolas nas cidades de Pelotas e Rio Grande, que integram as ações do projeto de extensão “PhotoGraphein vai à Escola” (CA/UFPel). O referido projeto, desde 2012, tem como objetivo o de proporcionar aos escolares a construção de conhecimentos no campo de Artes Visuais, tendo como tema propulsor a fotografia, utilizando-a como recurso amplificador do olhar sensível e crítico sobre o cotidiano. Tal projeto se insere no âmbito das ações de extensão do PhotoGraphein - Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação(UFPel/CNPq), levando para a realidade escolar o resultado de pesquisas desenvolvidas no Núcleo, e propiciando a aproximação dos docentes em formação do contexto escolar.

Desde os primórdios da construção da câmara escura foram necessários séculos para que alguém descobrisse como fixar a imagem que a mesma produzia. Foram cerca de meia década de estudos para que Louis Jacques Daguerre e Joseph Nicéphore Niepce, em meados do século XIX, paralelamente, fizessem a incrível descoberta da fixação da imagem sobre uma superfície sensível e a patenteassem (BENJAMIN, 1994). A invenção fotográfica já era esperada, e desde o momento da sua criação foi vista como uma representação fiel da realidade.

Após o advento da fixação, o daguerreotipo acabou se popularizando para as classes menos abastadas, que não possuíam recursos para pagar por retratos a óleo. “As classes sociais às quais o retrato privado permanece inacessível, devido ao seu preço, aderem muito rapidamente ao daguerreotipo” (AMAR, 2018, p.45). Com o passar dos anos, a fotografia se transformou em uma técnica cujas práticas foram democratizadas, graças às novas tecnologias e seus equipamentos de baixo custo. O conceito de imagem foi se aprimorando, e diferentemente da pintura e do desenho que podem ou não ser representativos do real, a fotografia é um vestígio da própria realidade (SONTAG, 2013). Sendo assim, as interpretações acerca da imagem fotográfica são muito mais abrangentes e nos mostram que a fotografia é um registro de uma situação real sob o ponto de vista do fotógrafo, portanto, subjetivo.

2. METODOLOGIA

Durante o segundo semestre de 2017, foi desenvolvida uma atividade acerca da fotografia e o sentido da visão para trabalhar com turmas de 5º e 6º anos em duas escolas: a EMEF Joaquim Nabuco, em Pelotas e a EMEF Peixoto Primo, em Rio Grande – RS. A atividade teve como objetivo refletir criticamente sobre o sentido da visão e a produção de imagens fotográficas na contemporaneidade.

Vivemos tempos nos quais somos acometidos diariamente por uma enxurrada de imagens, sejam fotográficas ou não. Desde muito jovens, os escolares são estimulados pela mídia e pela internet a conviverem com bilhões de imagens, e a “A ideia não é desestimular a criança, já estimulada pela mídia, mas fazê-la refletir sobre a imagem” (BARBOSA, 1975, p. 92). Tal problematização é extremamente necessária, pois sem a reflexão crítica, a produção e a leitura de imagens acabam sendo banalizadas.

A atividade se desenvolveu alternando encontros expositivo-dialogados e práticas. No primeiro encontro, iniciou-se uma discussão acerca das diferenças entre o ver e o olhar, a partir do exemplo do fotógrafo cego Evgen Bavcar e sua participação no documentário “Janela da Alma” (2002). O senso comum acaba por banalizar os significados, tanto do ver quanto do olhar, acreditando que os mesmos são idênticos. Existe uma grande diferença, enquanto o ver é imediato, o olhar nos cobra uma lentidão, uma reflexão. Segundo Márcia Tiburi (2018, p.1)
:

> Ver está implicado ao sentido físico da visão. Costumamos, todavia, usar a expressão olhar para afirmar outra complexidade do ver. Quando chamo alguém para olhar algo espero dele uma atenção estética, demorada e contemplativa, enquanto ao esperar que alguém veja algo, a expectativa se dirige à visualização, ainda que curiosa, sem que se espere dele o aspecto contemplativo. Ver é reto, olhar é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediado. A imediaticidade do ver torna-o um evento objetivo. Vê-se um fantasma, mas não se olha um fantasma. Vemos televisão, enquanto olhamos uma paisagem, uma pintura.

Após tal discussão e problematização, os alunos foram direcionados para o pátio para a parte prática da atividade (Figura 1). Os escolares foram divididos em duplas, na qual ambos eram vendados. Enquanto um escolar ficava com a câmera, o outro percorria o espaço e por meio do uso dos outros sentidos (audição, tato), exceto o da visão, com o objetivo de se encontrarem para capturar uma imagem fotográfica. A atividade promoveu uma aprendizagem significativa em grupo, evidenciada nos resultados dos escolares.



Figura 1: **Guilherme Susin Sirtoli**. *Alunos da EMEF Joaquim Nabuco*. Fotografia, 2017.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

.

O segundo encontro nas escolas teve como objetivo discutir sobre os resultados dos alunos e da atividade em si. Para isso, foi proposta uma conversa entre os escolares a partir das imagens impressas produzidas no encontro anterior, encaminhando a realização de um trabalho coletivo englobando todas as produções fotográficas dos alunos (Figura 2).

Os alunos demonstraram um entendimento sobre as questões relativas ao ver e ao olhar e decidiram criar coletivamente um trabalho que evidenciasse as diferenças. Segundo uma aluna da EMEF Joaquim Nabuco: “Tirar uma fotografia com os olhos vendados foi uma experiência bastante diferente, consegui perceber a dificuldade em não usar a visão para fotografar e pude pensar melhor sobre as fotos que faço”.

Tal constatação nos aproxima de Rubem Alves e sua ideia sobre a Educação do Olhar:

> As palavras só tem sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem. O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Quando a gente abre os olhos, abrem-se as janelas do corpo e o mundo aparece refletido dentro da gente (ALVES, 2018, s/p).



Figura 2: Guilherme Susin Sirtoli. Resultado dos alunos da EMEF Joaquim Nabuco. Fotografia. 2017.

4. CONCLUSÕES

O andamento das atividades e seus resultados indicam que os escolares ampliaram o entendimento sobre como a sociedade se relaciona com as imagens que produz, não somente as fotográficas, sejam as divulgadas pela internet, sejam as que acessamos através das propagandas comerciais, através das diferentes mídias.

As percepções de cada um foram ampliadas e saíram do senso comum, bem como puderam perceber que mesmo um deficiente visual pode produzir e refletir sobre as imagens. Os alunos puderam exercitar os outros sentidos e

diferenciar a visão, como uma função meramente fisiológica, do olhar apurado e sensível para com as imagens e o mundo que as rodeia.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAR, Pierre Jean. **História da Fotografia**. Lisboa: Edições 70. 2018

ALVES, Rubem. **SEM A EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES, TODAS AS HABILIDADES SÃO TOLAS E SEM SENTIDO**. Artigo. Revista Pazes, agosto 21, 2018. Disponível em: https://www.revistapazes.com/educacao-sensibilidades-rubem-alves/

BARBOSA, Ana Mae Bastos. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Editora Cultrix. 1975.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política** – Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

JANELA DA ALMA. Direção de João Jardim e Walter Carvalho. Produção de Flávio R. Tambellini. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 2002. 1 DVD (73min), son., color.

MARCIA TIBURI. Site Online. 2018. Disponível em: < http://www.marciatiburi.com.br/textos/aprender.htm> Acesso em: 24/08/2018.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras. 2013.

EVIDENCIAÇÃO DA SITUAÇÃO DO LIXO NO BAIRRO BALSA – PELOTAS/RS PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

GUSTAVO BENEDETTI SANTIAGO[1]; MATHEUS GOMES BARBOSA[2]; NIRCE SAFFER MEDVEDOVSKI[3]

[1]*Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – gustavobenedetti97@gmail.com*
[2]*Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – matheusbarbosa.engenharia@gmail.com*
[3]*Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – nirce.sul@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Como trabalho final da disciplina de Extensão, Universidade e Sociedade, aliando-se ao projeto de extensão realizado pelo NAUrb (Núcleo de Arquitetura e Urbanismo) denominado Qualificação Urbana Participativa, inserido no Programa Vizinhança, a identificação da atual situação do lixo na Balsa tem como objetivo propiciar a qualificação urbana das áreas vizinhas ao Campus Anglo utilizando métodos participativos e reflexivos e incentivando a autonomia coletiva da comunidade. Segundo THIOLLENT (2002), o esforço reflexivo sobre a prática por parte dos professores e estudantes apresenta, dentre vários aspectos, a reflexão na prática como fonte de aprendizagem. O projeto reflexivo ajuda seus destinatários a refletirem na ação; assim eles são incitados a construir um conhecimento próprio, afinal, bons projetos de extensão são aqueles que geram ganhos de conhecimento e de experiência para todos os participantes, com base no ciclo relacionando ação e reflexão. Para RODRIGUES (2011), na grande maioria dos casos, a realidade escolar ainda encontra-se muito distante dos ideais de uma educação para a sustentabilidade, principalmente na educação infantil. Partindo dessa premissa, o grande objetivo da ação é de que as crianças sejam conscientizadas e levem o conhecimento adquirido sobre a sustentabilidade para a família e amigos, gerando assim uma pulverização da informação.

Após a realização de um DRUP (Diagnóstico Rápido Urbano Participativo), no ano de 2013, foi constatado que a questão do lixo no bairro era uma das prioridades dos moradores. Desta forma, o foco da palestra aos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ferreira Viana foi a presença de lixo nas ruas e terrenos baldios da Balsa. Segundo RUFFINO (2003), o maior problema é que a maioria dos(as) professores(as) na educação infantil ainda trabalham com concepções tradicionais de educação ambiental, o que resulta em propostas de atividades realizadas de forma pontual e descomprometidas com toda a problemática envolvida na ação. Além disso, o(a) professor(a) acaba recorrendo ao auxílio de materiais já prontos, como livros e vídeos, que em geral não tratam da realidade local, mas de uma realidade mais global, prejudicando a possibilidade de uma aprendizagem mais próxima dos(as) alunos(as), ou seja, mais significativa.

Em vista disso, a proposta tem como objetivos específicos a conscientização do público infantil a respeito do lixo em seu bairro, os benefícios que a reciclagem e a redução da produção de lixo exercem na sociedade, e a difusão ampla de informações, buscando um maior engajamento dos moradores na separação do lixo e o quanto isso afeta o local onde vivem.

2. METODOLOGIA

A proposta possui três etapas: a etapa preliminar, onde foi feita uma pesquisa de campo pelo bairro com o intuito de coletar dados e imagens; a primeira etapa, onde foi apresentada a problemática às crianças do 3º ano do ensino fundamental da E.M.E.F. Ferreira Viana; e a terceira etapa, onde serão renovadas as lixeiras do bairro utilizando-se o conceito de reutilização de materiais.

Na etapa preliminar, os alunos percorreram as ruas do bairro buscando os principais focos de lixo não coletado apontados no DRUP, como valas e terrenos baldios. Nesses locais, foram tiradas fotografias para que os alunos vissem a situação em que se encontram as ruas do bairro, evitando, assim, a mostra de imagens genéricas e desconexas com sua realidade.

Na primeira etapa, alunos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas foram até a Escola a fim de ministrar a palestra. Nela, foram abordados assuntos sobre o lixo no bairro Balsa e sobre sustentabilidade, com o foco principal em mostrar aos alunos como eles poderiam contribuir para a melhora do bairro em que moram. Dentre os assuntos específicos da palestra, estão: o conceito dos 4 R's; o tempo de decomposição dos materiais; a coleta seletiva na Balsa; a problemática dos plásticos não reciclados, como canudinhos e copos descartáveis; a ideia da redução da produção de lixo; a apresentação do aterro sanitário de Candiota/RS, para onde vai o lixo de Pelotas; e a mostra das imagens coletadas no bairro. Terminada a palestra, foi ministrada uma mini-oficina, mostrando como eles poderiam reutilizar materiais geralmente descartados – neste caso,utilizando-se embalagens velhas de sabão líquido para a confecção de arquivos. Por fim, foi feita a avaliação e coleta de sugestões pelos alunos através de questionários, e uma roda de conversa com a professora, visando a continuidade do programa.

Na terceira etapa, ainda não realizada, será feita a revitalização das lixeiras deterioradas na Balsa, partindo de ideias encontradas no Catálogo de Elementos da Infraestrutura Urbana (em fase de finalização, produzido pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo). Para isso, serão coletados materiais que seriam descartados, como galões de água, garrafas PET, pneus velhos e pedaços de barras de ferro. Esta etapa será realizada junto à comunidade, integrando os moradores e induzindo a ideia de que os itens produzidos também pertencem a eles.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme o andamento da palestra, foi possível notar o extremo interesse por parte das crianças. A maior parte mostrou desconhecimento da situação de algumas partes do bairro e o interesse por descobrir como poderiam ajudar, preocupando-se até mesmo com a possibilidade de reciclagem das embalagens dos lanches que trouxeram consigo no dia da palestra.



Figura 1: Imagens coletadas do lixo na Balsa

Além do engajamento na palestra, as crianças ficaram muito interessadas em como poderiam reutilizar materiais que elas possuem em casa, sugerindo, inclusive, outras formas de reutilizá-los.



Figura 2: Aplicação da mini-oficina

Por fim, foi realizada a avaliação com as crianças, onde pode-se ler sugestões como realizar mutirões para o recolhimento do lixo dos focos mencionados na palestra e a organização de novas oficinas sobre a reutilização dos materiais.



Figura 3: Estudantes do curso de arquitetura com os alunos da turma

4. CONCLUSÕES

Com a realização da ação, pode-se perceber a preocupação das crianças em relação à preservação do meio-ambiente e sua vontade de engajar-se com movimentos relacionados a essa preservação, como por exemplo o programa de renovação das lixeiras da Balsa. Com isso, nota-se ser imprescindível a realização de ações de sustentabilidade voltadas ao público infantil, a fim de que estes cresçam conscientes sobre a importância da preservação do meio-ambiente melhorando seu local de morada.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**, 1., João Pessoa, 2002. Disponível em: < http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/conferencias/construcao.pdf >. Acesso em: ago.2018.

MEDVEDOVSKI, N.S.; KERKHOFF, H.V.; SOPEÑA, S.M.; SANTA CATHARINA, R.T.; GUIMARÃES, E.S.; ALMEIDA, H. Diagnóstico Rápido Urbano Participativo (DRUP): Um Relato sobre a Ferramenta como Instrumento para Processos Participativos em Habitação de Interesse Social – Uma Ação Extensionista. **Revista Expressa Extensão**, Pelotas, v.20, n.2, p. 99-116, 2015.

RODRIGUES, C. Educação Infantil e Educação Ambiental: Um Encontro Das Abordagens Teóricas com a Prática Educativa. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v.26, p.169-182, 2011.

RUFFINO, S.F. **A Educação Ambiental nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Carlos – SP.** 2003. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos.

TRILHA SENSORIAL: EXPERIMENTANDO POSSIBILIDADES VINCULADAS A SURDOCEGUEIRA

HENIANE PASSOS ALEIXO[1]; THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN[2]

[1] Universidade Federal de Pelotas – henianea@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – thaisclmd2@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência realizado na Escola Especial Professor Alfredo Dub, escola de surdos com uma proposta bilíngue, na cidade de Pelotas/RS. A atividade foi realizada na escola, em 2017, sendo um dos momentos das ações do Novembro Branco e Vermelho, onde aconteceram palestras, exposições, atividades referentes ao reconhecimento da Surdocegueira como uma condição única. Estas atividades ocorrem em todo o país na última semana de Novembro, e passaram a acontecer no Rio Grande do Sul (RS) a partir de 2016, quando foi solicitado aos integrantes do Grupo Brasil que residem no RS, para apoiar e organizar ações no sentido de divulgar a surdocegueira, suas classificações, causas, entre outros.

O Grupo Brasil de apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial é formado por entidades e pessoas físicas de todo país, tendo como integrantes pessoas com surdocegueira, familiares e profissionais, que tem o interesse em comum de divulgar a surdocegueira, informando, conscientizando, capacitando e implantando serviços, para que as pessoas com surdocegueira possam ter seus direitos respeitados, suas especificidades atendidas, assim como tornar suas vidas mais acessíveis na nossa sociedade.

A preocupação deste grupo é o não reconhecimento desta deficiência na sociedade, já que muitos acreditam que não há possibilidade de haver uma comunicação e interação com estes sujeitos. McInnes (1999, *apud* CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010), diz que para classificar uma pessoa como surdo-cega é necessário que ela não tenha visão suficiente para compensar a perda auditiva ou, o inverso, não tenha audição suficiente para compensar a perda visual. Quando a pessoa atende a um ou a ambos os requisitos apontados, pode ser considerada surda-cega[1], com ou sem deficiências adicionais.

Desta forma, podemos dizer que sempre que houver a perda auditiva e visual concomitantemente ela é classificada como surdocegueira, independente do tipo de perda, que podem ser: surdocegueira total, surdez parcial com cegueira total, surdez parcial com baixa visão, baixa visão e surdez profunda. Sendo que a surdocegueira pode ser congênita quando a pessoa nasce com ela ou quando adquire antes da aquisição da linguagem, e adquirida quando o indivíduo a adquire ao longo da vida, e já é usuário de uma língua.

Existem diversas formas de comunicação para pessoas com surdocegueira, mas é necessário que seja feita uma avaliação para conhecer sua história, o grau

[1] Na época o termo utilizado era surdocego, porém a partir da Convenção da ONU, aprovada pelo Decreto Nº 6.949 de 2009, a atual nomenclatura convencionada e adotada pelo Brasil referente à deficiente é “Pessoa com Deficiência”. No texto será adotada a terminologia atual, pessoas com surdocegueira. A terminologia Surdocegueira passou a ser grafada sem hífen a partir de 1991, pois a surdocegueira não é a somatória da deficiência visual e da deficiência auditiva e sim uma condição única, que leva os indivíduos a interagir com o ambiente, pessoas, objetos de uma forma específica, precisando desenvolver formas de comunicação e locomover-se neste meio.

da perda, qual forma utilizada anteriormente para comunicação, para que se possa oferecer uma nova forma de comunicação que seja adequada ao sujeito. Desta forma, foi oferecido para os participantes do evento, o passeio por uma trilha sensorial, onde estes seriam privados (dentro do possível) dos dois sentidos: visão e audição e experimentariam diversas sensações pelo caminho organizado pelos oficineiros do evento.

2. METODOLOGIA

O evento foi aberto aos profissionais da área da educação, da saúde e da assistência social, e, também, aos familiares dos alunos da escola e a comunidade em geral. Ao chegar ao evento os participantes foram convidados a participar de uma Trilha Sensorial, onde na entrada eles deveriam colocar uma venda nos olhos, um protetor auricular para tentar privá-los destes sentidos. A orientação sobre a trilha foi passada antes de iniciar o percurso, e os guias foram orientados a não falar com os participantes. Somente poderiam tocá-los, para avisar de algo.

Os participantes eram guiados pelos monitores do evento, passariam por um corredor com muitos obstáculos, que eram tecidos pendurados no teto, bola de pilates no meio do corredor, cadeira, balões, entre outros, e fariam uma parada na primeira sala, onde deveriam aguçar seus sentidos do tato e do olfato.

Foram oportunizadas condições para exploração do ambiente, atenção e confiança no sujeito que estava guiando o participante da trilha. Foram oferecidos diversos estímulos sensoriais como odores e sensações diferentes para que eles pudessem perceber seus cheiros e texturas. Os materiais ficaram em cima de uma mesa grande em uma sala, em que os participantes fariam uma volta completa em torno da mesa, sendo intercalados os vasilhames que continham diferentes objetos para o tato e o olfato. Havia pedras, bolinha de isopor, casca de árvores, folhas, água, bolinhas de silicone, café, cravo, desinfetante, arruda, vinagre, entre outros (Figura 1).



Figura 1: Aguçando tato e olfato
Fonte: A pesquisadora, 2017

Na segunda sala eles deveriam tirar os calçados e caminhar por uma trilha, que oferecia sentir diversos objetos com os pés. Sendo eles: plástico bolha, pedras, algodão, lixa, tecidos, folhas de árvore, areia, água, entre outros (Figura 2).



Figura 2: Trilha
Fonte: A pesquisadora, 2017

Depois da passagem pelas trilhas, os participantes eram autorizados a retirar o protetor auricular e a venda, e preencher uma avaliação com suas sensações sobre o percurso realizado. Nesta avaliação continham as seguintes questões:

1) Como você se sentiu com a experiência da Trilha Sensorial?
2) Quais as dificuldades que você percebeu estando privado(a) de dois sentidos (visão e audição)?
3) Ajude-nos a aprimorar a trilha com sugestões.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a execução da trilha foi possível perceber a insegurança dos participantes, tanto quanto o seu guia, quanto ao experienciar as sensações. Mesmo sendo orientados no início que teriam um guia junto deles que os estaria acompanhando pela trilha, que não havia nada que pudesse feri-los, eles mostraram-se inseguros e temerosos, andavam devagar, travando os pés e procurando segurar-se nas paredes para ter uma maior segurança. Os participantes mostraram medo ao tocar ou cheirar algumas das opções oferecidas, por não saberem o que estava ali. Foram realizando a trajetória devagar, tentando aos poucos sentir-se mais seguros, e os guias ficaram ansiosos e, em alguns momentos, tentavam apressar os participantes. Percebeu-se que ao tratar-se de uma deficiência tão complexa como a surdocegueira é necessário que todos tenham calma e aguardem o tempo de cada sujeito. O tempo de aprender, o tempo de colocar-se no mundo e interagir com ele.

Após, relataram sentir-se desnorteados e com medo em virtude da privação dos sentidos, sentindo dificuldades de saber onde estavam. Mas apreciaram a atividade por ter aguçado algumas sensações que não eram percebidas (ou valorizadas) no dia a dia, em função dos sentidos que possuíam.

Ao ser privado dos sentidos puderam ter uma noção, ainda que vaga, do que acontece com as pessoas que tem essa privação total ou parcial, precisando adaptar-se ao mundo e aprender a interagir e comunicar de outras formas.

4. CONCLUSÕES

A trilha sensorial foi pensada e organizada para ofertar a possibilidade de provação dos sentidos da audição e visão, de forma que o participante pudesse

ter diferentes sensações e emoções por meio de outros sentidos que são utilizados no nosso dia a dia.

Além disso, colocar-se no lugar do outro, neste caso, no lugar das pessoas com surdocegueira, e “vivenciar” suas limitações pode auxiliar a perceber o mundo a nossa volta de uma forma completamente diferente, mostrando as capacidades de cada um.

É fato que todos nós temos capacidades e potencialidades, provando a cada dia sermos capazes de realizar grandes feitos, desde que nos sejam dadas as oportunidades adequadas dentro das nossas limitações específicas. Assim, é necessário que a sociedade acredite nisto também quando se tratar de pessoas com surdocegueira ou qualquer outra deficiência.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. Da. **Descobrindo a surdocegueira**: educação e comunicação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

LOUCAS POR LIVROS: BIBLIOTECÁRIAS EM FORMAÇÃO

IEDA MARIA KURTZ DE AZEVEDO[1];
SIMONE ECHEBESTE[2]; CRISTINA MARIA ROSA[3]

[1]*Universidade Federal de pleotas– kurtzieda@gmail.com*
[2]*Cetep SMED Pelotas – simoneechebeste@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – cris.rosa.ufpel@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Tendo como objetivo observar, compreender e discutir a atuação de bibliotecárias escolares como um "fato literário" que pode contribuir para e proposição de políticas de formação do leitor no espaço escolar, no trabalho apresentamos a elaboração e o desenvolvimento de um Curso de Aperfeiçoamento intitulado "Somos Loucos por Livros", dedicado a professoras municipais que atuam como bibliotecárias na escola e a estudantes universitários vinculados ao PET Educação. O objetivo do curso tem sido qualificar professoras da rede pública municipal de Pelotas que atuam em Bibliotecas Escolares e, na esteira, integrar futuros professores – estudantes da licenciatura em Pedagogia – ao tema e aos atores ali inseridos.

Composta por 89 escolas – 60 EMEFs e 29 EMEIs –, a rede possui apenas três bibliotecárias concursadas sendo que uma atua na Secretaria de Cultura e as outras duas, na Secretaria Municipal de Educação e Desporto. Na rede de escolarização do município de Pelotas, tanto nas escolas urbanas como nas rurais, as incumbências referentes aos serviços bibliotecários ficam a cargo de professoras formadas em diferentes áreas (História, Biologia, Artes, Letras, Educação Física, Pedagogia, entre outras) e que atuam nas salas de leituras e com acervos, por inúmeras motivações. Parte considerável nunca passou por algum curso (graduação, pós-graduação ou livre) quanto a políticas de formação do leitor ou acervos e seus modos de gerenciamento, entre as muitas possíveis nessa área de atuação.

Nossas referências indicam que a Biblioteca é um espaço destinado a políticas de leitura – processos de acesso, uso, fruição e trocas relativas ao artefato mais importante de nossa cultura escrita, o livro (ROSA, 2016). Assim, argumentamos pela premência de existência desse ambiente na escola e agregamos o desejo de que seja significado pela gestão escolar e ocupado intensamente pelos sujeitos que habitam a escola. Defendemos que, nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, a biblioteca deve ser especializada no atendimento a crianças entre zero e quatorze anos de idade, tempo escolar especialmente destinado à formação do leitor.

Dispositivo "complexo, constituído por elementos heterogêneos como a arquitetura e o ambiente, as técnicas e tecnologias, os processos e produtos, as regras e regulamentos, os conteúdos materiais e imateriais", a Biblioteca para crianças e jovens é responsável por ampliar sentidos aos "significados por ela guardados", de acordo com Pieruccini (2002). Entre os pré-requisitos necessários para que ela existe e se configure como "instituição social", Briquet De Lemos (2008, p. 101) lista a "intencionalidade política e social", o "acervo e os meios para sua renovação", a "organização e sistematização", uma "comunidade de usuários, efetivos e potenciais" e, não menos importante, "o local, o espaço físico" onde se dará o encontro entre os usuários, os livros e as políticas de leitura.

Acreditamos que, entre as ações mais relevantes que ocorrem nesse ambiente está a promoção de situações de leitura para crianças que se encontram "na fase incipiente de contato com a linguagem escrita e que ainda não fazem uso autônomo dessa linguagem" (BAPTISTA, 2014, p. 43). Ao observar o *Manifesto pela Biblioteca Escolar* (UNESCO, 1999), percebemos que um dos objetivos deste espaço é "desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso da biblioteca ao longo da vida". No Brasil, desde 2010, há uma normativa (Lei Nº 12.244) que determina a existência de bibliotecas em instituições de ensino. Apesar da relevância pedagógica da biblioteca, de acordo com Neves (2010), "esse ambiente escolar em geral tem sido desprezado pelas políticas públicas e pelas práticas docentes". Waldeck Carneiro da Silva aborda o tema em *Miséria da Biblioteca Escolar* (1995). No texto, o autor expõe a realidade das escolas brasileiras: "... quando existe biblioteca, esses lugares não passam de depósitos de livros e de outros objetos, com horários de funcionamento breves e irregulares, ou ainda são convertidas em espaços de punição". Sobre o mesmo tema, Neves é clara quando considera que, em muitas escolas, as bibliotecas acabam "cumprindo mais a função de depósito de livros e materiais do que de ambiente pedagógico para informação, letramento e fruição" (NEVES, 2010).

2. METODOLOGIA

Entre 02 de dezembro de 2017 e 02 de março de 2018, ocorreram reuniões preparatórias com a equipe, coordenada pela Docente da FaE/ufpEL Cristina Maria Rosa e pela Bibliotecária da SMED, Simone Echebeste. Estas foram complementadas com a participação da Pedagoga Estela Maria da Rocha Sampaio, pelas professoras Ellen Borba, Daniela Castro e Simone Conti e pelas estudantes Alessandra Steilmann, Cinara Postringer, Ieda Kurtz, Érica Leopoldo, Rafaela Camargo e Tamires Machado.

Entre 02/03 a 10/11/2018, ocorreu a oferta do curso que, inicialmente sugeriu como temas os seguintes tópicos: 1) Repertório e Acervo: leitura e diálogo; 2) Ambientação de bibliotecas e Espaços para leitura; 3) Acervos de literatura brasileira nas bibliotecas; 4) Antologia de textos literários; 5) Antologia de Poemas Brasileiros; 6) Elaboração de um Projeto de Leitura; 7) Critérios de Escolha de obras Literárias; 8) Os gêneros literários; 9) Visita à Feira do Livro; 10) Leitura do Acervo do Curso de Aperfeiçoamento; 11) Avaliação Oral, Encerramento e Entrega dos certificados.

Todos os temas foram abordados de forma oral dialogada e mediados por obras literárias que foram lidas, observadas, fotografadas, lidas, analisadas pelos presentes. Entre 10/11 e 10/12/2018 ocorrerá a avaliação pela equipe propositora.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para objetivar a formulação e o desenvolvimento de um diálogo entre Universidade, Secretaria de Educação e Professoras que atuam em Bibliotecas, em parceria inédita e por sugestão das interessadas, um grupo de trabalho foi criado em novembro de 2017. Desse, surgiu a proposição de um programa de aperfeiçoamento cujo foco é a formação do mediador em leitura literária na escola. Desenvolvido no ano de 2018, através de um encontro mensal não obrigatório, há no curso "Somos Loucos por livros!" atividades como palestras, aulas em livrarias e bibliotecas além de estudos de obras, de autores e gêneros literários.

Entre os resultados, a aceitação por parte considerável de professores que atuam em Bibliotecas, a frequência dos inscritos aos encontros e o convencimento de que é necessário realizar uma avaliação qualitativa tanto do programa ofertado como das expectativas dos participantes.

4. CONCLUSÕES

Ao analisar o impacto dessa proposição, intencionamos elencar práticas que oportunizem um aprofundamento nos estudos a respeito da relevância da biblioteca e seus acervos nas escolas. Coordenado pelo GELL – Grupo de Estudos em Leitura Literária da Universidade Federal de Pelotas – o inédito curso é partilhado com a SMED Pelotas e se faz acompanhar de processo de avaliação pelo público alvo, com vistas a estabelecer um diálogo frequente e sem data para conclusão entre os envolvidos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEBETECAS. In: BAPTISTA, Mônica. **Glossário Ceale:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/bebetecas-bibliotecas-para-a-primeira-infancia>. Acesso em: 06/07/2018.

BRASIL. MEC/FNDE. Manual pedagógico da biblioteca da escola. Brasília: FNDE, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 18/06/2018.

BRIQUET DE LEMOS, Antônio Agenor. Biblioteca. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CALDEIRA, Paulo da Terra (Org.). Introdução às fontes de Informação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NEVES, N. V.; RAMOS, F. B. O espaço da Biblioteca Escolar: análise das condições de mediação de leitura. In: Congresso International de Filosofia e Educação. Eixo Temático: 08 - Educação e Linguagem. Caxias do Sul: UCS, 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/artigos>. Acesso em: 21/06/2018.

PIERUCCINI, I. Excerto. In: CAMPELO, Bernardete. Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: Parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROSA, Cristina Maria. Biblioteca na escola: aprendendo a fazer. **Alfabeto à Parte.** Pelotas: Cristina Maria Rosa. 01 de Junho de 2016. Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2016/06/biblioteca-na-escola-aprendendo-fazer.html>. Acesso em: 05/07/2018.

SILVA, Waldeck Carneiro Da. Miséria da Biblioteca Escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar. Tradução de Neusa Dias Macedo. São Paulo, 2000. Disponível

em:<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>.Acesso em: 21/07/2018.

A INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

IRENE ALEXANDRA LIPARELLO GARCIA[1]; ÂNDRIA PINTADO DOS SANTOS[2]; FLÁVIA MEDIANEIRA DE OLIVEIRA

[1] *Universidade Federal de Pelotas – alexandra_liparello@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas - andriapintado@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas– olivafm@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Estudos relacionados à interlíngua no processo de aquisição de segunda língua têm sido desenvolvidos desde a década de 1970s a partir do trabalho seminal de Larry Selinker (Frith, 1978; Ellis, 1994; Tarone, 2006; para citar alguns). Desde então, tem-se observado e discutido diversos fatores psicolinguísticos e aspectos sociais e culturais que interferem de alguma maneira na aquisição de uma segunda língua, principalmente no caso de aprendizes adultos. Ao discutir esse processo, Selinker (1972) e Tarone (2006) identificaram um 'estágio intermediário' entre a língua materna (L1) e a aquisição de segunda língua (L2) denominado de interlíngua. Nesse estágio, os aprendizes tendem a fazer uso dos conhecimentos lexicais, fonéticos, morfológicos, gramaticais, culturais que possuem em L1 para construírem e produzirem conhecimento em L2, ou seja, todo o *input* recebido em L1 corrobora para o *output* em L2. Tarone (2006, p. 548) define a interlíngua como um conhecimento linguístico sistemático e independente que ocorre quando os aprendizes adultos de uma segunda língua tentam construir conhecimento na língua alvo enquanto estão em processo de aprendizagem". Entretanto, observa-se que muitas vezes as hipóteses construídas pelos aprendizes enquanto no processo de interlíngua sobre o funcionamento da língua alvo não se concretizam contribuindo para a ocorrência de 'erros' visto que o sistema linguístico de uma língua difere de outra em diversos aspectos. É importante salientar que grande parte dos autores considera os 'erros' como um aspecto positivo para o processo de aquisição de segunda língua uma vez que os aprendizes estão participando ativamente do processo de aprendizagem e testando suas hipóteses enquanto produzem conhecimento na língua alvo (Frith, 1978; Shekhzadeh e Gheichi, 2011; Ortega, 2013; Al-khresheh, 2015, para exemplificar). Ainda na década de 1970, Selinker estabeleceu cinco processos cognitivos centrais que visam explicar a aquisição de segunda língua, a saber: a) transferência de língua materna; b) transferência de processos de aprendizagem; c) estratégias de aprendizagem; d)

estratégias de comunicação e e) supergeneralização das regras e aspectos semânticos na língua alvo. Em nosso contexto de ensino e atuação, cursos básicos de língua inglesa para a comunidade interna e externa, observamos que nossos estudantes recorrentemente fazem uso de dois desses processos quando são estimulados a produzirem conhecimento na língua alvo. Com o objetivo de contribuir com os estudos sobre interlíngua, este trabalho visa descrever, exemplificar e discutir os processos de transferência de língua materna e supergeneralização das regras e aspectos semânticos que foram identificados durante a realização dos cursos Básicos de Inglês I e II ofertados semestralmente pela Câmara de Extensão do Centro de Letras e Comunicação.

2. METODOLOGIA

A coleta dos dados que compõem este trabalho foi realizada durante o primeiro semestre de 2018 em duas turmas: Básico de Inglês I e Básico de Inglês II. As turmas eram compostas de 25 alunos provenientes de diferentes cursos da Universidade Federal de Pelotas. Em torno de 80% desses aprendizes possuía pouco conhecimento na língua e, aproximadamente, 20% possuía conhecimento em nível básico. Ambos os cursos adotaram material didático (A1) e tiveram atividades gramaticais complementares. O *corpus* de análise é composto por 10 atividades selecionadas do livro didático, sendo 05 relacionadas aos itens lexicais e 05 aos itens gramaticais pois foi observado que os aprendizes demonstraram mais dificuldades na realização das tarefas que envolviam esses dois aspectos linguísticos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado anteriormente, a literatura prévia indica que durante o aprendizado de uma língua estrangeira o aluno relaciona o novo aprendizado (L2) com padrões de língua e conhecimentos que ele já possui (L1). Durante esse processo, o aprendiz estabelece hipóteses sobre as regras de funcionamento da língua alvo. A análise preliminar das 10 atividades selecionadas para este estudo revelaram que os aprendizes dos cursos básicos de língua inglesa efetivamente fizeram uso de dois dos processos estabelecidos por Selinker (1972): transferência de língua materna e supergeneralização das regras e aspectos semânticos. No primeiro caso, foi observado que os estudantes cometeram ‘erros’ por conta da interferência da língua materna na produção lexical e gramatical na língua alvo.

Assim como na pesquisa realizada por Dam (2012) com aprendizes de língua espanhola, as principais dificuldades estão relacionadas aos itens lexicais: pronomes possessivos (*possessive pronouns*), falsos cognatos (*false cognates)*, ordem dos adjetivos (*adjectives*) e plural dos substantivos (*plural*). Pode-se identificar que a maioria dos erros cometidos foram resultantes da transferência negativa, isto é, interferências da L1 que levaram os aprendizes a produzirem conhecimento ineficaz e muitas vezes distante da língua padrão. Ortega (2013, p. 32) revelou o caso de um aprendiz britânico de língua francesa que "disse estar consciente de seus 'erros' mas este era o nível mais próximo que ele conseguia atingir na língua alvo". Resultados similares foram apontados por Freitas (2007) em um estudo de caso sobre a aquisição de língua inglesa. A autora enfatiza que muitas vezes a quantidade de *input* recebido pode contribuir para essas dificuldades. Em nosso caso, essa pode ser uma possível explicação visto que nossos alunos tem contato com a língua apenas uma vez por semana. Ortega (2013) revelou o caso de um aprendiz de língua francesa O segundo processo identificado foi a supergeneralização de regras. Nesse caso, foram observados dois problemas: ordenação das sentenças (*word order*) e tempos verbais (*verb tenses*). Ellis (1995, p. 59) esclarece que esse tipo de 'erro' acontece quando os aprendizes criam uma estrutura que desvia do padrão da língua alvo. Geralmente esse desvio está relacionado ao conhecimento que o aprendiz possui da L1. Assim, por exemplo, nossos estudantes apresentam dificuldades na conjugação de verbos no presente simples – *He work at the hospital* – (forma correta He works at the hospital) ou passado simples – *He goed to São Paulo* - (forma correta He went to São Paulo). Nesses casos, como Shekhzadeh e Gheichi (2011, p. 161) apontam, os aprendizes identificam a regra geral, mas não têm conhecimento total sobre as possíveis exceções e diferentes usos.

4. CONCLUSÕES

Os resultados preliminares sugerem que os 'erros' relacionados aos aspectos lexicais e gramaticais percebidos em nosso contexto de atuação são associados ao processo de interlíngua no qual nossos aprendizes estão imersos. Nesse caso, toda a produção de conhecimento ainda sofre forte influência da L1. Desse modo, as atividades propostas pelo material didático não foram realizadas de modo efetivo na L2, sendo necessária a intervenção mais significativa do professor no processo de construção dos significados.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AL-KHRESHEH, M. H. A review study of interlanguage theory. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature,** 2015, v. 4, n. 3, p. 123-131.

DAM, P. Mother-tongue interference in Spanish speaking English language learners' interlanguage. In: COWART, M. e ANDERSON, G. **English language learners in 21st century classrooms: challenges and expectations**. Texas Woman's University: 2012, p. 282-295.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford University Press, 1994.

FREITAS, L. B. Sobre a fossilização e o papel da atenção no processo de aquisição de inglês como língua estrangeira (um estudo de caso). ***Dissertação de Mestrado***, Universidade Federal de Pelotas, 2007.

FRITH, M. B. Interlanguage theory: implications for the classroom. **University of Toronto TESL Conference on *Second Language Learning Theory: A Perspective for the Classroom Teacher***, May 1978.

ORTEGA, L. **Understanding second language acquisition**. Routledge Taylor & Francis Group, 2013.

SELINKER, L. Interlanguage, IRAL - **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 1972, v. 10, n. 3.

SHEKHZADEH, E. GHEICHI, M. An account of sources of errros in language learners' interlanguage. **International Conference on Languages, Literature and Linguistics**, 2011, v. 26, p. 159-162.

TARONE, E. Interlanguage. In BROWN, K. **Encyclopedia of Language and Linguistics.** Boston: Elsevier, 2006, p. 747–751.

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

ISABEL DA CUNHA SANTOS[1]; MARINA VIEIRA FOUCHY[2]; JESSICA BOSENBECKER KASTER [3] CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES[4]; TATIANA VALESCA RODRIGUEZ ALICIEO[5]; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA[6]

[1]*Discente do Curso de Alimentos – CCQFA – UFPel – bel_10dacunha@hotmail.com*
[2]*Discente do Curso de Alimentos – CCQFA – UFPel – marinavieira01@gmail.com*
[3]*Discente do Curso de Alimentos – CCQFA – UFPel – jessica_b_k@hotmail.com*
[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

O atual mundo globalizado extingue alguns hábitos demasiadamente demorados, para poupar tempo e voltar logo ao trabalho. Entre esses hábitos, a prática de uma alimentação saudável muitas vezes é substituída por alimentações rápidas feitas em lanchonetes, *fast-foods* ou comidas congeladas e industrializadas (COUTINHO et al., 2014).

Apesar de serem deliciosas ao paladar, esse tipo de alimentação não faz tão bem ao organismo, pois são pobres em nutrientes e ricos em gorduras e açúcares, principalmente, para as crianças em idade escolar, pois estas necessitam de nutrientes para seu desenvolvimento e também para a aprendizagem. Portanto, a prática de hábitos alimentares saudáveis, que também envolvem a prática de exercícios físicos regulares, deve ser estimulada em âmbito escolar, para que assim as crianças ajudem a conscientizar seus familiares a adotarem essas medidas, evitando doenças e promovendo a saúde (LIMA, 2008).

O Projeto “Oficina de Alimentação Saúdavel”, tem como objetivo justamente promover a alimentação saudável no ambiente escolar, envolvendo escolas públicas de Ensino Infantil e Fundamental. O Projeto é vinculado a Universidade Federal de Pelotas, no qual participam alunos, professores e orientadores.

Assim, objetivou-se com o trabalho avaliar as atividades realizadas na Oficina de Alimentação Saudável com uma turma do quarto ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo.

2. METODOLOGIA

Para execução deste projeto tem-se realizado constantes revisões bibliográficas, a fim de atualizar as informações e fundamentar os novos temas que são inseridos, em função das solicitações das escolas, com isso, o material de apoio aos cursos é atualizado e elaborado na forma de *slides*.

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 13 alunos na faixa etária de 9 a 10 anos. Foram realizados dois encontros para

tratar os temas teóricos e realizar brincadeiras relacionadas aos assuntos abordados.

Os cursos teóricos abordaram 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.

No primeiro encontro, fez-se uma atividade nas quais diversas frutas estavam dentro de caixas fechadas e através do tato era preciso identificar as mesmas. Já no segundo encontro, realizou-se uma atividade em que os alunos deveriam identificar as frutas pelo olfato. As frutas estavam trituradas dentro de potes de vidro revestidos com alumínio.

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. Os resultados foram expressos em porcentagem.

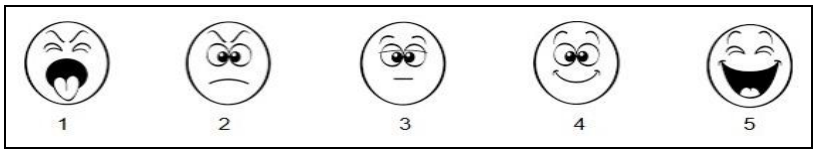


Figura 1 – Escala facial utilizada para avaliação do curso pelos alunos

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos apresentaram grande receptividade com as atividades realizadas. Ao longo das exposições, os alunos fizeram questionamentos sobre os aspectos estudados, relatando situações vivenciadas por si e por seus familiares (Figura 2A). Após a exposição os alunos realizaram trabalhos sobre o tema abordado (Figura 2B).

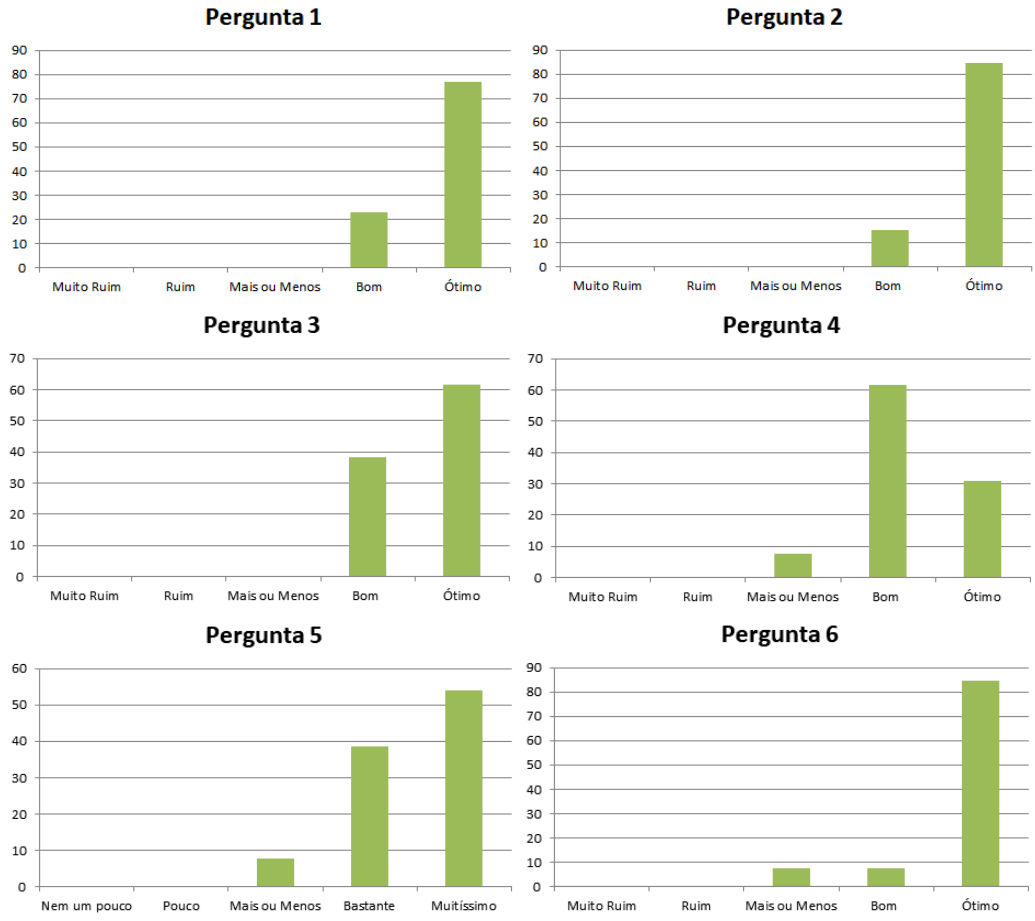
(A) (B)



Figura 2 - Atividade teórica realizada na Oficina de Alimentação Saudável na Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo (A); trabalhos realizados pelos alunos (B).

As atividades sensoriais também despertaram grande interesse dos alunos, proporcionando um bom estímulo, o que levou eles a ter uma maior cursiosidade em relação ao consumo de frutas.

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



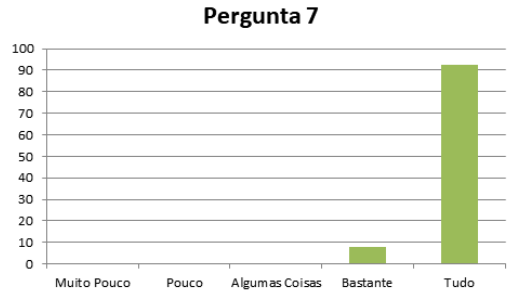


Figura 3: Respostas em porcentagem (%) aos questionamentos realizados referente ao curso teórico à turma de quarto ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo. 1 - O que você achou conteúdo tratado?; 2 - O que você achou dos apresentadores?; 3 - Em que nível foram as novidades?; 4 - Como foi para entender o assunto?; 5 - 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 7 questões foram respondidas positivamente, sendo a maioria dos resultados expressos entre “bom” e “ótimo”. Para as perguntas 4, 5 e 6, menos de 10% responderam como “mais ou menos”. Observa-se que não houve nenhum aspecto do curso avaliado como “muito ruim” ou “ruim”. Na questão número 7, 92,7% das respostas, mencionaram que colocariam “tudo” em prática, o que aprendeu no curso.

4. CONCLUSÕES

As atividades realizadas na Oficina de Alimentação Saudável foram bem-recebidas pelos alunos do quarto ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo. 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

LIMA, Gabriela Guirao Bijo. **O EDUCADOR PROMOVENDO HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS POR MEIO DA ESCOLA**. 2008

COUTINHO, Janine Giuberti; GENTIL, Patrícia Chaves; TORAL, Natacha. **A desnutrição e obesidade no Brasil: o enfrentamento com base na agenda única da nutrição**. 2008

SICHIERI, Roselu; COITINHO, Denise C.; MONTEIRO, Josefina B. & COUTINHO, Walmir F. **Recomentações de Alimentação e Nutrição Saudável para a População Brasileira**. 2000

FOTOGRAFIA COM PIPOCA: O ESTUDO DA IMAGEM ATRAVÉS DO CINEMA

ÍTALO FRANCO COSTA[1]; CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – italofrancocosta@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – attos@vetorial.net

1. INTRODUÇÃO

"É impossível falar em cinema sem supor movimento, nem em fotografia sem levar em consideração o instante captado no contínuo desenrolar do tempo" (ALVES, 2014). A fotografia surgida no século XIX mudou drasticamente o modo como as pessoas se relacionam com o mundo, e a invenção do cinema, a imagem em movimento, foi mais uma forma de perpetuar essa mudança. Em 1895, o primeiro filme criado pelos Irmãos Lumière apresenta um trem passando em uma estação, o que para nós hoje é algo banal, para quem tem uma câmera ao alcance da mão, naquela época foi motivo de espanto. Para os espectadores desse primeiro filme a sensação era a de que o trem sairia da tela. Este momento pautou a drástica e crescente mudança da dinâmica da vida nas cidades, cada vez mais e mais aceleradas, moldando a forma como vemos e interagimos com as imagens a ponto de dois séculos depois, quase não se conseguir filtrar as imagens que consumimos através da visão ou ter uma consciência da quantidade de registros visuais produzidos em apenas um dia. Imagens reverberam nas redes sociais, muitas vezes deslocadas de sentido.

Buscando uma forma de conscientizar sobre essas relações e resgatar um olhar mais crítico perante as imagens que se produz e as que se consome a atividade de extensão "Fotografia com Pipoca", através de obras cinematográficas, busca oportunizar aos participantes discussões sobre a fotografia e a relação entre sujeitos e imagens, como por exemplo, resgatando o tempo desacelerado da fotografia analógica e em outros, teorias e formas de ver o mundo sob outra ótica, aproximando os dois campos. Buscando também explanar teorias acerca da linguagem fotográfica, a atividade propõe aos seus participantes o exercício de uma visão crítica perante o mundo das imagens, da cultura e das artes.

Sendo assim, o "Fotografia com Pipoca" se configura como uma atividade de extensão que através da exibição de filmes e rodas de conversas busca compreender e sistematizar conhecimentos sobre a produção e circulação de Imagens na contemporaneidade. Ela fomenta uma cultura de cunho simbiótico entre a visão funcionalista e as visões estéticas e simbólicas dos elementos sociais que constituem a forma como percebemos o mundo, ampliando as discussões acerca da fotografia e suas (re)apresentações, partindo de um ponto de vista interdisciplinar graças às diferentes áreas das quais os professores debatedores são oriundos.

A iniciativa está vinculada ao projeto de pesquisa "DO PINCEL AO PIXEL: sobre as (re)apresentações de sujeitos/mundo em imagens", desenvolvido no âmbito do PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq), o qual está em vigência desde 2016 e conta com a participação de uma equipe de acadêmicos do curso de Artes Visuais – Licenciatura e professores/pesquisadores de diferentes áreas, sob a coordenação da Professora Dra. Cláudia Mariza Mattos Brandão.

2. METODOLOGIA

A atividade em andamento desde 2016 tem como método a reprodução de obras cinematográficas de diferentes épocas, com debate posterior conduzido por professores colaboradores do projeto “Do Pincel ao Pixel”, destacando as relações artísticas, históricas, sociológicas e antropológicas relativas ao tema “Imagem”. Os filmes são reproduzidos em sala equipada com projetor e uma tela de tamanho apropriado, tendo a atividade passado pelo Auditório 1 do Centro de Artes (Rua Cel. Alberto Rosa, 62), o Cine UFPel (Rua Lobo da Costa, 447) e por último no Auditório FAUrb (Rua Bejamin Constant, 1359), além de duas apresentações no Cine Dunas (Av. Rio Grande, 451 - Cassino, Rio Grande), sempre buscando alcançar diferentes públicos. A divulgação do evento através de meio impresso e digital alcança a comunidade em geral.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante os três anos em que a atividade extensionista está em vigor, obtivemos como resultado a apresentação de onze filmes, cujo alcance, em termos de público, pode ser visualizado no gráfico abaixo (Tabela 1), destacando que esse contempla apenas aos anos de 2016 e 2017, uma vez que as sessões deste ano ainda não estão finalizadas.

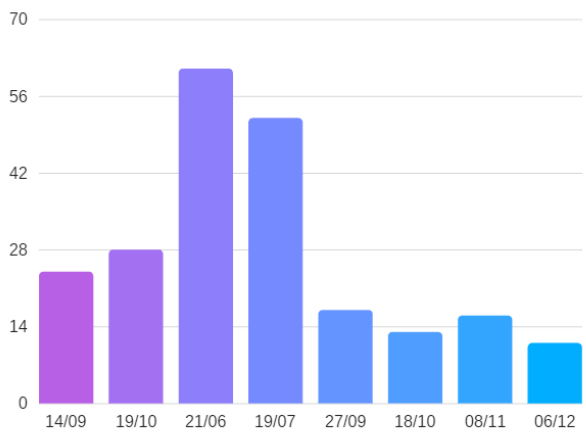


Tabela 1: Gráfico mostrando os participantes do “Fotografia com Pipoca” nos anos de 2016 a 2017, somando um total de 129.

No ano de 2016, quando iniciamos o projeto, as atividades ocorreram entre setembro e outubro, e os primeiros filmes exibidos foram *Blow Up* (ANTONIONI, 1966) e *A Prova* (MOORHOUSE, 1991), discutidos respectivamente pelas professoras Cláudia Brandão (CA, UFPel) e Teresa Lenzi (ILA, FURG). No primeiro foram enfatizadas relações acerca da fotografia e do “real” que ela apresenta, no segundo destacadas questões relativas à tripla condição de ícone, índice e símbolo, que caracteriza a fotografia. Ambos os encontros reuniram em torno de trinta pessoas, que participaram ativamente dos debates, possibilitando a troca de ideias com a comunidade em geral. Cabe destacar, que a suspensão do calendário acadêmico da UFPel, em 24 de outubro de 2016, não paralisou as atividades do projeto, visto que ela é aberta à comunidade em geral, contemplando o cronograma previsto.

Em 2017, os encontros ocorreram entre Junho e Dezembro. No primeiro semestre foram apresentados os filmes *Chevolution* (LOPES; ZIFF, 2008) e

Santiago (SALLES, 2007). As discussões sobre o primeiro foram conduzidas pelo professor Marcus Spolle (IFISP/UFPel), trazendo uma abordagem sociológica para o fenômeno de reprodução descontrolada da imagem icônica de Che Guevara, de autoria do fotógrafo Alberto Korda. O segundo, um documentário, foi apresentado pela doutoranda Luísa Brasil (PUC-RS), discutindo através de uma visão historiográfica questões acerca da fotografia e suas (re)apresentações do mundo, focando na relação do diretor da obra e o antigo mordomo de sua família.



Figura 1: Filmes reproduzidos de 2016 a 2018/1 no “Fotografia com Pipoca”.

No segundo semestre a programação continuou com *Livro de Cabeceira* (GREENWAY, 1997), debatido pela professora Márcia Regina Souza (CA/UFPel) trazendo o tema do livro de artista; *A Moça com Brinco de Pérola* (WEBBER, 2003), debatido pelo professor Ricardo Mello (CA/UFPel), abordando o barroco na história da arte e relacionando pintura e fotografia; *Cidade Nua* (DASSIN, 1948), debatido pela doutoranda Tatiana de Araújo (PUC-RS), abordando a relação entre fotografia, cidade e imaginário a partir do cinema *noir* do início da década de 40; e a última sessão ficou a cargo novamente da professora Tereza Lenzi (ILA/FURG), com o filme *E o Buda Desabou de Vergonha* (MAKHMALBAF, 2007) que trouxe a discussão da fotografia no cinema como forma de potencializar a mensagem do diretor ou sensibilizar a plateia.

Além disso, no final de 2017 o projeto contou com uma parceria com o Cine Dunas, no Cassino, que trouxe sessões comentadas com as estreias do remake de *IT: A Coisa* (MUSCHIETTI, 2017) e *Blade Runner:* 2049 (VILLENEUVE, 2017), sendo debatedores os professores Raphael de Boer e Artur Barcelos, respectivamente, ambos da FURG.

Em 2018, entre maio e julho foram apresentados os documentários *Nascidos em Bordéis* (BRISKI; KAUFFMAN, 2004) e *Saving Banksy* (DAY, 2017), comentados pelos professores Cláudio Azevedo e Cláudia Brandão, ambos da UFPel. O primeiro enfoca o debate acerca da fotografia aliada à produção de documentários, e o segundo sobre o mercado de arte e o papel controverso do *grafitti* nesse universo. Finalizando o semestre, *Tren de Sombras* (GUERIN, 1997), debatido pelo doutorando Jesus Garcia (PPGLetras/FURG), trouxe uma rica discussão teórica acerca da fotografia e seu papel na sociedade, assim como no campo do audiovisual.

4. CONCLUSÕES

Como evidenciado no gráfico anterior (Figura 1) o “Fotografia com Pipoca“ atingiu um público de 129 participantes. Este resultado para o PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação é mais do que satisfatório, porém a atividade segue em 2018, conquistando mais participantes. A importância de projetos como este reside na expansão da reflexão acerca da imagem que no campo das artes demonstra-se ainda escassa. O tema, debatido com propriedade pelos professores colaboradores, traz uma abordagem em caráter multidisciplinar, extremamente rica, contemplando o objetivo do projeto DO PINCEL AO PÍXEL de compartilhar com a comunidade em geral o resultado de suas pesquisas.

Como resultados destacamos o planejamento do lançamento de Podcasts em nosso site, que está em construção, com as discussões realizadas após a reprodução dos filmes, ampliando o acesso do público em geral ao conteúdo das discussões, além do lançamento de um livro, que está em processo de elaboração, com artigos escritos pelos apresentadores/debatedores dos filmes, ambos previstos para dezembro de 2018. Isto comprova que o Núcleo está comprometido com seus projetos e busca cada vez mais atingir um público maior.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Prova. Direção: Jocelyn Moorhouse. Produção: -. Local: Austrália. Produtora: House & Moorhouse Films, 1991.

ALVES, Maria Castro**. Fotografia e Cinema: Seduzidos pelo movimento.** Revista Pré Univesp, n°61, 2014.

BLADE Runner: 2049. Direção: Denis Villeneuve. Produção: Andew A. Kosove, Broderick Johnson, Bud Yorkin, Cynthia Sikes, Frank Giustra, Ridley Scott. Local: EUA, Hungria, Reino Unido, Canadá. Produtira: Alcon Enterteinment, 2017.

BLOW Up. Direção: Michelangelo Antonioni. Produção: Carlo Ponti, Pierre Rouve, Local: Itália, EUA, Reino Unido. Produtora: Bridge Films, 1966.

CHEVOLUTION. Direção: Luis Lopes, Trisha Ziff. Produção: -. Local: México. Produtora: Red Envelope Entertainment, 2008.

CIDADE Nua. Direção: Julian Dassin. Produção: Jules Buck, Mark Hellinger. Local: EUA. Produtora: Hellinger Productions, 1948.

E o Buda Desabou de Vergonha. Direção: Hana Makhmalbaf. Produção: Maysan Makhmalbaf. Local: Irã, França. Produtora: Makhmalbaf Film House, 2007.

IT: A Coisa. Direção: Andy Muschetti. Produção: Barbara Muschietti, Dan Lin, David Katzenberg, Roy Lee, Seth Grahame-Smith. Local: EUA, Canadá. Produtora: New Line Cinema, 2017.

LIVRO de Cabeceira. Direção: Peter Greenway. Produção: Denis Wigman, Jean-Louis Piel, Jessinta Liu, Kees Kasander, Terry Glinwood, Tom Reeve. Local: Reino Unido, França, Luxemburgo, Países Baixos. Produtora: Kasander & Wigman Productions.

MOÇA Com Brinco de Pérola. Direção: Peter Webber. Produção: Andy Peterson. Local: Reino Unido, Luxemburgo. Produtora: Archer Street Productions, 2003.

SANTIAGO. Direção: João Moreira Salles. Produção: -. Local: Brasil. Produtora: Videofilmes, 2007.

NASCIDOS em Bordéis. Direção: Zana Briski, Ross Kauffman. Produção: -. Local: EUA. Produtora: Red Light Films, 2004.

SAVING Banksy. Direção: Colin Day. Produção: Brian Greif. Local: EUA. Produtora: -, 2017.

TREN de Sombras. Direção: José Luis Guerin. Produção: -. Local: Espanha. Produtora: Films 59, 1997.

BINGO E JOGO DA MEMÓRIA "VISITA AO CAVG": A EXPERIÊNCIA DE DOIS JOGOS LÚDICO-PEDAGÓGICOS JUNTO A ESCOLA DA INCLUSÃO DA UFPEL EM 2018

JARIZA CARDOZO NUNES[1]; ROBERTA MATTOS LESSA[2]; PRISCILLA TEIXEIRA DA SILVA[3]

[1] *Universidade Federal de Pelotas– jarizacn1@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – roberta.lessa@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – priscilla.cet@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O "Ludoteca do Turismo" é um projeto de extensão e cultura do Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), criado no ano de 2005, e tem como objetivo estudar, elaborar e realizar atividades lúdico-pedagógicas a partir de temas relacionados ao Turismo, a Cidadania, o Patrimônio Histórico e Cultural, o Meio Ambiente e a Sustentabilidade. Tal projeto atua com conjunto com outros projetos de extensão e cultura da UFPel, principalmente, os projetos "Oficinas de Turismo e Educação para o Patrimônio" e "Educação para o Turismo", também do curso de Bacharelado em Turismo.

Ao longo de treze anos de atuação, o "Ludoteca do Turismo" constituiu um acervo que conta, hoje, com vinte e seis jogos catalogados (individuais e em grupo), destacando-se jogos competitivos de raciocínio ou intelectuais, tais como: trilha, caça-palavras, dominó, quiz, jogo da memória, quebra-cabeça e bingo, a maior parte com um perfil mais adequado ao público infantil. Contudo, com atendimentos diversificados do projeto "Oficinas de Turismo e Educação para o Patrimônio" para a comunidade em geral, o "Ludoteca do Turismo" passou a elaborar, também, jogos lúdico-pedagógicos para serem utilizados em oficinas com adolescentes, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência.

Ao longo do primeiro semestre de 2018, o projeto de extensão "Ludoteca do Turismo" estabeleceu uma parceria com o projeto "Escola da Inclusão da UFPel", contando com estagiários e voluntários que atuaram ao longo de cinco encontros em sala de aula e dois passeios com o grupo, além da realização de jogos e brincadeiras, sobre diversos assuntos que englobaram os passeios e assuntos trabalhados em aula, tendo como principal objetivo ser acessível a todos os alunos.

A Escola da Inclusão da UFPel surgiu no ano de 2015 a partir de uma demanda da comunidade pelotense, mais especificamente da Associação de Pais e Amigos de Jovens e Adultos com Deficiência (APAJAD). Trata-se de um grupo de 25 alunos, 14 homens e 11 mulheres, em uma faixa etária variando entre 23 a 58 anos que tem diferentes deficiências, sendo elas: Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Deficiência Auditiva, Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção, Microcefalia e Síndrome de *Stain Tayb*.

A Escola da Inclusão da UFPel buscou os projetos de extensão do curso de Bacharelado em Turismo no mês de maio, já com dois passeios pré-agendados, um ao Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) - Câmpus Visconde da Graça (CAVG) e outro a Embrapa. Nesse sentido, foi proposta uma metodologia de trabalho pautada em três momentos: preparação para o passeio (em sala de aula), realização do passeio, e recuperação das memórias do passeio (em sala de aula)

Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo apresentar dois jogos lúdico-pedagógicos desenvolvidos pelo projeto de extensão "Ludoteca do Turismo", a partir da experiência de trabalho com o grupo de alunos da Escola da Inclusão da UFPel em uma atividade realizada CAVG.

2. METODOLOGIA

Para realizar esse estudo foi feita pesquisa bibliográfica relacionada a temas como jogos, brincadeiras, acessibilidade e turismo. Bem, como análise do Diário de Estágio para resgate das memórias, tendo em vista, que as discentes responsáveis pela elaboração do presente estudo, realizaram o Estágio obrigatório no Projeto de Extensão "Ludoteca do Turismo", especificamente, no atendimento as demandas da Escola da Inclusão da UFPel.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim, no dia 13 de junho foi realizada uma oficina de preparação para o passeio, mostrando fotos do Campus, o que era realizado no local e alguns cursos oferecidos.

O passeio foi realizado no dia 19 de junho de 2018, no CAVG uma bolsista do campus conduziu o grupo pelos laboratórios, biblioteca, igreja e a indústria onde são produzidos alguns alimentos que foram oferecidos para degustação, além da realização de passeios ao ar livre.

No dia 27 de junho foi realizado o primeiro encontro após a visita ao CAVG no qual a ideia era trabalhar a memória afetiva dos alunos. Assim, por meio de fotografias das atividades realizadas durante o passeio, foram desenvolvidos dois jogos, um Bingo e um Jogo da Memória. Apesar da dificuldade de pensar em um jogo que atendesse a necessidade de todos, tendo em vista que os alunos tem limitações distintas de acordo com a deficiência de cada um, os dois jogos foram confeccionados em tamanho maior que o comum para que todos da turma, independente da deficiência conseguissem participar com autonomia, tornando assim, as brincadeiras inclusivas.

O Bingo foi planejado de forma que os tradicionais números sorteados fossem substituídos por imagens tiradas durante o passeio em questão, tanto fotos dos lugares que os alunos visitaram, como a igreja e a biblioteca como

fotos dos alunos realizando as atividades. Para produzir o jogo foram utilizadas 24 cartelas com seis imagens cada, conforme Figura 1, logo abaixo:



Figura1: Jogo Bingo do CAVG – Acervo do Projeto Ludoteca do Turismo, 2018

Foram feitos slides numerados com cada foto do passeio e colocados os números em pedaços de papel em um recipiente. Cada aluno sorteava um número e era mostrado a eles no slide a imagem correspondente para assim ser marcado na cartela. Vale ressaltar, que mesmo os alunos que apresentam alguma dificuldade motora, foram estimulados a participar de todos os processos da atividade, tendo em vista que o processo de retirar o papel do recipiente ou riscar as imagens sorteadas pode ser difícil para alguns. Para não estimular a competitividade o jogo só acabou quando todos completaram as cartelas.

Foi possível observar a importância de utilizar momentos de recreação como o jogo do Bingo, pois os alunos participam mais e acabam interagindo com os colegas, além disso, o jogo desenvolveu de uma forma divertida a memória do passeio, fazendo-se perceber que o momento lúdico estimulou muito mais a memória do que apenas mostrar as fotos nos slides. Segundo Kishimoto (1994) a ludicidade é indispensável para o ser humano, independentemente da idade, estimula o aprendizado e o desenvolvimento pessoal, social e cultural, os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

O segundo jogo confeccionado e aplicado foi o Jogo da Memória produzido com tema a visita ao CAVG, para isso, utilizou-se 12 fotos do dia do passeio. Essas foram impressas duplicadas em tamanho A4 em função da dificuldade motora e a baixa visão de alguns alunos, conforme Figura 2, logo abaixo:



Figura 2: Jogo da Memória CAVG – Acervo Projeto Ludoteca do Turismo, 2018

Para a realização da atividade, todos os alunos sentaram-se lado a lado. As cartas foram colocadas viradas na mesa e cada aluno tinha duas cartas na sua frente. Dois alunos de cada vez viravam uma de suas cartas e conferia se eram iguais, ou seja, a pontuação era feita em duplas. O jogo acabou quando todas as cartas tinham encontrado o seu par. Foi possível observar durante a realização do jogo a forma como os alunos trabalham em equipe, ajudando uns aos outros ou comemorando juntos. Além disso, foi perceptível a importância de jogos acessíveis, um dos alunos que apresenta baixa visão e baixa audição, e por isso enfrentava dificuldades de participar das atividades que os colegas realizavam, mostrou-se empolgado durante a realização da atividade, vivenciando todos os momentos junto aos colegas.

4. CONCLUSÕES

O presente estudo contribuiu para ampliar o acervo do Projeto de Extensão e Cultura “Ludoteca do Turismo”, incentivando a pensar cada vez mais a acessibilidade em jogos lúdico-pedagógicos, relacionados aos temas turismo, viagens, patrimônio, e espaços de lazer e sociabilidade em Pelotas por meio do uso das memórias. A experiência, também, foi importante para a formação acadêmica dos alunos participantes do projeto, pois possibilitou um olhar mais atento para a inclusão para os futuros profissionais do turismo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KISHIMOTO, T. M.. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

UFPEL CIÊNCIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Escola da Inclusão**. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ufpelciencia/2017/04/13/escola-de-inclusao-da-ufpel/. Acesso em: 22 de agosto de 2018.

UFPEL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Ludoteca do Turismo**. Projeto de Extensão e Cultura. Disponível em: https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/u88. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

O PERFIL DOS EDUCANDOS DO DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR

JÉSSICA FERNANDA ANTUNES[1]; JOÃO FRANCISCO NEVES[2]; MARIA WALESKA PEIL[3]; NORIS MARA LEAL[4]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – jehyxz@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – jfns98@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – mwalpeil@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – norismara@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O Desafio Pré-Universitário Popular, é um projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) que tem como objetivo a inclusão social. Pautado na Educação Popular, visa auxiliar o ingresso de alunos em situação de vulnerabilidade social na universidade pública. O projeto foi criado em 1993 e, tem Paulo Freire como principal referência no que tange a dialogicidade, no qual os saberes são construídos pela constante interação entre professores e alunos, em um processo horizontal e de comunhão (FREIRE, 2015).

O caráter multidisciplinar do projeto é também refletido na formação da equipe e de seus colaboradores, considerando o fato destes serem alunos dos mais diversos cursos de graduação da UFPel, assim como ex-alunos ou ainda estudantes de diferentes níveis de pós-graduação.

Contudo, o índice de evasão no curso, ainda, é, consideravelmente, elevado. E apesar dos obstáculos enfrentados no percurso, os alunos frequentes, conseguem (em sua maioria) a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Diante desse contexto, apontamos alguns questionamentos: Qual o perfil desses candidatos? De que forma o Projeto contribuiu para as expectativas dos educandos enquanto futuros portadores de um diploma de curso superior? Em que medida o curso possibilitou a modificação da visão de mundo desses alunos?

2. METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado tendo em vista a importância de conhecer o perfil desses alunos. Desse modo, para elaboração dessa análise, utilizamos os estudos sobre Pesquisa Social, o qual utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Essa envolve todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais. E como trabalho de campo, utilizamos as entrevistas dialogadas, já que trabalhamos com “atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico social”, MINAYO, (2010).

Os dados coletados referem a uma amostragem de nove alunos oriundos das três turmas existentes no curso (nenhum aluno da turma do Intensivo foi entrevistado, devido ao pouco tempo de existência da turma no projeto), que equivalem a 3,58% do total de alunos do projeto. Dentre os sujeitos entrevistados, dois são homens e sete são mulheres. Totalizando nove alunos entrevistados, com idades entre 17 e 58 anos. Os participantes foram convidados, de forma aleatória, para uma entrevista dialogada,

a fim de que pudéssemos conhecer a trajetória no curso, bem como a história de vida de cada um.

Todas as falas dos alunos entrevistados foram gravadas e posteriormente transcritas com o propósito de realizar "[...] o processo integrado de análise e de síntese, que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, visando descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais elaborada dos fenômenos e dos discursos no interior dos quais foram produzidos" (MORAES, 2007).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao propor uma entrevista dialogada com os sujeitos participantes da pesquisa, objetivando conhecer suas trajetórias mediante a autorreflexão de suas ações e expectativas, podemos compreender de que forma o curso modificou seus comportamentos e atitudes, sejam pessoais ou profissionais, enquanto visam ingressar na universidade.

As respostas frente aos questionamentos demonstram o quanto o curso modifica e transforma os pensamentos de seus participantes, bem como serve de estímulo aos seus familiares e outras pessoas que também desejam ingressar na universidade. As disparidades de oportunidades e acesso existentes entre as camadas populares e as camadas privilegiadas no ensino superior também foram identificadas pelos entrevistados, citando ainda questões de gênero e raça no acesso e inclusão à universidade.

Ademais, a relação da universidade com o bairro dos entrevistados também foi citada. Dos nove entrevistados, quatro sinalizaram participação da Universidade em seus bairros, seja a presença de um posto médico vinculado à Faculdade de Medicina da UFPel, atividades físicas à terceira idade disponibilizadas pela Faculdade de Educação Física ou a proximidade com o campus Capão do Leão, provendo assistência e atendimento aos agricultores e animais da região. Quando abordadas as pretensões dos discentes, ficou claro o intuito de contribuir para com a sociedade assim que estiverem graduados, como nos mostra a seguinte fala:

"Contribuir para sociedade, em primeiro lugar, de volta o que eu estou ganhando agora. E também o que eu irei ganhar se eu entrar para Medicina. Contribuir, com certeza, isso vai ser parte da minha vida. E segundo, é claro, o dinheiro."

Outrossim, muitos discentes informaram que encontram no curso um motivo a mais para persistirem lutando pelo objetivo de ingressar ao nível superior, em razão do projeto ser um local de identificação com outras pessoas em similar situação, encontrando um propósito em comum. Como podemos perceber no relato do seguinte sujeito:

"Conhecendo outras pessoas que têm o mesmo objetivo que nós, às vezes as pessoas do nosso bairro e até mesmo da nossa família não tem o mesmo foco do que nós, mas no curso já é outra visão."

Desse modo, faz-se necessário frisar que, enquanto o núcleo familiar de alguns entrevistados se faz ausente, outros afirmam que encontram em seus familiares uma base de apoio e incentivo, como no relato a seguir:

“O peso (da responsabilidade) é grande. [...] Minha família é pobre e a única coisa que minha mãe espera de mim é estudar. Então, é
um peso muito grande, quero me formar para ter um emprego bom, uma vida boa pra minha família também. Mas não há cobrança, só apoio”.

Ademais, os participantes demonstraram-se pessoas críticas, preocupadas em fomentar a importância da educação em seus amigos e familiares que, por vezes, não veem na educação algo importante. Sobre o papel da educação, ficou claro que muitos entendem a universidade como um caminho para uma maior qualidade de vida.

4. CONCLUSÕES

Partindo das entrevistas realizadas com os educandos inseridos no curso Desafio Pré-Universitário Popular, buscamos conhecer o perfil dos estudantes do programa, baseados em questionamentos referente ao percurso no projeto e a história de vida de cada um.

Os sujeitos que partilharam suas histórias, em sua grande maioria, veem no curso um auxílio para a realização do sonho que é o ingresso no ensino superior. E ainda reconhecem o curso como um local propício para estudar, uma vez que muitos não dispõem de um ambiente agradável para este fim. Além disso, viabiliza o contato com pessoas com objetivos semelhantes. Também podemos observar o impacto causado pelo curso na vida dos entrevistados, considerando a autorreflexão e a problematização em seus relatos, quando questionados a respeito das oportunidades díspares entre as classes privilegiadas e as menos favorecidas.

Conhecer esses alunos, que estão inseridos no contexto do curso Desafio Pré-Universitário Popular é de extrema importância para a própria Universidade Federal de Pelotas - UFPel, no sentido de pensar políticas que garantam a continuidade e o crescimento desse programa que é tão significativo para a comunidade.

O fato de os alunos apresentarem-se motivados e conscientes de suas próprias mudanças de comportamento é um resultado positivo do projeto, pois evidencia o quanto a educação popular contribui para o processo de aprendizagem mediante reflexão e diálogo constantes. A identificação com a presença da Universidade em seus bairros, o valor simbólico da conquista de uma vaga e os projetos pessoais como futuro portador de diploma universitário reafirmam o caráter extensionista do projeto, cujo objetivo é proporcionar um elo entre Universidade e comunidade, academia e sociedade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

DESLANDES, Suely ferreira Pesquisa social: **Teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). -Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

MORAES, Roque. **Mergulhos discursivos.** In: GALIAZZI,MC FREITAS,J.V **Metodologias Emergentes em Educação Ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2007.

ESPANHOL PARA ENEM

JÉSSICA IUNG[1];
ANA LOURDES Da ROSA NIEVES FERNÁDEZ[2]
[1]*Universidade Federal de Pelotas – jessicaiungsilva@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – anarosaf@terra.combr*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar minha experiência no projeto de extensão "Espanhol para ENEM", coordenado pela Prof.ª Dr.ª Ana Lourdes da Rosa Nieves Fernández. Por ser direcionado para o ENEM, o público alvo foram os alunos do terceiro ano do ensino médio. A prova do ENEM tem como característica a interpretação e a reflexão de problemas comuns em nossa sociedade. Por isso, o projeto foi desenvolvido com base em diversos gêneros discursivos e na produção de sentido, isto é, a produção textual.

Uma das destrezas desenvolvidas no ensino de uma LE é a leitura. Segundo Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, ou seja, "envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto" (SOLÉ,1998). Ademais, a relação entre o texto e o leitor é direcionada a partir de um objetivo e uma finalidade de leitura. Estes objetivos de leitura são diversos: "devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta" (SOLÉ, 1998) Dependendo do objetivo da leitura, a interpretação do texto pode se modificar, mesmo que o conteúdo do texto permaneça invariável. Por isso, antes de começar a leitura, os objetivos de leitura devem ser considerados.

O ato de ler não é somente decodificar os signos linguísticos ou descobrir o sentido que o autor deu ao texto, pois é "uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos" (SOLÉ, 1998). Assim, a perspectiva adotada pela autora é a interacionista, isto é,

> intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, ideias, e experiências previas, precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidencias ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998)

Portanto, a leitura é um processo ativo em que o leitor, durante a leitura, faz hipóteses. Outra questão que interfere no processo de interação entre texto e leitor é o conhecimento prévio sobre assunto tratado no texto. Para Gelabert, Bueso e Benítez (2002), a leitura é um processo que integra os conhecimentos e esquema de una determinada cultura e a informação derivada do texto (p. 24). Porém, a ausência dos conhecimentos prévios pode dificultar o entendimento do texto, incluso, pode, segundo Giovannini et ali (1996), impossibilitar a compreensão.

Para Solé (1998), outro aspecto importante para a compreensão do texto é o conhecimento das estruturas textuais, pois estas impõem restrições na maneira como a informação é organizada (p. 22). Sobre estruturas textuais, entende-se como restrições e características de tipos e de gêneros textuais que impõem a cada discurso.

Os gêneros textuais têm uma grande importância para o ensino de língua, seja materna ou estrangeira. Para Ramos e Largo (2014), o uso dos gêneros textuais em uma classe de LE é uma maneira de contemplar as necessidades da vida moderna na sala de aula, porque o sistema de ensino exige uma nova configuração (p. 216). Por isso, os autores afirmam que

> [a] comunicação humana acontece através do uso dos mais variados tipos de enunciados, que, relativamente estáveis, se configuram em gênero. O conhecimento desses gêneros, dessa forma, empodera o indivíduo […] a ter uma atuação mais efetiva na comunidade da qual parte. (RAMOS; LAGO, 2014)

Para trabalhar gramática contextualizada e interpretação textual é importante a utilização dos gêneros textuais na sala de aula, pois os gêneros textuais contemplam as diversidades textuais que circulam na sociedade (KÖCHE; MARINELLO, 2015). Incluso, o trabalho com gêneros textuais aprimoram a habilidade de interpretação e de produção textual. Além disso, a "análise da língua em uso, [ampliando] a compreensão da realidade [do] estudante e [de] suas possiblidades de participação social" (KÖCHE; MARINELLO, 2015).

A leitura, segundo Solé (1998), está divida em três processos: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. O primeiro processo é o momento de fomentar o interesse pelo texto, ou seja, é o momento de motivar e de gerar curiosidade. Também, é a etapa de verificação dos conhecimentos prévios. O segundo processo corresponde ao ato de ler, ou seja, de trabalhar os aspectos mecânicos (decodificação), bem como de compreensão (produção de sentido). Porém, o nível de compreensão leitora dependerá, em grande medida, dos conhecimentos preexistentes sobre o tema e do conhecimento da estrutura do texto. O último processo é referente às atividades que permitem a verificação da compreensão do texto. Nesta fase, é interessante fazer discussões em grupo para que os estudantes confrontem suas interpretações com os companheiros de classe. Dessa maneira, possam construir o significado dos textos lidos a partir de múltiplas perspectivas e perceber que não há uma única leitura correta.

2. METODOLOGIA

O projeto foi realizado no Colégio Municipal Pelotense, com dez encontros de 1h30 minutos de aula. Por ser um curso preparatório para o ENEM, as classes foram centradas no trabalho com os diversos gêneros discursivos e na produção de sentido. Por isso, foram utilizados os seguintes recursos: jornais, textos publicitários, curtas-metragens e canções como suporte para as atividades desenvolvidas em aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto encontra-se finalizado. Durante o período de realização, foram selecionados os gêneros textuais que são, frequentemente, cobrados nas últimas provas do ENEM. No começo do curso, foi percebido que os alunos já tinham visto a matéria sobre gênero textual. Entretanto, os discentes presentes não conseguiam trazer esse conhecimento para as práticas textuais e cotidianas. Assim, foram feitas atividades que possibilitassem a reflexão do conteúdo para as suas funcionalidades no texto. Ademais, foram trabalhados, além da intepretação textual e de gêneros textual, tópicos gramaticais. Estes eram vistos ao final das atividades de interpretação textual. Os aspectos gramaticais foram trabalhados a partir dos textos utilizados em aula. Portanto, trabalhamos a gramática de forma contextualizada. Sobre os conhecimentos de gramática, percebeu-se também que os alunos sabiam a teoria. Porém, não reconheciam a função dos elementos no texto, ou seja, não sabiam como esses elementos poderiam auxiliar na construção textual e na interpretação do texto.

4. CONCLUSÕES

Com o desenvolvimento do curso, pude constatar que os trabalhos com os gêneros textuais e com a gramática contextualizada tornam a aula mais próxima da realidade do aluno, pois eles conseguem perceber o porquê de estar aprendendo determinado conteúdo e como podem utilizá-lo em sua vida diária. Ademais, o trabalho com diversos gêneros textuais para o processo de interpretação do texto, mostrou-me que os alunos têm mais oportunidade de discutir sobre problemas sociais atuais e, consequentemente, podem tornar-se discentes mais críticos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GELABERT, José; BUESO, Isabel; BINITEZ, Pedro. **Producción de materiales para la enseñanza de español.** Arco/Libro: Madrid, 2002.
GIOVANNINI, Amo; PERIS, Emesto Martín et al. **Profesor en acción 3.** Madrid: Edelsa, 1996.
KÖCHE, Vanilda Salton; MIRINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
RAMOS, Fabiano Silvestre; LAGO, Neuda Alves. Ensinando a Língua Estrangeira através de Gêneros Textuais: o resumo como uma atividade de retextualização. **Signum: Estudo da Linguagem**, n. 17/1, p. 215-244, jun. 2014.
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

PLANTANDO ESPERANÇA

[1]JÉSSICA MOREIRA LOPES DE SOUSA[1]; [2]JESSICA CRISTINA ALVES[2]; [3]LARISSA DE SOUZA ESCOBAR[3]; [4]GISELE MORAES DIAS[4]; [5]FELIPE FEHBERG HERRMANN[5]; [6]MICHELE MANDAGARÁ DE OLIVEIRA[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas/CEC/Curso de Jornalismo- Discente[1]
Jessica_moreira_lopes@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas/CEC/Curso de Jornalismo- Discente[2]
Jessicaalves9715@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas/CEC/Curso de Enfermagem- Discente[3]
Larissaescobar0@gmail.com
[4]Gisele Moraes Dias/CEC/Curso de Jornalismo- Discente[4]
Gisele2811.moraes@gmai.com
[5]Felipe Fehlberg Herrmann/CEC/Coordenador Pró-Reitoria de extensão e cultura[5]
Herrmann.ufpel@gmail.com
[6]Michele Mandagará de Oliveira/CEC/Curso de Enfermagem- Professora/Orientadora[6]
mandagara@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Os Projetos de extensão e cultura universitários tem por finalidade estender o processo educativo, cultural e científico, no qual origina-se a relação entre Universidade e sociedade, viabilizando acesso à informação à comunidades referente a diversas questões sociais. Poucos são os que têm acesso direto aos conhecimentos gerados na universidade pública e a extensão universitária, por isso, é fundamental que o acesso a estes sejam democratizados e dêem abertura para o redimensionamento da função social da própria universidade, principalmente se for pública (MENDONÇA, SILVA, 2002).

O Plantando Esperança é uma forma de corroborar com o trabalho que tem sido feito através do Curso de Enfermagem, visando um único alvo: educar por meio de instruções adquiridas na Instituição universitária.

Na execução do trabalho prestado aos cidadãos, cuja finalidade é a melhoria na qualidade de vida dessas pessoas, a extensão, enquanto responsabilidade social faz parte de uma nova cultura, que está ocasionando a maior e mais importante mudança registrada no universo acadêmico e corporativo nos últimos anos. (CARBONARI; PEREIRA, 2007, p. 27).

Sendo assim, a equipe de graduandas dos cursos de jornalismo e enfermagem da Universidade Federal de Pelotas, tratou-se de aplicar, acompanhar e noticiar sobre o projeto de extensão (Educação e saúde: conversando sobre o uso e o uso abusivo de drogas)". Realizou-se no dia cinco de Julho uma palestra direcionada para crianças na faixa etária de 11 a 12 anos, com a

intenção de informá-los sobre as consequências que as substâncias psicoativas provocam ao organismo.

Através da pauta “Plantando Esperança” a equipe de alunas do curso de jornalismo vinculou a proposta com o projeto de extensão Em Pauta, da UFPel, promovendo a divulgação do acontecimento no veículo online. O auxílio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC) tornou possível a realização deste.

A equipe de jornalismo dispôs do apoio dos acadêmicos do curso de Enfermagem para a realização do projeto, coordenado pela professora Michele Mandagara de Oliveria. A experiência obtida durante todo o acontecimento, ocasionou em uma nova descoberta de mundo, de realidades e de culturas.

2. METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foi feito um acompanhamento ao grupo de graduandos e docentes do curso de Enfermagem em sua visita a uma escola municipal da zona urbana de Pelotas - RS para a execução de uma palestra dirigida aos alunos na faixa etária de 11 a 12 anos. Estes escolheram o local a partir de uma pesquisa de campo, que distinguiu os principais pontos que careciam de acesso à informação ali tratada.

Referente aos integrantes do curso de jornalismo foi necessário um levantamento de dados por meio de entrevistas e recolhimento de informações através da coordenação do projeto e equipamentos midiáticos.

Ao final da elaboração da notícia, houve um processo de edição intermediado pela editoria do veículo de comunicação Em Pauta Web associada a Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As alunas do curso de jornalismo trabalharam em conjunto com o grupo de voluntários do projeto para a realização da palestra, suscitando o desempenho de um jornalismo comunitário. O jornalismo comunitário atende às demandas da cidadania e serve como instrumento de mobilização social. (...) O jornalista de um veículo comunitário deve enxergar com os olhos da comunidade (PENA, 2005).

Portanto, as estudantes de jornalismo auxiliaram a equipe de voluntários na transmissão de informações para o corpo social que as carecia, utilizando do Plantando Esperança como um meio de exercer seu papel de jornalismo comunitário.

Dakny Santos Machado, aluna de enfermagem, proporcionou, discutiu e transmitiu conhecimento para a turma de crianças. No decorrer da atividade foram passados slides que continham informações e imagens sobre as substâncias psicoativas, significados, causas e consequências, sucedendo a uma dinâmica aplicada pela psicóloga Duilia Carvalho sobre a diferença entre drogas lícitas e ilícitas entre outros participantes da equipe.

O objetivo da equipe com a realização da atividade foi promover conscientização, prevenção, aconselhamento e acesso à informação, por meio de programas de ajuda (como SUS, CAPS AD e SAMU) através do projeto de extensão, agindo junto à comunidade e possibilitando o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição, proporcionando a articulação do conhecimento científico advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade onde a universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social (Proex UFES).

Contudo o Projeto tem por finalidade alcançar não somente comunidades localizadas na cidade de Pelotas, mas também nas regiões vizinhas, despertando e sensibilizando-os a um possível interesse no universo acadêmico, para que um dia possam abraçar a causa.

O motivo que estimulou a equipe de voluntários a levar informação até os corpos sociais desfavorecidos, foi o alto índice de usuários de drogas darem início à dependência logo na sua pré adolescência. Essa posição assumida por eles pode ser explicada pelo modo como o termo foi implantado ao longo do tempo no campo da saúde. A princípio, o uso de drogas era visto como algo “pecaminoso”, uma falha de integridade. Na tentativa de substituir esta visão, a dependência passou a ser definida como doença, focalizando processos orgânicos e psicológicos. Atualmente, é levado em consideração três elementos: a própria substância, o indivíduo e o contexto sociocultural (SILVA; DE MICHELI, 2011).

“Quanto mais cedo a gente começar o tratamento, mais tempo a gente tem para recuperar coisas da vida do sujeito”. Constatação de Duilia Carvalho, psicóloga colaboradora do projeto de extensão.

O programa assistencial está apenas começando, portanto ainda levará informação e ajuda a muitos grupos sociais que não recebem o devido suporte, conscientizando, amparando e também aprendendo junto com a comunidade.

O objetivo da equipe de estudantes de jornalismo juntamente com o projeto Em pauta foi divulgar o trabalho que o curso de enfermagem oferece à comunidade e dar voz a um projeto que tem por finalidade uma questão social.

4. CONCLUSÕES

O portal de notícias online Em pauta é um projeto de extensão do curso de Jornalismo com a finalidade de incentivar os alunos na produção de notícia. Nesta atividade, em específico, aplicada em uma escola municipal da zona urbana de Pelotas - RS, foi promovida uma parceria entre os cursos de Jornalismo e Enfermagem da UFPel.

Nosso trabalho como alunos e futuros profissionais da área é levar voz para a comunidade, que muitas vezes é privada de oportunidades. Este projeto visa agregar compreensão aos grupos carentes situados na cidade de Pelotas e conscientizá-los sobre os malefícios causados pelo uso das substâncias psicoativas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UFPEL. **Plantando Esperança**. Em Pauta Web, Pelotas, 22 jul. 2018. Acessado em 22 jul. 2018. Online. Disponivel em: https://wp.ufpel.edu.br/empauta/2018/07/plantando-esperanca/

PENA, F. **Teoria do jornalismo**. São Paulo, Contexto, 2005. p. 185-187

OLIVEIRA, M. M. Educação e saúde: conversando sobre o uso e o uso abusivo de drogas. In: **VISITA À ESCOLA FERREIRA VIANA,** Pelotas, 2018.

CARBONARI, M.E, PEREIRA, A. **A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade**, Unicamp - São Paulo, p. 27, 2007.

MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, P. S. **Extensão Universitária: Uma nova relação com a administração pública**. **Extensão Universitária: ação comunitária em universidades brasileiras**. São Paulo, v. 3, p. 29-44, 2002.

SILVA, E. A.; MICHELI, D. **Adolescência, uso e abuso de drogas: uma visão integrativa**. São Paulo: FAP/Unifesp, 2011.

AÇÃO GETEC 2018: CAIXA ENTOMOLÓGICA COMO MODELO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

JOYCE DE MORAIS SOUZA[1]; ALDO GIRARDI POZZEBON[2]; AMANDA MARTINS SILVA[2]; BEATRIZ HELENA GOMES ROCHA[2]; VERA LUCIA BOBROWSKI[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – joycemorais43@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – aldogirardipozzebon@outlook.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – martins.amanda33@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – biahgr@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – orientadora – vera.bobrowski@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A classe Insecta destaca-se por apresentar um grande número de representantes, com cerca de 750.000 descritos até o momento (BERTOLINI et al., 2012). Além de sobressaírem-se por sua enorme riqueza, são estritamente importantes por estarem relacionados a diversos serviços ecológicos, como ciclagem de nutrientes, polinização, dispersão de sementes, fonte de alimento para inúmeras espécies animais, entre outras, sendo a entomologia a ciência que os estuda em todos esses aspectos (HERMOGENES et al., 2016, ARAÚJO et al., 2017). Embora a presença desses animais seja bem corriqueira em nosso cotidiano, grande parte de sua diversidade morfológica e funcional passa despercebida. Parte disso está relacionada com um comportamento repulsivo apresentado por algumas pessoas em relação a esses organismos, já que são lembrados com frequência apenas como seres que causam doenças ou prejuízos, principalmente na agricultura (COSTA-NETO; PACHECO, 2004; AMARAL; MEDEIROS, 2015).

A utilização de modelos didáticos em aulas práticas no ensino de ciências e de biologia vem se mostrando cada vez mais interessante, fugindo assim, de um padrão de ensino passivo comum em relação às Ciências Naturais, tendo em vista de que com esse recurso, o aluno passa a ter papel fundamental e ativo no seu aprendizado (SILVA; PEIXOTO, 2013).

A sua grande diversidade em se tratando de cores, formatos e atributos, faz com que a caixa entomológica se apresente como um potencial modelo didático (GUIMARÃES-BRASIL et al., 2017). A sua utilização atende um grande espectro de temas da área de Ciências Biológicas, podendo apontar questões evolutivas, ecológicas, genéticas, fisiológicas e botânicas.

O projeto Vida de Inseto é uma ação de extensão da Universidade Federal de Pelotas/UFPel, do Laboratório de Genética/LabGen, do Departamento de Ecologia, Zoologia e Genética/DEZG do Instituto de Biologia/IB, que busca levar o ensino de insetos e divulgação científica para fora da universidade, desenvolvendo diferentes modelos pedagógicos tendo como tema central esses artrópodes.

Assim, este trabalho tem como objetivo demonstrar o aproveitamento de alunos do ensino fundamental, em relação a uma ação do projeto Vida de Inseto utilizando como recurso didático a caixa entomológica, evidenciando características gerais da classe Insecta, além de sua importância, diagnose e mecanismos de defesa.

2. METODOLOGIA

As atividades foram realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Margarida Gastal, localizada no Municipio Capão do Leão, no estado do Rio Grande do Sul, com uma turma de 29 alunos do sétimo ano com idades entre 12 a 16 anos.

A caixa entomológica foi 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. O critério para a montagem da caixa foi evidenciar a diversidade dos insetos em relação às cores e morfologia a fim de demonstrar como esses atributos mudam tanto ao longo das ordens como ao longo de uma mesma ordem ou grupo.

No mês julho/2018 uma oficina expositiva de cerca de trinta minutos foi apresentada para a turma, sendo destacados pontos de: anatomia geral da classe insecta, caracteres morfológicos diagnósticos, diferenciação da classe em relação aos demais artrópodes, mecanismos de defesa, importância dos insetos, exemplos de atributos como coloração aposemática, mimetismo e criptismo. Na sequência, a turma foi dividida em cinco fileiras, com aproximadamente seis alunos, para que a caixa entomológica fosse observada com mais minuncia e as dúvidas individuais fossem esclarecidas.

Conforme informação fornecida pela professora responsável da turma, os alunos não possuíam muito conhecimento prévio sobre a classe Insecta, pois apenas uma aula sobre características gerais de Arthropoda havia sido ministrada.

A fim de avaliar o aproveitamento dos alunos em relação à oficina deste estudo, foi desenvolvido um questionário básico com cinco questões que foi entregue após o término da observação da coleção entomológica e esclarescidas as dúvidas. As questões foram posteriormente corrigidas e atribuídas notas para a avaliação. Vale ressaltar que as perguntas não tinham um caracter avaliativo formal em relação aos alunos e suas respectivas respostas, mas sim, uma forma de avaliar o Projeto e o aproveitamento dos estudantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão buscava avaliar se a explicação sobre a morfologia da classe Insecta havia sido suficiente para o entendimento – “Os insetos possuem um padrão corporal característico. A partir dessa imagem, aponte e nomeie as estruturas principais.”. A partir de uma imagem, que apresentava o desenho de uma libélula, era solicitado o nome para cada uma das partes. Todas as respostas estavam corretas, porém 72% dos alunos evidenciaram apenas os caracteres: cabeça, tórax, abdome, enquanto o restante incrementou a resposta desenhando um par de antenas e três pares de pernas.

A segunda questão tinha como princípio a realização da distinção de uma aranha e um inseto, através da observação da imagem de um aracnídeo – “Considerando a anatomia geral dos insetos, observe a imagem a seguir para responder a pergunta. Essa imagem mostra um inseto? Se a resposta for não, explique”. Como resultado, 91% dos alunos acertaram que não era um inseto, porém, ao explicar o porquê, 14% dos respondentes colocaram que não sabiam, ou seja, não lembraram a diferença quanto ao número de pernas.

Na terceira questão foi solicitado aos alunos que citassem três importâncias dos insetos e as explicassem. Diferentemente das questões anteriores, em que eles seguiram uma linha parecida de raciocínio, 68% responderam ao menos uma

importância, com as respostas abrangendo as áreas: agronômica, médica, alimentar e biológica (polinização e decompositores), porém, desses alunos, apenas 23% conseguiram citar e explicar o que era pedido integralmente. Do restante dos alunos, 7% responderam ao invés de importâncias, mecanismos de defesa. Além disso, 10% colocaram o nome de três insetos e os demais participantes deixaram em branco. Esta variação provavelmente se deve a leitura e interpretação do que estava sendo pedido na questão.

A quarta questão mostrava uma foto de um mosquito *Aedes* sp., e pedia para que fosse citado o seu tipo de aparelho bucal e a relação com seu hábito alimentar. A resposta correta foi fornecida por 100% dos alunos.

Por fim, a quinta questão apresentava uma imagem do inseto *Fulgora laternaria* (uma cigarra que mimetiza uma cabeça de jacaré) e solicitava a indicação do tipo de mecanismo de defesa. As respostas esperadas eram: mimetismo ou camuflgem, e 81% dos alunos citaram um desses nomes, porém os 19% dos alunos restantes disseram que a cabeça imitava um jacaré, o que não pode ser considerado errado apenas por eles não terem citado o nome do mecanismo. Sendo assim, todos os alunos conseguiram entender o significado da imagem.

Atividades em que os alunos podem ver, manusear e sentir de perto a textura dos exemplares de insetos, entusiasmam e instigam a curiosidade, tornando o aprendizado mais divertido e auxiliando na fixação do conhecimento. A extensão, segundo o Plano Nacional de Extensão (2001), “interliga a universidade nas suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da maioria da população”.

Durante as ações do projeto Vida de Inseto temos a oportunidade de compartilhar esses conhecimentos adquiridos como muito propriamente descreve PROENÇA et al. (2012):

> “por meio da extensão a universidade vai até a comunidade socializando o conhecimento da qual é detentora. Conhecimento esse que é produzido através da pesquisa e é passado aos estudantes através do ensino, e que é “repassado” à comunidade (extensão). Porém ressalta-se que a extensão é uma via de mão-dupla, uma troca de saberes entre a comunidade e a academia, onde o estudante/extensionista consegue relacionar a teoria e a prática, construindo o conhecimento bem mais complexo (teórico-prático)”.

4. CONCLUSÕES

A utilização da caixa entomológica foi uma excelente ferramenta para a elucidação de assuntos básicos sobre a classe Insecta, considerando o fato dos alunos não estarem familiarizados com o grupo estudado até as abordagens durante as ações de extensão.

A partir do rendimento obtido nas avaliações e da nossa percepção sobre o interesse dos alunos pela caixa entomológica, pode-se inferir que a utilização de modelos didáticos que fujam de uma aula meramente expositiva alcança resultados muito positivos, o que torna o ensino de Ciências Naturais muito mais palpável e compreensível.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, K.O. do, MEDEIROS, M. de A. Análise das concepções de estudantes do ensino fundamental sobre insetos, por meio da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. **Brazilian Geographical Journal**: Geosciences and Humanities research medium, Ituiutaba, v. 6, n. 1, p. 156-180, jan./jun. 2015.

ARAÚJO, J.M. de, ARAUJO, J.I.M., SILVA, A.L.A. da, ROCHA, R.B. da, SANTOS, G.R. dos, OLIVEIRA, R.F. de, SILVA, G.F da, SILVA, K.M. da, SILVA, L.B.. Estudo de entomologia como ferramenta pedagógica do ensino fundamental e do ensino médio, **PUBVET**, Maringá, v.11, n.2, p.191-198, 2017.

BERTOLINI, P.C.; ROCHA, A.C.P.; PIETTA, S.; FRAPORTI, C.K. Construção de Coleção Entomológica Como Instrumento Didático- Científico de Biologia Para o Ensino Médio do Município de Palmas/RS. In: **II Contextos e Conceitos: Mostra de Produção Científica e Extensão Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas**, Palmas, 2012.

COSTA-NETO, E.M.; PACHECO, J.A.M. Construção do domínio etnozoológico “inseto” pelos moradores do povoado de Pedra Branca, Santa Terezinha, Estado da Bahia. **Acta Scientiarum - Biological Sciences**, Maringá, p.81–90, 2004.

HERMOGENES, G.; LACERDA, F.; CARMASSI, G.; RODRIGUES, L. Percepção Entomológica de Graduandos da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil. **EntomoBrasilis,** Vassouras, v.9, n.3, p.180-186, 2016.

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

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC.** Edição Atualizada, 2000/2001.

PROENÇA, I.C. de L., ANDRADE, R.C.de, TOMAZELLA, V.B., PALMA, V.H. de, CUISSI, R., SOUZA, B. Diálogos da extensão universitária: desafios e potencialidades nas práticas ambientais escolares do município de Lavras/MG. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**. Rio Grande, v. 29, jul a dez, 2012.

SILVA, F.W.O.; PEIXOTO, M.A.N. Os laboratórios de ciências nas escolas estaduais de nível médio de Belo Horizonte. **Educação & Tecnologia,** Belo Horizonte, v.8, n.1, p.27-33, 2003.

A EXTROVERSÃO DO ACERVO ARQUEOLÓGICO COMO FERRAMENTA EDUCATIVA: A ATUAÇÃO DO LÂMINA NO DIA DO PATRIMÔNIO

JULIA BRAGA DOS SANTOS[1]; MARIA WALESKA PEIL[2]; MARIANA BRAUNER LOBATO[3]; MARINA NASCIMENTO[4]; SUSANA DODE[5]; JAIME MUJICA SALLES[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – juulia_braga@outlook.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – mwalpeil@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – mbl1897@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – marinamonteironascimento33@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – susanadode@hotmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas – mujica.jaime@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordaremos a ação educativa proposta pelo Laboratório Multidisciplinar de Investigação Arqueológica (LÂMINA), durante os três dias de atividades do Dia do Patrimônio, proposto pela Secretaria de Cultura de Pelotas, com objetivo de apresentar o laboratório como um local público e voltado para a salvaguarda, assim como difundir e socializar o patrimônio arqueológico (MACHADO, 2015). O laboratório, vinculado à Universidade Federal de Pelotas, atende as demandas de estudo e pesquisas arqueológicas na cidade e região, contribuindo para a difusão do trabalho arqueológico (MACHADO, 2015), assim como serve de local de aprendizagem e prática para os cursos de Antropologia, Conservação e Restauro e Museologia. A arqueologia, como ciência multidisciplinar, possui excelente potencial educativo, pois se vale das mais variadas áreas do conhecimento para a construção de sua prática. Por outro lado, a educação patrimonial (GRUNBERG, 2007) como ferramenta educativa pode propor o diálogo entre sociedade e os bens materiais, como no caso do acervo arqueológico e das pesquisas realizadas pelo laboratório. A comunidade, ao conhecer o trabalho do arqueólogo e dos demais pesquisadores, apropria-se não somente de seu patrimônio como dos bens culturais que o cercam, mediante a extroversão e exposição do acervo.

Para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2002), a realização de qualquer estudo arqueológico deve propor programas voltados para a Educação Patrimonial com a comunidade local. Sem embargo, como ressaltado por Leal et. al (2016), enquanto por um lado a produção de conhecimento, na forma de publicações de livros e artigos científicos está plena expansão, por outra parte, a extroversão para o público se mostra paralisada em vitrines ou em certas ações educativas.

Consideramos, assim, a ação do laboratório uma forma de mediação entre a teoria e a prática, academia e sociedade, no qual o indivíduo é engajado a conhecer e refletir acerca de diferentes tipos de coleções pertencentes à instituição, como líticos, cerâmicos ossos, vidros, metais e restos malacológicos. A partir do enfoque expositivo e de atividades que coloquem em evidência o conhecimento arqueológico, de forma didática à comunidade, propõe-se a análise da participação da população, bem como sua receptividade frente a proposta de divulgação do patrimônio material pelo LÂMINA.

2. METODOLOGIA

Como metodologia para a ação foram desenvolvidas algumas atividades prévias, como a conformação de uma equipe de trabalho multidisciplinar constituída por discentes, docentes e pesquisadores associados das áreas da Arqueologia, Museologia e Conservação. A integração das áreas aqui proposta já é uma prática constante dos trabalhos do laboratório desde o seu início.

Também foram realizadas reuniões preparatórias para o planejamento das atividades dos artefatos a serem expostos, o teor dos discursos expositivos e as técnicas expográficas, assim como a definição da sistemática de registro das informações e da avaliação das atividades. A seleção dos artefatos a serem expostos foi feita através de uma série de critérios previamente definidos, a saber, como o grupo social representado, o recorte espacial, o estado de conservação, as facilidades de manipulação e apelo do público.

Já o acondicionamento dos artefatos selecionados foi feito de acordo com as orientações da Conservação Preventiva (DRUMOND, 2006), para evitar danos durante seu transporte desde o laboratório até o Mercado Público e vice-versa.

Para o material de divulgação explicativo foi elaborada documentação escrita como subsídio dos discursos expositivos e dos documentos de difusão do LÂMINA, assim como da avaliação das atividades. Com a função de avaliar a atuação do laboratório e de investigar o interesse da população, foi criada uma ficha de pesquisa de público, considerando o grau de satisfação dos visitantes em relação à exposição e suas sugestões no que tange futuras ações.

A equipe também discutiu acerca das técnicas expográficas a serem executadas, tendo em consideração a duração das atividades propostas, a disponibilidade de espaço e as faixas etárias do público esperado. Por fim, foram elaborados dois banners explicativos acerca do LÂMINA e do Museu de Arqueologia e Antropologia da UFPel, dialogando a respeito dos saberes e fazeres, tema do evento deste ano, e compreendendo patrimônio como bens materiais e imateriais, selecionados e preservados, que interagem com os indivíduos e seu meio, possibilitando, assim, interpretações por parte de seus usuários (BRUNO, 2013).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ação, de cunho participativo ocorreu durante o período do dia 17 ao 19 de agosto de 2018, e se deu no pátio interno do Mercado Público, lugar de passagem de diferentes transeuntes que visitavam a construção durante as festividades do Dia do Patrimônio. O acervo selecionado do laboratório foi disposto sob um gazebo, estando constituído por um conjunto de cerâmicas pré-históricas, fragmentos vítreos, material ósseo e projéteis de artilharia do século XIX. Também foram dispostos livros que versavam sobre a área e tema da exposição, assim como uma pesquisa de público para ser preenchida após a visitação. O público, que circulava pelo local, era instigado a se aproximar do acervo e estimulado a tocar nos objetos. A equipe oferecia informações acerca dos artefatos para aqueles interessados e, ao final, os visitantes eram convidados a preencher uma ficha anônima de satisfação.

Além do gazebo para abrigar as mesas com as coleções, foram dispostos sete expositores com os banners elaborados e selecionados sobre trabalhos feitos pelo laboratório (figura 1).



Figura 1. Grupo escolar conhecendo o acervo.

Da atividade participaram diversos grupos escolares, integrantes de diferentes estabelecimentos de ensino, sendo em sua maioria de instituições públicas do ensino fundamental. Além da participação de pessoas da comunidade, totalizando o número de 124 pesquisas de público devidamente respondidas, no qual 106 consideraram interessante conhecer o acervo arqueológico do LÂMINA, 120 pessoas gostariam de saber mais sobre ações arqueológicas envolvendo o patrimônio e 57 pessoas deixaram suas sugestões ao final da atividade. Dessa forma, a referida atividade mostrou-se como amplamente motivadora e pode transformar-se numa ação dinamizadora posteriormente na sala de aula através da continuidade dos trabalhos pelos educadores.

4. CONCLUSÕES

Através das manifestações de entusiasmo dos participantes nas atividades desenvolvidas, do depoimento oral de educadores e demais atores sociais e da análise das fichas de pesquisa de público, foi possível constatar que existe um grande interesse da sociedade local pelas temáticas pertinentes à ocupação do espaço no passado e que as atividades desenvolvidas chegaram a impactar ao público presente. Também constatamos que as ações do laboratório são na atualidade muito pouco conhecidas a nível local e que existe uma demanda importante de informações sobre o mesmo. Partindo desta dupla premissa vai ser planejada uma série de estratégias para melhorar a visibilidade do LÂMINA e para potencializar o seu rol social.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNO, M. C. Musealização da arqueologia: caminhos percorridos. In: **Revista de arqueologia**, v. 26, n. 2, 2013, p. 4-15.

DRUMOND, M. C. P. Preservação e conservação em museus. In: **Caderno de Diretrizes Museológicas I**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura, 2006, p.109 - 135.

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

IPHAN. Portaria nº 230, 2002. **Coletânea de leis sobre preservação do patrimônio**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

LEAL, A. P. R; ALVES, A. G; RIBEIRO, D. L; SALLES, J. M. Uma abordagem interdisciplinar no laboratório multidisciplinar de investigação arqueológica. In: **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano**, n. 3, v. 2, 2016, p. 16-29.

MACHADO, T. G. **A conservação preventiva de acervos arqueológicos em metal**: uma análise sobre o laboratório multidisciplinar de investigação arqueológica - LÂMINA (ICH/UFPel). Dissertação (Mestrado em Antropologia/Arqueologia) Universidade Federal de Pelotas, 2015.

MEDIAÇÃO ARTÍSTICA PATAFÍSICA – OUTRAS EXPERIÊNCIAS EM ARTE

JÚLIA PETIZ PORTO[1]; CAROLINA MESQUITA CLASEN, LUANA REIS SILVINO[2]; CAROLINA CORRÊA ROCHEFORT[3]

UFPEL – juliapporto@gmail.com
UFPEL – carolina.mescla@gmail.com
UFPEL – luarsilvino@gmail.com
UFPEL – carol80cr@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O grupo Patafísica explora a criação de proposições para mediações de exposições de arte e em escolas. O principal espaço expositivo de atuação do grupo é a galeria A SALA/Centro de Artes/UFPel. Ao trabalhar junto e compartilhar saberes de experiências (BONDIA, 2002) procuramos, com a ação e a prática de mediação, estabelecer um contato mais íntimo entre as artes, seu ensino e o público. Assim, a narrativa é tramada na primeira pessoal do plural porque é desta maneira que se constituem as proposições, no encontro entre planos e agentes da mediação. Nós, as mediadoras patafísicas, artistas-educadoras, visitantes-alunos e o que a própria exposição enuncia.

Aqui apresentamos duas mediações/proposições que provocam esse contato tecendo a escrita com reflexões de Suely Rolnik e Lygia Clark. A primeira mediação, a qual o grupo chamou de *Desenho Preso,* convidava ao contato corpo a corpo como disparador para o gesto de desenhar; aconteceu na galeria A Sala para aproximar as turmas recebidas das temáticas da exposição Problemas de Pintura[1]. A segunda, chamada *Receita de Escola*, aconteceu em um piquenique realizado dentro de uma sala de aula com a turma do 3º ano da Escola Municipal Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque em que traçamos um plano, uma planta baixa, um projeto de uma escola “ideal”.

Nessas mediações, debatemos e experimentamos maneiras de desenhar que flexibilizam o gesto para além do representar mimético e dos suportes tradicionais nas salas de aula.

Essas outras experiências artísticas, diferentes da compreensão de conteúdos da história da arte e de mediações puramente informativas, podem ser

[1] A exposição aconteceu no período de 6 de abril a 2 de maio de 2018. “A mostra contou com a participação de dez artistas que pesquisam as possibilidades da pintura em suas investigações poéticas. A proposta da exposição é de autoria do professor do curso de Artes Visuais da UFPel, Clóvis Martins Costa, que coordena a pesquisa “Problemas de Pintura: Especificidades e Distensões”. A mostra, portanto, aborda questões bastante específicas da pintura como a cor, a superfície e a produção de imagens ligadas aos gêneros tradicionais (paisagem e retrato, por exemplo), e aponta a expansão do campo da pintura por meio da intersecção com o desenho, gravura, fotografia e a arquitetura. Observa-se, no conjunto de trabalhos apresentados, um panorama bastante abrangente dos questionamentos que engendram a produção pictórica contemporânea e coloca-se a urgência/emergência do fazer pintura na atualidade.” – Disponível em: http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2018/04/03/a-sala-recebe-a-exposicao-problemas-de-pintura/ - acesso em 23 de julho de 2018.

um respiro para as práticas de ensino da/com arte, contribuindo para a democratização e dessacralização da arte.

2. METODOLOGIA

O encontro é pensado como impulso para os processos criativos do grupo. A partir de conversas, partilhas de histórias e pães e biscoitos, são elaboradas mediações que ventilam ideias presentes também nas obras de Lygia Clark e nos Domingos de Criação de Frederico Morais.

No conjunto de obras propositivas entre os anos de 1960 e 1970 há exemplos de artistas, como Lygia Clark, que tencionam a postura contemplativa do espectador, provocando sua ação e fazendo dela parte do acontecimento artístico. A proposição *Caminhando*, é parte desta série que exemplifica tal apontamento. Na leitura de Suely Rolnik, suas proposições "favorecem, naqueles que se dispõem a experimentá-las, o acesso à sua própria potência de criação e à eventual ativação do trabalho para dela reapropriar-se(...)". (ROLNIK, p.2 2017)

No Patafísica, a criação é pensada como ato coletivo independente da geração de um produto final. Procuramos aproximações entre o público, as questões da arte contemporânea e da arte e educação através do fazer. Enunciado pelo próprio corpo no *Desenho Preso,* o desenho que desenho é mediado pela mão do outro que faço riscar o papel pela posição em que me espalho no chão, isso se dá atrelado pelo jogo de equilíbrio entre tentar controlar uma mão e soltar a outra, para que o outro me faça riscar.

Delineando um círculo no chão da Galeria, nossos corpos flexibilizam o gesto de desenhar, enquanto verbo infinitivo, em suas possibilidades. Nesse desenhar, nos movimentamos como um corpo coletivo, em que cada movimento reverbera pelos corpos conectados e as linhas traçadas por eles.

O fazer coletivo modifica momentaneamente o espaço da galeria, dissolvendo a rigidez formal que o espaço impõe. No ato de desenhar atentamos a "abertura de uma outra maneira de ver e de sentir o tempo e o espaço" (ROLNIK, p. 3, 2017). Segundo Lygia Clark, durante a imersão no fazer, mergulha-se em "um tempo sem antes nem depois; um espaço sem frente e verso, dentro e fora, encima e embaixo, esquerda e direita" (Apud ROLNIK, p. 4, 2017).

Essa fazeção, patafísica e coletiva, dá a ver os desdobramentos do tempo e do espaço imbricados por uma ética do encontro, aumentando a potência de agir (ESPINOSA apud DELEUZE, 2002) do plano que se compõe entre arte, educação e experiência. A aula de arte, um piquenique com o 3º ano, desfez as questões formais da sala de aula quando mesas e cadeiras são arrastadas e sentamos no chão. O piquenique aconteceu com a divisão de lanches (feitos por nós especialmente para aquela ocasião) somada às possibilidades e impossibilidades de escola que ocuparam todo o quadro negro com a gestologia da criação. Como se a dissolução do tempo-espaço escolar convencional, transbordasse através do gesto como reinvenção dele mesmo. Esse movimento

foi um projeto de escola riscado no quadro negro coletivamente, onde usualmente são postas apenas as caligrafias, ideias e ideais do professor.

Escrevendo em pratos de maneira coletiva compartilhando esse espaço de desenho, inventamos espaços para a escola, escolas. Todos sentados ao chão projetando esse espaço no quadro da sala, no plano vertical, dobramos o corpo e buscamos outra escola no espaço cotidiano da sala de aula. Como praticar o cotidiano?

O desenho é ideia, projeção, materialização, criação. Grava enquanto risca aqui, e lança-se enquanto possibilidades de imagens, lugares, agenciamentos/articulações outras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO



Figura 1- Registro da mediação *Desenho Preso*. Galeria A SALA/Centro de Artes, Pelotas/RS. 2018

A partir de uma conversa sobre a repetida prática/proposição/exercício do “Desenho Livre” nas aulas de arte em diferentes escolas e situações experienciadas ou inventadas pelos patafísicos, propusemos não um tipo de desenho, livre, e sim uma ação de desenhar. A mediação/proposição *Desenho Preso* articulada aos “Problemas da Pintura” provoca, pela propria repetição dos temas - o desenho e pintura - tratados ao longo da história da arte e da arte educação, a diferença pelo modo, pela operação do desenhar, pelo gesto que busca um outro corpo que desenha; devolvendo para a exposição, por exemplo, conversas entre pintura e fotografia.

As mediações artísticas aqui investigadas propõem a prática da mediação como experiência educativa a partir do par experiência/sentido (BONDIA, p.21, 2002). A partir da ação, cria-se um olhar diferente para o espaço. A presença física do mediador, muitas vezes substituída por mídias eletrônicas e cartazes, pode convidar a ficar mais um pouco, olhar de novo, demorar-se.



Figura 2- Plano de possibilidades para escola. Escola Municipal Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque.Pelotas/RS. 2018

Caminhamos pelas brechas entre as linguagens artísticas, como o desenho e a proposição, para levantar questões e contaminações sobre arte e vida. Gerar e compartilhar perturbações, dúvidas, atravessamentos.

4. CONCLUSÕES

Foi possível perceber que nos encontros, tanto no ambiente de sala de aula quanto na galeria, torna-se sensível a necessidade de outra forma de habitar as instituições mediadoras do ensino da arte e permeável à experiência pessoal com as obras que se dá de maneira diferente para cada pessoa.

As mediações artísticas propostas pelo grupo, se preocuparam e estão vetorizadas, de uma maneira geral, pelo aprofundamento das questões: o que nos passa quando passamos por uma exposição de arte? O que nos marca? Que vestígios deixa na nossa rotina? As ações educativas tratadas são alternativas ao campo e se dão através da prática que logo se volta para a produção de sentidos sobre o fazer. Isso sugere para as temáticas de democratização e dessacralização da arte, que a potência das proposições transforma a ação/performance/brincadeira, possibilitando nos encontrarmos, estabelecendo conexões de ordem ética, retomando encontros sobre arte e vida como fundamentais para o desenho do espaço de criação, expositivo e educativo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002

ROLNIK. Suely. **O saber-do-corpo nas práticas curatoriais. Driblando o inconsciente colonial-capitalístico.** Santander, Porto Alegre, 05 jun. 2017. .htm

AÇÃO DE CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL JUNTO AO CENTRO DE ENSINO E EXPERIMENTAÇÃO EM EQUINOCULTURA DA PALMA (CEEEP)

JULIO NETTO DOS SANTOS DANIELSKI[1]; BRUNA DOS SANTOS SUÑÉ MORAES[2]; VITÓRIA MÜLLER[2]; PLINIO AMÉLIO OCANHA ÁVILA[2]; NATÁLIA PINTO RIBEIRO[2]; BRUNA DA ROSA CURCIO[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas- UFPel/RS – julio_danieski@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas- UFPel/RS – brunasune@hotmail.com; mullervitoria@hotmail.com; plinioavila.92@gmail.com; natalia6ribeiro@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas- UFPel/– curciobruna@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A equinocultura está em constante crescimento devido a inserção de equinos em diversas práticas de esporte e lazer. Nos últimos anos, esta tem se destacado no agronegócio brasileiro por proporcionar uma movimentação anual de R$ 7,5 bilhões de reais e gerar cerca de 3,2 milhões de empregos diretos e indiretos (ALMEIDA & SILVA, 2010). Devido à crescente na indústria de equinos, é necessária a formação de profissionais capacitados para atender ao mercado.

Os projetos de extensão visam capacitar e preparar um público alvo, podendo ser uma comunidade, profissionais, proprietários e estudantes universitários. O projeto de extensão denominado Ação de capacitação e formação profissional junto ao Centro de Ensino e Experimentação em Equinocultura da Palma (CEEEP) visa promover atividades teórico-práticas que possibilitam o aprimoramento profissional de estudantes dos cursos e funcionários da área de ciências agrárias da Universidade Federal de Pelotas. Da mesma forma, visa atuar na formação pessoal e relações interpessoais com proprietários e funcionários. O mercado equestre necessita de colaboradores treinados e capacitados para o desenvolvimento das atividades as quais são designados, tais como manejo, bem-estar, alimentação, embelezamento, casqueamento, dentre outras.

O objetivo deste trabalho é descrever as principais atividades desenvolvidas no projeto vinculado ao Centro de Ensino e Experimentação em Equinocultura da Palma (CEEEP), com enfâse na formação continuada de estudantes e na integração entre ensino, pesquisa e extensão.

2. METODOLOGIA

As atividades vinculadas ao projeto “Ação de capacitação e formação profissional junto ao Centro de Ensino e Experimentação em Equinocultura da Palma” foram realizadas na estrutura física do Centro de Ensino e Experimentação em Equinocultura da Palma (CEEEP), onde atualmente encontram-se alojados 23 equinos, provenientes da prefeitura do município do Capão do Leão- RS e recolhidos pela ECOSUL. A estrutura física do CEEEP conta com quatro setores onde são realizadas atividades de pesquisa, ensino e extensão: Centro tecnológico de clínica e reprodução equestre (CTRE), Centro tecnológico de ortopedia em equinos (CTOE), Escola de formação e desenvolvimento de ferreiros (EFDF) e Centro tecnológico de treinamento de equinos (CTTE).

Durante o período de maio de 2017 à julho de 2018 os alunos vinculados ao projeto realizaram a inspeção visual e acompanhamento nutricional semanal

do plantel de uma média de 20-30 equinos. Além disso, foram realizadas atividades relacionadas às boas práticas e etologia de equinos sob supervisão de pós-graduandos, médico veterinário técnico de nível superior e professores. Durante as atividades e treinamentos, os alunos e funcionários foram instruidos quanto ao comportomento de equinos e como estabelecer vínculo com estes animais a fim de facilitar o manejo no dia-a-dia.

O manejo sanitário do plantel do CEEEP foi realizado pelos alunos e pós-graduandos. Os animais foram vacinados contra raiva, tétano e adenite, além da vermifugação (Figura 1A) realizada a cada três meses, com rotação dos princípios ativos. Quinze dias após a vermifugação eram realizadas coletas de fezes de todos os animais do plantel (Figura 1B). As amostras foram encaminhadas ao Laboratório de Doenças Parasitárias (LADOPAR) para realizar contagem de ovos por grama (OPG) pelo método Gordon & Whitlock (1939) e assim determinar a eficácia dos princípios utilizados.

Os alunos vinculados ao projeto acompanharam o manejo reprodutivo do plantel de equinos do CEEEP, bem como realizaram treinamentos nas áreas de: manejo reprodutivo da fêmea, acompanhamento da gestação, exame andrológico do garanhão e congelação de sêmen equino. Além disso, foram ministrados pelos próprios alunos treinamentos na área de casqueamento e ferrageamento de equinos, sendo realizado o casqueamento de todos os animais pertencentes ao CEEEP (Figura 1C). Nos meses de maio e junho de 2018, foram realizados semanalmente treinamentos teórico-práticos de procedimentos odontológicos em equinos (Figura 1D).



FIGURA 1. A) Vermífugo sendo administrado por via oral em um equino. B) Coleta de amostras de fezes para encaminhar ao laboratório para análise parasitológica. C) Treinamento sobre casqueamento em equinos. D) Procedimento odontológico realizado em um equino do CEEEEP.

3. DISCUSSÃO

Através do projeto “Ação de capacitação e formação profissional junto ao Centro de Ensino e Experimentação em Equinocultura da Palma” são realizadas atividades de extensão nas diversas áreas da criação de equinos. Estas proporcionam aos estudantes e profissionais que trabalham com equinos o desenvolvimento, aprimoramento e difusão dos conhecimentos. Através dos treinamentos os alunos conseguem integrar os conhecimentos teóricos junto a pratica, sendo este um diferencial para a vida profissional.

Os treinamentos realizados durante o período de vigência do projeto foram satisfatórios e de grande valia para os alunos envolvidos. Através deste projeto foi possível o aprimoramento teórico e prático de 40 alunos vinculados ao curso de graduação de veterinária e pós-graduação em veterinária e zootecnia, além de proporcionar a interação e cuidado com os animais do plantel.

4. CONCLUSÕES

Este projeto de extensão proporcionou aos graduandos, pós-graduandos e funcionários atividades de carater integrador, além de incentivar, oportunizar e estimular os acadêmicos à vivencias práticas, clínicas e interpessoais, possibilitando a aplicação dos ensinamentos teóricos, sendo de grande valia para a troca de conhecimento entre os estudantes, pós-graduandos, professores e funcionários.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. Q.; SILVA, V. P. Progresso científico em equideocultura na 1a década do século XXI**. R. Bras. Zootec.**, v.39, p.119-129, 2010.

GORDON, H.M.CL; WHITLOCK, H.V. A new technique for counting nematode eggs in sheep faeces. Journal of the Council for Scientific and Industrial Research 12: 50-53, 1939.

TRABALHO COM AS HABILIDADES DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E ESCRITA

KAMILA MENDES DA SILVA[1];
PAULA FERNANDA EICK CARDOSO[2];

[1]*Univesidade Federal de Pelotas – kamilamendes96@gmail.com*
[2] *Univesidade Federal de Pelotas – paulaeick@terra.com.br*

1. INTRODUÇÃO

O Projeto “Trabalho com as habilidades de leitura, interpretação e escrita”, elaborado e coordenado pela professora Paula Fernanda Eick Cardoso, oferece oficinas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benjamin Constant situada no centro de Arroio do Padre, município rural enclave a Pelotas. As oficinas são ministradas no turno inverso ao das atividades regulares dos alunos do 6º ano da escola e tem como objetivo incentivar a leitura desde o ensino fundamental, trabalhando com diferentes gêneros textuais, bem como incentivar a interpretação dos textos e a produção escrita. Os alunos de escola rural, por muitas vezes, se sentem esquecidos pelas políticas públicas educacionais, e essa parceria de escola e universidade leva a eles a sensação de não esquecimento e lhes dá a oportunidade de serem vistos e ouvidos.

Acreditamos que é muito importante que os professores despertem nos alunos o gosto pela leitura o mais cedo possível, pois, através dela é possível também fomentar a imaginação e o pensamento crítico, elementos esses que farão de um simples aluno, um cidadão crítico. Como acreditamos que, através da prática contínua da leitura os alunos poderão adquirir o prazer de ler, não como uma obrigação escolar, mas como uma forma de lazer, identificamo-nos com CINTRA (2011, p.199), quando ele diz: “Salvo exceções, a escola vem “trabalhando” leitura por ela mesma, de sorte a não desafiar o estudante a fazer leituras produtivas. São cobrados detalhes, normalmente, de pouca significação para o leitor, o que explica manifestações de estudantes dizendo gostar de ler, mas não gostar de responder o que é pedido em fichas de leitura, ou em provas”.

Temos como princípio a concepção de linguagem como interação verbal, sabendo disso, temos o texto como centro do ensino da língua Portuguesa, pois é nele que lemos, interpretamos e analisamos a língua, além de transformar aquilo que lemos em um novo texto, por isso trabalhamos com diferentes gêneros textuais, não apenas com o foco na leitura e interpretação mas também na escrita do aluno. De acordo com o Parâmetro Curricular Nacional do ensino fundamental (PCN, 1997, p...), “Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas caraterísticas que precisam ser aprendidas”.

2. METODOLOGIA

As oficinas iniciaram no mês de maio de 2018 e foram ofertadas aos alunos de 6º e 7º ano, que formaram uma turma de 14 alunos com idades entre 13 e 15 anos. Cada oficina tem um plano diferente de acordo com o gênero textual que será trabalhado, mas seguem uma mesma sequência didática: leitura, interpretação, discussão e produção textual.

A leitura dos textos escolhidos pode ser feitas pelos próprios alunos em voz alta, ou junto com a professora, geralmente lemos 2 vezes o texto para tirar dúvidas de vocabulário ou ritmo de leitura. A interpretação dos textos é diferente em cada gênero textual, podem ser feitas perguntas sobre os elementos da narrativa do texto ou uma discussão em grupo sobre a temática ou atividades que permitam que eles identifiquem as caracteríisticas do gênero. As produções escritas servem tanto como uma avaliação do entendimento da turma sobre o gênero, como uma sondagem de como os alunos se expressam no momento de escrever em cada gênero, pois, de acordo com (PCN, 1997, p.) "Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola." É através dos gêneros textuais que proporcionamos aos nossos alunos a comunicação dentro da sala de aula, trabalhando além de sua competência linguística, sua competência comunicativa.

.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente vemos muitos leitores de redes sociais e textos online, o que não deixa de ser uma leitura, porém essa não é a realidade dos alunos do projeto, o que é bastante surpreendente. A maioria dos alunos são leitores frequentes de livros infanto-juvenis e poesias, o que tornou as oficinas ainda mais produtivas e eles se mostraram muito empolgados e muito participativos.

As oficinas começam com uma discussão sobre o tema do texto escolhido, sem ainda saberem com que gênero estão trabalhando, o que deixa os alunos curiosos e ativia os conhecimentos prévios que eles possam ter sobre o assunto. Para ser um bom leitor e escritor, o aluno também tem que ter adquirido conhecimento prévio para além de saber sobre o que vai escrever no seu texto, ter a capacidade de interpretar aquilo que o outro diz. Depois é pedido que cada um leia uma parte do texto uma primeira vez, nesse momento os alunos precisam prestar atenção no que o outro diz para entender a narrativa. Nesse aspecto percebemos que os alunos leem muito bem, mas muitas vezes não entendem o que estão lendo ou não prestam atenção no que eles mesmos estão lendo,pois quando perguntados sobre o que entenderam do fragmento, eles não sabem responder. Então é solicitado que leiam novamente com mais atenção. Nessa segunda vez, o ritmo de leitura já diminui, pois agora eles estão prestando mais atenção e realmente interpretando o texto, e não apenas decodificando-o. Após a leitura, fazemos algum tipo de atividade que ajude a melhor interpretar o texto, como perguntas sobre os elementos da narrativa (personagens, narrador, tempo, espaço ou foco narrativo), ou até mesmo uma proposta de produção escrita, pedindo para que eles mudem o desfecho da história modificando algum dos elementos da narrativa. A produção escrita é feita por último para sabermos se o aluno consegue identificar o gênero proposto. Por exemplo, em uma oficina sobre fábulas e parábolas, como esses gêneros trazem uma moral no final, a proposta era que eles escrevessem uma fábula a partir de um ditado popular, ou seja, utilizando personagens que fossem animais e não humanos que é o caso da parábola.

4. CONCLUSÕES

O uso de gêneros textuais diversificados estimula os alunos na escrita, pois tomamos o cuidado de especificar as características de cada gênero, não para torná-los “experts” no gênero, mas para que tenham condições de produzir um texto coeso no gênero proposto. As escritas dos alunos ficaram muito criativas e com a personalidade de cada um, mostrando bem como cada um interpretou de maneira diferente os textos discutidos em sala. Por isso cada leitura é diferente, mesmo que seja o mesmo leitor lendo o texto pela segunda vez, a sua visão de mundo já se modificou a partir do momento que ele adquiriu conhecimento na sua primeira leitura, agora ele já é capaz de interpretar com outros olhos. Mas a escola ainda tem muita dificuldade para conduzir o ensino da leitura, ou melhor, o gosto pela leitura nos alunos, os motivos são muitos. A presença de textos literários é comum na sala de aula, mas não com o objetivo de lê-los e interpretá-los, mas com o intuito de ensinar gramática a partir deles, ou melhor, ensinar nomenclaturas de elementos linguísticos, ignorando totalmente o sentido do texto. O projeto traz o texto literário para sala de aula sem que ele seja uma obrigação para o aluno, mas uma forma de prazer, que estimule sua imaginação interpretando-o e faça uma leitura criativa e ativa do texto, estimulando também uma escrita mais criativa, pois uma das formas de adquirir conhecimento é através da leitura, conhecimento necessário para se escrever de forma mais coesa e coerente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CINTRA. Anna Maria. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. In. ELIAS. Vanda Maria**. Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Acessado em julho de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf

ELABORAÇÃO PARTICIPATIVA DO ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR DE ARROIO DO PADRE/RS – UM PROJETO DE CARÁTER EXTENCIONISTA

KAREN LAIZ KRAUSE ROMIG[1]; NATHÁLIA BONOW[2]; SANDRO DE CASTRO PITANO[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas - UFPEL- karenlaizromig@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas - UFPEL- nathaliabonow@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas - UFPEL- scpitano@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O projeto tem como finalidade a elaboração participativa do atlas escolar geográfico do município Arroio do Padre – RS e está inserido na área da Educação, contemplando principalmente a área do ensino de geografia.

O atlas escolar consiste em um recurso didático de grande relevância para o ensino e a aprendizagem na escola. O atlas municipal busca retratar com profundidade científica e intencionalidade pedagógica o município tematizado, a partir do estudo denso do local.

Arroio do Padre é um dos únicos municípios do Brasil que está na situação de enclave, ou seja, se localiza geograficamente dentro do município de Pelotas-RS e de acordo com o censo do IBGE de 2010 possui 2.730 habitantes. Sua rede municipal de ensino conta com seis escolas, sendo uma de Educação Infantil, uma de Ensino Fundamental completo, três de Ensino Fundamental incompleto, e uma escola estadual de Ensino Médio.

Percebe-se a importância da elaboração do atlas, em virtude da falta de material didático de geografia para ser utilizado nas aulas. O projeto mantém forte ligação entre a extensão, à pesquisa e o ensino, pois os dados e informações pertinentes ao atlas são fruto de um intenso trabalho interdisciplinar de pesquisa científica.

A proposta assume como principais objetivos (1) elaborar, por meio de metodologia participante, um atlas geográfico escolar do município de Arroio do Padre – RS, (2) constituir um grupo de trabalho para o desenvolvimento da metodologia participante, com sujeitos envolvidos/interessados na proposta (UFPel, SMECET, escolas e comunidade), (3) investigar o município de Arroio do Padre com ênfase nos seguintes temas: relevo, hidrografia, população, economia, vegetação e turismo, entre outros, pertinentes ao atlas geográfico escolar, (4) gerar os mapas temáticos demandados pelo processo, e (5) elaborar o atlas geográfico escolar nas versões digital e impressa.

2. METODOLOGIA

Este projeto se caracteriza pela metodologia participante, pois prioriza a dimensão pedagógica juntamente com a construção coletiva e interdisciplinar do conhecimento científico. O projeto busca promover, de forma concomitante, pesquisa científica, formação de professores e produção de material didático. Apoiando-se em Franco (2014), cabe destacar que, assim como no processo de pesquisa, a extensão deve integrar, formativamente, pesquisadores e participantes; potencializar os mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos em direção a processos de auto formação e que permita e estimule nos sujeitos a capacidade de diálogo, consigo próprios e com suas práticas profissionais.

Quanto à revisão bibliográfica são consultados autores como MARTINELLI (2011), MACHADO-HESS (2012), e MARAFON (2016). Autores estes, que já participaram da elaboração de atlas municipais em outros municípios brasileiros e tratam do tema.

Visando desenvolver a investigação em conformidade com as especificidades da pesquisa participante, estipulou-se uma agenda de reuniões visando o desenvolvimento do atlas municipal. Os encontros acontecem com frequência mensal e são realizados no município de Arroio do Padre, nas dependências da Escola Municipal Benjamin Constant. As reuniões iniciaram no mês de abril de dois mil e dezessete, constituindo a equipe de trabalho e a dinâmica de ações. O calendário de atividades tem duração prevista de 24 meses – dois anos (abril/2017 a março/2019). As reuniões acontecem com a presença dos orientadores do projeto, participantes voluntários, bolsistas de extensão e pesquisa, professores da rede municipal de ensino de Arroio do Padre, e componentes da Secretaria Municipal de Educação do Município, bem como demais membros da comunidade de Arroio do Padre, que tenha interesse no projeto.

A pesquisa participante se faz de extrema importância, pois foi percebido que nas reuniões mensais realizadas até o momento, os professores da rede municipal e a SMECET trouxeram temas e sugestões a serem inclusos no atlas, e estas sugestões não eram de conhecimento dos pesquisadores, alunos e professores do ensino superior, mas que pela ótica de professores locais se faziam de extrema relevância na abordagem no atlas.

Os professores municipais trouxeram indicações de artigos que falavam sobre o município e que estão sendo de extrema relevância no desenvolvimento do atlas. O subsídio também foi fundamental por parte da secretaria da educação, pois através desta foi possível ter acesso a dados sobre o município que não se encontram em domínio público. Essas relações de participação local denotam um forte caráter extencionista, onde a academia adentra o local de pesquisa, e escuta a comunidade local, que será a principal beneficiária deste projeto.

O desenvolvimento de uma pesquisa participante contempla algumas condições e premissas consideradas fundamentais. Como salienta Brandão (2007), assumir a pesquisa participante como método, implica em optar claramente pela construção da autonomia dos sujeitos.

Para a elaboração do atlas, são necessárias fotos em resolução adequada, mapas produzidos por meio software ArcGIS 10.0, gráficos, imagens ilustrativas e a elaboração de textos bastante didáticos e compreensíveis, pois o estudo da geografia do município abarca principalmente turmas de 4º e 5º ano, bem como o público escolar em geral. Além disso, o estudo conta com saídas de campo, para registros fotográficos, bem como conhecimento da comunidade e do munícipio que é objeto de estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O caráter extensionista do projeto é bastante relevante, em virtude da participação de professores vinculados a diversas áreas do conhecimento que estão envolvidos diretamente com o ensino no munícipio de Arroio do Padre. Salienta-se que o processo tem sido construído e elaborado mutuamente com os pesquisadores da Universidade, o que afirma a relevância social do trabalho. Os pesquisadores se integram ao local estudado, atendendo à demanda da comunidade, nesse caso, o atlas geográfico escolar do Município.

Nesta perspectiva, as propostas para a escrita dos textos, as abordagens específicas, o uso de imagens, gráficos e mapas, são analisadas conjuntamente entre o grupo participante que integra o projeto. Todas as decisões são coletivas, e os docentes que atuam na rede municipal de ensino são ouvidos de modo a indicarem os temas mais pertinentes a serem trabalhados no atlas, e futuramente abordados em sala de aula.

No mês de novembro de 2017, foi realizada uma saída de campo no município de Arroio do Padre, onde foram observadas as paisagens locais, bem como registradas as coordenadas geográficas de pontos específicos dentro do município, com ênfase nas escolas, igrejas, pontos turísticos e outros. Esta saída de campo proporcionou o entendimento do local estudado, e o conhecimento do território e das peculiaridades de Arroio do Padre por parte dos pesquisadores.

Figura 1: Igreja luterana no Arroio do Padre



Fonte: GEPEG, 2017

Figura 2: Propriedade rural em Arroio do Padre



Fonte: GEPEG, 2017

O projeto busca atender a demandas e temáticas específicas para o estudo do município de Arroio do Padre, como: aspectos introdutórios da geografia, economia, população, dados demográficos, relevo, hidrografia, vegetação, solo,

clima, rede viária, rural e urbano, símbolos municipais, questões emancipatórias, aspectos culturais, religiosos e linguísticos.

4. CONCLUSÕES

Atualmente a elaboração do atlas de Arroio do Padre se encontra em fase avançada de elaboração. A partir da construção de um sumário prévio, reunindo os elementos considerados necessários pelo grupo, foram elaborados todos os capítulos, que tratam dos aspectos físicos, econômicos e culturais do município, atualmente o atlas está em fase de revisão ortográfica, e foi encaminhado para aprovação e apontamentos da comunidade local. Em seguida o material será encaminhado para publicação. Ao ser finalizado, o atlas será utilizado nas escolas do município, o que irá potencializar novas pesquisas sobre o uso desta ferramenta nas aulas e no contexto do estudo do local.

Enfatiza-se que o projeto está em andamento, onde pesquisas e encontros participativos estão sendo realizados. Nota-se que este modo de pesquisa participante, produz material didático pertinente a realidade dos alunos de Arroio do Padre, não somente a Academia, mas necessário para o ensino de geografia nas escolas do município.

Este tipo de investigação acarreta em um aprendizado significativo, alimentando tanto o conhecimento empírico como o científico. Além do mais, lidar com diversos grupos de pessoas, como professores municipais, secretaria de educação, estudantes de graduação e professores universitários, faz desta pesquisa, um momento significativo na questão de aprendizagem.

De acordo com os professores da rede de Arroio do Padre, e os gestores da Secretaria de Educação, o atlas municipal de Arroio do Padre já possui de maneira clara e objetiva informações fundamentais sobre a Geografia do município, proporcionando à rede municipal de ensino um suporte didático qualificado, capaz de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da Geografia local, trazendo a sensação de pertencimento para seus alunos.

Este projeto em seu viés extencionista proporciona a seus integrantes a participação e inserção local, onde o projeto que é destinado à comunidade, é também nela debatido, não sendo desconexo da realidade de Arroio do Padre.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANCO, M. A. S. A pesquisa-ação na prática pedagógica: balizando princípios metodológicos. In: STRECK, D.; SOBOTTKA, E.; EGGERT, E. (Org.). **Conhecer e transformar:** pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 217-235.

IBGE. **Cidades: Arroio do Padre.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/4301073>. Acesso em: 17 ago. 2018.

MACHADO-HESS, E. S. **Uma proposta metodológica para a elaboração de atlas geográficos escolares (anos iniciais do Ensino Fundamental):** o exemplo do município de Sorocaba-SP. 2012. 225f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARAFON, G. (Org.). **Atlas geográfico:** município de Itaboraí. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016. 62p.

AVALIAÇÃO NUTRICIONAL E EDUCAÇÃO NUTRICIONAL EM CRIANÇAS, ADOLESCENTES E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO CERENEPE - PELOTAS, RS

KARINA DA ROCHA SOUZA[1]; ANGÉLICA OZÓRIO LINHARES[2]; MARSHELLE MARTINS TEIXEIRA[3], CRISTINA CORRÊA KAUFMANN[4]

[1]Universidade Federal de Pelotas – karina.s79@outlook.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – angelicaozorio@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – marshelleemteixeira@hotmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – cristinackaufmann@hotmail.com

1. APRESENTAÇÃO

Deficiência intelectual, atraso mental ou atraso cognitivo, são termos usados quando um indivíduo apresenta determinadas limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal, e de relacionamento social. (ALMEIDA, 2017).

A Síndrome de Down (SD) é uma condição genética associada a alguns fatores externos e internos como a idade materna ou paterna avançada. Os indivíduos com SD têm um atraso em seu desenvolvimento e podem desenvolver alguns problemas de saúde como por exemplo de audição e/ou visão, distúrbios da tireoide, obesidade entre outros. (BOSCO, SCHERER e ALTEVOGT, 2011).

"O autismo é considerado uma síndrome, definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação" (MELLO, 2007).

Paralisia cerebral (PC) é o resultado de uma lesão estática não progressiva que afeta o sistema nervoso central na sua fase de maturação. Os portadores da paralisia normalmente possuem deficiência intelectual, visual e convulsões, além de desordem motora. (DOS SANTOS, 2014).

O objetivo do projeto aqui apresentado é realizar avaliação nutricional e desenvolver ações de educação alimentar e nutricional, visando promoção de saúde, prevenção de doenças e promover melhor qualidade de vida aos participantes do projeto e suas famílias.

2. DESENVOLVIMENTO

Este projeto teve início em junho de 2017 e ocorre até os dias atuais, tendo a intenção de ser renovado nos seguintes anos, por ambas as partes (Escola e Faculdade). A equipe de trabalho é formada por alunos voluntários de graduação da Faculdade de Nutrição (FN) sob orientação e supervisão de docentes da FN.

Os participantes são todos os alunos (crianças, adolescentes e adultos) da Escola de Reabilitação – CERENEPE, localizada na cidade de Pelotas, RS. Eles apresentam algum comprometimento intelectual (Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Autismo ou Retardo Mental). Para participarem do projeto, cada responsável assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

conforme Resolução 466/12. A Escola assinou o Termo de Concordância e o Projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética, via Plataforma Brasil (Parecer 2.098.039).

Alunos e professores da FN encontram-se semanalmente a fim de planejarem e desenvolver as ações. Os temas a serem trabalhados nas ações de Educação Nutricional são selecionados pela equipe e aprovados pela direção da Escola. A logística ocorre com encontros quinzenais de reuniões (na Faculdade de Nutrição) para planejamento e quinzenais para o desenvolvimento do planejado (no CERENEPE), de forma alternada. Os alunos de graduação foram divididos em grupos e as ações de educação nutricional são realizadas nas próprias salas de aula em horário previamente agendado.

A aferição das medidas para avaliação nutricional foram realizadas, no ano de 2017, individualmente em sala reservada e seguiram as Normas do Ministério da Saúde (BRASIL, 2011). Foram coletadas as medidas de peso (em kg), altura (em metros), circunferência da cintura (em centímetros) e perímetro cefálico (em centímetros). Foi usado como instrumento, uma balança eletrônica com capacidade de 150kg e 100g, fita métrica fixada na parede e esquadro e, fita não elástica. Para avaliação do estado nutricional foi utilizado as curvas específicas de desenvolvimento para Síndrome de Down, de 2 a 18 anos de idade (CRONK, et al.,1988), Curva especifica para paralisia cerebral (BRASIL, 2013), (ONIS, et al., 2007) para demais crianças e adolescentes e IMC para adultos (BRASIL, 2011). Os dados coletados serão digitados e analisados em programa estatístico e todos que mostraram interesse, foram informados das suas medidas antropométricas.

3. RESULTADOS

Participam do atual Projeto, quatro turmas do turno da tarde (uma turma de Educação infantil com crianças menores de cinco anos de idade e três de Alfabetização com crianças e adolescentes de seis a 14 anos de idade). Além destes, participam os cinco grupos de convivência com adultos maiores de 18 anos de idade, existentes na Escola.

Para todos os temas é realizada atividade com os alunos da Escola, enviado para os pais e/ou responsável folder explicativo com o mesmo tema. Em alguns dias de atividade, foi realizado trabalho específico para as mães que costumam ficar toda a tarde na Escola aguardando o horário da saída dos filhos.

O presente trabalho irá apresentar os resultados das ações de promoção da saúde e futuramente, em outros trabalhos, serão apresentados os resultados da avaliação antropométrica. No ano de 2017, os temas desenvolvidos foram: A importância da água; a importância da higiene corporal e dos alimentos; cinco cores no parto; quantidade de açúcar nos alimentos e seus malefícios para a saúde; importância das frutas para a saúde; receitas saudáveis para as mães. No ano de 2018, as atividades ocorreram com a mesma logística, porém com outra turma de alunos voluntários. Os temas trabalhados foram os seguintes: O primeiro dia foi lembrado para os alunos os temas vistos no ano anterior, de forma lúdica, com figuras e desenhos para pintar; foi levado massinha de modelar para que todos fizessem figuras de alimentos saudáveis; para os adultos das oficinas foi levado imagens de figuras de alimentos saudáveis e não saudáveis para que eles identificassem. No segundo dia de ação, foi realizado um teatro sobre a importância do café da manhã para a saúde e quais os alimentos que deveriam estar presente

nesta refeição. Os alunos da Nutrição vestiram-se com roupas parecendo os alimentos necessários em um café da manhã e fizeram um teatro para os alunos em conversa e orientações. No terceiro dia o tema foi este mesmo, porém desenvolvido com as mães que estavam presentes na Escola no turno da tarde. Foram levadas diversas receitas com preço acessível e ingredientes comuns para elas terem opções saudáveis na primeira refeição da manhã. No quarto dia de atividade, foi trabalhado a importância e formas de consumo da fruta abacaxi. Alunos do Curso de Nutrição e do Curso da Gastronomia elaboraram atividades lúdicas para trabalharem este tema. Para as crianças e adolescentes foi apresentado um vídeo sobre o abacaxi e desenhos da fruta para eles pintarem e levarem para casa; para os adultos, foi confeccionado um cartaz com imagem de um abacaxi e seus benefícios em figuras e diversas formas de preparo e consumo. Para as mães também foi entregue e conversado sobre os benefícios e forma de preparo e consumo e, para todos foi servido degustação da fruta, chá e bolo com abacaxi. Os temas programados para as próximas ações são: Importância, benefícios e formas de preparo e consumo da Banana; da melancia, e da salada de frutas. Todos eles sendo trabalhado com os alunos e seus familiares, assim como com degustação dos alimentos in natura e com alguma preparação.

Em todos os dias das ações, salvo exceções, todos participantes demonstraram interesse nas atividades, sendo participativos e demonstrando curiosidade ao conteúdo abordado e buscando interesse em outros temas relacionados.

As medidas antropométricas foram aferida, mas seus resultados ainda não foram analisados, mas espera-se prevalência elevada tanto de sobrepeso quanto de obesidade, devido ao grande número de indivíduos com excesso de peso.

4. CONCLUSÕES

O projeto de extensão “Avaliação nutricional e educação nutricional em crianças, adolescentes e adultos com deficiência intelectual do CERENEPE - Pelotas, RS”, é de fundamental importância para todos envolvidos, pois proporciona aos alunos do Curso de Nutrição e Gastronomia conhecimento, experiência e prática pouco vista durante os Cursos e no entanto bastante presente nos dias atuais em nossas vidas e profissões. A inclusão de temas relacionados á nutrição adequada para os alunos da escola, faz com que estes sejam beneficiados pelo conhecimento que lhes é dado, ajudando-os a ter autonomia na escolha da sua alimentação e a adquirir hábitos saudáveis que irão lhes proporcionar uma melhor qualidade de vida. Além disso é fundamental e de extrema importância para os participantes do projeto, por se beneficiarem de forma direta de informações, orientações e conhecimento sobre alimentação adequada e nutrição, esclarecendo suas dúvidas e podendo aproveitar desta experiência, melhorando sua qualidade de vida e promovendo saúde.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. S. R.. Consultoria. Consultora em Educação Inclusiva. Psicóloga especialista. **Instituto Inclusão Brasil.** Acesso em 03.03.2017: http://www.florestadoaraguaia.apaebrasil.org.br/

BOSCO, S.M.D.; SCHERER, F.; ALTEVOGT, C.G.; Estado nutricional de portadores de síndrome de Down no Vale do Taquari - RS. **Conscientiae Saúde**, v.10, n.2, p.278-284, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde**. Brasil, 2011.

Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção a pessoas com paralisia cerebral**. Brasil, 2013.

CRONK, C.; CROCKER, A.C.; PUESCHEL, S.M.; SHEA, A.M.; ZACKAI, E.; PICKENS, G. et al.; Growth charts for children with Down syndrome: 1 month to 18 years of age. **Journal of Pediatrics**, v.81, p.102-110, 1988.

DIAS, S.S.; OLIVEIRA, M.C.S.L.; Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.19, n.2, p.169-182, 2013.

DOS SANTOS, D.C.O.; Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.4, p.935-948, 2012.

DOS SANTOS, A.F.; Paralisia cerebral: uma revisão da literatura. **Revista Unimontes Científica**, v.16, n.2, p.67-82, 2014.

GUEDES, N.P.S.; A produção científica Brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n.3, p.303-309, 2015.

MOREIRA, L.M.A.; **Deficiência intelectual: conceitos e causas**. Salvador: EDUFBA, 2011.

ONIS, M.; ONYANGO, A.W.; BORGHI, E.; SIYAM, A.; NISHIDA, C.; SIEKMANN, J.; Development of a WHO growth reference for school-aged children and adolescents. **Bulletin of the Wordl Health Organization**, v.85, n.9, p.660-667, 2007.

DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR: OPORTUNIZANDO A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

LAÍS VAZ MOREIRA[1]; ALINE ALVES ROSENDO[2]; FELIPE FERREIRA RIBEIRO[3]; FREDERICO DA ROSA BLANK[4]; VICTOR BRAZ ITURRIET[5]; NORIS MARA PACHECO MARTINS LEAL[6]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – more-lais@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – aline.alves.rosendo@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – felipehd48@hotmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – blank.frederico@gmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas – victoriturriet@gmail.com*
[6]*Universidade Federal de Pelotas – norismara@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Aprovado em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. As diretrizes apontadas no novo PNE buscam lidar com um dos principais gargalos da formação de professores no país: a articulação entre teoria e prática, visto que muitos profissionais saem da universidade com o domínio do conteúdo, mas com pouca base didática (SILVA et. al. 2016).

Para Paulo Freire (2001), ensinar exige do educador intimidade e compromisso, já que este necessita saber ensinar e esta não se trata de uma tarefa simples. Há uma importante quantidade de saberes que influenciam na prática docente e que não são vivenciados antes desta. É na vivência que o professor torna-se agente da prática, e constrói saberes e experiências que ao longo de sua vida o tornam professor.

Buscando diminuir a desigualdade de acesso ao ensino superior, o Desafio Pré-Universitário Popular visa suprir a necessidade da população em vulnerabilidade social, da cidade de Pelotas (RS), de receber preparo adequado para o ingresso ao ensino superior. O projeto surgiu em 1993 baseado na filosofia da Educação Popular de Paulo Freire, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos de baixa renda. Em 1997, o projeto passou a fazer parte da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), como projeto de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC), e em 2017, conforme normatização do Conselho de Educação, Pesquisa e Extensão (COCEPE, passa a categoria de projeto Estratégico da PREC.

Entendendo a extensão universitária como retorno da academia à comunidade que a sustenta, cabe salientar que seu papel não se restringe a integrar conhecimentos e/ou prestar assistência à comunidade, mas proporcionar a troca de experiências entre as partes (RODRIGUES et. al. 2013). A extensão universitária tem um importante papel no ensino superior brasileiro, aperfeiçoando os discentes, proporcionando a formação continuada dos docentes, interligando a de troca de saberes e o pensamento crítico, somado à melhoria da qualidade de vida da população.

Enquanto projeto de extensão o Desafio Pré-Universitário Popular, proporciona a experiência docente para acadêmicos de cursos de licenciatura da universidade. O Desafio traz uma importante experiência acadêmica, já que oportuniza vivências prévias nas salas de aula, ainda na formação inicial, procurando desfazer a dicotomia teoria e prática, facilitando o desenvolvimento da autonomia. Em adição, permite o contato com os educandos, com a educação popular, com a realidade das comunidades em vulnerabilidade social e

econômica, e a certificação do trabalho voluntário, além do crescimento pessoal singularizado por cada indivíduo (SILVA, 2016).

A oportunidade de ter uma experiência docente, durante a graduação, permite uma melhor compreensão do processo de educação, dos desafios inerentes à profissão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que criem possibilidades para a transmissão do conhecimento teórico. Dito isso, este trabalho busca descrever a experiência de 10 (dez) docentes do projeto Desafio que cursam licenciatura na Universidade Federal de Pelotas, buscando captar suas vivências, crescimentos, fragilidades e potencialidades.

2. METODOLOGIA

Buscando conhecer a experiência docente proporcionada pelo Desafio Pré-Universitário Popular, foram entrevistados 10 docentes/colaboradores do projeto propondo responder a pergunta ‘’Qual a importância da experiência docente no Desafio Pré-Universitário Popular na sua formação?’’. Este se trata de um estudo qualitativo do tipo exploratório, com desenvolvimento realizado em duas etapas. Sendo a primeira etapa a realização de entrevistas informais não estruturadas no período de 20 de agosto a 24 de agosto de 2018 e a segunda etapa o desenvolvimento teórico do referente trabalho, se prolongando até 31 de agosto de 2018.

A pesquisa de natureza qualitativa, permite que o pesquisador verifique o fenômeno por meio da observação e estudo do mesmo. Além disso, a pesquisa pode ter objetivos e características diversas, neste caso, o tipo exploratório procura conhecer a situação pesquisada, com características de flexibilidade, informalidade e criatividade (SILVA, 2014).

Uma das técnicas mais utilizadas atualmente em pesquisas científicas, é a entrevista. Quando do tipo informal, é pouco estruturada e se distingue da conversação apenas pelo seu objetivo de coleta de dados. A entrevista informal permite que o pesquisador resgate uma boa quantidade e qualidade de dados e informações que corroboram para um trabalho bastante rico (JÚNIOR e JÚNIOR, 2011).

Neste estudo as entrevistas foram realizadas na sede do projeto, garantindo aos participantes convidados respeito aos preceitos éticos, sigilo e anonimato. Com o auxílio do telefone celular as entrevistas foram gravadas para posterior análise, e tiveram média de 01:30 minutos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar os resultados benéficos da extensão para o aluno da graduação em licenciatura, uma vez que a resposta a comunidade é vista diariamente, neste caso.

A entrevista foi realizada com licenciandos e licenciados de diferentes áreas buscando abranger a maior variabilidade possível, sendo elas: biologia, filosofia, física, geografia, letras, matemática, química e sociologia. Dos dez entrevistados, seis eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades entre 21 e 35 anos, e média de 3 anos de voluntariado no projeto.

A partir da análise dos relatos, é possível destacar a relevância do projeto na construção acadêmica e profissional dos colaboradores. O espaço proporciona que saberes sejam compartilhados entre professores em formação e alunos, propicia rever conceitos e ampliar conhecimentos, favorecendo a formação, assim como o (re)pensar da prática docente, ou seja, permite retomar elementos importantes como a necessidade de planejar atividades diferenciadas (JUNGES e BEHRENS, 2015).

Nas falas dos entrevistados percebe-se o destaque da aprendizagem horizontal, onde aluno e professores aprendem juntos. O projeto permite que o docente desenvolva ferramentas fundamentais para a atuação na sala de aula, como a superação, improvisação e a disciplinaridade. Destaca-se as falas:

‘’... acho muito importante ressaltar que a sala de aula é um ambiente de aprendizado tanto para o professor quanto para os alunos, e estar no Desafio fez eu conviver com alunos de diferentes idades, diferentes sexualidades, diferentes gêneros e que em si tem comportamentos diferentes e culturas diferentes e essa pluralidade, o professor precisa aprender para sua docência, porque isso faz a formação do próprio professor como um ser mais crítico do que a universidade pode fornecer…’’

‘’...o Desafio é um lugar que proporciona um espaço pra ti crescer tanto profissionalmente quanto pessoalmente, tu pode realizar atividades, fazer exercícios, fazer aulas criativas e dinâmicas com total liberdade …’’

‘’Dar aula no Desafio pra mim é muito gratificante, porque me ajudou a me desenvolver como pessoa e como profissional, quando eu entrei na universidade eu tinha no início muito medo de falar em público, e hoje com o Desafio eu dou uma aula bem tranquilo…’’

Outro ponto destacado nas entrevistas foi ação relacional que a prática de ensinar exige, já que o contato do professor com o aluno se dá por cerca de oito meses no projeto, é necessário entender a pluralidade da sala de aula aproximando a aula da realidade do aluno, e assim tornando o processo mais fácil, crítico e construtivo. Para Freire (1995), é na prática que se compreende a complexidade da relação entre subjetividade e objetividade, na interação entre a ação e a reflexão.

‘’Agora que eu estou fazendo meu estágio docente pelo curso de licenciatura em física, e antes de fazer meu estágio eu acho que já tinha um pouco de consciência da sala de aula justamente pelo Desafio e eu acho que isso tornou muito mais possível eu entender a pluralidade dos meus alunos e como cada um tem uma vivência diferente e como é importante a gente trazer a vivência deles pra dentro da nossa aula…’’

O Desafio pré-universitário permite que o professor em formação capture melhorias para sua prática, aprenda a conviver com a resistência, os conflitos e os obstáculos, supere seus limites desafiando as relações de opressão. Diferente do estágio final contemplado nos cursos de licenciatura, a experiência no projeto dá liberdade ao docente para adequar sua prática e construir sua identidade profissional, ainda nos primeiros semestres da graduação.

Visualizando a atual sociedade, não é tarefa fácil atuar como professor nos dias de hoje, já que esta é uma profissão de extrema importância e exige qualificações pedagógicas e acadêmicas além de uma formação humana que atenda às necessidades que o mundo apresenta atualmente. Ser professor torna-se muito mais que transferência de conteúdo: exige práxis (SANTOS, 2018).

Para se tornar professor se faz necessário a participação no processo dinâmico, no qual ocorre construções de diferentes significados referentes a educação, ao ensino e a aprendizagem. Destaca-se a importância da experiência na formação, que articulada com a realidade educacional propicia que o acadêmico saia da graduação e dominando uma série de saberes, habilidades e práticas que o tornarão competente no exercício da docência (JUNGES e BEHRENS, 2015). A preocupação nesta parte do resumo deve ser a de expor o que já foi feito até o momento, quais os resultados encontrados e o estado em que se encontra o trabalho. Esta parte serve também para que o autor evidencie o

desenvolvimento do trabalho, ou seja, a análise do trabalho de campo e do objeto de estudo propriamente dito.

4. CONCLUSÕES

Este trabalho buscou conhecer o impacto do projeto Desafio Pré-Universitário Popular na formação docente, oriundos de cursos de graduação de licenciatura da UFPEL, evidenciando a relevância da extensão universitária na área da educação. A universidade é um espaço que oportuniza a construção do conhecimento teórico, e o Desafio se abre para seus colaboradores como espaço de ampliação de formas de adquirir conhecimento, viabilizando a articulação entre a teoria e a prática.

Conforme já disposto no texto, a extensão por si só proporciona a troca de conhecimentos entre as partes. O Desafio proporciona ao colaborador a vivência profissional ainda durante a formação inicial, o contato com a educação popular, o desenvolvimento da autonomia, contato com educandos, a certificação do trabalho voluntário, além do crescimento pessoal e profissional.

Portanto é possível constatar a importância do projeto na formação acadêmica e profissional de seus colaboradores, conforme referenciado pelos próprios agentes. A profissão docente se dá através de ações práticas e exige fundamentação teórica, além de comprometimento com a aprendizagem, o movimento dinâmico de mudança e articulação da teoria e da prática.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JUNGES, K. S., BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015.

JÚNIOR, A. F. B, JÚNIOR, N. F. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-50, 2011.

SANTOS, J. F. B. As vivências do programa institucional de bolsas de iniciação à docência na formação de docentes: relato de experiências. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 9, n. 1, p. 198-216, 2018.

SILVA, G. M., LIMA, M. L. S., SANTOS, M. S. D., BEZERRA, T. P. S., CASTRO, W. N. S. Experiências educacionais e práticas pedagógicas: desvelando trajetórias escolares de quatro alunas do plano nacional de formação de professores. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 4, n. 1, p.118-122, 2016.

FREIRE, P. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

RODRIGUES, A. L. L.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B. S.; COSTA, C. L. N. do A.; NETO, I. F. P. Contribuições da Extensão Universitária na Sociedade. **Cadernos de Graduação Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n.16, p. 141-148, 2013.

SILVA, J. O. **Desafio Pré-Vestibular UFPEL: A Extensão Universitária na Formação de Professores de Ciências da Natureza**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 163 p.

SILVA, A. J. H. **Metodologia de Pesquisa: Conceitos Gerais**. 1 ed. Paraná: Universidade Estadual do Centro-Oeste Unicentro, 2014.

PASSADA PRO FUTURO, UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE TRABALHO DE MINI HANDEBOL NA UFPEL

LARA VINHOLES[1]; MAURICIO MACHADO[2]; ANA VALÉRIA LIMA REIS[3]; FELIPE GUSTAVO GRIEP BONOW[4]; ROSE MÉRI SANTOS DA SILVA[5]

[1]Universidade Federal de Pelotas 1 – lara.vinholes@gmail.com 1
[2] Universidade Federal de Pelotas – mauriciomachado857@hotmail.com 2
[3] Universidade Federal de Pelotas – anavalerialimars@gmail.com 3
[4]Universidade Federal de Pelotas – felipe.bonow@hotmail.com 4
[5]Universidade Federal dePelotas – roseufpel@yahoo.com.br 5

1. INTRODUÇÃO

O Handebol é uma vivência corporal que tem início em meados de 1848, na Dinamarca, com um jogo que apresenta características semelhantes a modalidade em seu formato atual. Após diversas mudanças o ano de 1911 foi dado como o marco para o que, atualmente, é praticado como Handebol enquanto uma modalidade esportiva. Nos presentes dias, o referido esporte se caracteriza por ser um jogo coletivo, isto é, praticado com a cooperação de companheiros; um jogo de oposição; de luta direta pela bola; de invasão no que se refere a ocupação de espaço; e por fim, um jogo de contato físico.

Por ser uma modalidade com diversos elementos e características próprias é necessário buscar maneiras de trabalhar a iniciação, neste aspecto encontra-se o Mini-Handebol, que

> 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 (ABREU,2017).

Garcia (2001) acrescenta ainda que tal prática é

> mais do que um jogo, o mini-handebol é uma filosofia que valoriza o jogo infantil, isto é, inclui prazer, divertimento, aventura e, por outro lado, orienta-se no sentido da metodologia e da didática da Educação Física e desportiva para crianças do primeiro ciclo do ensino básico (6 a 10 anos de idade), sendo adaptável tanto à escola como aos clubes.”.

Na infância é importante que as crianças vivenciem práticas corporais de forma lúdica, sendo relevante em sua formação e desenvolvimento, conforme é destacado por Piaget (1998) ao indicar que “a importância de brincar, correr, estar com os amigos é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa”.

Gallahue e Ozmun (2005) reiteram a importância de atividades lúdicas e prazerosas, para os praticantes nesta faixa etária, ao destacarem que “a ideia nesse período é estimular os movimentos de forma recreativa”. É neste contexto que podemos destacar os benefícios do Mini-Handebol em aspectos motores, socioafetivos e também cognitivos.

Os benefícios motores de crianças praticantes na idade de 6 a 7 anos de Mini Handebol, estão relacionados ao seu desenvolvimento motor que é caracterizado pela aquisição, estabilização e diversificação das habilidades motoras fundamentais, influenciando no sucesso das mesmas em atividades lúdicas (Gallahue e Ozmun,

2005). Ainda segundo o referido autor, em crianças de 8 a 10 anos, ocorre uma maior organização dos sistemas sensório-motores.

Acerca dos benefícios cognitivos existe um estímulo das percepções e inteligências, desenvolvimento da concentração, ganho de memória e a reflexão incentivando o pensamento crítico. Porém, não pode ser esquecido a importância do Mini-Handebol no estímulo de tomada de decisão para aquelas crianças que o praticam. É destacado por Greco (2006) que a decisão sobre “o que fazer”, “quando fazer” e “por que fazer” são imprescindíveis para a compreensão do jogo.

Além dos benefícios citados anteriormente, é possível destacar os aspectos socioafetivos, uma vez que segundo Abreu (2017) o Mini-handebol busca “ o desenvolvimento do respeito, coletividade, solidariedade e cooperação, com atividades prazerosas promovendo a sociabilização dos alunos. ”. Desta maneira, percebe-se que tal vivência é uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento geral dos praticantes.

Sendo assim, o presente estudo apresenta uma proposta prática de Mini-Handebol efetivada através de um Projeto de Extensão da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que possui como objetivo disseminar a prática da iniciação ao Handebol em Pelotas.

2. METODOLOGIA

O projeto de extensão de Mini-Handebol conta com a participação de discentes da ESEF, de professores de Educação Física colaboradores, assim como a supervisão de uma professora da referida unidade. O mesmo baseia sua forma de atuação com dois encontros semanais com crianças entre 6 a 10 anos oriundas de toda rede escolar de Pelotas, tais sessões possuem uma hora e meia de duração e ocorrem no ginásio da ESEF. Além dos momentos com as crianças são feitas reuniões duas vezes durante a semana para avaliação e preparação das atividades do projeto.

Baseado nos princípios e objetivos do Mini-Handebol o projeto trabalha com adaptações do Handebol propriamente dito, levando em consideração as necessidades e condições das crianças praticantes. Sendo assim, são feitas mudanças em elementos como o espaço de jogo, que é reduzido, e seus componentes, tais como, a bola (menor e mais leve), as balizas que foram adaptadas e confeccionadas pelos discentes e supervisores responsáveis pelo projeto. Além disso, o número de jogadores também sofre alterações visando uma maior participação de todos.

Para as atividades propostas o trabalho é desenvolvido atráves de níveis que possuem objetivos de fundamentos técnicos e capacidades físicas, como por exemplo, no primeiro mês do projeto, que constitui o Nível 01 – Eu e a Bola, foram trabalhados os fundamentos como domínio corporal, manejo da bola e o drible, já sobre as capacidades foram desenvolvidas a coordenação, agilidade, equilíbrio e força. Desta maneira, as atividades ocorrem de forma sistematizada e planejada caracterizando uma sequência metodológica, o que possibilita acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido.

Por fim, como forma de avaliação do projeto foi desenvolvido um questionário de avaliação e motivação que foi aplicado com as crianças participantes ao final do primeiro semestre do referido ano, destacando aspectos inerentes ao mesmo, como por exemplo, os materiais, os colegas e os professores. Desta forma foi possível

observar pontos que fossem positivos e tópicos negativos acerca do trabalho feito e os fatores que motivavam os alunos a participarem do projeto.

E ainda, além dos questionários respondidos pelos alunos os pais ou responsáveis também responderam um questionário, adaptado de OLIVEIRA (2015) e MORAES (2004), que possui como objetivo investigar os fatores que levam os pais a propiciar a prática esportiva dos filhos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, o Projeto de Extensão de Mini-Handebol conta com a participação de cerca de trinta crianças da rede escolar de Pelotas, municipal, estadual e particular.

O trabalho desenvolvido com o Mini-Handebol se mostra eficaz na iniciação do Handebol, pois proporciona uma introdução à modalidade implementada de forma lúdica, com brincadeiras e atividades, assim como é possível ser visto nas Figuras 1. Tal forma de atuação vai de encontro com aquilo que é afirmado por Hubner (1999) que afirma que as necessidades lúdicas das crianças devem fazer parte da filosofia que é considerada o Mini-Handebol.



Figura 01 – Jogo de Mini-Handebol

Além disso, como resultado é possível destacar a importância das adaptações do jogo formal do Handebol, levando em consideração as necessidades das crianças que praticam o Mini-Handebol. Neste aspecto, podemos citar a confecção de balizas com o tamanho reduzido, feitas a partir de canos de PVC, mostrando uma alternativa barata e de fácil aplicação. (Figura 3)



Figura 03 – Balizas adaptadas

A respeito da sistematização do trabalho realizado é possível destacar o planejamento feito a partir da proposta de Abreu (2017). Desta maneira, é utilizado um quadro organizacional utilizado para a estruturação das atividades, que leva em conta o nível que a criança se encontra e os objetivos de tal fase.

O questionário de motivação das crianças foi respondido por quinze participantes do projeto que compareceram na última semana de atividades do primeiro semestre. Como resultados, foi possível observar que dentre os motivos citados, o que mais os influenciam é o aspecto do brincar e se divertir, demonstrando que o projeto está de acordo com os objetivos do Mini-Handebol como afirma Abreu (2017) em que "o mini-handebol é uma atividade que deve ser incentivada a ser praticada com e por prazer". Além disso, tal fato pode ser reforçado quando observamos as respostas dos vinte e um responsáveis que responderam sobre suas expectativas quanto a prática esportiva dos filhos, em que apenas um deles afirma que busca que seu filho se torne um jogador profissional.

E ainda, sobre a avaliação do trabalho desenvolvido ao longo desse ano foi possível observar que dentre os quinze alunos, todos eles afirmaram que gostavam muito das atividades propostas, dos jogos desenvolvidos, dos materiais utilizados e também dos professores. A partir disto podemos notar que existe uma grande integralização e participação dos mesmos com o Projeto, demonstrando que os benefícios do Mini-Handebol em questões socioafetivas estão sendo alcançadas com a realização do Projeto.

4. CONCLUSÕES

Com a realização deste trabalho foi possível concluir que o Projeto de Extensão de Mini-Handebol da UFPel funciona como uma potente ferramenta de iniciação e disseminação do Handebol, proporcionando uma prática prazerosa do referida modalidade.

Destaque-se ainda que a efetivação do referido projeto concretiza-se como uma produtiva possibilidade de democratização da iniciação do Handebol para os alunos da rede escolar de Pelotas.

Por fim, a avaliação do trabalho desenvolvido foi positiva, demonstrando que o projeto está indo de encontro com as expectativas dos responsáveis e das crianças participantes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, D.M; BERGAMASCHI, M.G. **Os benefícios do mini handebol.** São Paulo. Paco Editorial, 2017.

HUBNER, E.A. **Mini Handebol.** Paraná. Tulipa, 1999.

COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS: L1 OU L2 NAS QUESTÕES?

LARISSA LYSAKOWSKI VENZKE[1]; SÍLVIA COSTA KURTZ DOS SANTOS[2]

[1]*Acadêmica do Curso de Licenciatura Português e Inglês e Respectivas Literaturas da Universidade Federal de Pelotas – lalyven@hotmail.com*
[2]*Professora Associado IV do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas - silviacostakurtz@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Dentro da temática línguas em contato, o presente trabalho, realizado no âmbito do Projeto de Extensão Curso de Línguas do Centro de Letras e Comunicação da UFPEL, tem como objetivo investigar o uso de língua portuguesa (L1) e de língua inglesa (L2) em questões de compreensão leitora em língua estrangeira inglês.

Considerando o contexto do Curso de Extensão Leitura em Língua Inglesa, no qual venho atuando como ministrante há dois semestres, pude constatar a motivação instrumental entre a maioria dos participantes, cientes de que a leitura em língua inglesa é requisito em testes voltados para ingresso em cursos de graduação, como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibular, bem como em cursos de pós-graduação, sendo também de grande importância no decorrer dos estudos em nível superior.

Tendo em vista as diversas áreas de interesse dos participantes, a elaboração das tarefas de compreensão textual se dá a partir da escolha de textos autênticos em língua inglesa, de caráter informativo e provenientes das mais diversas fontes acessíveis através da internet.

Certamente a instrumentalização em língua estrangeira pode se dar de forma a desenvolver outras habilidades, como de produção oral e escrita, mas no Curso de Leitura em Língua Inglesa o enfoque se dá no aspecto instrumental da recepção escrita. Nesse sentido, qualquer que seja o tema da aula, sobre a importância da língua inglesa em nível mundial ou sobre a necessidade de mantermos uma dieta saudável, por exemplo, as questões sobre compreensão textual são apresentadas em língua portuguesa (L1), visto que, no contexto educacional brasileiro, é nessa língua que o leitor será questionado sobre o que leu em língua inglesa (L2).

No entanto, o que entendemos ser contraditório é o fato de que materiais didáticos atuais, como é o caso de “Way to go! 3” Tavares e Franco (2016), elaborados para alunos do ensino médio e distribuídos para a rede pública de ensino, apresentem textos em L2 acompanhados por questões também em L2, pois, ao final do ensino médio, o estudante deverá responder a questões em L1 no ENEM. Já quanto aos testes de competência em leitura em língua inglesa oferecidos pelas universidades brasileiras para ingresso em cursos de pós-graduação, a maioria deles, como é o caso, por exemplo dos testes das UNIVERSIDADES FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL, 2018), UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES, 2018) e UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB, 2017).

Assim, tendo como sujeitos os alunos do Curso de Extensão Leitura em Língua Inglesa de 2018, decidimos investigar o que nos parece incoerente no discurso oficial acerca de uma das:

> obras referentes ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, adquiridas e distribuídas pelo Ministério da Educação para todo o país por intermédio do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, após criteriosa avaliação da Secretaria de Educação Básica, para os professores e estudantes contem com materiais de qualidade física e pedagógica. (TAVARES; FRANCO, 2016)

Verificando assim, os possíveis efeitos que versões em L1 de questões originalmente propostas em L2 no material didático teriam sobre as atividades de compreensão textual.

2. METODOLOGIA

A coleta de dados foi realizada em três blocos, para um grupo de 8 alunos, através da aplicação de atividades elaboradas em L2 e L1 acerca de textos em língua inglesa.

Para cada aplicação foi cronometrado um tempo de 30 minutos, em seguida o material era recolhido e os alunos tinham 10 minutos de pausa para o início da atividade seguinte.

Os exercícios referentes aos blocos 1 e 3 foram selecionados do material didático "Way to go! 3", sobre o texto intitulado *"How do you fall in love?",* a respeito de como o nosso cérebro reage quando estamos apaixonados (TAVARES;FRANCO, 2016, p.134-135).

No bloco 1, o texto em L2, foi apresentado aos participantes do curso seguido de atividades em L2, exatamente como propostas no material original. Numa delas, o leitor deveria classificar afirmativas como verdadeiras ou falsas, justificando as falsas. Na outra, o leitor deveria responder de forma discursiva a perguntas relativas ao mesmo texto.

No bloco 2, foi entregue aos participante uma folha contendo 4 textos em L2, cada um seguido por uma questão em L1 de múltipla escolha, extraídos dos exames ENEM 2013, 2015, 2016 e 2017, com textos em L2 e questões em L1.

No bloco 3, os alunos leram o mesmo texto do instrumento utilizado no bloco 1, porém seguido das versões em L1 das mesmas questões originalmente propostas em L2.

Dessa forma, os participantes do Curso de Extensão Leitura em Língua Inglesa tiveram a oportunidade de realizar, nos blocos 1 e 2, tarefas autênticas de compreensão de textos em inglês, propostas em seus formatos originais no material didático distribuído pelo governo federal e no ENEM, bem como de, no bloco 3, experimentar a alternância da L2 para a L1 nas questões acerca de um mesmo texto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de dados possibilitou verificar que as questões em língua materna facilitaram a compreensão textual em língua inglesa, sendo também benéficas, conforme opinaram os alunos, a presença de palavras cognatas no texto em L2.

Nos dados referentes à aplicação dos blocos 1 e 3 (questões do material didático) constatou-se que houve um número maior de respostas incompletas na versão em L2 do que na em L1.

De oito participantes, sete responderam de forma incompleta as questões de verdadeiro e falso (que eram para justificar as falsas) e as questões discursivas, sendo que, ao se depararem com questões em L1, seis alunos responderam de

forma completa as mesmas questões.No entanto, ao responderem as questões na versão em L1, seis dos oito alunos responderam de forma incompleta, ou seja, justificando as alternativas que consideraram falsas.

Também foi observado um melhor desempenho dos leitores quando responderam a questões discursivas propostas em L1. De um total de vinte e quatro questões (considerando que cada um dos oito alunos responderam a três questões), as propostas em L1 resultaram em doze respostas corretas, enquanto as propostas em L2 resultaram em apenas sete respostas corretas.

Conforme evidenciado pela análise dos dados, questões em L1 podem favorecer a compreensão de textos em L2, o que foi confirmado pelos participantes do Curso de Leitura, que, em grande maioria, disseram se sentir muito mais seguros quando tiveram que responder questões em língua materna.

Cabe salientar que a compreensão leitora de um texto em L2 pode ser bastante favorecida quando avaliada por meio de questões em L1, até porque, ao ler inicialmente as questões acerca do texto, o leitor terá “dicas” a respeito da temática e informações apresentadas. Um exemplo disso seria a pergunta: “Qual substância química é liberada para o cérebro quando estamos apaixonados?”, dando ao leitor a informação relativa ao tema central do texto, enquanto questões em língua inglesa formariam um conjunto de outros textos para serem lidos em L2.

4. CONCLUSÕES

Como ministrante do Curso de Extensão Leitura em Língua Inglesa pude observar a importância atribuída pelos participantes ao desenvolvimento da habilidade de leitura em L2, que lhes será fundamental para a ascensão em perspectiva educacional.

A partir da discussão realizada e como futura professora de língua inglesa, cabe ressaltar a importância deste trabalho no sentido de promover a conscientização do quanto pode ser benéfica a utilização da L1 em atividades que visem à instrumentalização de alunos no desenvolvimento da habilidade de recepção da linguagem escrita.

Entendo que a leitura de textos em inglês e a proposição de questões em português, como tem sido feito nas aulas do curso de extensão onde atuo como ministrante, constituem uma metodologia de trabalho voltada para os objetivos práticos, ou seja, instrumentais, dos participantes.

Nesse sentido, torna-se fundamental a seleção e/ou elaboração de materiais que estejam em consonância com os objetivos daqueles que percebem a importância da leitura em língua inglesa no contexto educacional brasileiro.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médo.** 2018. Acessado em 24 de ago. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio

British Council. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil.** Elaborado pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo, 1º ed., 2014. Acessado em 24 de ago. 2018. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf

ENEM 2013 – Exame Nacional do Ensino Médio. **INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Ministério da Educação. Acessado em 24 de ago. 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_amarelo.pdf

ENEM 2015 – Exame Nacional do Ensino Médio. **INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Ministério da Educação. Acessado em 24 de ago. 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_05_AMARELO.pdf

ENEM 2016 – Exame Nacional do Ensino Médio. **INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Ministério da Educação. Acessado em 24 de ago. 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_2_05_AMARELO.pdf

ENEM 2017 – Exame Nacional do Ensino Médio. **INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Ministério da Educação. Acessado em 24 de ago. 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf

TAVARES, K; FRANCO, C. **Way to go!** São Paulo: Editora Ática, 2016. 3v.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. **Exame de Proficiência Pós Graduação**. 2018. Acessado em 24 de ago. 2018. Disponível: http://www.nucleodelinguas.ufes.br/provas-anteriores

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas. TCLLE – **Teste de Competência em Leitura em Língua Estrangeira**. Pelotas, 17 de jun. 2018. Acessado em 24 de ago. 2018. Disponível em: http://ces.ufpel.edu.br/conctecadmed0012_2018/download/2018/tclle_ING_12_18.pdf

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. CAPLLE – **Comissão de Avaliação de Proficiência de Leitura em Línguas Estrangeiras**. Porto Alegre. 2007. Acessado em 24 de ago. 2018. Disponível em: http://www.ufrgs.br/caplle/provasant.html

UNB – Universidade de Brasília. **Teste de Proficiência em Língua Inglesa**. Brasília. 2017. Acessado em 24 de ago. 2018. Disponível em: http://www.unbidiomas.unb.br/wp-content/uploads/2018/06/Prova-Filosofia-Ingl%C3%AAs.pdf

PRÁTICAS DA OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PADRE ANCHIETA

LAURA DOS SANTOS CENTENO[1]; ANDRESSA LESSA KRINGEL[2]; FRANCIELLE ZURSCHIMITTEM[3]; TATIANA VALESCA RODRIGUES ALICIEO[4]; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES[5]; CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA[6]

[1]Discente do Curso de Química de Alimentos – CCQFA - UFPel – lauracenteno96@yahoo.com.br
[2]Bacharel em Química de Alimentos – CCQFA - UFPel – andressakringel@gmail.com
[3]Discente do Curso de Química de Alimentos – CCQFA - UFPel - franciellezurschimittem@hotmail.com
[4] Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA) – UFPel – tatianavra@hotmail.com
[5]Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA) – UFPel– caroldellin@hotmail.com
[6]Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA) – UFPel– carlaufpel@hotmail.com - Orientadora

1. INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, a tendência das preferências alimentares das crianças conduz ao consumo de alimentos com maiores quantidades de carboidrato, açúcar, gordura e sal e, consequentemente, baixo consumo de frutas e hortaliças, quando comparados às quantidades recomendadas. De acordo com a literatura sobre nutrição infantil, este comportamento alimentar é determinado pela família, seguido pelas outras interações psicossociais e culturais da criança. Porém, a maior dificuldade é fazer com que elas aceitem uma alimentação variada e que aumentem suas preferências por alimentos e hábitos mais saudáveis, uma vez que este público mostra resistência em experimentar novos alimentos e sabores (RAMOS; STEIN, 2000).

Em relação à obesidade infantil, os panoramas mundial e brasileiro dessa doença têm se revelado como um novo desafio para a saúde pública, uma vez que sua incidência e prevalência têm crescido de forma alarmante nos últimos 30 anos. Além disso, vale ressaltar que o excesso de peso na infância predispõe a várias complicações de saúde, como: problemas respiratórios, diabetes mellitus, hipertensão arterial, dislipidemias, entre outras enfermidades. Dessa forma, políticas públicas e programas de promoção da saúde, visando hábitos alimentares mais saudáveis e práticas de atividades físicas regulares são importantes para combater essa realidade (REIS; ARAGÃO; BARROS, 2011).

Objetivou-se com este trabalho estimular os estudantes de ensino fundamental para o consumo *in natura* de frutas, a partir do seu preparo sob formas divertidas, paralelamente, aplicando as práticas higiênicas adequadas, necessárias ao consumo seguro dos vegetais.

2. METODOLOGIA

Para a execução deste projeto, as informações e material de apoio dos cursos são constantemente atualizados.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Anchieta, localizada no bairro Areal em Pelotas-RS, foi contatada através da coordenadora pedagógica e o encaminhamento para execução das oficinas foi dado ao professor da turma,

que trabalha os conteúdos gerais com os alunos, sendo, as atividades práticas e teóricas direcionadas aos alunos do 5º ano do ensino fundamental, turma composta por 21 crianças.

As atividades foram divididas na forma de cursos, sendo 2 teóricos e um prático. Os cursos teóricos abordaram os seguintes assuntos: importância nutricional de frutas e hortaliças; formas corretas de higienização destes vegetais, dos utensílios/equipamentos utilizados no preparo e dos manipuladores; alterações que ocorrem nos vegetais; técnicas de preparo de vegetais na forma fresca que garantam maior vida útil. Esta parte das ações foi descrita no trabalho apresentado por outra discente integrante do projeto.

A etapa de execução das atividades práticas foi realizada em um espaço destinado ao lanche dos professores, para tanto, foi colocada mais uma mesa vinda do refeitório no local, a fim de acomodar a todos durante a execução das tarefas.

Primeiramente, demostrou-se às crianças como executar de forma correta a higienização das mãos, obedecendo ao tempo necessário de fricção e enaltecendo as regiões que deveriam ser atingidas por este procedimento. Na sequência utilizou-se álcool 70%, para antissepsia, sendo explicado a eles como preparar o produto e qual sua importância para garantir a correta higienização das mãos.

Logo após, todo o material que seria utilizado foi imerso em solução de sanitizante (a base de cloro) e a mesa utilizada também foi higienizada.

As frutas foram separadas por grupos de crianças e cada grupo executou a limpeza e sanitização de suas frutas. Após, elas foram distribuídas entre as crianças que foram orientadas à preparação de “carrinhos” e “borboletas” (Figura 1). Também foi demonstrado o preparo de uma “coruja”.



Figura 1 – Formas lúdicas de preparo de “borboleta” (esquerda) “carrinho” (meio), e “coruja” (direita).

Ao final das atividades aplicou-se um questionário, a fim de obter uma avaliação das atividades. O questionário era composto por 6 perguntas , sendo A – O que você achou do curso prático?; B – As atividades realizadas na prática ajudaram a compreender os conteúdos teóricos? ; C – Você aprendeu formas novas de higienizar os vegetais; D – Depois dos cursos houve mudança no seu hábito de consumo de frutas e hortaliças? ; E – Você já repassou a seus pais ou familiares algum conteúdo aprendido nos encontros anteriores? ; F – Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu?

Como opções de respostas, os alunos dispunham de uma escala com expressões faciais, com níveis de respostas de 1 a 5, segundo o que está mostrado na Figura 2.

.

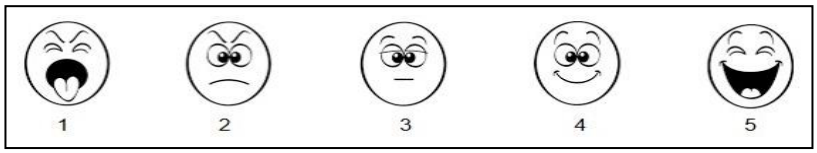


Figura 2 – Escala facial utilizada para avaliação do curso pelos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades práticas realizadas com a turma de 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Anchieta podem ser visualizadas nas fotos da Figura 3.



Figura 3 – Fotos do curso prático da Oficina de alimentação saudável na Escola Padre Anchieta.

Percebeu-se que a comunidade da referida escola é bastante carente e a turma heterogênea em idade e comportamento, entretanto, houve um bom interesse na execução das atividades práticas, sendo o rendimento considerado melhor que o obtido nos cursos teóricos. Em alguns momentos era preciso chamar a atenção de alguns participantes, pois se mostravam agitados e dispersos. Ainda assim, a possibilidade de realizar a tarefa e provar as frutas pareceu motivá-los, em função das formas lúdicas preparadas. Nestes momentos foram resgatadas as informações teóricas e feitas perguntas para a turma, que de um modo geral, respondeu bem e divertiu-se com a atividade.

Notou-se uma ótima aceitação pelas frutas e curiosidade em provar àquelas que não conheciam, superior a já vivenciada nas atividades envolvendo o tato e olfato nos cursos teóricos e em outras escolas. Ao mesmo tempo, os alunos se mostraram empolgados para novas atividades e possível retorno do grupo extensionista à escola.

O gráfico da Figura 4 evidencia os resultados do questionário aplicado aos alunos. Obteve-se resultados bastante positivos, pois quase todas as crianças marcaram as opções de respostas “ótimo” e “bom”. Em relação à pergunta “D” (Depois dos cursos houve mudança no teu hábito de consumo de frutas e hortaliças), obteve-se 24,9% das respostas na opção “mais ou menos”. Porém, acredita-se que este resultado seja em função dos hábitos familiares.

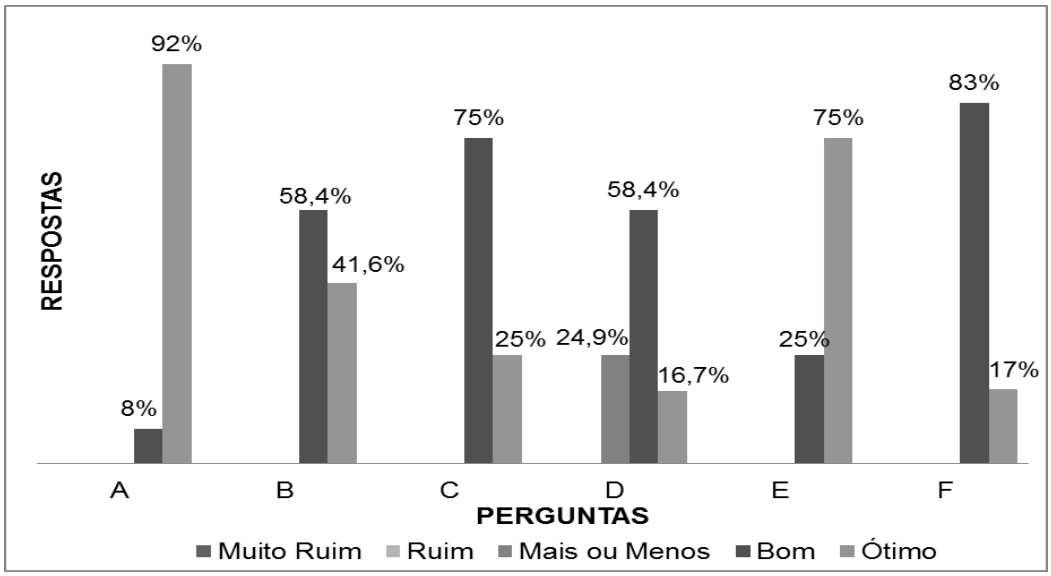


Figura 4 – Dados da avaliação realizada pelos alunos do 5º anos para o curso prático da Oficina de alimentação saudável na Escola Padre Anchieta.

Mesmo que os resultados do curso tenham sito satisfatórios, outros projetos que trabalhassem também questões sócio-educacionais seriam importantes para a comunidade escolar em questão.

Vale ressaltar que a participação de discentes da graduação em projetos de extensão permite conhecer melhor a realidade das escolas públicas da nossa cidade e região. Além disso, a troca de vivências com crianças com diferentes idades, necessidades e conhecimentos faz com que busquemos diariamente maneiras simples, rápidas e lúdicas para incentivar uma alimentação saudável e segura para crianças.

4. CONCLUSÕES

Com base nos resultados dos questionários, pode-se concluir que a atividade prática foi bem aceita. A experiência foi bastante gratificante em função das trocas de conhecimentos estabelecidas com as crianças, além de ter oportunizado incentivá-las a terem hábitos alimentares saudáveis e de conscientizá-las da importância de boas práticas de manuseio e preparo dos alimentos, permitindo ainda, a disseminação destes conhecimentos em suas famílias.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RAMOS, M; STEIN, L. M. Desenvolvimento do Comportamento Alimentar Infantil. **Jornal de Pediatria**. 2000. vol. 76. supl. 3. p.229-237. Online. Disponível em: <http://www.cookie.com.br/site/wp-content/uploads/2014/07/Desenvolvimento-do-comportamento-alimentar-infantil.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018

REIS, C. E. G; ARAGÃO, I. L. V; BARROS, J. F. N. Políticas públicas de nutrição para o controle da obesidade infantil. **Revista Paulista de Pediatria**. São Paulo: Sociedade de Pediatria. 2011. vol. 29. n. 4. p 625-633. Online. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/4060/406038939024.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

O DOCE "OLHAR PELOTAS" ATRAVÉS DA AUDIODESCRIÇÃO NO "ENCONTRO OLHO DE SOGRA"

LEANDRO PEREIRA[1]; MARISA HELENA DEGASPERI[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – lheandro@msn.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – mhdufpel2012@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O *Encontro Olho de Sogra* é um evento turístico e cultural, pensado para pessoas com deficiência visual, com propósito de apresentar o patrimônio histórico e cultural da cidade de Pelotas, conhecida por sua tradição doceira. Através de atividades que explora os sentidos, o evento aplica o recurso de audiodescrição como acessibilidade comunicacional.

O nome *Olho de Sogra* faz referência ao doce tradicional[1] pertencente à cultura da cidade e faz alusão ao órgão responsável pela visão. Foi escolhido com a intensão de dar um caráter descontraído que remetesse imediatamente à Pelotas, conhecida como a cidade do doce.

2. METODOLOGIA

Idealizado por um graduando de Bacharelado em Museologia, pretende demonstrar outras potencialidades do curso, que tem caráter interdisciplinar, através de diferentes meios de apresentar a história, o patrimônio, a cultura, os costumes e tradições, fora do museu. A programação do *Encontro* foi desenvolvida por uma turismóloga que elencou os locais para serem visitados, considerando a relevância histórica e cultural, além da representatividade turística para Pelotas. O roteiro dos passeios incluiu visitas a uma Charqueada, a uma fábrica de doces, ao Centro histórico - no entorno da Praça Coronel Pedro Osório, e ao Museu do Doce.

Todos os passeios foram mediados por uma equipe interdisciplinar, composta por turismólogos, estudantes de Turismo, de Museologia e de Terapia Ocupacional, responsáveis por apresentar o patrimônio histórico e cultural da cidade durante a visitação. Por se tratar de uma atividade voltada para o público com deficiência visual, fez-se necessária a aplicação do recurso de audiodescrição (AD).

Por ser voluntário no Programa de Extensão *Grupo Acessibilidade Universal* (GRAU), da UFPel, coordenado pela professora Marisa Helena Degasperi, docente da área de tradução–inclusive tradução audiovisual acessível (TAVA), propus a ela a elaboração da construção de um roteiro de audiodescrição para ser aplicado durante os passeios.

O GRAU tem como objetivo geral, a promoção da acessibilidade através de eventos culturais, cursos de formação e ações inclusivas acadêmicas, contemplando os três pilares: o ensino (nas traduções e audiodescrições), a extensão acadêmica à comunidade, mediante projetos dos quais participa como parceiro ou oferece, e à pesquisa, por meio dos resultados dos trabalhos de interação com as pessoas com deficiência visual, principalmente, já que está

1 Doce de coco, ovos e ameixa seca que faz parte do INRC do doce.

vinculado a um projeto com a temática que envolve cegueira, baixa visão e audiodescrição.

O trabalho se insere na área Direitos Humanos e Justiça, mas também relacionado à Cultura, visto que a acessibilidade e inclusão que propõe são culturais; na área de Educação, porque propicia aos alunos a prática da tradução audiovisual acessível (TAVA). É interdisciplinar, pois há integração entre alunos de diferentes cursos da UFPEL – Museologia, Turismo, Terapia Ocupacional e Tradução, em sua elaboração.

Este trabalho de audiodescrição foi realizado por uma equipe composta pela professora Marisa Degasperi e uma aluna do Curso de Bacharelado em Letras Tradução, do CLC, Sanmi Guimarães, que elaboraram o roteiro da audiodescrição; por mim, que fiz a consultoria e por uma aluna do Curso de Museologia, que efetivou a audiodescrição, com a locução audiodescritiva.

Para roteirizar o passeio ao centro histórico, abordado especificamente neste trabalho, fizemos o percurso na mesma sequência em que foi apresentado, pois é fundamental conhecer antecipadamente o trajeto a ser percorrido e observar os elementos essenciais naquele contexto, para a construção imagética dos deficientes visuais.

Fizeram-se anotações sobre o estilo arquitetônico, cores das fachadas, ornamentos dos prédios, paisagem urbana e paisagismo da praça, conforme a importância destacada pelo discurso dos mediadores, para produzir um roteiro sucinto e objetivo, a fim de evitar o cansaço e desinteresse pelo passeio. As palavras utilizadas no texto da audiodescrição devem ser simples e de fácil compreensão, objetivas e relevantes. Deve-se também evitar os termos técnicos, redundância e estrangeirismos. Depois de concluído, o roteiro deve ser revisado pelo audiodescritor consultor, que necessariamente deve ter deficiência visual, pois é ele que avalia se a acessibilidade comunicacional será eficaz, de modo a favorecer a produção da construção imagética dos elementos audiodescritos. As informações que geram dúvidas, ambiguidades, que são irrelevantes devem ser readequadas para que ofereçam clareza de sentido. É indispensável e fundamental a participação do consultor na construção de um roteiro de audiodescrição.

Neste caso, a audiodescrição ao vivo permitiu à locutora acrescentar informação extra ou fazer adequações, diante de algum imprevisto ou de uma eventual inclusão de novos elementos, durante o trajeto. A estudante que fez a locução foi selecionada por ter boa dicção, articular bem a pronúncia das palavras e o tom de voz, de forma que possibilitou a audição dos visitantes, sem dificuldade. O roteiro foi previamente estudado pelo locutor, para que houvesse domínio das informações e segurança ao transmiti-las.

As ações culturais devem, cada vez mais, abranger diferentes públicos. Percebe-se que, ao oferecer oportunidades de participação em atividades culturais com recursos de acessibilidade, é possível compor dentro deste grupo social, um novo público consumidor de cultura que tem acesso à arte, informação, lazer e cultura por meio das palavras.

> No momento da primeira fala, cada um deve dizer seu nome para aqueles que não enxergam poderem associar a voz à pessoa, e assim a reconheçam, por isso o locutor da audiodescrição foi a mesma pessoa durante todo o evento, para assimilarem ao ouvi-la que se tratava da tradução de informações imagéticas. (MIANES, 2016:20)

Favorecer a construção do conhecimento através de atividades interativas, além das mediadas por palavras, durante os passeios, foi uma forma de explorar outras habilidades de percepção sensorial bem desenvolvida em pessoas com deficiência visual.

Pioneiro na região, o evento *Olho de Sogra,* por oferecer recursos de acessibilidade, atraiu turistas de longas distâncias que buscam oportunidades de usufruir plenamente momentos de lazer. Como afirma a participante de Joinville/SC, Talita Fernanda Bolduan: *"[...] porque normalmente a gente coloca a ideia que uma pessoa vai ser turista, se ela pode ver aonde ela está indo, e a gente precisa entender que para a pessoa ser turista, você tem que estar no lugar. Como você vai ver, na verdade, é independente se é com as mãos, com os olhos, com os ouvidos, enfim."*

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão cultural de pessoas com deficiência visual, através de um passeio turístico, resultou em uma excelente oportunidade de quebrar barreiras, tais como a de convivência, que impede, na maioria das vezes, a interação entre pessoas com e sem deficiência.

Mesmo as pessoas sem deficiência visual têm notado que o recurso de audiodescrição as beneficia, aumenta o senso de observação, amplia a percepção e o entendimento; mostra e desvela detalhes que passariam despercebidos. Além da ampliação do entendimento, expande-se também o repertório cultural, garantindo condições às pessoas com deficiência visual de poderem discutir em igualdade sobre suas experiências turísticas e culturais com outras pessoas, e tecer comentários sobre os locais visitados e os conhecimentos construídos.

4. CONCLUSÕES

Para os envolvidos na organização foi uma experiência positiva. Por meio da convivência tiveram a oportunidade de diminuir o preconceito sobre a deficiência visual, além de descobrir, dentro da sua área de formação, novos potenciais de aplicação através da acessibilidade, que promove o processo de inclusão. Com a experiência da interdisciplinaridade de estudantes das áreas de Museologia e Turismo com alunos da área de Tradução – e sendo a audiodescrição uma modalidade de Tradução Audiovisual Acessível, pode-se reforçar o seu uso como recurso de acessibilidade cultural a pessoas com deficiência visual e de ampliação da percepção visual em pessoas consideradas normovisuais, fato normalmente não destacável e que deve ser levado em conta, tanto por parte de pesquisadores e audiodescritores, como da própria comunidade normovisual, que podem se beneficiar, igualmente, como usuário da audiodescrição, em todas as suas modalidades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros

CUTY, Jeniffer e CARDOSO, Eduardo (org.). **Acessibilidade em Ambientes Culturais.** Porto Alegre: Marcavisual, 2012.

MIANES, Felipe Leão. Consultoria em audiodescrição: alguns caminhos e possibilidades. Em: **Audiodescrição: práticas e reflexões** [recurso eletrônico] / Organizadora Daiana Stockey Carpes – Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016.

MOTTA VILELLA DE MELLO, Lívia Maria; FILHO; Paulo Romeu. Org. **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

MOTTA VILELLA DE MELLO, Lívia Maria. **Audiodescrição na escola: Abrindo caminhos para leitura de mundo.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

Documentos eletrônicos

Turismo inclusivo: evento leva deficientes visuais a patrimônio de Pelotas: Pelotas, 2017. Disponível em: https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2017/05/03/turismo-inclusivo-evento-leva-deficientes-visuais-a-patrimonio-de-pelotas/ Acesso em: 15 de agosto de 2018.

II Encontro Olho de Sogra promove visitas turísticas com acessibilidade. Por Roberta Muniz. Disponível em**:** https://wp.ufpel.edu.br/empauta/2018/09/ii-encontro-olho-de-sogra-promove-visitas-turisticas-com-acessibilidade/ . Acesso em 11 de setembro de 2018.

Encontro Olho de Sogra promove visita ao Centro Histórico. Disponível em: http://www.pelotas.rs.gov.br/noticia/encontro-olho-de-sogra-promove-visita-ao-centro-historico . Acesso em 09 de setembro de 2018.

MUSICALIZAÇÃO DE BEBÊS: DESENVOLVIMENTO MUSICAL E INCLUSÃO

LEIDIANE FEIJÓ[1]; ANDRÉIA LANG[2]; ANANDA RIBEIRO[3]; REGIANA WILLE[4]

[1] Universidade Federal de Pelotas – leidianesouzafeijo@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas –andreiaslang@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – ananda.s.ribeiroo@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – regianawille@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O projeto de extensão Musicalização de Bebês da Universidade Federal de Pelotas - UFPel iniciou suas atividades no ano de 2007 com uma turma de sete crianças contando com um monitor voluntário. Atualmente o projeto conta com cerca de 50 bebês (0-2 anos) que são acompanhados pelo seus pais ou cuidadores. Além do projeto de Musicalização de Bebês foi criado posteriormente o projeto de Musicalização Infantil, que possui cerca de 20 crianças (2-4 anos). Participam 18 monitores que se dividem em seis turmas organizadas de segundas a quintas-feiras das 18h às 18h30min, e das 18h40min às 19h10min.

Também foram criados o Grupo de Pesquisa e o Projeto de Ensino Grupos de Estudos em Educação Musical e Inclusão - GEEMIN, dos quais todos os monitores participam de forma a aprimorar suas práticas dentro dos projetos e futuramente quando forem para a sala de aula.

Os monitores do projeto são todos voluntários, sendo em sua maioria alunos do Curso de Música Licenciatura, de diversos semestres, mas também contando com alunos dos Cursos de Bacharelado em Música, do Mestrado em Educação e voluntários que, após passarem por um “treinamento” auxiliam como apoio nas aulas. Os monitores são responsáveis pela organização da sala de aula, limpeza, esterilização dos brinquedos e dos instrumentos utilizados pelos bebês, recepção dos pais e cuidadores, apoio na entrega e troca de materiais durante as atividades, e, é claro, aplicação das aulas e condução através de violão, piano e instrumentos que tiverem domínio bem como o desenvolvimento das atividades através do canto.

Durante as aulas, os bebês são acompanhados pelos pais, sendo algo de bastante importância, pois de acordo com Raniro e Joly (2012, p. 10) “a música transmite uma sensação de proteção e tranquilidade aos bebês e [...] as experiências afetivas nos primeiros anos de vida são determinantes para que a pessoa estabeleça padrões de conduta e formas de lidar com as próprias emoções”. Ilari (2002, p. 88) ainda ressalta que “os pais são os responsáveis pelo incentivo às atividades musicais de seus filhos no dia-a-dia, seja através do canto, da escuta musical passiva e ativa ou, simplesmente, pela criação de ambientes sonoros dentro de casa, durante a rotina da criança”. 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 para o desenvolvimento musical e cognitivo do bebê.

Filipak e Ilari (2005) 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 (FILIPAK e ILARI, 2005 p.85). Daí resulta um forte vínculo pois:

> Os comportamentos e verbalizações de mães e crianças influenciam-se 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).

A partir do ano de 2014, iniciou-se uma busca pelo projeto por pais com bebês diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista – TEA. O TEA é um transtorno no desenvolvimento neurológico que intervém na capacidade dos bebês e crianças em interagir com as pessoas ao seu redor. Estas crianças precisam de acompanhamento médico de psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos para auxiliarem no seu desenvolvimento social. A musicalização tem um grande valor nesse desenvolvimento, pois auxilia aos bebês trabalharem em conjunto com seus pares.

Lembramos aqui a diferença entre musicalização e musicoterapia. A musicoterapia tem como objetivo utilizar a música como forma de terapia e reabilitação, sendo realizada por um terapeuta. A musicalização tem o objetivo de trabalhar questões propriamente didático-musicais e de ensino musical propriamente dito, sendo realizada por professores de música. Nosso projeto não tem a intenção em momento algum de servir como musicoterapia, sendo um projeto de musicalização.

No ano de 2017 recebemos um bebê com Síndrome de Down. A Síndrome de Down é uma alteração genética causada pela presença de um cromossomo a mais nas células da pessoa, que causa problemas cognitivos e no desenvolvimento corporal. Cada criança com Síndrome de Down possui um ritmo de desenvolvimento intelectual diferente, demandando métodos que sejam ideais para cada uma. Além disso, elas apresentam um tempo de atenção menor, precisando ser estimuladas, desde o nascimento, a fim de que vençam suas limitações e amadureçam suas funções neurais, permitindo-as aprender e desenvolver seus potenciais (NASCIMENTO, 2006).

A música possibilita o desenvolvimento global, e isso considera-se um papel importantíssimo para os bebês com deficiência. Qualquer indivíduo pode se desenvolver em diferentes aspectos, porém cada um em seu determinado tempo. As crianças devem ser estimuladas para que venham ter o desenvolvimento despertado, seja elas crianças típicas ou crianças com algum tipo de deficiência, porém o indivíduo com algum tipo de deficiência necessita que essa estimulação seja mais intensa e específica.

2. METODOLOGIA

As aulas de musicalização acontecem em uma sala específica do projeto, chamada Laboratório de Educação Musical - LAEMUS, que possui vários armários com os equipamentos utilizados nas aulas como instrumentos musicais (tambores, chocalhos, maracas, xilofones e pandeiros), fantoches de mão como sapo e jacaré, entre outros brinquedos e instrumentos. A sala também possui violão, piano e flauta doce que pertencem ao projeto e são utilizados pelos monitores durante a condução das aulas do projeto.

As aulas são planejadas e realizadas de maneira lúdica onde os bebês aprendem brincando e na maioria das atividades é utilizado algum brinquedo ou objeto ligado à canção cantada. Há também os palhacinhos, que são

manuseados pelos monitores no momento da canção: “Quem é que se esconde aqui dentro? É o palhacinho, meu amigo! Gosta de brincar de se esconder, e sua risada ele quer ver!”. Nessa atividade, o palhacinho se esconde e os bebês precisam dar risada para que ele apareça de volta. Ela trabalha a questão de desaparecer e aparecer, para que entendam que tudo que desaparece depois aparece e isto faz parte do desenvolvimento do bebê e serve para que eles saibam que os pais quando saem vão voltar.

Outra atividade que gera bastante animação e envolvimento é realizada com os instrumentos de percussão, que são distribuídos instrumentos aos alunos como ovinhos e pandeiros e lhes é permitido explorar livremente enquanto são tocadas músicas folclóricas com o objetivo que eles comecem a internalizar o pulso para acompanhá-las em conjunto com os instrumentos. De acordo com Wille, Medina e Lang (2017) o trabalho realizado nas aulas de musicalização para bebês e crianças contribui de maneira efetiva para formação de um ser sensível, capaz de exercitar sua atenção, concentração, organização de idéias e raciocínio lógico. Este é um processo de construção do conhecimento musical que subsidiará as vivências musicais posteriores e que precisa ser embasado teoricamente (WILLE, MEDINA e LANG, 2017. p. 3)

As aulas do projeto sempre seguem um roteiro pré-definido para que os bebês possam se acostumar com a rotina da aula de música o que contribui para o desenvolvimento dos bebês, e também pelo fato de os bebes autistas precisarem da segurança da rotina. Por serem alunos muito pequenos são utilizadas muitas repetições e gestos acompanhando das canções cantadas em aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode-se perceber que a participação dos bebês tanto típicos como aqueles com alguma deficiência tem permitido que estes usufruam de suas habilidades comunicando-se com seus pais/ cuidadores, brincando, sorrindo e/ou gesticulando com o coleguinha e se envolvendo com as canções realizadas em aula. Alguns pais comentam que seus filhos cantam ou tentam cantar as canções da aula em casa. Vários bebês que entraram no projeto falavam pouquíssimo e atualmente já conseguem até cantar nas aulas por meio do fazer musical que passou a fazer parte da rotina deles e seus acompanhantes, pois toda semana a musicalização se faz presente.

Todas as aulas são planejadas com o propósito de musicalizar e contribuir com o desenvolvimento dos bebês. Sempre se atenta às necessidades destes para que todos participem e sintam-se pertencentes ao grupo. Isso faz refletir sobre a importância de observar e saber as limitações particulares de cada participante.

Acreditamos que o projeto de musicalização com bebês tem acrescentado aspectos relevantes à formação de futuros professores de música por incluir os que procuram o projeto. A partir das necessidades particulares e dos desafios os participantes do projeto coordenador e monitores, estudam, pesquisam no grupo de pesquisa e no grupo de estudos para aprenderem mais sobre inclusão, deficiências ou particularidades do bebê.

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 novas que possam complementar no aprendizado e nas futuras atuações no mercado de trabalho.

Além da importância de se realizar a inclusão desde cedo com os bebês, as crianças crescem aprendendo a conviver com as diferenças se tornando menos preconceituosas e mais compreensivas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FILIPAK, Renata; ILARI, Beatriz. Mães e Bebês: vivência e linguagem musical. Revista Música Hodie, v. 5, n. 1, 2005.

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, 83-90, set. 2002.

NASCIMENTO, Márcia Leody Corrêa. “Síndrome de Down”. 2006. Disponível em: http://marcia.nascimento.eng.br/02_down.pdf. Acesso: 18/08/2017.

RANIRO, Juliane; JOLY, Ilza Zenker Leme. Compartilhando um ambiente musical e afetivo com bebês. Música na Educação Básica. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

WILLE, Regiana Blank; MEDINA, Luana; LANG, Andréia. Musicalização infantil e inclusão. In: XXXV Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, 2017, Foz do Iguaçu. Anais, n. pág. Web 15 Jul. 2018

PRÁTICAS DE LITERATURA COMO AÇÃO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

LEONARDO CAPRA[1]; IEDA MARIA KURTZ DE AZEVEDO[2]; CRISTINA MARIA ROSA[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – leonardocapra1@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas –Kurtzieda@gmail.com
[3]Universidade Fedral de Pelotas – cris.rosa.ufpel@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O que, quando e como ler na escola? Questionamentos básicos a um estudante de Pedagogia que, no processo de formação docente, passa a indagar sobre como, quando e com que objetivos vai exercer sua função social com qualidade. Para atender proficuamente seu público alvo, são questionamentos que necessitam ser respondidos. Pensando nessas questões, eu e uma colega, ambos integrantes do GELL – Grupo de Estudos em Leitura Literária e bolsistas PET Educação – Programa de Educação Tutorial, desenvolvemos leituras literárias para um grupo de crianças matriculadas em um primeiro ano do Ensino Fundamental em uma Escola da rede pública estadual. O projeto foi realizado entre os meses de maio e setembro do ano de 2018, com 25 crianças que se caracterizam por estarem em vulnerabilidade social.

Responsável por desenvolver intensa programação que culmina na formação do leitor literário entre os universitários da Pedagogia, o GELL, apoiado pelo PET Educação, busca preparar estudantes para exercer, com qualidade e responsabilidade, a mais importante função do Pedagogo: formar leitores e apreciadores de literatura na escola.

Em diversos cenários além das salas de aula nas escolas – em feiras, eventos, salas de leituras, museus, mercado público, bibliotecas escolares e comunitárias e mesmo em corredores da Faculdade – o GELL objetiva proporcionar um encontro profícuo com o livro literário e as pessoas. O foco são os acervos e as “mediações” ou as metodologias de formação do leitor.

Intencionando ser uma efetiva relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, o GELL, através de ações que capacitam o estudante a apresentar o livro literário ao público – alfabetizar literariamente os demais (ROSA, 2015), torna-se ele mesmo pesquisador: de acervos, de autores, de gêneros e de modos de ler, para si e para os outros.

As ações desencadeadas durante as práticas de leitura são previamente preparadas com **estudos teóricos** na área. Nela se destacam os escritos de Ana Maria Machado (2002), Bartolomeu Campos de Queirós (2009), Beatriz Cardoso (2014), Cristina Maria Rosa (2017), Graça Paulino (2014), Lígia Cademartori (2014), Regina Zilberman (2003), Tzvetan Todorov (2012) e Yolanda Reyes (2014).

Os autores concorrem para nos fazer compreender que o livro, a leitura e o pacto firmado entre autor, leitor e texto é único. Além disso, não abrem mão da experiência pessoal no encontro com o livro e o mediador é apenas um aponte, uma vez que quer entregar o livro e seu atributos ao novo alfabetizado, para que este se torne, também um apreciador criterioso.

O mediador é conceituado por (REYS, 2014) como “pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem.” Portanto, quando

exercemos a função de mediadores de leitura, adentramos a escola para que o livro – esse tão importante artefato de nossa cultura – se torne significativo na vida dos educandos e que a partir dele e com seu contato, novas pontes sejam criadas e transformem as vidas imaginárias e reais de seus usuários.

2. METODOLOGIA

De cunho qualitativo, a metodologia adotada tem sido integrada por três ações: estudo (formação prévia, através da literatura), experimento (ações/práticas literárias dentro da escola) e reflexão (avaliar dos processos desenvolvidos e análise).

Antecedendo a execução das leituras literárias que pretendíamos desenvolver com o grupo, questionamos os alunos acerca dos seguintes pontos: 1) Vocês conhecem “livro de histórias”? 2) A professora titular lê para vocês? 3) O quê a professora lê? 4) Quais personagens de histórias vocês lembram? 5) A leitura na biblioteca acontece durante todas as semanas? E na sala de aula a professora lê para vocês? 6) O que é preferível ouvir histórias na biblioteca ou na sala de aula? 7) Ocorre a retirada de livros para ler em casa? E em casa, há livros disponíveis? 8) Vocês estão muito ansiosos para aprender a ler? 9) Para que aprender a ler pode auxiliar na vida cotidiana de vocês? 10) Pai, mãe, avó, avô, tio, irmã, irmão alguém da sua casa lê para você? Se sim, o que lê? 11) Vocês lembram algum nome da pessoa que escreveu as histórias que leem? O que vocês gostam mais numa história, de ouvi-la ou de ver as ilustrações? Este seleto grupo de questões serviu como um norteador para, a partir das respostas colhidas, conhecermos os saberes literários prévios das crianças.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período prática das leituras, desenvolvemos a leitura dos seguintes títulos e seus respectivos autores: 1) *A lagartixa que virou jacaré,* de Izomar Camargo Guilherme; 2) *Não confunda* de Eva Furnari; 3) *Bililico,* de Eva Furnari; 4) *Quem sou eu?*, de Gianni Rodari; 5) *Os problemas da família Gorgonzola*, também de Eva Furnari; 6) *A gente pode... a gente não pode...*, de Anna Claudia Ramos e Ana Raquel; 7) *Como se fosse dinheiro*, de Ruth Rocha; 8) *O bairro do Marcelo*, também de Ruth Rocha; 9) *Homem rico e homem pobre*, dos Irmãos Grimm.

Entre os procedimentos podemos listar a realização, antes da leitura das obras, de uma exploração oral e visual dos elementos que compõem o livro, como por exemplo, seu autor, ilustrador, título, textos e paratextos. O foco era familiarizar os estudantes com aspectos que estão inseridos no conceito do que é ler.

Um segundo procedimento foram os elementos literários que tornam a leitura mais atrativa para as crianças como a postura ao ler, entonação usada ao ler, localização dentro do espaço da biblioteca e os recursos visuais, ou seja, utilização das imagens dos livros, estes explorados de maneira contínua, elevam o interesse dos educandos para livro ofertado. Procuramos atentar para os gostos das crianças, as sugestões de autores e temáticas. No entanto, garantimos que fossem obras literárias, ou seja, que tivessem um autor e um texto de qualidade e que, através da mediação, pudesse tornar prazeroso o encontro da criança com o livro. O cuidado na escolha de obras, maneira de se portar, o volume da voz e clareza ao ler são ritos que integram os saberes literários.

Ao longo das leituras, o desenvolvimento de um vínculo entre nós, leitores, e nossos ouvintes, as crianças, tornou-se perceptível. O ambiente tornou-se mais organizado e respeitoso, os alunos que antes desconheciam livros e seus autores, agora já solicitam determinados autores – “Queremos Eva de novo!” – e somos facilmente identificados nos corredores como “os professores que fazem as leituras”. A prática das leituras com os alunos em um ambiente diferenciado, de qualidade, eminentemente literário também faz a diferença.

4. CONCLUSÕES

A direção da escola mostrou-se empolgada com o projeto de leitura, as professoras e a bibliotecária elogiaram a implementação das ações planejadas para a promoção de leitura e acesso à literatura. Percebemos que os alunos que passaram pelo diagnóstico tinham escassos conhecimentos literários: não sabiam mencionar o nome de nenhum autor de histórias infantis e quando falavam em “personagens”, referiam-se a protagonistas de filmes televisivos e não de histórias infantis.

Uma das conclusões é que a prática de leitura desenvolvida semanalmente na escola, às segundas-feiras, impactou a rotina dos educandos, que passaram a entender o espaço da biblioteca como um local prazeroso, de trocas de saber, ambiente onde o silêncio deve acontecer para a leitura flua e a imaginação possa ser vivida com plenitude. Acreditamos que a biblioteca foi compreendida como um espaço literário.

Ao desenvolver a prática de leitura semanal percebemos – a partir de nossas anotações, olhares e comentários ouvidos – a importância do nosso trabalho literário como fator de transformação social. Se considerarmos que os educandos praticamente desconheciam literatura e seus autores, agora atentam a ela, discutem, questionam e sugerem. A importância não se finda na sala de aula, os alunos crescem com o gosto pela leitura e levam experiência de letramento para suas casas, famílias e comunidades, oportunizando que a leitura e o letramento perpassem a vida de todos e, inclusive, mudem suas perspectivas de futuro. Para Kurtz (2018), “estudos que realizamos apontam que não basta a oferta de obras literárias e um espaço bem ambientado para o incentivo à leitura, é necessário que haja uma mediação”. A pergunta inicial então poderia ser respondida de tal forma: O que ler? Literatura de qualidade, sempre considerando os saberes prévios do público. Como ler? Preferencialmente em um espaço silencioso, utilizando entonação de voz, mostrando os atributos de um livro e destacando autores e ilustradores. Quando ler? Com freqüência, todos os dias ou sempre que possível, para que façamos juntos da leitura um mecanismo de mudança social.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KURTZ, Ieda de Azevedo. **Gestão escolar: adequação e organização da biblioteca.** 2018, Pelotas. Disponível em: file:///C:/Users/leona/Downloads/GESTAO%20ESCOLAR%20ADEQUACAO%20E%20ORGANIZACAO%20DA%20BIBLIOTECA%20(1).pdf. Acesso em : 03/09/2018.

PAULINO, Graça. **Revista Presença Pedagógica** .v.10 n.59. set/out. 2004

REYES, Yolanda. **Mediadores de Leitura**. Glossário CEALE.. Belo Horizonte: UFMG,2014. Disponível em :

http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura. Acesso em :03/09/2018.
ROSA, Cristina Maria. Alfabetização Literária. **Alfabeto à Parte.** 16 de junho de 2015. Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2015/06/alfabetizacao-literaria-o-que-e.html>. Acesso em: 28/08/2018

BEISEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 2018

LEONARDO DUMMER VELASQUE[1]; TAIRÃ GONÇALVES SOARES[2]; ERALDO DOS SANTOS PINHEIRO[3]

[1]*LEECol/ESEF/UFPel – leonardovelasqueesef2017@gmail.com*
[2]*LEECol/ESEF/UFPel – tairasoaresantiqua@gmail.com*
[3]*LEECol/ESEF/UFPel – esppoa@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar, apesar de possuir conteúdos diversos, acaba por centrar suas atividades em quatro modalidades esportivas: futsal, basquetebol, handebol e voleibol (MELLO e PINHEIRO, 2015). Porém, já é reconhecido pelos professores de educação física que a diversificação de conteúdos trás importante colaboração na transferência positiva entre modalidades e abastece o programa motor generalizado do escolar (DE OLIVEIRA, 2004). Ainda sim, a dificuldade encontrada por professores em apresentar esta diversificação é verificada algumas vezes por despreparo ou pela dificuldade em ministrar algum destes conteúdos (ROSARIO E DARIDO, 2005).

O beisebol se apresenta neste cenário como uma importante oportunidade para que tanto professores quanto escolares possam vivenciar uma modalidade que trará não somente melhorias nos aspectos físicos ou reconhecimento corporal, mas também trás envolvimento com uma nova cultura, a não distinção de praticantes por biótipo corporal e a possibilidade de ao praticarem o beisebol, encontrarem a motivação para pratica de forma assídua de uma modalidade esportiva.

Mesmo com os benefícios citados acima, o beisebol pode ter alguma rejeição pela comunidade escolar por algumas particularidades, como a cultura estrangeira, o bastão de beisebol ser identificado como um instrumento de defesa e a dificuldade em efetuar uma partida pela arquitetura do campo de jogo.

Considerando o exposto, este ensaio tem por objetivo apresentar uma forma de inserção do beisebol nas aulas de educação física como alternativa de diversificação de conteúdo.

2. METODOLOGIA

O projeto Beisebol nas Escolas tem por objetivos: a) apresentar o Beisebol como uma alternativa diversificação de conteúdos na EF escolar; b) oportunizar aos escolares a prática de uma modalidade diferente; c) contribuir para a formação continuada de professores de EF das escolas públicas de Pelotas-RS.

Para o andamento do projeto foram definidas quatro fases de implantação. Fase I - Formação de 4 horas nas quais foram apresentados aos professores os seguintes conteúdos: História e introdução do Beisebol, histórico da modalidade no Brasil, Beisebol escolar no Brasil e em outros países, adaptação da modalidade na educação física escolar. Fase II - Visita as escolas interessadas para auxílio aos professores na implantação do Beisebol nas aulas, através dos estudantes da Escola Superior de Educação Física participantes do projeto. Fase III - Fase de troca de experiências entre os escolares. Nesta fase é realizado um torneio em forma de festival entre as escolas participantes do projeto. As escolas

poderão inscrever até quatro equipes em cada uma das categorias, a saber: Menores de 9 anos misto (M9), Menores de 11 anos masculino e feminino (M11), Menores de 13 anos masculino e feminino (M13) e Menores de 15 anos masculino e feminino (M15). Fase IV - Avaliação do processo através de entrevistas com os professores, alunos e pais de alunos, tornando possível a identificação dos pontos positivos a serem confirmados e os pontos negativos a serem reavaliados e aprimorados para a continuidade do projeto.

Cronograma

Mês 1 – Contato com a Secretaria de Educação do Município de Pelotas e capacitação dos formadores dos professores.

Mês 2 – Capacitação dos professores através da formação de 4 horas.

Mês 3 – Auxilio aos professores na aplicação da atividade em aula.

Mês 4 – Festival para a troca de experiências entre a comunidade envolvida no projeto.

Após o fim do festival, serão aplicadas as entrevistas aos professores, alunos e pais dos alunos, para obtenção de uma análise.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente momento foi realizada a fases I do projeto. Foi ministrada uma formação de quatro horas aos professores da rede pública de Pelotas e aos professores da rede estadual do Rio Grande do Sul.

Esta formação conseguiu contemplar os objetivos expostos anteriormente com êxito, despertando o interesse dos professores pelo beisebol formal através da apresentação das regras, técnicas e táticas do jogo, com uma participação atuante dos professores com questionamentos sobre a modalidade e suas especificidades. Também foram introduzidas formas de aplicação da modalidade na aula de educação física, com jogos e atividades para o desenvolvimento de movimentos específicos, mas dentro de atividades adaptadas as vivências dos escolares e suas faixas etárias. Também foi enviada uma apostila para o desenvolvimento destas atividades nas aulas, atuando como um guia para a segurança do professor e também para uma evolução sistematizada do escolar dentro da modalidade.

Tendo sido aplicada a formação aos professores, no próximo passo serão visitadas as escolas com o intuito de auxiliar na aplicação de atividades e para tirar as dúvidas que por ventura venham a surgir quando os professores colocarem em prática as atividades. Esta fase deve ocorrer no mês de setembro.

Até o momento, as etapas que foram iniciadas foram concluídas com sucesso diante da proposta inicial, evidenciando a premissa do projeto de inserir uma modalidade que propicia uma diversificação as aulas de educação física, despertando o interesse tanto do professor quanto do escolar pelo beisebol.

Paralelo ao projeto, estão sendo ofertadas oficinas dentro de escolas que queiram conhecer o beisebol, mas que não estiveram presentes na formação dos professores. Já foi ministrada uma oficina na E.M.E.F. Nossa Senhora das Dores, em uma atividade extraclasse, fazendo parte do encerramento da Semana da Saúde, em que foram aplicados jogos com características da modalidade formal,

mas sendo disputadas de forma progressiva, em um curto período de tempo, mas suficiente para a apresentação de regras básicas em uma intervenção na sala de aula e posteriormente, os equipamentos para a prática sendo demonstrados já na quadra poliesportiva.

4. CONCLUSÕES

A partir da já demonstrada necessidade de diversificação nos conteúdos da educação física, o beisebol demonstra através da participação positiva dos professores na fase de formação ser uma ferramenta totalmente capaz de entregar aos discentes uma modalidade inovadora, agregadora e que auxilia o professor na constante busca pela a retenção e participação dos alunos em suas aulas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, 3 º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998. v. 7.

DE OLIVEIRA, Valdomiro; PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos. 2004.

GAYA, A. Mas afinal, o que é Educação Física?. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 1, n. 1, p. 29-34, 1994.

GONZÁLEZ, F. J. ; BRACHT, V. Metodologia do ensino dos esportes coletivos. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

MELLO, Júlio Brugnara; DOS SANTOS PINHEIRO, Eraldo. O Rugby na Educação Física Escolar: Relato de uma prática. **Cadernos de Formação RBCE**, 2015, 5.1.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO S. C.: Sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz,** Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, dez. 2005.

RUBIO, K. Tradição, família e prática esportiva: a cultura japonesa e o beisebol no Brasil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 37-44, 2000.

PALESTRAS E OFICINAS: UMA MANEIRA DINÂMICA DE LEVAR INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO AOS IDOSOS

LETÍCIA REHBEIN JESKE[1]; ANA CAROLINA OLIVEIRA NOGUEIRA[2]; ADRIANA SCHÜLER CAVALLI[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas 1 – leticiajeske@gmail.com1*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – anaconogueira@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – adriscavalli@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A Universidade Aberta à Terceira Idade - UNATI é um Programa Estratégico da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura desde 2016, que visa promover a inserção dos idosos no espaço acadêmico de modo que eles também possam ocupar espaços na Instituição (CAVALLI et al., 2017) .

O programa desde a sua criação conta com a colaboração de professores de diversos cursos que se disponibilizaram a ministrar aulas durante os semestres por intermédio de disciplinas. Os idosos têm oportunidade de semestralmente se inscreverem nas disciplinas por meio de edital lançado no portal da UFPel. Nos últimos 3 anos, em todos os semestres, nem todos os idosos são contemplados para o atendimento as disciplinas, pois existem mais inscritos do que vagas. Com o intuito de atender e oportunizar a participação dos idosos da comunidade no programa tem sido ofertado oficinas e palestras ao longo do ano letivo, sendo estas atividades pontuais e sem caráter de disciplinas como as demais atividades da UNATI.

Sendo assim o objetivo deste trabalho foi relatar e descrever os processos de construção das oficinas e palestras para os idosos da UNATI e da comunidade em geral, pois pode ser de interesse de outros programas entender melhor como se concretizam estas ações.

2. METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma pesquisa descritiva, explicando o passo a passo da elaboração de cada palestra ou oficina ofertada pela UNATI ((THOMAS, NELSON, SILVERMAN, 2007). Primeiramente foram averiguados quais os temas de interesse para serem desenvolvidos nas palestras e oficinas com os idosos participantes da UNATI. Para tanto, foi formulado um questionário onde os idosos pudessem elencar temas. Todos os idosos da UNATI foram convidados a participar da pesquisa e aqueles que se dispuseram voluntariamente a participar da mesma e estavam presentes nos dias das coletas, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a utilização dos dados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da amostra 45 idosos da UNATI no segundo semestre de 2017. Dentre eles 39 pessoas do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Quanto aos temas mais citados para as palestras e oficinas foram: meditação, literatura, memória, envelhecimento, moda, informática, história de Pelotas, direito, como fazer projetos para trabalhar com a melhor idade, saúde, poesia, nutrição com

ênfase dieta vegetariana, terapias holísticas, entre outros. Sendo assim, as temáticas escolhidas pelos idosos tiveram prioridade para a equipe de coordenação do programa, pois afinal, o evento seria desenvolvido para a população idosa e nada mais favorável do que realizar o desejo/vontade deles.

Para a execução de uma oficina ou palestra, normalmente foram seguidos os seguintes passos, descritos abaixo:

1. Primeiro foi escolhida a temática ou alguém se voluntaria a realizar uma atividade.
2. Foram realizados os contatos com os possíveis palestrantes ou oficineiros. As atividades foram geralmente desenvolvidas pelos docentes auxiliados pelos seus discentes, sendo que muitos deles possuíam um vínculo, seja profissional ou pessoal com o grupo que está à frente da UNATI.
3. Decidida a data, e outras questões como: número de participantes, horário e local.
4. Foram providenciados os materiais para o evento.
5. Necessária a confecção do cartaz para o evento, deixando as informações em letras (maiores) de fácil leitura. É sempre muito importante que a divulgação seja feita com antecedência para que público fique sabendo da atividade. Normalmente temos divulgado por meio de mídias sociais, mas temos pensado na possibilidade de divulgar em jornais e mídias locais para que o acesso à informação seja ampliado a comunidade em geral.
6. No dia da atividade, foi feita uma listagem com os nomes dos participantes e alguns dados pessoais, para que depois possa ser gerado um certificado de participação.

No geral as oficinas e palestras duraram em torno de 2h à 3h horas, foram realizadas no período da tarde e ocorreram em diversos espaços da UFPel, conforme a demanda própria da atividade. Mas sempre que possível foram no Museu do Doce, por ser um lugar mais acessível e central para os idosos. Quando houve uma oficina ou palestra número de vagas muito restrito, realizamos um período de inscrições, que das últimas vezes foram feitas por telefone ou na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura através de chamada pública no site UFPel.

Quanto a participação dos idosos nos eventos depende de muitos fatores associados como clima, a saúde dos idosos e a temática do dia influencia muito na adesão. A atividade na qual recebemos o maior público foi à oficina de meditação, que contou com 64 participantes. Segue abaixo as atividades que foram desenvolvidas pela UNATI no primeiro semestre de 2018:



Oficina: Descobrindo o melhor da vida através da meditação
O ministrante e prof. Roger Alves através de suas técnicas, proporcionou aos participantes uma tarde tranquila e agradável, além disso, ainda fez uma fala à respeito da importância de meditar e os seus benefícios para a saúde mental.



Oficina: Plantas medicinais no cuidado à saúde com ênfase na oficina demonstrativa de sal temperado. Desenvolvida pela Profª Rita Heck e seus graduandos. Foram mostrados em espécie muitas plantas e demonstrado como utilizar as plantas, exemplificando seus efeitos medicinais benéficos. Ao final foi entregue uma amostra de sal temperado com ervas a todos participantes.



Oficina: Varal de Poesias
A mestranda Joilma Reise e a Profª Lorena Gill, proporcionaram uma maravilhosa tarde para os idosos, onde eles puderam ler poemas que haviam sido previamente selecionadas pelas oficineiras e dispostos em forma de varal presos com prendedores de roupa. Todos puderam declamar os poemas escolhidos. .



Palestra: Utilização dos serviços de emergência por idosos, de modo a orientar a utilização adequada.
A doutoranda Ana Amália Torres na sua fala esclareceu diversas questões relacionadas à utilização dos serviços oferecidos pelo SUS, de forma que os idosos saibam, quando necessário recorrer ao serviço adequado.



Oficina: Língua alemã: Variedades e escrita
O professor Bernardo Limberger possibilitou ao público presente na oficina a conhecer mais sobre a cultura alemã e suas variações da língua que se encontram aqui no Brasil, bem como, aprender a falar algumas palavras básicas que são utilizadas no dia a dia.

4. CONCLUSÕES

Ao final do ano teremos ofertado 14 palestras e oficinas abrangendo diferentes temas favorecendo assim a interdisciplinaridade, além disso, estes temas permeiam pesquisas realizadas nos programas de graduação e pós-graduação da UFPel com informações atualizadas e estudos que são levados aos idosos, aproximando o ensino-pesquisa-extensão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALLI, A.S.; GAMARO, G.D.; DAMASCENO, V.D.; LINDOSO, Z.C.L.; FARIAS, J.C.N. A SUSTENTABILIDADE DA UNIVERSIDADE ABERTA A TERCEIRA IDADEUFPEL/RS. In: **Anais 35º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul** SEURS: Internacionalização da Extensão. P. 1128-1133. 2017.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K., SILVERMAN, J. Métodos de pesquisa em atividade física. Editora Artmed, Porto Alegre, 5ª ed. 2007

.

LEITURA GLOBAL EM FLE: PRÁTICAS NO CURSO DE EXTENSÃO PARA INICIANTES

LETÍCIA SILVEIRA DE OLIVEIRA[1]; CRISTIAN BORBA DA SILVEIRA[2]; MARIZA PEREIRA ZANINI[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas– leticiaolive96@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – cristiansilveira@live.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – mariza.zanini@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende apresentar o desenvolvimento e a aplicação do projeto denominado Curso de Introdução à Compreensão de Leitura em Francês, bem como quais foram os objetivos traçados e se os mesmos foram ou não alcançados de forma produtiva. Este, ofertado pela Câmara de Extensão (CaExt) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), foi pensado e ministrado pelos alunos da disciplina Ensino da Língua Francesa Instrumental junto à professora Mariza Zanini. Tendo sua carga-horária total de 20 horas, divididas em quatro encontros realizados nas manhãs de sábado do dia 25 de novembro 2017 ao dia 16 de dezembro do mesmo ano.

O curso referido pretendeu alcançar o objetivo geral de capacitar os participantes inscritos a lerem textos em Língua Francesa no nível iniciante, incentivando-os na criação de hipóteses na fase de pré-leitura, interpretando aspectos globais presentes em cada texto e, a partir disso, gerar a compreensão do seu(s) sentido(s). Para que isso ocorresse, usamos como aporte teórico a abordagem global de leitura de textos em língua estrangeira desenvolvida por Sophie Moirand (1979). Esta abordagem desconstrói o ensino/aprendizagem de francês instrumental como sendo calcado somente na decifração dos códigos da língua, em outras palavras, a tradução palavra à palavra do texto trabalhado.

O curso foi desenvolvido e divulgado por todos os alunos matriculados na disciplina de Ensino da Língua Francesa Instrumental, disciplina obrigatória do 4º semestre no curso de Letras Português/Francês (licenciatura). Assim como as etapas anteriormente citadas, a etapa de prática docente também foi realizada por todos eles, cuja organização para ministração foi feita a partir de duas duplas por sábado com aproximadamente duas horas para cada uma adentrar os textos planejados.

Como exposto no plano de ensino da disciplina referida, a realização desse curso teve, principalmente, o intuito de aprimorar a prática docente do futuro professor de FLE, relacionando reflexões críticas a partir de leituras orientadas pela professora ao desenvolvimento de materiais e ministração do curso. Visto que ainda são poucas as horas dedicadas efetivamente ao estágio docente dentro dos cursos de licenciatura, essa é uma oportunidade de o aluno entrar em contato com a sala de aula e com a realização de uma prática feita cooperativamente desde os primeiros semestres do curso, preparando-o para suas ações futuras dentro da profissão, conhecendo a realidade acerca do ensino.

2. METODOLOGIA

Conforme colocado, a leitura dos textos durante o projeto seguiu a “approche globale”. Sobre esta metodologia, no livro *Situations d’écrit. Compréhension, production en langue étrangère* (1979), Sophie Moirand defende que ativa os conhecimentos linguísticos e culturais do leitor, sendo que este chega, antes de tudo, a um sentido geral do texto, e não se torna um decifrador de códigos. Ela justifica ainda que a leitura em língua estrangeira deve, para ser mais eficiente, se aproximar da leitura em língua materna, tornando-se natural e agradável, ou menos artificial, como aquela baseada em decifrar e traduzir:

> Le « sens » d’un texte serait perçu au traves de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relation anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repéres qui surgissent du contexte linguistique mais qui viendront éclaire le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extra-linguistiques. Après une première perception, très globale, réalisant un balayage de l’aire du texte, le lecteur mobiliserait donc d’une part les données de son expérience du monde, de son vécu cotidien et d’autre part sa connaissance des modèles syntactico-sémantiques de la langue. Ainsi, pourra-t-il inférer l’organisation du sens du texte à partir d’hypothèses issues de point de repérages et des liens qu’ils entretiennent entre eux. (MOIRAND, 1979)

Dessas considerações também surge a importância de se trabalhar com materiais autênticos, gêneros já conhecidos pelos alunos que, assim, possuem expectativas quanto aos conteúdos linguísticos e culturais neles presentes.

Na proposta da autora, os passos sugeridos são: a percepção dos signos visuais; identificação de palavras-chave e pontos fortes; exploração da arquitetura do texto e reflexão sobre as funções desses elementos; intervenção dos domínios extralinguísticos; discussão entre os estudantes sobre os sentidos que cada um atribui ao texto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com isso, os alunos foram expostos aos textos e induzidos à leitura global, como meio de interpretação. Para que isso ocorresse, eles foram logo familiarizados com a ideia de palavras “transparentes”, buscando as significações dos vocábulos em outros semelhantes morfo ou fonologicamente no português ou outras língua de conhecimento. Como a Língua Francesa e a Portuguesa são neolatinas, há muitas semelhanças entre elas, assim como com a Inglesa, que também possui léxico aproximado, o que contribuiu muito para as leituras.

Dentro do projeto usou-se apenas materiais autênticos, ou seja, que não foram produzidos para o estudo de línguas, mas com objetivos externos, como cartazes de festas ou filmes, jornais, tirinhas, mapas, cartões, folders e sites. Após uma visão geral sobre o texto, os alunos eram levados a refletir sobre sua configuração, o tipo ou gênero e quais os conteúdos que deveriam o integrar, os objetivos da forma, a importância e função das imagens. Das suposições nasceram as interpretações, aliadas às dos colegas e orientadas pelos ministrantes.

A busca direta de significados e traduções, ou seja, utilização de dicionários, também aconteceu, pois a leitura global nem sempre dá conta de todos as informações contidas nos documentos, porém, este trabalho foi sempre o último meio utilizado para interpretar os textos.

Percebeu-se que, embora os alunos possuissem pouco ou nenhum conhecimento sobre a Língua Francesa, a metodologia utilizada foi eficiente para que construíssem suas interpretações. Muitas vezes estas foram desenvolvidas mais rapidamente do que esperado pelos ministrantes. As técnicas utilizadas certamente servirão para novas leituras em Língua Francesa, mas também em outras línguas estrangeiras, realizadas pelos alunos após a formação.

4. CONCLUSÕES

Uma primeira experiência mal sucedida na docência pode acarretar na desmotivação do futuro professor ou, nos piores casos, na desistência de um curso de licenciatura. Ao contrário disso, tanto a disciplina quando o curso desenvolvido pelos alunos do quarto semestre, demonstram que, com uma orientação especializada e organização prévias, a primeira experiência fica longe de ser algo frustrante. A disciplina de Ensino da Língua Francesa Instrumental dada pela professora Mariza se fez muito importante na fase anterior ao começo do curso como forma de não desvencilhar a teoria da prática. Essa disciplina auxiliou todos que a cursaram na compreensão de como aplicar uma metodologia numa aula efetivamente e na organização dos conceitos de plano de ensino, plano de aula, teoria e preparo de aula e no que é justamente faltoso aos alunos de licenciatura: orientação para a prática de ensino.

Foi observado ao final do curso que este teve uma resposta muito positiva por parte dos inscritos. Ficou perceptível o desenvolvimento da turma desde o primeiro encontro até o último. Mesmo sendo pouco o tempo para um desenvolvimento mais aprofundado da leitura em FLE, conseguimos trabalhar os mais variados usos da Língua Francesa nos mais diversos contextos e gêneros textuais. Até os erros que tivemos durante a aplicação de algo nos ajudaram a compreender que nem todas aulas serão extraordinárias e também a desmistificar a figura do professor como sendo aquele que detém todo conhecimento. Os ministrantes estavam ali pra aprender tanto quanto os alunos e, em todos momentos, a interpretação dos textos foi co-construída por todos os presentes naquele espaço de aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOIRAND, Sophie. **Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère**. Paris, CLE International, 1979.

CURSO PRÁTICO DA OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DARCY RIBEIRO

LIDIANE DA SILVA CAVADA[1]; JÉSSICA BOSENBECKER KASTER [2]; ISABEL DA CUNHA SANTOS[3]; MARINA VIEIRA FOUCHY[4]; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES[2]; CARLA ROSANE BARBOZA MENSONÇA[3]

[1]Discente do Curso de Tecnologia em Alimentos - CCQF- UFPel – altlidiane@gmail.com
[2]Discente do Curso de Tecnologia em Alimentos - CCQF- UFPel – jessica_b_k@hotmail.com
[3]Discente do Curso de Tecnologia em Alimentos - CCQF- UFPel – bel_10dacunha@hotmail.com
[4]Discente do Curso de Tecnologia em Alimentos - CCQF- UFPel – marinavieira01@gmail.com
[5]Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos – (CCQF) – UFPel – caroldellin@hotmail.com
[6]Docente do Centro de Ciências Farmacêuticas e de Alimentos – (CCQF)- UFPel - carlaufpel@hotmail.com - Orientadora

1. INTRODUÇÃO

Uma alimentação saudável é aquela que atende a todas as exigências do corpo, ou seja, não está abaixo nem acima das necessidades do nosso organismo. Além de ser fonte de nutrientes, a alimentação envolve diferentes aspectos, tais como valores culturais, sociais, afetivos e sensoriais. Alimentação saudável é considerada uma dieta balanceada e pode ser resumida por alguns princípios como: variedade, equilíbrio, quantidade suficiente, diversidade de cores e segurança para o consumo (RECINE; RADAELLI, 2010).

A alimentação saudável, além de proporcionar prazer, fornece energia e outros nutrientes que o corpo precisa para crescer, desenvolver e manter a saúde, somente a variedade da alimentação garante que o organismo receba todos os tipos de nutrientes (EUCLYDES, 2000).

O ambiente escolar possui um papel de destaque quando o assunto é espaço a fim de promover a saúde e os estilos de vida de forma saudável. Isso pode ser observado levando em consideração que a escola se trata de um espaço social no qual há a interação entre várias pessoas, elas convivem, aprendem e trabalham, é no ambiente escolar que os estudantes e os professores passam a maior parte de seu tempo. Diante de tudo isso a escola é o lugar em que os programas de educação e saúde podem ter maior repercussão e, assim, acabam beneficiando os alunos na infância e na adolescência, com influência no seio da família. Assim sendo, os responsáveis pelos alunos no ambiente escolar devem tornar-se exemplo positivo para os estudantes, suas famílias e para a comunidade na qual se encontram inseridos (MONTEIRO; BENICIO; FREITAS, 1997).

Neste contexto, o presente trabalho objetivou estimular o interesse dos alunos do ensino fundamental da Escola Darcy Ribeiro para o consumo de frutas e hortaliças, paralelamente trabalhando a aplicação das técnicas corretas de higienização, destacando formas de preparo atrativas e seguras para o consumo de vegetais frescos.

2. METODOLOGIA

A atividade prática descrita neste trabalho foi desenvolvida com os alunos do 5º ano da Escola de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro, localizada no município de Capão do Leão/RS.

Primeiramente, os temas teóricos foram abordados, divididos em 2 partes, com um intervalo entre eles. Durante essa parte teórica, além das exposições com slides, foram feitas brincadeiras e práticas didáticas. Após, foi realizada uma prática, no refeitório da escola, envolvendo a aplicação dos procedimentos corretos de higienização de mão, utensílios, bancada e das frutas, para a elaboração de espetinhos.

Ao final das atividades, aplicou-se um questionário a fim de obter uma avaliação das mesmas. O questionário era composto por 6 perguntas , sendo 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, segundo o que está mostrado na Figura 2.



Figura 2 – Escala facial utilizada para avaliação do curso pelos participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade prática foi realizada no refeitório da escola Darcy Ribeiro, no qual estavam presentes 22 alunos da turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Neste momento, o conhecimento adquirido teoricamente foi posto em prática.

Logo após a correta higienização das mãos e todo o material que seria utilizado, os alunos foram instruídos a preparar os “espetinhos” de frutas (conforme Figura 2).



Figura 2 – “Espetinhos” de frutas preparados pelos alunos do 5º ano na Escola de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro.

A oficina foi muito proveitosa, agradável e proporcionou muita diversão e motivação às crianças, eles mostram-se interessados e empolgados com o assunto. Os alunos também fizeram perguntas e participaram ativamente. A professora da turma, Sr.ª Amaurelina Gonçalves Carret, esteve acompanhando a execução de todas as atividades e, conjuntamente com a direção da Escola e demais professores, recebeu muito bem a equipe ministrante. A professora demonstrou grande interesse e empenho para oportunizar aos discente atividades diversificadas que contribuam para o melhor aprendizado.

A Figura 3 mostra momentos deste curso prático.



Figura 3 – Fotos da turma do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Darcy Ribeiro realizando o curso prático.

Os resultados da avaliação, realizada pelo questionário, são mostrados na Figura 4, através de gráficos em barras em que as respostas para cada pergunta são expressas em porcentagem

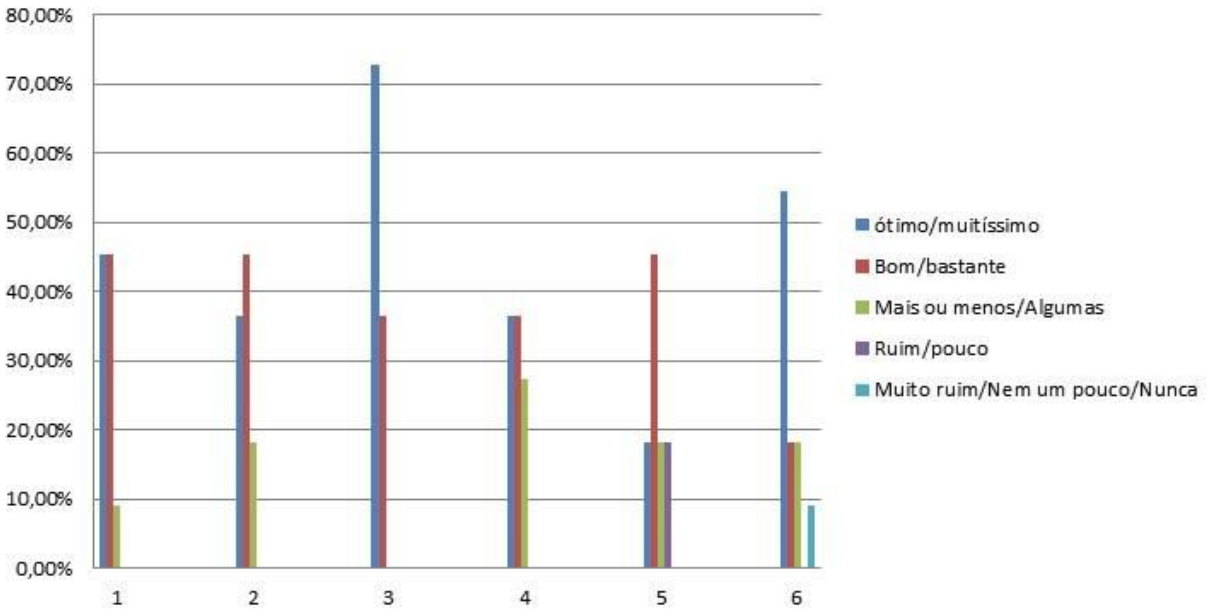


Figura 4: 1 – O que você achou do curso prático?; 2 – As atividades realizadas na prática ajudaram a compreender os conteúdos teóricos? ; 3 – Você aprendeu formas novas de higienizar os vegetais; 4 – Depois dos cursos houve mudança no seu hábito de consumo de frutas e hortaliças? ; 5 – Você já repassou a seus pais ou familiares algum conteúdo

aprendido nos encontros anteriores? ; 6 – Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu?

Avaliando-se os resultados do questionário aplicado, verificou-se predomínio das respostas entre ótimo/muitíssimo e bom/bastante, demonstrando, especialmente para questão 1 (O que achou do curso prático?) um alto índice de satisfação. Destaca-se também a questão 3, em que as crianças evidenciaram ter sido novidade a forma de higienizar os vegetais aprendida.

Percebe-se na questões 4, um percentual maior de respostas correspondendo a "mais ou menos/algumas coisas". Evidenciando que uma parcela da turma avalia como intermediária suas mudanças no seu hábito de consumo de frutas e hortaliças (questão 4). Ainda, cabe destacar um percentual importante de respostas "mais ou menos" e "pouco" (cerca de 18% de cada) para a questão 5, em que se avalia o repasse dos conhecimentos adquiridos aos pais ou familiares, entretanto, especificamente nesta Escola, devido a distância, os cursos foram realizados ao longo de toda manhã, em um único encontro, portanto, sem que houvesse tempo para a troca de informações com os familiares.

4. CONCLUSOES

O Curso prático da oficina de alimentação saudável na Escola de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro foi bem aceito pelos alunos do 5º ano e de grande importância para o aprendizado, a partir de um modo divertido e dinâmico. As crianças foram muito receptivas e amáveis e consumiram com boa motivação todas as frutas oferecidas, assim, acredita-se que os objetivos foram atingidos. Cabe destacar a importante mediação feita pela professora da turma, bem como o apoio desta profissional para que todas as atividades previstas pudessem ser realizadas. Esse reconhecimento serve de estímulo para ampliação das atividades do projeto e motivação para a equipe envolvida.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RECINE, E.; RADAELLI, P. **Cartilha alimentação saudável**. Turminha do MPF, Brasília, 2010. Online. Disponível em: <http://www.turminha.mpf.mp.br/para-o-professor/para-o-professor/publicacoes/Alimentacaosaudavel.pdf>. Acesso em 07 set. 2018.

EUCLYDES, M. P. **Crescimento e Desenvolvimento do Lactente** - Nutrição do lactente. 2. ed. Viçosa, 2000. cap.1, p.1 – 80a.

MONTEIRO, C. A.; BENÍCIO, M. H. D.; FREITAS, I. C. M. **Melhoria de indicadores de saúde associados à pobreza no Brasil nos anos 90**: descrição, causas e impactos sobre desigualdades regionais. São Paulo: Núcleo de Pesquisas em Nutrição e Saúde da Universidade de São Paulo (NUPENS/USP), 1997.

EFASUL – EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO POPULAR

LILIAN MARTINA EINHARDT LEITZKE[1]; PATRÍCIA WEIDSUCHADT[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas -lilian_leitzke@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas –prweidus@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o objetivo de relatar minha experiência como bolsista e discente da UFPeL, ministrando aulas de educação física, que possam proporcionar a cultura corporal do movimento, bem como auxiliar nas demandas da Escola Família Agrícola do Sul (EFASUL), que se situa na Rua João de Deus Nunes no Bairro Isabel, localizado no Centro de Formação de Agricultores de Canguçu (CETAC), n° 200.

O intuito como bolsista é atuação no próprio campo de trabalho, para que possa facilitar o ensino nos diferentes campos do saber.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização do trabalho, é um relato de experiência a partir das orientações e das aulas, como também o envolvimento e a participação dos alunos, ainda se buscou atuar no planejamento das aulas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Escola Família Agrícola da Região Sul é uma escola que completará seu terceiro ano de funcionamento no primeiro semestre de 2019. Oferece um curso técnico em agroecologia integrado ao ensino médio. Foi fundada e é mantida por um grupo de famílias, pessoas e entidades associadas, os educadores são mestres ou doutores, a maioria atua de forma voluntária; atualmente a escola conta com vinte e um alunos de diferentes idades, diferentes etnias: descendentes de pomeranos, indígenas, africanos, vindos de famílias de pequenos agricultores da região, compõem a turma, tendo como referência a agricultura familiar.

Conforme Giroux (1983, apud Neira, 2008, p .87), quando a cultura escolar entra em sintonia com a cultura popular e com ela se enriquece, os alunos percebem que também é possível aprender com as pessoas que estão à sua volta no cotidiano, isto é, não são somente os professores que ensinam, muito pelo contrário, os professores também aprendem com as pessoas da comunidade.

A EFASUL é uma escola que possibilita que o jovem/adulto possa permanecer no campo, dando oportunidades pela busca de espaço para que os mesmos possam ter um modo de vida diferente das altas produções mecanizadas, colocando comida saudável na mesa, além de saírem formados no ensino médio. Os alunos ficam na escola durante uma semana, tendo aulas durante o dia e a noite, dividindo os afazeres; na semana seguinte eles voltam para suas propriedades e podem colocar em prática o que estão aprendendo. Esse método se denomina pedagogia da alternância. “Tal princípio implica em um processo de formação do jovem agricultor que combina e articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar”. (QUEIROZ et al SILVA, 2008, p. 3).

Segundo Maciel, (2018)

> Localizada no sul do Estado, Canguçu vem perdendo as características que a credenciam como capital nacional da agricultura familiar e maior minifúndio da América Latina. O tabaco e a fruticultura cedem ao avanço da soja, as pequenas propriedades vêm sendo incorporadas a latifúndios, e a mecanização substitui a mão de obra jovem, que foi em busca de novas oportunidades.

A triste notícia que o município de Canguçu perde jovens no campo rural, faz-se perceber o quanto uma escola com o propósito da EFASUL é importante. Eu sou filha de agricultores familiares, cresci no campo, e sai da nossa propriedade rural para estudar.

A experiência nessa escola vem a me proporcionar um grande aprendizado, para além de uma perspectiva pedagógica, mas por uma perspectiva de vida, venho desempenhando o papel de ministrar aulas na área da Educação Física; além de ajudar na secretaria, na cozinha, e no ambiente em geral. Com características bem diferentes de uma escola tradicional, a maneira com que a vivência do dia a dia é colocada, os problemas a serem resolvidos são tratados no momento da “roda”, onde todos os dias antes das refeições, os alunos se juntam de mãos dadas, agradecem, lembram dos afazeres de cada grupo e refletem os erros e o que se deve melhorar. A área da escola é cedida pela Emater, em um único prédio, consta os dormitórios femininos e masculinos, a secretaria, os banheiros, a cozinha e uma sala de aula juntamente com biblioteca e sala de convivência.

Diante deste contexto o espaço determinado para as aulas práticas, é um campo com grama, com uma quadra de futsal e voleibol, ambos não demarcados, os materiais são uma bola de futsal, uma de voleibol, coletes, cones pequenos e cordas.

As aulas foram pensadas de maneira que os alunos pudessem vivenciar esportes e atividades aos quais não estavam acostumados, bem como aquelas atividades das quais tanto gostam, que se denominam as tradicionais, ou seja em um dos momentos de uma aula. Foi solicitado que os discentes respondessem um questionário com perguntas relacionadas as suas atividades de lazer, as da família e a da comunidade ao qual estão inseridos. O objetivo geral do planejamento da educação física é de que os alunos possam, ao saírem formados deste ambiente adquirir uma cultura corporal dos movimentos, e possam ter o hábito de se movimentar, conscientizados da importância dessa cultura corporal.

A primeira aula foi preparada com o intuito de conhecer os alunos e o ambiente, para que além de se movimentar eles pudessem se divertir, dentre os exercícios escolhidos, um jogo de futebol com regras adaptadas, em que uma minoria ditava regras para uma maioria, desenvolvendo questionamentos e relacionando com nossa atual sociedade. Passo a me deparar então com uma turma muito boa, passível, que possibilita e dá oportunidade ao professor para trazer quaisquer que sejam as atividades para as aulas, mas que também traz as suas dificuldades, como por exemplo: a competitividade entre o grupo, ao qual demorei tempo para me acostumar e aprender a lidar com as situações.

Por muitas vezes dentro do período da graduação foi nos indagado a importância da interdisciplinariedade da educação física com outras áreas do conhecimento, nessas circunstâncias agroecologia e educação física. Justamente no mesmo período da graduação eu tive a oportunidade de estar

fazendo a disciplina de saúde na escola, comecei a pensar em aulas que os alunos pudessem refletir no cuidado da saúde corporal. Busquei pensar que a agroecologia envolve produção de alimentos saudáveis e que o propósito da educação física nesse período seria adquirir hábitos saudáveis. Como suporte teórico realizei a leitura de artigos sobre “Origens Da Pedagogia da Alternância No Brasil” (Nosella, Paolo 2012). Uma das aulas foi sobre capacidades físicas, onde começamos falando sobre os conceitos, logo vivenciamos na prática, e posteriormente como uma tarefa de avaliação os alunos deveriam fazer um vídeo com alguém da família, ou colega, realizando um exercício, de forma a estimular o hábito do exercício físico.

Para além dessas aulas, tivemos também, prática sobre punhobol, ginástica artística, jogos recreativos, voleibol, esportes radicais como por exemplo o highline. Diante de inúmeras atividades já desenvolvidas, o cerne do planejamento ficou centrado na educação física numa perspectiva emancipatório e crítica, como salienta Kunz (1994) precisa-se ocupar nas reflexões da disseminação da valorização da cultura corporal aspectos que se diferenciem de movimentos somente utilitários.

> O problema pedagógico que ocupa a minha reflexão nesse momento, é esclarecer didaticamente a hegemonia do interesse dos movimentos utilitários: onde funcionalidade e instrumentalização configuram as categorias centrais, e como transformar estes interesses em valor pedagógico numa concepção de ensino crítico-emancipatória? (KUNZ, 1994, p. 93).

Neste sentido, busquei no desenvolvimento desse projeto centrar nas atividades e práticas corporais não somente de forma funcionalista e utilitária, com desenvolver sem reflexão as diferentes práticas, mas privilegiar planejamento pedagógico e aulas que desenvolvam nos sujeitos educativos capacidade crítica por meio da cultura corporal. Com essa perspectiva parece fazer sentido as aulas dentro da proposta interdisciplinar dessa instituição educativa.

4. CONCLUSÕES

Este trabalho objetivou trazer um pouco da minha experiência com a primeira turma da escola família agrícola da região de Canguçu e arredores, um pouco do que se tratou na educação física escolar no ensino médio.

Nem todo o propósito foi alcançado, nem todos os alunos levam a sério a educação física, isso me revelou o quanto devemos insistir e proporcionar riqueza de possibilidades de trabalho da área da educação física.

Toda a experiência neste período de aprendizado, foi muito gratificante, não só pelo fato de conviver com esses alunos, mas pelo fato de conviver com um conjunto de educadores, alunos, famílias, que possuem um mesmo propósito, que se doam para que a escola vá para frente. A grande motivação que passo a levar é relacionada a esse contexto, educação parte de um conjunto e se faz com vontade de que dê certo, com perspectiva de colher bons frutos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KUNZ, Eleonor. **Transformação Didática do Esporte.** Ijuí, Editora Unijuí, 1994.

NEIRA, Marcos Garcia. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a prática** 11.1 (2008): 81-89.

NOSELLA, Paollo. **Educação no campo : origens da pedagogia da alternância no Brasil".** Vitória : EDUFES, 2012.

QUEIROZ, João Batista Pereira, e SILVA, Helena Lourdes. Formação Em Alternância E Desenvolvimentos Rural No Brasil **ANAIS**... Actas do III Congresso de Estudos Rurais (III CER), Faro, Universidade do Algarve, 1-3 Nov. 2007 - SPER / UAlg, 2008, CD-ROM.

MACIEL, Lúcia. Conheça os Municípios Gaúchos Que mais Perderam Trabalhadores No Campo. **Gaúcha ZH** Campo e Lavoura. Acessado em: 13 de Ago de 2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/economia/campo-e lavoura/noticia/2018/08/conheca-os-municipios-gauchos-que-mais-perderam-trabalhadores-no-campo-cjke8gc3h00dx01mu1857b7o9.html>

ALTERNÂNCIA LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO CURSO DE EXTENSÃO DA UFPEL

LISIANI COELHO[1]; SÍLVIA COSTA KURTZ DOS SANTOS[2]

[1]*Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês da Universidade Federal de Pelotas - lisi.mae@hotmail.com*
[2] *Professora Associada IV do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas – silviacostakurtz@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Dentro da temática línguas em contato, o presente trabalho, realizado no âmbito do Projeto de Extensão Curso de Línguas do Centro de Letras e Comunicação da UFPEL, tem como objetivo investigar a percepção de alunos quanto à relevância do uso da língua materna português em sala de aula de língua estrangeira inglês.

Como acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras e já atuando como professora de língua inglesa, compartilho do princípio de KRASHEN (1985) quanto ao papel da máxima exposição à língua alvo (*input*) como um dos desencadeadores vitais do processo de aprendizagem significativa em segunda língua.

> [...] a aquisição ocorre quando o aluno é exposto à língua compreensível e que contém i+1. O "i" representa o nível de língua já adquirido e o "1" é uma metáfora para a língua (palavras, formas gramaticais, aspectos de pronuncia) que está um passo além desse nível. KRASHEN (apud LIGHTBOWN & SPADA, 2006 p.37)

Por outro lado, durante esse processo, o aprendiz passa por diversos estágios em sua interlíngua, definida por SELINKER (1972, p. 214) como: "[...] sistema linguístico que resulta da tentativa do aprendiz em produzir uma norma da língua alvo" e que, segundo MOZILLO (2003), é um processo dinâmico e mutável, sob influência da língua materna (L1), da língua alvo (L2), bem como de outras línguas que esse indivíduo possa conhecer.

Como a aprendizagem de uma segunda língua não pode ser tratada como um fenômeno isolado, ou seja, as diferentes línguas que conhecemos não estão compartimentalizadas em nosso cérebro e sim em amplo contato, reconhecemos como de extrema relevância a alternância linguística em sala de aula de língua estrangeira. BUTZKAMM (apud KURTZ-DOS-SANTOS & MOZZILLO, 2013, p.2) destaca algumas funções da L1 que interferem positivamente na aprendizagem de L2:

> Usando a língua materna, nós (1) aprendemos a pensar, (2) aprendemos a nos comunicar e (3) adquirimos uma compreensão intuitiva da gramática. A língua materna é portanto o maior recurso que as pessoas trazem para a tarefa de aprendizagem de língua estrangeira[...]

Em adição, TANG (2002) e SCHWEERS (2003), após estudos sobre o uso da L1 em sala de aula de L2, concluíram que, quando limitada a determinadas situações, esse uso não é prejudicial ao aprendiz, e sim um apoio ao processo de aprendizagem de segunda língua, inclusive quando se considera as diferenças e similaridades pragmáticas existentes entre as mesmas.

Situações em que o uso da L1 em sala de aula de L2 é justificável e vista como benéfica, incluem: elicitar língua, verificar compreensão, passar instruções complexas a níveis iniciais, promover cooperação em grupos, explicar a metodologia de sala de aula a níveis iniciais, destacar um item recém-ensinado, verificar sentido e desenvolver estratégias de circunlocução. (ATKINSON, apud SCHWEERS, 2003)

Foi investigada, então, a percepção que os aprendizes de língua inglesa têm em relação ao processo de alternância linguística em sala de aula, levando em consideração a relação/proporção entre a L1 e a L2, bem como das situações em que a consideram benéfica e prejudicial. A respeito disso, LIGHTBOWN & SPADA (2006), apontam que aprendizes possuem fortes crenças em relação à aprendizagem, boa parte delas relacionadas com a sua vivência e exemplos que consideram bem ou malsucedidos, cabendo ao professor investigar esses pontos e utilizá-los a favor do aprendiz, tornando-o mais flexível e dinâmico.

Nesse sentido, o estudo que realizamos foi com alunos do Curso de Extensão Inglês Básico III da UFPEL, parte de um programa com quatro níveis e carga horária de 60h semestrais cada, totalizando 240h.

2. METODOLOGIA

A coleta de dados foi dividida em duas etapas. Na primeira, 14 alunos responderam a um questionário acerca das suas percepções quanto ao uso do português (L1) na sala de aula de inglês (L2), procedimento de coleta de dados que se deu no primeiro dia de aula.

Na segunda etapa da coleta de dados, realizada na metade do semestre letivo, a rotina de alternância entre as línguas e com máximo uso do inglês em sala de aula deu lugar a uma aula ministrada exclusivamente na língua estrangeira. Imediatamente após a finalização da aula, os 11 alunos presentes, responderam a um segundo questionário, desta vez a respeito da experiência recém vivenciada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo a análise dos dados da primeira fase da pesquisa, percebe-se que a maioria dos alunos (57%) julgou que a situação ideal em contexto de sala de aula seria a utilização de L1 na mesma proporção de L2. Ou seja, dada à natureza básica do curso, os aprendizes julgaram estar ainda muito distantes de um conhecimento que permita um entendimento eficiente de L2, como se pode identificar pelo seguinte comentário de uma das alunas: *"É necessário utilizar a língua portuguesa na mesma proporção que a inglesa para sanar dúvidas nas traduções, além de ser um curso para iniciantes onde todos temos receio de aprender errado ou falar errado."*

Por outro lado, 43% julgou ser melhor uma maior utilização de L2, compatível com a otimização do ambiente de sala de aula, que para a grande maioria corresponde à única fonte de exposição à L2.

Outro ponto investigado durante primeira fase da pesquisa foi quanto às situações em que os alunos consideram a utilização de L1 benéfica. Nesse quesito as respostas incluíram: elucidação de dúvidas em relação à fala do professor, enunciados de exercícios, explicações gramaticais, socialização e explicação de vocabulário novo, assim corroborando a visão de ATKINSON (apud SCHWEERS, 2003) e TANG (2002) quanto às situações consideradas benéficas em relação ao uso de L1 em sala de aula de L2.

Na segunda fase da pesquisa, após uma aula exclusivamente ministrada em L2, a respostas dadas pelos alunos ao outro questionário evidenciaram uma excelente recepção ao procedimento adotado, mesmo entre aqueles que se julgavam dependentes da L1.

A visão dos alunos em relação à porcentagem de utilização das línguas alterou-se significativamente: apenas 9% deles continuou preferindo a mesma proporção das línguas, contrastando com os 57% dos achados iniciais, definitivamente, encorajando uma maior utilização de L2 no Curso Inglês Básico III. Nessa etapa, 64% dos alunos preferiu uma maior utilização de L2, enquanto que na primeira fase, esse resultado foi de 43% dos participantes. Finalmente, 27% dos alunos julgou que as aulas poderiam ser ministradas exclusivamente em L2, valorizando a necessidade de maior exposição à língua, ou seja, de mais *input* na língua estrangeira.

Esse resultado pode ser demonstrado através do depoimento de um dos alunos, que, inclusive, havia sido a favor da utilização das duas línguas em mesma proporção, durante a primeira fase da pesquisa: *"Me senti bem confortável, me possibilitou manter uma maior concentração na fala e ir compreendendo melhor o contexto."*.

4. CONCLUSÕES

A L1 representa um recurso valioso na aprendizagem de L2, diminuindo, inclusive, situações de estresse envolvidas no processo, ocasionalmente impedindo que o aprendiz evolua. Nesse sentido, entendemos que o uso de L1 pode contribuir para um ambiente favorável de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, possibilitando a aproximação entre quem aprende e quem ensina, o que nos remete a outro princípio da teoria de KRASHEN (1985), sobre o filtro afetivo.

Infere-se também, que um aumento progressivo do uso da L2, associado a uma diminuição calculada do uso da L1, leva o aprendiz a um melhor aproveitamento, tendo em vista a inquestionável relevância que se deve atribuir à quantidade e qualidade do *input* recebido, conforme KRASHEN (1985).

Cabe salientar que é atribuição do (a) professor(a) orientar-se pelo "senso do plausível" (PRABHU apud KURTZ-DOS-SANTOS & MOZZILLO, 2013), através do qual será capaz de dosar a porcentagem de utilização dessas línguas em sala de aula, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais eficiente, onde o próprio aprendiz possa tornar-se consciente do processo, abandonando crenças e mitos que sempre devem ser questionados.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINSON, D. In: SCHWEERS, W. Jr. **Using L1 in the L2 classroom.** English Teaching Forum. v.41. 2003.

BUTZKAMM, W. In: KURTZ-DOS-SANTOS, S. C. ; MOZZILLO, I. O fenômeno das línguas em contato na comunicação intercultural. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Org.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 163-177.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis**: Issues and Implications. New York: Longman, 1985.

KURTZ-DOS-SANTOS, S. C. ; MOZZILLO, I. O fenômeno das línguas em contato na comunicação intercultural. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Org.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 163-177.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford University Press, 2006, p.53-75.

MOZZILLO, I. A interlíngua construída em ambiente autônomo de aprendizado de línguas estrangeiras. In: NICOLAIDES, C. ; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M; FERNANDES, V. (orgs.) **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras.** Pelotas: Editora UFPEL, 2003.

PRABHU, N.S. In: KURTZ-DOS-SANTOS, S. C. ; MOZZILLO, I. O fenômeno das línguas em contato na comunicação intercultural. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Org.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 163-177.

SCHWEERS, W. Jr. **Using L1 in the L2 classroom.** English Teaching Forum. v.41. 2003.

SELINKER, Larry. Interlanguage. In: SCHUMANN, J.H. & STENSON, N. **New Frontiers in Second Language Learning.** New York: Newbury House, 1974.

TANG, J. **Using L1 in the English classroom.** English Teaching Forum. v. 40, 2002.

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: ATUAÇÕES EM UM PROJETO DE EXTENSÃO

LUANA MEDINA DE BARROS[1]; MILENY JOUGLARD GOMES[2]; QUEZIA TABORDES GONÇALVES[3];
REGIANA BLANK WILLE[4]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – luanamedinas@gmail.com 1*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – milenyjouglar@gmail.com 2*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – tgquezia@gmail.com 3*
[4] *Universidade Federal de Pelotas – regianawille@gmail.com 4*

1. INTRODUÇÃO

O projeto de Musicalização Infantil teve início no ano de 2016, dando continuidade ao projeto de Musicalização de Bebês estruturado desde o ano de 2007, onde a pedido dos pais que almejavam a permanência de seus bebês no projeto foram criadas turmas de musicalização até quatro anos estimulando a permanência dessas crianças com a música. As crianças participantes do projeto possuem entre 3 e 4 anos, sendo uma boa parte delas já participantes a mais de dois anos da musicalização.

A estrutura das atividades se organiza com 15 monitores e uma coordenadora que ministram as aulas de música, atendendo duas turmas com média de 8 alunos em cada turma. Os monitores realizam atividades cantando e tocando canções idealizando o ambiente sonoro necessário para a interação da criança com a música, visando a ludicidade juntamente com dinâmicas corporais e estímulos vocais e cognitivos.

O objetivo das aulas de musicalização é proporcionar à criança a vivência musical bem como a iniciação do ensino de música proporcionando momentos lúdicos e um ambiente ricamente sonoro. Durante a infância, o cérebro humano é mais maleável e os efeitos da aprendizagem são maiores que em qualquer outra fase da vida (FLOHR, MILLER & DEEBUS, 2000). Sabe-se hoje que é no período entre o nascimento e o décimo aniversário que as distinções entre alturas, timbres e intensidades se desenvolvem e se tornam mais refinadas (WERNER e VANDENBOS, 1993).

Há que se considerar também que o contato das crianças com a música precocemente auxilia no desenvolvimento de um ser sensível a descobertas diante do mundo em que está sendo inserida. Sendo assim, a vivência musical é a base do projeto. E como cita Gainza (1998):

> O objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical. Corresponde, pois, à educação musical, instrumentalizar com eficácia os processos espontâneos e naturais necessários para a relação homem música se estabeleça de uma maneira direta e efetiva (GAINZA, 1988, p. 101).

A realização das atividades musicais busca fortalecer o vínculo com seus cuidadores através do estímulo dos mesmos em atividades musicais como jogos de imitação, pergunta e resposta e troca de afetos. As atividades instigam o desenvolvimento da criança através da repetição de palavras, gestos, estimulando a socialização entre os participantes, como também fortalecendo o vínculo da criança com o seu responsável (ILARI, 2005).

As aulas acontecem com o acompanhamento de dois instrumentos harmônicos sendo eles o piano e o violão. A voz dos monitores se soma ao grupo

de instrumentos harmônicos como um importante estimulador da fala, sendo um instrumento melódico e visa o auxílio no desenvolvimento integral da criança durante esse período da infância. As músicas são executadas em tonalidades mais agudas que o comum devido a estudos sobre as preferências das crianças sobre notas agudas.

As aulas são realizadas com tapetes e almofadas, com decorações nas paredes com adesivos de animais e números proporcionando um ambiente atraente e colorido. Assim, ao adentrar no laboratório a criança junto ao cuidador se depara com um ambiente atrativo onde a mesma é convidada a ficar descalça para maior liberdade de transitar, sentar, deitar e pular no tapete durante a realização das dinâmicas expostas nas atividades musicais. Isso acontece também com os instrumentos e objetos utilizados durante as atividades musicais. São utilizados objetos com peões coloridos, um “pano encantado”, instrumentos de percussão com cores vibrantes, como maracas, ovinhos, pandeiros, pandeiros oceânicos, meia-lua, reco-reco, platinelas, tambores pequenos com baquetas, entre outros. Todos esses componentes são parte da estruturação de dinâmicas musicais presente nas aulas.

A sensibilidade da criança com os sons faz com que facilite o seu processo de assimilação sonora quando as mesmas estão inseridas em ambientes musicais. Isso contribui diretamente para sua formação e desenvolvimento cognitivo que está em plena ampliação. Destacamos também que o brincar na infância desperta sentimentos de alegria e entusiasmo abrindo portas para a aprendizagem e conhecimento da sua cultura. Marconi (1978) destaca a importância do trabalho com canções e brincadeiras corporais, pois:

> Melodias de ritmo bem marcante desenvolvem o senso rítmico e a coordenação motora, contribuindo para maior segurança e equilíbrio emocional da criança; levam à disciplina, à ordem, à atenção. Intervalos melódicos, variados, ascendentes ou descendentes, conjuntos ou disjuntos, e tonalidades diferentes favorecem o desenvolvimento da acuidade auditiva, da afinação e da emissão. O caráter figurativo-imitativo dos motivos estimula o movimento corporal, dando forma expressiva ao fato musical (MARCONI, 1978, p. 5).

As canções folclóricas executadas junto às atividades possuem ritmos marcantes entoados junto com o violão e o piano proporcionando momentos de experimentação da criança com instrumentos de percussão. Isso facilita o desenvolvimento do senso rítmico, concomitante com a busca por novas descobertas de sua voz e seu corpo, aprimorando assim as habilidades musicais que se refletem no aprendizado integral da criança.

2. METODOLOGIA

As aulas acontecem semanalmente tendo duração de 30minutos com a presença dos pais que incentivam, auxiliam e participam junto com as crianças das atividades musicais. O projeto de Musicalização infantil acontece no LAEMUS - Laboratório de Educação Musical, buscando o estímulo da criança para realizar atividades musicais, bem como seu desenvolvimento integral. Abaixo a tabela com a relação das atividades musicais realizadas nas aulas de musicalização, o local e os ministrantes.

As atividades acontecem com a seguinte ordem de dinâmicas:

1. Saudação e limpeza de ouvidos: aulas iniciadas com canções que utilizam o nome das crianças de forma musical, utilizando gestual individual ou em duplas.
2. Limpeza de ouvidos: separar as crianças das atividades sonoras do cotidiano da aula de música.
3. Escala Musical: cantar a escala sucedida ou não de acompanhamento instrumental.
4. Contorno Melódico canções que evidenciam contornos melódicos ascendentes e descendentes, canções cantados os nomes das notas da escala. Eu perdi o Dó da minha viola.
5. Percussão Instrumental instrumentos diversos para manipulação diferentes instrumentos, o professor apresenta o xilofone. Cirandas.
6. Gestual
7. Percussão Corporal
8. Dança
9. Apreciação Ativa
10. Apresentação do Instrumento Musical
11. Relaxamento: Estes dois momentos podem muitas vezes ocorrer juntos: relaxamento + apreciação. Canção de ninar.
12. Apreciação concentrada, buscando guiar a atenção das crianças para a apreciação da obra musical proposta e muitas vezes conta com materiais de apoio como lenços ou bolas plásticas, além de ser possível que pais e mães acalentem ou façam massagem nas crianças durante a audição.
13. Canção de despedida.

A educação infantil é um dos âmbitos da atuação do futuro educador musical e a atividades desenvolvidas em projetos de extensão, ensino e pesquisa em suas dinâmicas específicas acrescentam à formação enquanto participante desse ambiente de forma ativa falando de educação para o som e para a música. Os direcionamentos do projeto buscam repensar o que pode ser proporcionado a partir das práticas pedagógicas em música e que outras possibilidades podem ser consideradas. Tem sido possível descobrir novos meios para que a formação docente possa considerar aula de música como um local de conexões, possibilidades e tensões, sendo um lugar de partilha e não de exclusão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em nosso trabalho com a musicalização infantil temos reiterado a importância das práticas musicais e como estas são auxiliares no desenvolvimento das habilidades perceptivo-musicais assim como no desenvolvimento motor, cognitivo, social, da atenção, da memória, sistemas de ordenação sequencial e espacial, além de fortalecer a relação e o afeto entre as pessoas (ILARI, 2005).

Temos como compromisso proporcionar às crianças momentos de descobertas e de analisar ritmos e melodias variados, através da observação e com o contato de instrumentos musicais, danças, gestos e canções folclóricas. Sendo assim, Araújo (2013) cita que,

> Com o panorama musical que hoje se apresenta é importante resgatar a tradicional música infantil, desenvolver um trabalho que a música popular ande lado a lado com a música oferecida pela mídia. Não é preciso abandonar o que hoje se toca, mas suavizar a influência da mídia oportunizando igualmente a boa música folclórica recheada de sons, brincadeiras, é sem dúvida uma ação para abrir a imaginação e

> despertar criatividade da criança, sem que esta perca sua essência (ARAÚJO, 2013, p. 34).

A Educação Musical, por sua vez, oportuniza diversas possibilidades de aprendizagem, comunicação, exploração, improvisação, criação, produção, promovendo o desenvolvimento integral do ser humano por meio dos sons, dos jogos, do lúdico e dos instrumentos musicais.

É na demonstração à todas as nuances que a música carrega em si que as crianças vão construindo o saber musical, compreendendo todos os significados que ela transmite. Não se trata aqui de música como formação profissional, como profissão, mas música para desenvolver mais que o simples cantar, para preparar-se para a aquisição de novos saberes, criar um olhar estético e plástico (ARAÚJO e LOPES, 2016). Durante esse processo de musicalização, os monitores atuantes acrescentam à sua formação as experiências vivenciadas durante as atividades, se percebendo enquanto educadores musicais, constituindo-se enquanto docentes em música.

4. CONCLUSÕES

A educação infantil é um dos âmbitos da atuação do futuro educador musical e a atividades desenvolvidas em projetos de extensão, ensino e pesquisa em suas dinâmicas específicas acrescentam à formação. Isso porque os futuros professores atuam enquanto participantes desse ambiente de forma ativa falando de educação para o som e para a música. Os direcionamentos do projeto buscam repensar o que pode ser proporcionado a partir das práticas pedagógicas em música e que outras possibilidades podem ser consideradas no aprendizado musical infantil. Tem sido possível descobrir novos meios para que a formação docente possa considerar aula de música como um local de conexões, possibilidades e tensões, sendo um lugar de partilha e não de exclusão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Solange; LOPES, Rosemara. Musicalização da educação infantil. instituto federal de Goiás campus jataí, 2016.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical.* 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. REM - Revista Eletrônica de Musicologia. Curitiba, Vol. IX, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade. Brinquedos cantados e danças do Brasil. São Paulo: Ricordi, 1978.

Werner, L. A. & G. R. Vandenbos. Developmental psychoacoustics: what infants and children hear. *Hospital and Community Psychiatry* 44 (1993): 624-626.

"PET + SAÚDE NA ESCOLA": EXPERIÊNCIA COM A PRÁTICA DE LUTAS NA ZONA RURAL DE PELOTAS

LUCAS DE SOUZA RAUGUST[1]; JULIANA DIEL DE ARRUDA[2]; NATHIELEN DE SOUZA[3]; RÚBIA DA CUNHA GORZIZA GARCIA[4]; KAROLINE DA SILVA DUARTE[5]; MARIÂNGELA DA ROSA AFONSO[6]

[1] Universidade Federal de Pelotas – lucas.raugust@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – julianaddearruda@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – nathielendesouzanunes@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – rubiagorziza@hotmail.com
[5] Universidade Federal de Pelotas – karolinedsd@hotmail.com
[6] Universidade Federal de Pelotas – mrafonso.ufpel@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a experiência do projeto "PET + Saúde na Escola", a partir da prática de luta de alunos da zona rural de Pelotas. O grupo PET - educação física da UFPEL, identificou a possibilidade de abordar temáticas que muitas vezes não são contempladas no cotidiano escolar, como a prática de lutas e, dessa forma, buscou oportunizar aos alunos de uma escola municipal de ensino fundamental de Pelotas, o contato com a modalidade de lutas do Judô. Com uma proposta de atividades atuais que trazem benefícios para o desenvolvimento de crianças e adolescentes em sua formação, o grupo proporcionou vivências diferenciadas da Educação Física. Para tanto, algumas perguntas foram centrais para as discussões que se propõem: os alunos da rede pública vivenciam novas experiências com a educação física na escola? Os alunos se apropriam dos saberes esportivos para outras áreas da vida? Valores da educação física são reconhecidos como um diferencial para a vida fora das quadras? Essas perguntas foram fundamentais para a construção dos debates, que objetivaram relacionar a oficinas com as disciplinas cotidianas e com a realidade encontrada no dia a dia escolar, possibilitando novas experiências e despertando nos alunos o interesse em experimentar diferentes formas e abordagens da educação física. Com isso, foi possível oferecer aos alunos de Ensino Fundamental atividades fora de seu cotidiano, entre elas a oficina de Lutas/ Judô.

2. METODOLOGIA

Os alunos integrantes do PET - ESEF, em reuniões semanais, planejaram junto a tutora do Programa a dinâmica para oportunizar aos alunos a experiência do "PET + Saúde na Escola". Cada participante do grupo relatou e contribuiu com experiências prévias para a consolidação do modelo atual da programação. Primeiramente, foi proposto o prazo de uma semana para que os participantes fizessem pesquisas sobre possíveis oficinas e temáticas que poderiam ser abordadas, e que as trouxessem como sugestões para debater e definir a programação. Dessa forma, foram apresentadas as propostas trazidas pelos integrantes e definida as atividades de: Rugby, Punhobol, Ginástica Artística, Jogos Cooperativos e Lutas/ Judô.

O evento contou com a participação de todos os integrantes do programa e, além das oficinas coletou dados como altura, consumo alimentar e análise sociodemográfica. O evento ocorreu no dia nove de dezembro de 2017, na Escola

Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Denzer, localizada na zona rural do município de Pelotas/RS. Participaram das oficinas alunos de 1º ao 9º ano do ensino fundamental que tinham autorizações assinadas pelos pais e/ou responsáveis para a participação das atividades e pesquisa.

A oficina de Lutas/Judô foi ministrada pelo aluno de Licenciatura em Educação Física e faixa preta de judô, Lucas de Souza Raugust e foi planejada no modelo tradicional de aulas judô, que seguem as regras de seu fundador Jigoro Kano como as que ocorrem na sede Kodokan, em Tóquio no Japão. A organização consiste da seguinte maneira, conforme Franchini (2008): *Taisso* (aquecimento), *Ukemis* (técnicas de amortecimento de queda), *Uchikomi* (repetição de técnicas), *Randori* (luta).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao total participaram das atividades 61 alunos, os quais foram divididos de acordo com as faixas etárias para melhor realização das atividades. A divisão ocorreu da seguinte forma: foram agrupadas as turmas de pré-escola e 1º ano, com um total de 14 crianças participantes (6 meninas e 8 meninos); as turmas de 2º ano e 3º ano tiveram a presença de 16 crianças (7 meninas e 9 meninos); as turmas de 4º ano e 5º ano, tiveram a participação 27 alunos (13 meninas e 14 meninos); e as turmas de 6º ano ao 9º ano tiveram somente 4 crianças presentes (3 meninas e 1 menino).

Mesmo os alunos sendo moradores da Região Rural de Pelotas e não tendo em seu cotidiano a prática de lutas, o interesse pela oficina de Lutas/Judô foi positivo em todos os grupos participantes, independente da faixa etária, cor ou situação social. Nenhum dos participantes tinha praticado ou vivenciado qualquer tipo de luta, e todos os 61 alunos responderam que praticariam novamente judô e teriam interesse que o esporte fizesse parte do currículo da escola. Apesar de a escola estar localizada em uma região de difícil acesso e distante do Campus da Esef – UFPel, local onde ocorrem aulas de judô para a comunidade externa, os alunos se mostraram interessados em participar da modalidade caso houvesse algum meio de transporte acessível para deslocamento.



Imagem 1 – Aula de judô com a turma de 1º ano

4. CONCLUSÕES

A experiência com a oficina permitiu perceber que crianças e adolescentes da região rural de Pelotas, mesmo sem vivências prévias com a modalidade do Judô, apresentaram interesse e excelente condições motoras, sociais e psicológicas para a prática dessa atividade. Respondendo às perguntas feitas no início do texto, observamos que as crianças não vivenciam outras experiências que àquelas dispostas a elas em seu cotidiano, e que são mais facilmente elaboradas e propostas em função dos materiais que a escola dispõe. Com relação aos valores da educação física para outras áreas da vida dessas crianças, durante a oficina de Judô elas expressaram reconhecer como se utiizar dessas práticas apreendidas em seu dia a dia também fora da escola, em diferentes situações como: andar sozinhas na rua; estar sempre atentas; buscar por ajuda em situações de perigo, etc,.

A partir do exposto acima compreedemos que parcerias entre o Municipio de Pelotas e a UFPel poderiam ser excelentes estratégias de complemento na educação e formação tando de alunos da rede municipal quanto de alunos do curso de Licenciatura em Educação Física. A má gestão de recursos públicos torna a educação e a cultura cada dia mais frágil e instável. O cenário é muito desanimador, mas pequenas práticas, parcerias inteligentes e criatividade podem fazer a diferença na vida de uma geração, a fim de que amem mais a educação e pessoas do que interesses egoístas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANCHINI, Emerson. **Judô**. [s.l.]: Agon, 2008.

KANO, Jigoro. Energia Mental e Física. Escritos do fundador do Judô. São Paulo, SP. Editora Pensamento, 2008

PROJETO DE EXTENSÃO JOGANDO PARA APRENDER

LUCAS VARGAS BOZZATO[1]; VIVIAN HERNANDEZ BOTELHO[2]; FRANCIELE DA SILVA RIBEIRO[3]; FELIPE FERNANDO GUIMARÃES DA SILVA[4]; PATRÍCIA DA ROSA LOUZADA DA SILVA[5]; ERALDO DOS SANTOS PINHEIRO[6]

[1]*Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo – LEECol/ESEF/UFPel –lucasbozzato2@gmail.com*
[2]*Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo – LEECol/ESEF/UFPel –vivianhbotelho@gmail.com*
[3]*Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo – LEECol/ESEF/UFPel –frandasilva9@yahoo.com.br*
[4]*Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo – LEECol/ESEF/UFPel –felipe.ferguisi@hotmail.com*
[5]*Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo – LEECol/ESEF/UFPel –patricia_prls@hotmail.com*
[6]*Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo – LEECol/ESEF/UFPel –esppoa@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A prática esportiva na infância é de grande importância, pelo fato do esporte ser um fenômeno de natureza educacional e seus benefícios estarem relacionados a aspectos motores, sociais e afetivos (KORSAKAS, 2009). No entanto, compreendê-lo como um fenômeno social e cultural demanda identificar e adequar às manifestações do esporte ao ambiente em que está sendo empregado, seja, ele de rendimento, de participação ou educacional.

A ênfase do ensino do esporte coletivo visa ampliar o processo de ensino e aprendizagem, para além de gestos técnicos, isolados, sendo necessário jogar para aprender para o desenvolvimento da capacidade de jogo e das capacidades coordenativas (GRECO E BENDA, 1998).

No entanto, Greco (2007, p.81) indica que, ainda, “falta uma estrutura, uma filosofia e uma política de ações coerentes com as necessidades e interesses das crianças”. O desafio é como ensinar esporte no ambiente escolar, investindo em um ensino esportivo orientado, que respeite as fases da infância, transite pela intencionalidade do desenvolvimento motor, mas também da necessidade de se explorar o aprendizado tático.

Deste modo, surge a demanda de aproveitar o espaço acadêmico, e todos os subsídios que o mesmo apresenta, ou seja, ensino, pesquisa e extensão. Além disso, intervir no ambiente escolar é uma necessidade importante para estudantes do curso de licenciatura em Educação Física. Neste sentido, apresentamos o Projeto Jogando para Aprender (JPA), realizado pelo Laboratório de Estudos em Esporte Coletivo (LEECol), da Escola Superior de Educação Física (ESEF), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em que o objetivo é verificar os impactos de uma intervenção pedagógica na aprendizagem motora, tática e atitudinal de escolares de seis a quatorze anos.

2. METODOLOGIA

Projeto Jogando para Aprender (JPA) teve início no segundo semestre de 2017, estando no seu terceiro semestre de atuação em parceria com uma escola estadual da cidade de Pelotas, cabe destacar que de acordo com a Lei Estadual, as séries iniciais do ensino fundamental não possuem a obrigatoriedade de professores especialistas na área da Educação Física. As aulas do JPA são ministradas por oito acadêmicos de graduação do curso de licenciatura em Educação Física da UFPel, supervisionados por uma aluna da pós graduação e orientados pelo coordenador do LEECol.

A organização do JPA ocorre a partir de uma reunião semanal dos graduandos e da supervisora do projeto para planejamentos e discussões sobre a prática pedagógica. São atendidas turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, durante o turno escolar, dois dias da semana com duração de 1 hora por dia.

Devido as idades dos alunos serem semelhantes e de acordo com a metodologia adotada, organizamos a intervenção em três turmas denominadas de (T1, T2 e T3). A T1 é composta pelos alunos do primeiro e segundo ano com idades entre sete e oito anos, a T2 pelo terceiro e quarto ano com idades entre nove e onze anos e a T3 pelo quinto ano do ensino fundamental com idades entre e doze e quatorze anos.

No tocante aos instrumentos utilizados pelo JPA para realização da intervenção pedagógica: Unidade didática por turma de modo semestral, de acordo com o método da Iniciação Esportiva Universal (IEU) (GRECO & BENDA, 1998); Entrevistas semiestruturadas aplicadas aos alunos e professores do currículo; Relatórios mensais dos acadêmicos a partir dos registros no diário de campo, o qual os graduandos fazem observações após as aulas ministradas; Relatório de prestação de contas destinada a apresentar as realizações do mês a escola parceira e acompanhamento do desenvolvimento motor dos escolares, é realizado através de um teste motor, Test of Gross Motor Development – 2 (TGMD-2) (ULRICH, 2000), pré e pós-intervenção no qual os escolares são avaliados por uma específica bateria de testes, composto por dois sub testes, sendo eles locomoção: galope, corrida e saltar com uma base, e a manipulação de objetos: rebater, arremessar, lançar, pegar, chutar, quicar e rolar a bola.

Com relação às estratégias utilizadas na intervenção, com a turma T1, crianças de seis a oito anos, são realizadas atividades de perseguição, estafetas e brincadeiras, predominantemente o foco é nas capacidades coordenativas (KROGER E ROTH, 2002).

Na T2, idades entre oito e dez anos, a ênfase é no ensino por meio de jogos situacionais, visando a tomada de decisão, atenção e percepção de estruturas funcionais (GRECO, SILVA e SANTOS, 2009).

Já na T3 a proposta é a prática do mini atletismo (CBAT, 2011), a opção de tal prática se justifica porque os alunos demonstraram um grande déficit nas habilidades básicas fundamentais, necessitando intensificá-las, a escolha do mini atletismo foi uma opção perante a atratividade da mesma e da possibilidade de melhorar aspectos como o correr, saltar, lançar e arremessar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização do JPA encontra-se em andamento, mas as informações preliminares já indicam retorno positivo. Ao analisar os regitsros no diário de campo, fica perceptivel à ampliação do repertório motor dos escolares, em que os movimentos são realizados com mais eficiência e menor demanda de tempo. Na questão atitudinal, estão mais comunicativos com seus colegas e professores, entendem o conflito como um aspecto negativo dentro da aula, reconhecendo e aprendendo com seus erros. Também percebemos um olhar mais crítico dos graduandos quanto o andamento do projeto, pois estes devem ser instruídos a tomar posições dentro do ambiente escolar, no qual essa vivência é importânte para uma melhor prática profissional.

Em relação às entrevistas com as professoras do currículo, ambas demonstram otimismo com o projeto. Compreendem a necessidade de uma prática orientada e que os alunos precisam de momentos para exercitarem diferentes recursos que possam influenciar no seu aspecto motor e afetivo, acreditando que o JPA possa conduzir seus alunos a um melhor desempenho na sala de aula quanto em sua vida externa ao ambiente escolar.

4. CONCLUSÕES

Por se tratar de um processo ainda em construção, não nos permitimos tecer conclusões. No entanto, os indicativos são de que a prática orientada por meio da IEU, dos jogos situacionais e do mini atletismo contribuem significativamente para avanços motores, táticos e comportamentais, formação de escolares de seis a quatorze anos. Além disso, por se tratar de um projeto que entrelaça ensino, pesquisa e extensão tem oportunizado a experiência docente aos acadêmicos, em conjunto a maturidade cientifica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CBAT. **Mini atletismo, iniciação ao esporte**. 2ª Edição Nacional, 2011. Acessado em 26 Ago. 20018. Online. Disponível em: http://www.cbat.org.br/mini_atletismo/Mini_Atletismo_Guia_Pratico.pdf

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora aotreinamento técnico.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

GRECO, P.J.; SILVA, S.A.; SANTOS, L.R. Organização e Desenvolvimento Pedagógico do esporte no programa Segundo Tempo. In: OLIVEIRA, A.B.O; PERIM, G.L. **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo, da reflexão a prática.** Maringá: Eduem, 2009. Cap. 6, p.165–208.

KORSAKAS, P. **O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa.** In: **DE ROSE JUNIOR, D.; RÉ, A.H.N. Esporte e atividade física na infância e na adolescência.** Porto Alegre: Artmed, 2009. Cap. 4, p. 61-72.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos.** São Paulo: Phorte, 2002.

REVERDITO, R.S.; SCAGLIA, A.J.; PAES, R.R. **Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens.** Revista Motriz, Rio Claro, v.15, n.3, p.600-610, 2009.

ULRICH, D.A. **Test of gross motor development-2** (2nd ed.). Austin: Pro-Ed, 2000.

LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMANDO FUTUROS LEITORES

MAIARA KATH KRINGEL[1]; CRISTINA MARIA ROSA[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – maiarakringel@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – cris.rosa.ufpel@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Despertar o gosto pela leitura nos pequenos, talvez seja o maior desafio, frente a tantas tecnologias existentes. No mundo de hoje, a mídia está substituindo, cada vez mais, o diálogo nas famílias e diminuindo as oportunidades de desenvolvimento da imaginação infantil. Além disso, sabe-se que nem sempre a criança tem acesso à leitura em casa. Cabe então, à escola, oportunizar este contato e, por que não, começar nas escolas de Educação Infantil?

Trabalhar com a leitura literária de forma permanente enriquece o aprendizado das crianças de forma significativa. Segundo Paulino (2014):

> A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. (PAULINO, 2014, p. 177-178)

Através das narrativas temos a oportunidade de resgatar o mundo da leitura e da fantasia, tornando a aprendizagem prazerosa, além de estimular a imaginação e a criatividade. De acordo com Rosa (2016), “quando se inicia um processo de leitura literária na escola, o importante é conhecer o repertório que as crianças possuem”. Essa descoberta pode ser feita através de rodas de conversa com os alunos, exploração de acervos, visitas a bibliotecas e livrarias. Estimulados por temas ou narrativas conhecidas, as crianças podem revelar sua familiaridade com o “literário” e dar indicações aos docentes para iniciar ou dar continuidade à “alfabetização literária”. Segundo Rosa (2015), este é um “processo de apresentação do mundo da literatura aos demais”, que “requer um sujeito que deseja - o futuro leitor -, um sujeito que ama - o leitor - e um objeto de desejo: o livro”.

Os livros contribuem para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Além disso, fazer de cada criança um leitor requer critérios de escolha de gêneros, autores e obras, organização do que, como e quando ler e persistência – atividades diárias que oportunizem ouvir, trocar ideias, escolher o personagem que gostaria de representar, recontar, reinventar e reviver a narrativa, entre outras possibilidades. Quando a criança assume o papel de algum personagem, mergulha no mundo do faz de conta e se oportuniza “experimentar”

papéis os scripts nem sempre possíveis para sua idade/gênero. Através do manuseio de livros de vários autores, formatos, ilustrações e da audição de narrativas de múltiplos tipos, integram-se à linguagem literária, em um "pacto" (PAULINO, 2014, p. 177) com o literário.

Embora as atividades que ocorrem na escola possam parecer, na primeira infância, brincadeira ou passatempo, são, no caso da leitura literária, o marco inicial de uma cultura. Paiva, Maciel e Cosson (2010, p. 32), concordam com a validade do texto literário como "o mais adequado para o desenvolvimento da atividade de Leitura Deleite". Para eles,

> [...] Literatura é um poderoso instrumento educacional podendo ser utilizada nos currículos escolares como equipamento intelectual e afetivo, o que favorece redescobrir sentimentos, emoções e visões de mundo. Os gêneros literários talvez sejam dos mais significativos para a formação de um acervo cultural consistente. De um lado, como os textos literários costumam propositadamente trabalhar com imagens que falam à imaginação criadora, muitas vezes escondidas nas entrelinhas ou nos jogos de palavras, apresentam o potencial de levar o sujeito a produzir uma forma qualitativamente diferenciada de penetrar na realidade. De outro, podem provocar no leitor a capacidade de experimentar algumas sensações pouco comuns em sua vida [...]. (PAIVA, MACIEL E COSSON, 2010, p. 32)

No trabalho descrevo uma prática da leitura literária desenvolvida com crianças de zero a cinco anos, entre maio e agosto de 2018, a convite da Direção, em uma escola infantil privada no município de Pelotas.

2. METODOLOGIA

O ler pelo prazer de ler está se tornando uma opção didática consideravelmente produtiva nas salas de aula e em ambientes de leitura nas escolas desde tenra idade. A Leitura Deleite se caracteriza por ser um momento destinado ao "prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura", de acordo com os princípios do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 29). Ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida, mesmo que uma vida ainda em seu início, pode ser um caminho para que o momento da leitura deleite seja bem vinda nas escolas infantis.

No projeto desenvolvido, realizei, semanalmente, leituras literárias em uma Escola de Educação Infantil da cidade de Pelotas/RS. O tempo aproximado de cada leitura foi de quinze minutos. Entre tal dia de maio e o presente momento, já realizei dezesseis leituras.

Inicialmente, as práticas foram desenvolvidas em uma turma do maternal, com crianças de três a cinco anos de idade. Na sequência, optou-se por inserir a turma do berçário no momento da leitura, com o intuito de observar qual seria a reação das crianças de zero a três anos.

Ler histórias requer preparo. Inicia pela escolha criteriosa do livro (ROSA, 2017) que deve considerar "autoria, gênero, ilustrador, quantidade e qualidade do texto e até temas que podem desencadear indagações e diálogos acalorados" uma vez que "escolhas públicas – na escola e para processos educativos –

implicam em uma dimensão para além do indivíduo, ou seja, envolvem os alunos de uma classe inteira e até a escola como um todo", uma vez que "estamos todos conectados".

Tendo presente essa responsabilidade, procurei escolher livros de autores brasileiros e estrangeiros que fossem adequados às idades das crianças, com ilustrações interessantes e pouco texto.

Os livros, autores e ilustradores que escolhi foram:

Título	Autor	Ilustrador
Assim assado	Eva Furnari	Eva Furnari
Bibi vai para a escola	Alejandro Rosas	Alejandro Rosas
Ana e Ana	Célia Godoy	Fê
Ossos do ofício	Gilles Eduar	Gilles Eduar
Quando eu crescer	Ana Maria Machado	Maria José Arce
A boca do sapo	Mary França, Eliardo França	Mary França, Eliardo França
Na roça	Mary França, Eliardo França	Mary França, Eliardo França
A história da galinha	Nina Amarante	Cláudia
A vaca que botou um ovo	Andy Cutbill	Russel Ayto
Alô, papai!	Alice Horn	Joelle Tour Ionias
Alô, mamãe!	Alice Horn	Joelle Tour Ionias
O pombo fez cocô	Elizabeth Baguley, Mark Chambers	Mark Chambers
É sempre era uma vez	Elias José	Ana Terra
Gato pra cá, rato pra lá	Sylvia Orthof	Graça Lima
O gato xadrez	Isa Mara Lando	Tatiana Paiva
Você troca	Eva Furnari	Eva Furnari

Além disso, para cada leitura, eu ia caracterizada como uma personagem dos contos: Chapeuzinho Vermelho, Bruxa, Princesa, Emília, Fada, Cozinheira, entre outros.

Procedimentos metodológicos

As leituras foram conduzidas em um ambiente agradável, ou seja, na própria sala de aula, onde eu sentava em uma cadeira baixinha e as crianças sentavam no tapete. Deste modo, todos conseguiam visualizar o livro**.**

Antes de realizar as leituras, eu apresentava a capa dos livros e explorava a fala das crianças com alguns questionamentos: "O que tem na capa? Que bicho é esse? Como vocês acham que será a história?" As respostas eram ditas com ar de curiosidade e entusiasmo.

Durante a leitura, eu mostrava as ilustrações, desta forma as crianças podiam acompanhar a minha fala através da visualização das imagens. Além disso, sempre procurei ler em um tom que fosse agradável a mim e a eles. Nunca precisei aumentar meu tom de voz, pois as crianças prestavam bastante atenção, embora interagissem em alguns momentos durante a leitura.

Após a realização das leituras, eu estimulava o diálogo das crianças, solicitando que comentassem sobre a história, se gostaram, se concordam. Além disso, ao final das leituras, as crianças, por vontade própria, manuseavam os livros e contavam a história novamente, do seu jeito.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através desta experiência, percebi que as crianças escutavam silenciosamente as histórias e que, mesmo sem entender o que era lido, observavam as ilustrações atentamente. Este fato me chamou bastante atenção, pois por serem crianças, que gostam de brincar, conversar, correr, pular, pensei que encontraria mais dificuldade em prender a atenção delas. Mas me surpreendi ao perceber que os pequenos, sim, também gostam de ouvir histórias.

Percebi a inocência que possuem, pois em momento algum se limitavam a interagir sobre a história por medo de errar, a fala delas era bastante espontânea.

4. CONCLUSÕES

A importância da leitura literária para a formação dos futuros leitores, desde a Educação Infantil, é incontestável. Acredito ser esta uma forma de incentivo para o desenvolvimento do gosto pela leitura, entre outros gostos.

Realizar a prática da leitura literária foi de suma importância para minha formação como educadora, pois através dela, tive meu primeiro contato com a educação infantil. Além disso, pude aprofundar meus conhecimentos nesta área, conhecer autores renomados e aprender a selecionar obras literárias adequadas a este público que estimulassem a imaginação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental. In: *Coleção Explorando o Ensino*;** v. 20. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Brasília, 2010.

PAULINO, Graça. Leitura Literária. Glossário CEALE. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria> Acesso em: 20/08/2018

ROSA, Cristina. Alfabetização Literária. Artigo Publicado em 16/06/2015 in: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2015/06/> Acesso em: 20/08/2018

ROSA, Cristina. Alfabetização Literária: Por uma metodologia para a Literatura na Escola. Artigo Publicado em 04/02/2016 in: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2016/02/alfabetizacao-literaria-por-uma.html> Acesso em: 20/08/2018.

ROSA, Cristina. Critérios de escolha e de relevância de obras literárias infantis: um estudo. Artigo Publicado em 11/07/2017 in: < http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2017/07/criterios-de-escolha-e-de-relevancia-de.html> Acesso em: 20/08/2018.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA VIDA ESCOLAR (PAVE): A MERITOCRACIA NO ACESSO À UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

MARA BEATRIZ NUNES GOMES[1]; ÉVERTON LUÍS BRUM DE FREITAS[2]; TAIANE CÂNDIDO[2]; RÔMULO FÉLIX NUNES[2]; MARCUS VINICIUS SPOLLE[3]

[1] Universidade Federal de Pelotas – mbng.adv@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – everton_freitas1996@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – taiane_c.candido@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – nunes.romulo@outlook.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – sociomarcus@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior público brasileiro passou por significativa mudança após a criação em 2010 do Sistema de Seleção Unificada – SiSU[1], um método de distribuição das vagas baseado na avaliação do resultado obtido pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Essa proposta de integração nacional instrumentalizada no acesso à universidade pública foi posteriormente complementada pela Lei Federal n.º 12.711/2012 (Lei das Cotas). Esse normativo, que segundo GUARNIERI et al. (2017) democratizou a distribuição de oportunidades no ensino superior, estabeleceu a obrigatoriedade da reserva de, no mínimo, 50% das vagas ofertadas nas instituições federais para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, instituindo dentro dessa cota uma clivagem segundo critérios econômicos e étnico-raciais[2].

Enquanto a reserva de vagas para a escola pública é obrigatória na rede federal por força da Lei das Cotas, o SiSU consiste em um modelo de adesão facultativa para as instituições de ensino superior, as quais podem, inclusive, aderir parcialmente a essa metodologia. Esse é o cenário da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, que além do acesso universal através do ENEM, também preenche suas vagas com base no Programa de Avaliação da Vida Escolar - PAVE, um vestibular seriado e regionalizado[3] que acompanha o desempenho do candidato durante o ensino médio. É oportuno registrar que em

[1] Portaria Normativa n.º 02, de 26 de janeiro, 2010, do Ministério da Educação (MEC). Acesso em 09 set. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192

[2] Em 2012, no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF n° 186, o Supremo Tribunal Federal declarou constitucional a existência dos sistemas de cotas raciais nas universidades brasileiras, assinalando que tal medida confere eficácia e implementação material ao princípio constitucional da igualde (STF, 2012). Na esteira dessa decisão judicial foi editada a Lei das Cotas, com abrangência de reserva de vagas para escola pública, inserindo a questão racial dentro de um subgrupo de cotas, ao lado do recorte socioeconômico.

[3] Na divulgação do PAVE na internet a UFPel apresenta este processo seletivo como uma oportunidade destinada a "(...) estudantes de escolas públicas e privadas de Pelotas e região". Acesso em 14 jun. 2018. Disponível: <https://web.facebook.com/ufpel/posts/1567156249997517?_rdc=1&_rdr>.

2017 ocorreu a ampliação do PAVE, de 10% para 20% das vagas nos cursos da UFPel, acompanhado da redução do número de ingressantes via SiSU[4].

Recentemente, um estudo realizado pelo Projeto de Ensino Exatas Diversidade Afro Indígenas Brasileiras (PROEDAI), ligado ao Centro de Engenharias da UFPel, diagnosticou que, no ano de 2017, em Pelotas e região, área de abrangência preferencial dos potenciais candidatos ao PAVE, 93,7% dos estudantes de ensino médio encontravam-se matriculados na rede pública e 6,3% na rede particular. Assim, evidenciou-se uma falta de proporcionalidade nesse processo seletivo, posto que aproximadamente 09 (nove) de cada 10 (dez) possíveis candidatos encontravam-se matriculados na rede pública de ensino médio, ao passo que a distribuição das vagas ocorria na ordem de 50% para escola pública e 50% para ampla concorrência[5]. A divulgação desse dados provocou um debate que posteriormente ensejou o aumento da cota para a rede pública no PAVE, de forma escalonada, em 75%, 80% e 90%, percentuais referentes, respectivamente, aos futuros ingressos nos anos de 2019, 2020 e 2021 (UFPEL, 2018).

Nesse contexto, o objetivo primordial deste trabalho consistiu em analisar a influência do antigo modelo de reserva de vagas do PAVE sobre o perfil da rede escolar de seus ingressantes. Para tal, adotou-se como campo de pesquisa o quantitativo de alunos com matrícula ativa no ano de 2018 e que tenham ingressado na UFPel via PAVE em 03 (três) cursos de alta concorrência e prestígio social: Medicina, Odontologia e Direito.

2. METODOLOGIA

Tomando como base os dados fornecidos, por e-mail, pela Pró-Reitoria de Gestão da Informação e Comunicação (PROGIC) da UFPel sobre o número de alunos regularmente matriculados na Universidade no ano de 2018, realizou-se uma filtragem relativa ao ingresso via PAVE, com recorte específico nos cursos de Medicina, Odontologia e Direito em razão da concorrência e do alto prestígio social que eles ostentam.

A partir dessa listagem específica efetuou-se a análise quantitativa e comparativa sobre a origem da rede de ensino dos estudantes inseridos no campo pesquisado, com a divisão entre escola pública e escola privada. E finalmente, realizou-se o confronto entre os dados compilados nesta pesquisa e o estudo realizado pelo PROEADAI sobre a distribuição de vagas no processo seletivo em referência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

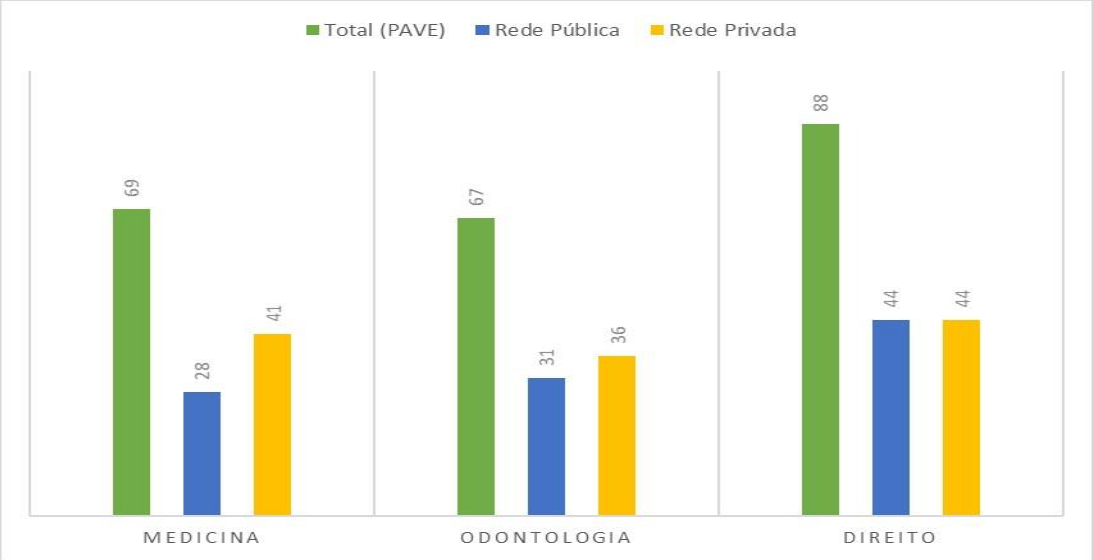
A Figura 1, reproduzida a seguir, demonstra, de forma bastante linear, que nos cursos pesquisados, aproximadamente mais da metade dos ingressantes do PAVE com matrícula ativa em 2018 são originários da rede privada de ensino. Já no Curso de Medicina a presença das escolas particulares ganha mais evidência, pois do total de 69 (sessenta e nove) estudantes que ingressaram na

[4] Fonte: na Ata n°21/2017 do Conselho Coordenador do Ensino, Pesquisa e Extensão - COCEPE. Acesso em 14 jun. 2018. Online. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2017/04/Ata-21.2017-COCEPE.pdf

[5] Fonte: Resolução n.º 06/2012, do Conselho Superior (CONSUN) da UFPel. Acesso em 14 jun. 2018. Online. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2010/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-06.2012-CONSUN.pdf

Universidade através do PAVE e encontram-se matriculados em 2018 nessa faculdade, 41 (quarenta e um) são oriundos do ensino particular, ou seja, 59% do total desse grupo advém da rede privada.

Figura 1: Alunos matriculados em 2018 nos cursos de Medicina, Odontologia e Direito com ingresso via PAVE



Essas constatações quando adicionadas aos dados já levantados pelo PROEDAI sobre a falta de proporção no antigo sistema de distribuição das vagas do PAVE informam que, embora formalmente a regra destinasse 50% das vagas para a ampla concorrência, reservando os outros 50% para a rede pública, na prática, o que se estabelecia, essencialmente em cursos de alto prestígio e concorrência, como a Medicina, era a constituição de uma cota para a rede privada.

O cenário acima identificado demonstra um sistema de acesso ao ensino superior que premiava preferencialmente a rede privada de ensino, em detrimento dos estudantes rede pública no preenchimento dos cursos da UFPel de maior concorrência e ascensão social. Tal situação configurava um descompasso com o caráter democrático que norteia a lei de cotas e o papel da universidade pública brasileira, a qual além das regulares tarefas de promoção de ensino, pesquisa e extensão, possui a missão adjacente de através da educação efetivar o princípio constitucional da igualdade em uma perspectiva de redistribuição do bem-estar social, esquema teórico assim definido por BARROSO (2016, p. 207-28):

> (...) A igualdade veda a hierarquização dos indivíduos e as desequiparações infundadas, mas impõe a neutralização das injustiças históricas, econômicas e sociais, bem como o respeito à diferença. Em torno de sua maior ou menor centralidade nos arranjos institucionais, bem como no papel do Estado na sua promoção, dividiram-se as principais ideologias e correntes políticas dos últimos séculos.(...) a igualdade material, que corresponde às demandas por redistribuição de poder, riqueza e bem estar social; (...) Já a igualdade como redistribuição decorre de objetivos da República, como "construir uma sociedade livre, justa e solidária" (art. 3º, I) e "erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais" (art. 3º, III). Por fim, a igualdade como reconhecimento tem seu lastro em outros dos objetivos fundamentais do país: "promover o bem de todos, sem preconceitos de

origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art. 3º, IV).

4. CONCLUSÕES

É inquestionável que a reserva de apenas 50% das vagas do PAVE para a rede pública, consistia, às avessas, em uma cota para o ingresso de estudantes das escolas particulares nos cursos de alto prestígo da UFPel, posto que os dados levantados demonstraram que a rede privada ocupa em 2018 mais da metade das vagas do campo de pesquisado.

Ignorar a preponderãncia do acesso da rede privada a essa modalidade de vestibular seriado e regionalizado, ou ainda, a flagrante diferença quantitativa entre as redes de ensino pública e particular que compõem o espectro da pesquisa, não encontra melhor tradução a não ser nas palavras do Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Marco Aurélio por ocasião declaração de consitucionalidade do sistema de cotas nas universidades: "A meritocracia sem igualdade de pontos de partida é apenas uma forma velada de aristocracia" (STF, 2012).

Nesse contexto, entende-se que o aperfeiçoamento das diferentes ações afirmativas concernentes à reserva de vagas nas universidades públicas envolve um constante monitoramento, a fim de identificar e corrigir distorções, principalmente no âmbito local e regional, cuja visibilidade costuma escapar ao olhar das macroestratégias de fomento à mobilidade e ascensão social.

Embora não constitua escopo desta análise, vale registrar um último apontamento. Na Ata do COCEPE n° 21/2017, referente à ampliação da reserva de vagas do PAVE e consequente redução do ingresso via SiSU, foi mencionada a intenção de criação de um "SiSu regional". Visto isso indaga-se: a UFPel pretende com essa iniciativa descaracterizar a semântica do SiSU, voltado à integração nacional, e retomar o processo de eletividade no acesso à instituição?

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, Luís Alberto; OSORIO, Aline. "Sabe com quem está falando?":Notas sobre o princípio da igualdade no Brasil contemporâneo. **Rev. Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016, p. 204-232. Online. Acessado em 14 jul. 2018. Disponível em: https://app.luminpdf.com/viewer/ZZr8pFZTToBuqHG3u.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 183-193, 2017.

STF, Supremo Tribunal Federal. **ADPF 186,** Relator(a): Min. Ricardo Lewandowski, Tribunal Pleno, julgado em 26/04/2012, Acórdão Eletrônico DJe-205 DIVULG 17-10-2014 PUBLIC 20-10-2014.

UFPEL. **Projeto de Ensino do CENG desenvolve estudo que altera a distribuição de Vagas no PAVE da UFPel.** Notícias. 27 ago. 2018. Online. Acesso em 08 set. 2018. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ceng/projeto-de-ensino-do-ceng-desenvolve-estudo-que-altera-a-distribuicao-de-vagas-no-pave-da-ufpel/

POR UMA PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE UM PROJETO DE EXTENSÃO

MARCIELA DA SILVA MATTOS[1]; MAICON MADRUGA DA ROSA[2]; PATRICIA DA SILVA LUIZ[3]; DIRLEI DE AZAMBUJA PEREIRA[4]; HELENARA PLASZEWSKI[5]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – marcielasmattos@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – maiconmadrugadarosa@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – patricia2971@hotmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – pereiradirlei@gmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas – helenara.ufpel@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O nosso tempo apresenta uma rede complexa de desafios: miséria, violência, esgotamento dos recursos naturais do planeta, exclusão social, formas de relacionar-se frente aos avanços tecnológicos, entre outras situações. Diante desse cenário, há uma exigência por novos modos de ser e agir em sociedade que reconfigurem a existência em uma perspectiva humanizadora. No âmbito da educação e em estreito diálogo com o quadro exposto, é premente a necessidade de propor situações de ensino e de aprendizagem que potencializem um processo formativo crítico.

Especificamente no campo da docência, a metamorfose no perfil e nas atribuições do professor, exigida pela conjuntura atual em que estamos inseridos, é um bom motivo para (re)pensar os espaços de formação, bem como sugere que esse processo seja mais abrangente e diversificado. No contexto da formação inicial de professores, não basta que o licenciando apreenda apenas os conteúdos específicos da sua área. É necessário que produza uma relação com o que aprende, conferindo sentido às atividades vivenciadas e refletindo sobre o que pensa e faz.

Partindo dessas ideias suleadoras, o projeto extencionista 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 tem proporcionado aos acadêmicos de graduação, da Faculdade de Educação (FaE) - Universidade Federal de Pelotas (UFPel), um espaço-tempo de reflexões sobre o constituir-se educador a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Especificamente sobre as oficinas pedagógicas desenvolvidas no Instituto Nossa Senhora da Conceição (Pelotas/RS), podemos declarar que essas têm promovido uma série de aprendizagens aos partícipes, bem como contribuído com o compromisso social da universidade no sentido de partilhar conhecimentos com a comunidade local.

2. METODOLOGIA

As oficinas pedagógicas, conforme postulado por Antunes (2012), foi a opção metodológica assumida pelo projeto de extensão. Quanto à sua organização e execução, o trabalho estrutura-se em três etapas: i) A primeira etapa, que acontece na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), constitui-se em um espaço de formação no qual o professor que irá ministrar a oficina no Instituto dialoga sobre sua proposta. Nesse momento abre-se a possibilidade para a construção de sentidos e saberes na relação entre o formador (responsável pela oficina) e os acadêmicos; ii) A segunda etapa

consiste na realização da oficina, um importante momento da práxis pedagógica, que é realizada no Instituto Nossa Senhora da Conceição – Pelotas/RS, local em que estão matriculadas 75 educandas com idades entre 6 e 12 anos, divididas em três turmas, conforme suas idades e a série que frequentam na rede regular de ensino. De modo mais detalhado, a organização das meninas ocorre da seguinte forma: dos 6 aos 8 anos (1ª e 2ª Séries), dos 8 aos 10 anos (3ª e 4ª Séries), dos 10 aos 12 anos (4ª, 5ª e 6ª Séries); iii) A terceira etapa é a de avaliação da proposta (oficina), considerando a sua operacionalização e resultados. Em média são destinadas uma hora e meia para realização das atividades com cada grupo. Observamos que, no processo de realização das oficinas, são respeitadas e consideradas as especificidades das faixas etárias das crianças.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de extensão iniciou em 2017 e segue em andamento no corrente ano. Destarte, os dados aqui apresentados levam em consideração o conjunto das oficinas desenvolvidas nesse período. Destacamos que já foram realizadas oficinas literárias, artísticas, musicais, que discutem questões de gênero e ambientais. Acreditamos que o projeto proporciona, aos envolvidos, muitas aprendizagens. Para as educandas que estudam no Instituto Nossa Senhora da Conceição tem sido a oportunidade de participar de atividades lúdicas e de reflexão crítica sobre diversas temáticas. Já para os acadêmicos, é um espaço de experienciar a docência, seus desafios e suas possibilidades. Nesse sentido, a metodologia escolhida (oficinas pedagógicas) tem contribuído sobremaneira para o êxito do projeto. Conforme Antunes (2012, p.35):

> Aprender e ensinar através de oficinas pedagógicas representa a busca de vivências com propostas alternativas para diferenciadas aprendizagens. Representa uma metodologia de ensino que pode ser dinâmica, motivadora à aprendizagem pela contextualização aos saberes do cotidiano e contrapontos de conhecimentos socializados, além das inter-relações experienciadas, entre outras possibilidades interdisciplinares. A oficina pedagógica permite uma abordagem didático-metodológica integral e integralizadora, que ultrapassa a oportunidade da construção de novos conceitos, imbricando diretamente nas dimensões afetivo-emocional de cada ser humano participante.

Diante do exposto, podemos perceber o quão proeminente é essa perspectiva metodológica e o quanto contribui para os processos formativos daqueles que com ela dialogam.

Podemos destacar ainda, diante do escopo da ação extensionista, que durante essa trajetória temos reafirmado o compromisso de propor uma educação como ferramenta de mudança da sociedade que vivemos. Assim, torna-se necessário pensar a prática em diálogo com a teoria, constituindo uma práxis que se desenvolve em espiral e que tem clareza do horizonte para o qual se direciona. Freire (1981, p.109) afirma que a práxis é “a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática”. Portanto, ela “não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão” (FREIRE, 1981, p.134).

No que se refere à extensão universitária, essa não pode ser somente a afirmação de um discurso institucional. Ela precisa legitimar-se na prática, oferecendo à comunidade ações que qualifiquem a sua vida cotidiana em

diversas áreas. Percebemos que, com a realização do projeto, essa relação tem se constituído. E concordamos com Rocha (2007, p.27) quando reconhece que:

> A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações sócio-educativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

É com base nesse entendimento sobre a extensão universitária que desenvolvemos o projeto no Instituto Nossa Senhora da Conceição. Acreditamos que muitas aprendizagens têm sido engendradas a partir das oficinas pedagógicas realizadas e da parceria estabelecida.

4. CONCLUSÕES

Nas diferentes experiências *no* e *com* o mundo, vivenciamos cada dia algo novo. Na vida acadêmica, esse conjunto de vivências nos faz refletir sobre como elas incidem sobre o nosso processo formativo.

Em face do exposto, o projeto de extensão e as oficinas pedagógicas permitem a aproximação entre teoria e prática e oportunizam a efetivação de uma práxis educativa baseada no diálogo. O diálogo, por seu turno, é uma ferramenta que contribui para uma maior sensibilidade e empatia em relação à sociedade e ao outro. Por meio das oficinas pedagógicas realizadas, cabe ainda destacar, diversas aprendizagens têm qualificado as experiências acadêmicas e pessoais.

Notamos que o trabalho desenvolvido, até o momento, tem propiciado significativas aprendizagens às educandas do Instituto Nossa Senhora da Conceição. A diversidade de temáticas trabalhadas e a forma com que são apresentadas às crianças edificam um espaço-tempo de produção de conhecimentos. E para os acadêmicos, a experiência tem garantido uma notável possibilidade de compreender a dinâmica da sala de aula e suas potencialidades formativas. Acreditamos que a práxis edificada dialoga com os princípios de uma educação humanizadora e crítica e contribui, por sua vez, com a organização de um outro projeto societário, diferente daquele implementado pela lógica social capitalista.

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.

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

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 – SP.

ESTATÍSTICA: DA ACADEMIA À PRAÇA

MÁRCIO FOUCHY DOMINGUES[1]; QUELEN CORRÊA FURTADO[2]
ELISIA RODRIGUES CORRÊA[3]; GISELDA MARIA PEREIRA[4]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – marcio.fouchy@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – quelen26correa@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – elisiarc@hotmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas– gmpereira08@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A Estatística está inserida em diversos ramos de trabalho e a sociedade diariamente se utiliza dela, mesmo que não a perceba. Em todos os setores o uso de tabelas, gráficos e medidas descritivas fazem parte do cotidiano, e isso se deve pela constante produção de dados em todas as atividades econômicas, sociais e cientificas. Dessa forma, muitas das decisões que os cidadãos tomam, geralmente, baseiam-se nas informações analisadas por procedimentos estatísticos (COSTA; CAZORLA, 2016).

No entanto, para WANDERLEY; SENA e SOUZA (2015) a abordagem de conteúdos de estatística, geralmente, não constam nas aulas de matemática, pois muitos professores não possuem formação conceitual adequada na área de estatística ou desconhecem práticas pedagógicas para um ensino mais eficaz. Diante destas dificuldades, muitas vezes, os professores não aprofundam ou simplesmente deixam de ministrar assuntos contidos nessa área.

Devido a essa falha muitas vezes cometida no ensino, formam-se pessoas em nível básico (fundamental e médio), com dificuldades de se posicionarem a respeito de alguma informação estatística, estas que são constantes em jornais, livros, revistas e internet, pelo fato da necessidade de informações intempestivas tenderem a crescer perante as relações sociais.

Porém, o ensino de estatística é previsto em lei, e conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1997), PCN's (BRASIL, 1998) e PCN's (BRASIL, 2000) os conceitos de estatística e probabilidade devem ser desenvolvidos desde o 1º ciclo do ensino fundamental até o ensino médio, e são vistos dentro do tópico de tratamento da informação no currículo de matemática, onde incluem: coleta, organização e análise de dados (leitura e interpretação), medidas de tendência central e seus significados, distribuições de frequências e a noção de probabilidade em espaços equiprováveis. Conforme, LOPES e MORAN (1999), cabe à escola propor situações de acaso e aleatoriedade aos alunos dentro do tema de probabilidade, pois assim eles terão a possibilidade de expandir a compreensão em situações de incerteza que os envolvem fora da escola.

Dessa forma, ainda segundo os PCN's (BRASIL, 1998) o tratamento da informação deve ser aprofundado nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, pois os alunos poderão investigar e compreender a realidade em que estão inseridos, e assim a estatística e seus procedimentos passam a terem significados em diferentes contextos.

Assim, o presente projeto buscou realizar a conexão entre a universidade, escolas e sociedade, para compartilhar experiências entre os membros inseridos nessas esferas, através de uma proposta ativa e dinâmica de ensino de estatística e probabilidade, por meio de sequências didáticas e jogos.

2. METODOLOGIA

Até o presente momento foram executadas algumas atividades que estavam previstas no calendário do projeto. Inicialmente foram realizados ajustes nos materiais confeccionados para as oficinas construídas em 2017 (WEREMCHUK et al, 2017), visando à qualidade estética e visual dos mesmos para torná-las mais atraentes ao público alvo do projeto.

Até o presente momento, foram executadas as seguintes oficinas: “Os Passeios Aleatórios da Mônica” e “Jogo de Dados”. A primeira possui como objetivo geral apresentar conceitos básicos de probabilidade utilizando a experimentação aleatória. Já a segunda com o objetivo de explorar a noção de probabilidade através de um experimento aleatório finito com lançamento de dados e apresentar a distribuição das frequências dos lançamentos por gráfico em material concreto.

Dentre as atividades previstas, estatística itinerante permitiu a divulgação do projeto na Feira Nacional do Doce (FENADOCE) em estande da UFPel. Nesse dia, a maioria do público visitante eram alunos de escolas públicas que cursavam o ensino fundamental com idades entre 8 a 12 anos, acompanhados de seus respectivos professores. As oficinas aplicadas foram às citadas anteriormente, porém adaptadas a esse público especifico com o objetivo geral de promover noções sobre situações de aleatoriedade e probabilidade contidas no dia a dia.

Em outro momento realizou-se oficinas na escola Dom João Braga, parceira da UFPel e deste projeto, nesse dia o público alvo era uma turma de terceiro ano do ensino médio. As oficinas para esse público tinham o objetivo de trabalhar o aprofundamento conceitual de probabilidade, fornecendo a visualização no cotidiano. Para isso a turma foi dividida em grupos, e cada grupo possuía o seu material de trabalho e um mediador da sequência didática.

Com essas atividades buscou-se aprofundar ou revisar conceitos de probabilidade e estatística contidos nas bases da educação básica como (espaço amostral, eventos, frequências, possibilidades, gráficos, e interpretação de dados). Após cada sequência didática foi aplicado um questionário com perguntas abertas aos grupos que serviu como um instrumento de coleta de dados para análise, além da prévia observação do andamento das atividades.

Além dessas atividades executadas, construiu-se uma oficina para os professores trabalharem com estatística no software Excel, que aguarda uma possibilidade de data junto aos professores para a execução.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto aos resultados obtidos pela aplicação das oficinas realizadas na Fenadoce, observou-se uma participação efetiva dos alunos, incentivados pelo fato das mesmas serem coloridas, atraentes e questionadoras. Além disso, como o objetivo da oficina era divulgar e facilitar a aprendizagem sobre os conceitos que envolvem a estatística, de forma dinâmica e contextualizada, pode-se notar que os alunos assimilaram as situações problemas e mostraram compreensão do significado de aleatoriedade. Conforme WALICHINSKI e SANTOS JUNIOR (2013) a aproximação entre conteúdos e atividades que proporcionam contextualizações podem gerar mais interesse e participação pela aprendizagem. E isso foi constatado, pois com o uso de recursos didáticos (jogos e sequências didáticas) pôde-se contextualizar o ensino de estatística, notando-se então redução de dificuldades e aumento da eficácia de ensino-aprendizagem que foi possibilitado por esse formato de ensino nessa faixa etária.

No que se refere aos resultados obtidos pelas oficinas (“Os Passeios Aleatórios da Mônica” e “Jogo de Dados”) na aplicação junto ao ensino médio, pela observação e mediação das atividades, verificou-se a efetiva compreensão dos alunos com a realização das mesmas. Esta percepção se deve tanto pelas respostas orais quanto pela análise dos questionários com perguntas abertas respondidas pelos grupos. Além disso, mais que a compreensão dos conteúdos, observou-se o envolvimento e interação dos alunos com as propostas de ensino, e também uma notável cooperação dentro dos grupos. Tudo isso favorece a construção do conhecimento e sua aplicação na interpretação e participação da realidade em que se vive.

4. CONCLUSÕES

Diante disso, podemos afirmar que as oficinas mostraram-se efetivas na consolidação da apropriação do conhecimento sobre os tópicos abordados, sendo ainda relevantes na integração entre os grupos de trabalho.

Também, acredita-se que da forma como as oficinas foram elaboradas e executadas estas contribuíram para cativar os públicos envolvidos nestas atividades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Fundamental I). Brasília: MEC, 1997. Acessado em 24 ago. 2018. Online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Fundamental II). Brasília: MEC, 1998. Acessado em 25 ago. 2018. Online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000. Acessado em 24 ago. 2018. Online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf

COSTA, M. C. S; CAZORLA, I. M. Análise sobre a Inserção da Estatística em uma Escola Municipal de Ensino. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA,** 12., São Paulo – SP, 2016. Anais XII ENEM, São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul, 2016.

LOPES, C. A. MORAN, R. C. P. A Estatística e a Probabilidade através das Atividades Propostas em Alguns Livros Didáticos Brasileiros Recomendados para o Ensino Fundamental. In: **CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DA ESTATÍSTICA – DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI.** (p. 167-174) Florianópolis, 20,21 e 22 de setembro de 1999.

WALICHINSKI, D; SANTOS JUNIOR, G. A Estatística nos Anos Finais do Ensino Fundamental: contribuições de uma sequência de ensino contextualizada.

Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis - SC, v.6, n.2, p. 81-111, Junho 2013, ISSN 1982-5153.

WANDERLEY, V. P; SENA, T. O; SOUZA, A. A. A Formação do Docente e o Ensino de Estatística nas Escolas Públicas e Privadas na Cidade de Palmeira dos Índios – AL. In: **II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2., Campina Grande – PB, 2015. Anais II CONEDU, Campina Grande – PB: Realize, 2015, V.1, ISSN 2358-8829.

WEREMCHUK, O et al. ESTATÍSTICA NA ESCOLA. In: **CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA DA UFPEL**, 4., Pelotas – RS, 2017. Anais IV Congresso de Extensão e Cultura da UFPel, Pelotas – RS: Ed. da UFPel, 2018.

A IMPORTANCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITARIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PROJETO "GINÁSTICA ARTÍSTICA PARA TODOS"

MARCOS JORDANIO PEREIRA FEITOSA LIMA[1]; LUCAS VARGAS SAGAZ[2]; E ANDRIZE RAMIRES COSTA[3]

[1]*Escola Superior de Educação Física/UFPEL – jordannylima12@gmail.com*
[2]*Escola Superior de Educação Física/UFPEL – lucasvsagaz@hotmail.com*
[3]*Escola Superior de Educação Física/UFPEL – andrize.costa@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O "Projeto Ginástica Artística para Todos" foi iniciado em agosto de 2017, com o intuito de oportunizar a prática da Ginástica Artística (GA) para crianças escolares da rede pública. O objetivo é proporcionar a partir da iniciação da GA, a estimulação e vivência dos movimentos elementares da modalidade e contribuir com o desenvolvimento motor a partir de atividades recreativas e lúdicas. Este projeto pertence ao NEPGI (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ginástica e Infância) e está vinculado a Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFPEL) em parceria com a Prefeitura Municipal de Pelotas (PMP).

Atualmente o projeto conta com um coordenador, um professor de Educação Física cedido pela Prefeitura Municipal de Pelotas, nove voluntários e um bolsista de extensão (PREC/UFPEL). Estão regulamente matriculadas 45 crianças da comunidade, pertencentes a escola pública. Os alunos são divididos em três turmas, com faixa etária de 7 a 13 anos, de ambos os sexos. As aulas são ministradas no ginásio da ESEF/UFPEL com supervisão da coordenação, professor, monitor (aluno bolsista) e voluntários (acadêmicos regularmente matriculados no curso de Educação Física e que pleiteiam esta vaga a cada semestre).

Faz-se necessário destacar a importância desde projeto para o desenvolvimento das crianças, mas também na formação de professores, que na maioria das vezes não tiveram contato com a ginástica na escola, apenas superficialmente. De acordo com estudos de AYOUB (2007); BETTI (1999); PAOLIELLO (2008); SCHIAVON; NISTA-PICCOLO (2007) a Ginastica é aplicada como um simples alongamento ou aquecimento, o que torna desafiador o ensino desta modalidade, por não estar inserido no ambiente escolar. Esse relato de experiência destaca a importância da extensão universitária e dessa modalidade que oportuniza uma prática para crianças e jovens e que possibilita ao individuo conhecer, vivenciar e aprender novos movimentos (COSTA et al. 2016).

Assim, esse relato de experiência vem destacar a formação de professores na graduação com auxílio dos projetos de extensão e também mostrar que a Ginástica Artística pode e deve ser trabalhada na educação de crianças por oferecer uma gama de movimentos, sem necessidades de materiais, utilizando apenas o próprio corpo, proporcionando uma melhor consciência corporal no aluno.

2. METODOLOGIA

Nos utilizamos de um relato de experiência, pois estas possibilidades de vivências acadêmicas contribuem muito com o processo de formação de

professores, além de propiciar a discussão da realidade educacional como aponta Sant'Anna et al (2015). Os encontros com as crianças acontecem duas vezes por semana (terças e quintas-feiras), nas aulas, são introduzidas uma variedade de movimentos relacionados a Ginastica Artística, da forma mais simples, buscando aumento gradativo de dificuldade, de execução do movimento. É necessário deixar explicito que não se trata de tentar fazer do aluno um "futuro atleta", e sim dar a oportunidade para que ele conheça melhor seu corpo, suas dificuldades e limitações.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constamos que no primeiro semestre de 2018 os alunos aprenderam elementos básicos necessários para dar postura ao aluno, esses servem de pré-requisito para se utilizar as combinações de movimentos a fim de fazer a série final com saltos, acrobacias e giros. É importante passar um educativo em relação ao que vai ser executado para que o professor passe confiança ao aluno e para segurança do mesmo. As atividades trabalhadas durante a semana são divididas em partes: barras, solo e saltos e trave. Os exercícios estão em anexo na tabela 1 a seguir:

Tabela 1. Exercícios iniciais básicos da ginástica artística.

SOLO	
Exercício	**Descrição**
Abertura	Ação muscular de extensão da articulação dos quadris.
Elefante	Corpo estendido de cabeça para baixo, usando mão e cabeça em formato de triangulo como apoio;
Estrela	Elevar as pernas com lateralidade;
Parada de mão	O corpo deve permanecer estendido na linha do pulso;
Ponte	Projetar o quadril para cima, formando uma meia lua;
Rolo p/ frente	Se projetar para frente em formato de uma bola, com joelhos flexionados na linha do peito;
Rolo p/ trás	Se projetar para a parte posterior.
SALTOS	
Exercício	**Descrição**
Extensão	Posição em que o corpo deve estar em linha reta, sem nenhum ângulo;
Grupado	Posição em que todas as partes do corpo se flexionam e se aproximam de ponto central corporal, as pernas devem estar flexionadas;
TRAVE	
Exercício	**Descrição**
Avião	Uma perna de apoio no chão totalmente estendido a outra perna forma um angulo de 90°, braços estendidos paralelos ao solo;
Caminhada	Caminhar sobre a trave.
BARRA	

Exercício	Descrição
Caminhada	Corpo estendido se desloca na barra;
Envelope	O corpo faz um giro completo em torno de um eixo;

Em decorrência do bom aprendizado dos alunos ao longo do semestre 2018/1 foi organizado uma Copa Escolar de Ginástica Artística ao final deste semestre, para que pudéssemos ver o quanto às crianças desenvolveram suas habilidades, entendimento sobre a modalidade, visando à interação das turmas, professores.

Na competição foram feitas as mesmas atividades que vinham ocorrendo dia a dia no projeto, a escolha dos exercícios é por critério do participante que junto ao coordenador e/ou professor preencheram uma súmula com os movimentos a serem executados durante a prova. Cada exercício escolhido tinha certa pontuação de acordo com o grau de dificuldade de acordo com o regulamento oficial de copa escolar e estadual Ginástica Artística 2017 da Federação de Ginástica Artística, rítmica, aeróbica e acrobática do Rio grande do Sul - FGRS Foram atribuídos um bônus dos avaliadores de 1 a 5 na pontuação final, sendo (1) quando execução ruim; (2) para execução fraca; (3) execução regular; (4) execução boa; e (5) com execução perfeita. A prova foi dividida em: Saltos, barra, trave e solo, a soma de todos esses componentes dava o resultado final do desempenho.

Percebe-se uma grande melhora dos alunos que iniciaram sem conhecimento prévio da modalidade e que já são capazes de realizar movimentos básicos da Ginástica Artística, em apenas cinco meses de projeto demonstraram melhora na capacidade física, ampliaram a capacidade da memória de longo prazo, raciocínio mais rápido, nomes de equipamentos, das provas, habilidades, e consequentemente melhoraram o relacionamento entre eles e com os demais professores.

A literatura considera que a Ginástica Artística é um conteúdo importante e deve ser trabalhada com crianças. Segundo Weiers et al. (2014) a Ginástica Artística na Educação Física Escolar é um conteúdo de caráter formativo, onde todos os alunos podem experimentar e aprender algo novo, alcançando inúmeros resultados físicos, morais e intelectuais, partindo de movimentos naturais básicos. Porém, muitos professores desconsideram trabalhar essa modalidade de forma efetiva e regular e a usam apenas como forma de aquecimento ou alongamento (AYOUB, 2007).

Também é importante ressaltar a importância da extensão que procura dar proximidade da Universidade com a comunidade, possibilitando aos acadêmicos durante a graduação uma oportunidade de inserção a futura realidade profissional, contanto entre o aprendizado na Universidade e a aplicabilidade do conteúdo, além de conhecer sua profissão na prática (MANCHUR, 2013). A graduação por si pode não oferecer todos os requisitos e conhecimentos necessários, de certa forma é dado mais especificidade no ensino da graduação podendo haver variáveis no ambiente escolar, sendo necessário do discente preparação, competência e auto eficiência que para Salles et al. (2015) compreende um conjunto de crenças de um estudante em sua capacidade de organizar e executar ações.

4. CONCLUSÕES

O projeto vem mostrando um excelente resultado conseguindo atingir seus principais objetivos, visto que as crianças aprenderam novas formas de se

movimentar e conhecer seu corpo, além de conhecer melhor os movimentos gímnicos.

Projetos de extensão também são valiosas oportunidades de capacitar o acadêmico e criar uma ponte entre a universidade e a escola antes ou depois do estagio, acresentando uma série de habilidades de vivenciadas na futura profissão, procurando equilibrar a teoria aprendida na Universidade com a prática na escola, sabendo da dificuldade de ensino da Ginástica Artística, o referido projeto vem sendo uma valiosa ferramento de apoio à formação de professores.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, 1999.

COSTA, A. R. et al. Ginástica na escola: por onde ela anda professor? **Conexões**, Campinas, SP v. 14 n. 4 p. 76-96 out./dez. 2016.

MANCHUR, J.; SURIANI, A. L. A.; CUNHA, M. C. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciatura. **Conexão**. Ponta Grossa, v. 9, n. 2, jul./dez. 2013.

PAOLIELLO, Elizabeth**. Ginástica geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

SALLES, W. N. et al. autoeficácia discente na formação inicial de estudantes universitários de educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1083-1097, out./dez. de 2015.

SANT'ANNA, N. F. P.; MATTOS, F. R. P.; COSTA, C. S. Formação continuada de professores: a experiência do programa de residência docente no colégio Pedro II. **Educação em Revista**, v. 03, n. 04, 2015.

SCHIAVON, L.; NISTA-PICCOLO, V. L. A ginástica vai à escola. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, 2007.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A INCLUSÃO ESCOLAR NO PROJETO "GINÁSTICA ARTÍSTICA PARA TODOS".

MARINA KRAUSE WEYMAR[1];
ANDRIZE RAMIRES COSTA[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – ninaweymar98@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – andrize.costa@gmail.com(orientadora)*

1. INTRODUÇÃO

O envolvimento de crianças no esporte é um fenômeno crescente no mundo. Quando realizado sob orientação adequada, ainda nessa faixa etária, é uma ferramenta importante para o desenvolvimento de benefícios físicos, sociais, psicológicos e motores (BENETTI, 2005).

A Ginástica Artística (GA) é uma das sete modalidades de ginástica reconhecidas pela FIG (Federação Internacional de Ginástica). Segundo NUNOMURA, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. (2008), ela se insere como uma ferramenta importante nesse desenvolvimento, pois, apesar de ser conhecida como acessível a poucas pessoas face à sua enorme complexidade de execução, ela é composta, em sua base, por elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento motor do ser humano, tais como o rolar, o equilibrar-se, o saltar, o girar, entre muitos outros que, quando combinados em sequência de movimentos, facilita o aprimoramento das capacidades físicas mais complexas e enriquece o acervo motor da criança.

Mesmo com o corpo de informações que demonstram a importância da prática da GA para a formação global da criança, estudos apontam que ela não é massificada nas escolas, clubes e academias. Diversos fatores são apresentados como empecilho para a prática da modalidade, tais como o alto custo dos aparelhos, a falta de materiais e, especialmente, de professores qualificados para trabalhar com a mesma (NISTA-PICCOLO, 2008). Segundo SCHIAVON (2007), falta um olhar pedagógico sobre essa modalidade esportiva, pois, durante a formação acadêmica dos profissionais, não há vivências que privilegiem o ato de ensinar a Ginástica para crianças e adolescentes, nas quais se interpretem as dificuldades em trabalhar com o conteúdo gímnico. Ainda, nesse mesmo trabalho, foi detectado que, mais importante do que solucionar a falta de materiais nos ambientes de ensino, é capacitar e trocar conhecimento com os professores, pois, uma vez que se tenha conhecimento do conteúdo a ser ensinado, podem-se utilizar diferentes meios para tornar a prática possível.

Nesse contexto, no ano de 2017, foi desenvolvido o projeto "Ginástica Artística para Todos", desenvolvido no NEPGI (Nucleo de Estudos e Pesquisa de Ginástica e Infância), por uma parceria entre a Escola Superior de Educação Física – UFPel e a Prefeitura Municipal de Pelotas. A ideia central é promover a prática da GA de forma gratuita a estudantes das escolas publicas da cidade, além de oportunizar vivências extracurriculares aos estudantes do curso de Educação Física que demonstram interesse na modalidade e tem, no projeto, a oportunidade de associar a teoria à prática, tornando, dessa forma, sua formação mais completa. Sendo assim, esse trabalho tem como objetivo relatar as atividades realizadas no projeto, além de mostrar como as vivências práticas na

Ginástica Artística podem propiciar aos jovens e crianças a oportunidade de conhecer seu corpo, suas possibilidades de movimento e seus limites corporais.

2. METODOLOGIA

São desenvolvidas aulas de GA, em nível de iniciação esportiva, para um grupo de 45 alunos das escolas municipais da cidade. Quanto à participação docente e discente, atuam no projeto atualmente uma professora da ESEF/UFPel, 3 professores da rede municipal de ensino e 6 discentes de graduação do curso de Educação Física, também da UFPel. As aulas acontecem duas vezes na semana, no ginásio da Escola Superior de Educação Física, e têm duração de 50 minutos. Os alunos são divididos em três turmas, que são estratificadas por sexo e idade, onde a primeira compreende somente meninos, com idade entre 6 e 11 anos. A segunda, meninas entre 6 e 9 anos e a terceira, meninas de 10 e 11 anos.

Nessas aulas, desenvolve-se a prática dos fundamentos da GA, buscando enfatizá-la como um conteúdo de caráter formativo, onde são utilizados, com algumas adaptações, diversos aparelhos da modalidade, como o solo, as paralelas assimétricas e simétricas, plintos, trampolins e a trave de equilíbrio, apresentando, assim, diversas situações inabituais para os praticantes. A estrutura é inteiramente fornecida pela universidade.

Quanto aos conteúdos, são trabalhados os exercícios básicos, sempre alicerçados nos fundamentos da modalidade, como os “Padrões Básicos de Movimento” (PBMs), propostos por RUSSEL E KINSMAN (1986), que incluem as aterrissagens, posições estáticas, deslocamentos, rotações, saltos e balanços. A escolha de trabalhar a partir dos PBMs se deu em função de eles abrangerem todas as habilidades possíveis da modalidade e fornecerem subsídios suficientes para a evolução de movimentos específicos e mais complexos da GA (NUNOMURA, M.; NISTA-PICCOLO, V. L, 2008). Esses estímulos têm objetivos que vão além do desenvolvimento dessas habilidades específicas, eles visam à melhora da aptidão física, coordenação motora, interação social e disciplina dos sujeitos, através dos movimentos gímnicos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde então, passaram pelo projeto 65 alunos que mantiveram a prática da GA de forma sistemática. Os sujeitos parciparam de alguns eventos da modalidade, como circuítos e apresentações, todos demonstrativos e sem fins competitivos, compactuando com a filosofia do projeto.

Verificou-se, entre os alunos, uma melhora em variáveis motoras e comportamentais, percebidas pelos professores e responsáveis. No aspecto motor, os professores relatam que, ao longo das aulas, os alunos mostraram uma melhor consciência corporal que, respeitando a individualidade de cada um, possibilitou o avanço das aulas e a aprendizagem de novos elementos, um pouco mais complexos. Do ponto de vista comportamental, os professores observaram uma melhora disciplinar nas aulas, tanto na relação com os colegas, quanto com o respeito ao professor. Pode-se, ainda, enfatizar o quanto as aulas foram aceitas pelos alunos, que mostraram-se empolgados com o aprendizado de novos elementos e permanecem assíduos ao decorrer do ano.

Além disso, destaca-se que o projeto proporciona um grande aprendizado profissional aos alunos extensionistas do curso de graduação em Educação Física da UFPel, que relatam ter, no projeto, a oportunidade e unir teoria e prática e trocar conhecimentos com os profissionais inseridos no mercado de trabalho, enriquecendo, assim, sua formação profissional. Essa perspectiva é bastante relevante, já que, de acordo com NUNOMURA (2000), a formação acadêmica em ginástica, na maioria dos cursos de Educação Física, não oferece subsídios para que os profissionais possam desenvolver essa modalidade em seu ambiente de ensino. Esses relatos demonstram a relevância do projeto na formação de novos profissionais capacitados a trabalharem com a GA.

4. CONCLUSÕES

Com isso, foi possível concluir que o projeto de extensão "Ginástica Artística para Todos" caracteriza-se como uma excelente ferramenta social e de ensino, pois, além de proporcionar o aprendizado das habilidades ginásticas, foi capaz de promover melhoras físicas e sociais aos alunos, através dos movimentos ginásticos. Além disso, mostra o grande potencial das vivências extracurriculares no aprendizado técnico-profissional dos futuros professores, proporcionando a eles um ambiente colaborativo e enriquecedor, para que tenham experiências significativas para o ato de ensinar, viabilizando, assim, as diversas possibilidades de desenvolvimento de suas aulas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENETTI, G. Os benefícios do esporte e a importância da treinabilidade da força muscular de pré-púberes atletas de voleibol. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano,** Porto Alegre, v. 7, n.2, p. 87-93, 2005.

NISTA-PICCOLO, V. L. **Atividades Físicas como proposta educacional para 1ª fase do 1º grau.** 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

NUNOMURA, M.; NISTA-PICCOLO, V. **Compreendendo a Ginástica Artística.** São Paulo: Phorte Editora, 2008.

SCHIAVON, L.; NISTA-PICCOLO, V. L. A ginástica vai à escola. **Movimento,** Rio Grande do Sul, v.13. n3, p. 131-150, 2007.

NUNOMURA, M. et al. Análise dos objetivos dos técnicos na Ginástica Artística. **Motriz,** Rio Claro, v.16 n.1 p.95-102, 2010.

TSUKAMOTO, M. H. C.; NUNOMURA, M. Iniciação esportiva e infância: um olhar sobre a Ginástica Artística. **Rev. Bras. Ciec. Esporte**, Campinas, v. 26, n.3, p. 159-176, 2005.

OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL COM ALUNOS DO 2º ANO DA ESCOLA ELMAR DA SILVA COSTA: ATIVIDADES PRÁTICAS

MARINA VIEIRA FOUCHY[1]; JÉSSICA BOSENBECKER KASTER[2]; KARINA FERNANDEZ[3]; LAURA DOS SANTOS CENTENO[4]; CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES[5]; CARLA BARBOZA MENDONÇA[6]

[1] Discente do curso de Tecnologia em Alimentos, Universidade Federal de Pelotas (UFPel)- marinavieira01@gmail.com
[2] Discente do curso de Tecnologia em Alimentos, UFPel – jessica_b_k@hotmail.com
[3] Discente do curso de Química de Alimentos, UFPel – karinaffernands@hotmail.com
[4] Discente do curso de Química de Alimentos, UFPel – lauracenteno96@yahoo.com.br
[5] Docente do Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA), UFPel – caroldellin@hotmail.com
[6] Docente do Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos (CCQFA), UFPel – carlaufpel@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Verifica-se na população uma crescente preferência por *fast foods* e alimentos mais industrializados, devido à praticidade que estes produtos trazem ao cotidiano, entretanto, é preciso estar atento à quantidade de gorduras e açúcares contidos nestes alimentos para evitar problemas à saúde. Essa tendência na alimentação vem sendo observada cada vez mais em idades mais precoces, evidenciando que as crianças preferem trocar os lanches saudáveis como as frutas e sucos naturais por bolachas recheadas, batatas fritas, pizzas, chocolates e refrigerantes (FISBERG, 2004).

FREITAS (2002) afirma que a alimentação influencia na disposição, no estado emocional e até na inteligência. Portanto, todo esse contexto de maus hábitos alimentares pode prejudicar o interesse das crianças nas atividades escolares, apresentando baixo rendimento, irritabilidade, agitação, estresse, além de problemas de saúde como hipertensão, obesidade infantil, entre outros.

Segundo PIETRUSZYNSKI (2010), a inserção do alimento nas práticas pedagógicas torna-se uma opção para realmente efetivar ações de promoção da saúde na escola, possibilitando a formação de indivíduos conscientes e com hábitos de vida saudáveis. Portanto, é necessário fazer deste espaço social um ambiente favorável para o aprendizado sobre a importância de uma alimentação saudável, atingindo os estudantes nas etapas mais influenciáveis de sua vida, seja na infância ou na pré-adolescência (FERNANDES, 2006).

A Oficina de Alimentação Saudável visa levar até as escolas de ensino fundamental a importância de se ter hábitos saudáveis desde a fase infantil. Sendo assim, o assunto é tratado através de apresentações em slides, brincadeiras lúdicas e atividades práticas. O presente trabalho objetivou preparar frutas frescas para o consumo, de forma atrativa e aplicando as técnicas corretas de higienização, buscando estimular os alunos do 2º ano na Escola de Ensino Fundamental Elmar da Silva Costa – Capão do Leão/RS, ao consumo de vegetais.

2. METODOLOGIA

O curso prático foi realizado com os alunos do 2º ano na Escola Municipal Professor Elmar da Silva Costa, localizada no Bairro Jardim América – Capão do Leão/RS. Assim, primeiramente, fez-se uma revisão bibliográfica sobre os assuntos abordados no projeto, a fim de adaptar o material aos alunos de 2º ano, que apresentam faixa etária de 6 a 8 anos, para que assim fosse possível um fácil entendimento e absorção máxima de conhecimentos.

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.

Primeiramente, os discentes que atuam no projeto conduziram os alunos até o banheiro da escola e explicaram detalhadamente a maneira correta de lavar as mãos. Posteriormente, os alunos foram instruídos para a realização da montagem de espetinhos com diversas frutas, dentre elas: morango, uva, laranja, pêssego e banana. Ainda assim, durante a explicação sobre a importância da higiene, tanto pessoal quanto dos alimentos, foi ressaltada a relevância sobre a limpeza das superfícies com álcool 70%, no caso dos alunos foram as mesas da sala de aula.

Após a realização das atividades práticas, as crianças receberam um questionário com 6 perguntas: 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 Professor Elmar da Silva Costa dispunha de 19 alunos no momento prático do projeto, sendo esta etapa realizada na própria sala de aula devido a ocupação do refeitório com a merenda escolar.

As atividades práticas ajudaram as crianças a compreender melhor os assuntos abordados na parte teórica, momento em que as crianças faziam comentários positivos sobre situções já ocorridas no seu dia-a-dia, assim como a preferência por determinadas frutas e a frequência de ingestão. Ainda, no momento do preparo dos espetinhos, a orientadora do projeto montou “bichinhos” com as frutas, como borboletas, para que o interesse das crianças em ingerir as

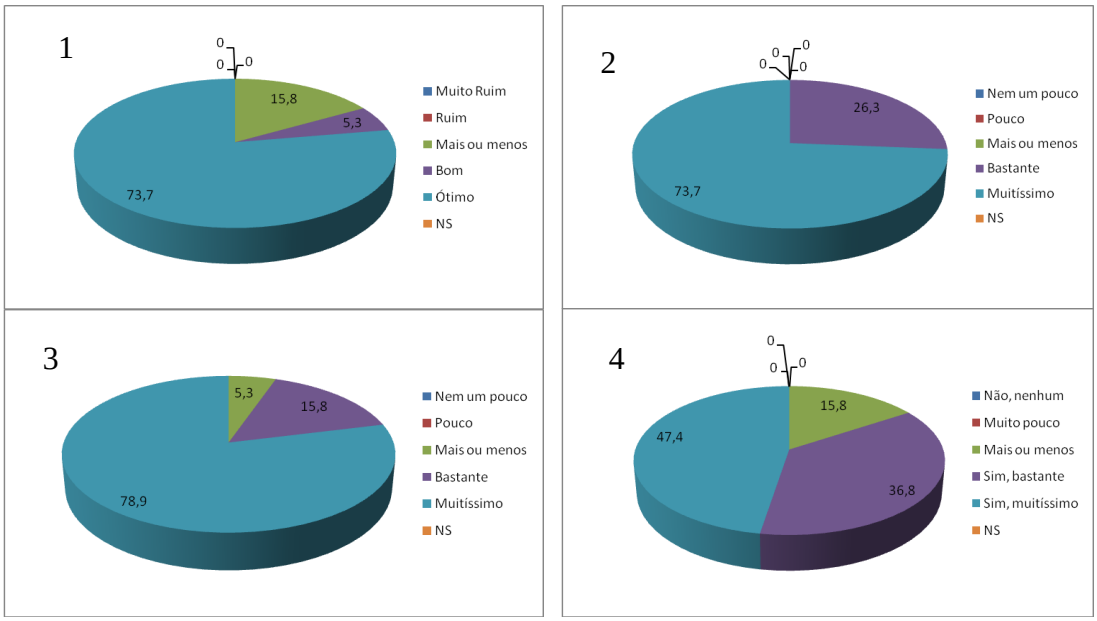
frutas fosse aguçado ainda mais. Os alunos se mostraram felizes e interessados nas atividades.

Na Figura 2, são mostradas fotos das atividades realizadas com os alunos do 2º ano na Escola de Ensino Municipal Professor Elmar da Silva Costa.



Figura 2. Atividades práticas realizadas com os alunos do 2º ano do ensino fundamental na escola Escola de Municipal Professor Elmar da Silva Costa

Os resultados obtidos através do questionário serão ilustrados na Figura 3, conforme as perguntas realizadas.



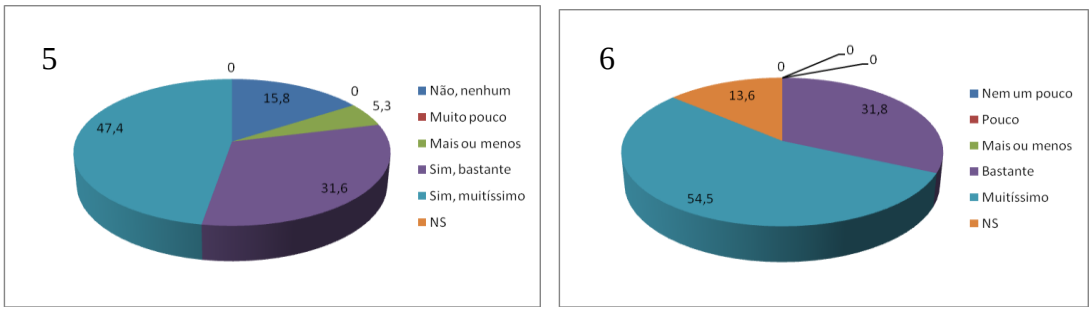


Figura 3 – Dados da avaliação dos alunos e relação ao curso prático na Escola de Ensino Fundamental Elmar da Silva Costa.
1- O que você achou do curso prático?; 2- As atividades realizadas na prática ajudaram a compreender os conteúdos teóricos?; 3- Você aprendeu formas novas de higienizar os vegetais?; 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?

De um modo geral, o destaque para a opção de resposta "ótimo/muitíssimo" pode ser visto em todos os gráficos, indicando que as crianças avaliaram muito bem o curso.

As questões 1 e 4 mostraram cerca de 16% de respostas "mais ou menos", indicando que apenas uma pequena parcela das crianças não ficou muito motivada no curso prático (questão 1) e também não teve um maior grau de mudança no hábito alimentar após os cursos (questão 4).

Apenas na questão 6 (Quanto você acha que pode colocar em prática do que você aprendeu?), houve cerca de 14% de respostas como "não sei responder" (NS).

4. CONCLUSÕES

Devido ao interesse que cada participante manifestou ao longo dos encontros, pode-se afirmar que a Oficina de Alimentação Saudável alcançou o objetivo de instigar os alunos a conhecer e provar novas frutas e hortaliças. Ainda assim, o encontro prático foi de extrema importância, pois os participantes compreenderam melhor os conteúdos abordados na parte teórica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, F. M. **Alimentação e nutrição entre escolares: caso dos alunos de uma escola do município, Vitória – ES.** 2006. 49 f. Monografia (Especialização em Nutrição Clínica) - Curso de Pós-Graduação em Nutrição Clínica, Universidade Veiga de Almeida, Vitória, 2006.

FISBERG M. **Atualização em obesidade na infância e adolescência.** São Paulo: Atheneu; 2004.

FREITAS, Paulo G. **Saúde um estilo de vida. Baseado no equilíbrio de quatro pilares.** São Paulo: IBRASA, 2002.

PIETRUSZYNSKI, E. B. Práticas pedagógicas envolvendo a alimentação no ambiente escola: apresentação de uma proposta. **Revista Teoria e Prática da Educação,** v. 13, n.2, p. 223- 229, 2010.

PROJETO CARINHO – TREINAMENTO FUNCIONAL NA FORMAÇÃO DE ACADEMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MATEUS DE PAULA BORGES[1]; GUILHERME RODRIGEZ LUZ[2]; ALINE BRANDÃO[2]; JENNIFER RODRIGUES SILVEIRA[2]; ALEXANDRE CARRICONDE MARQUES[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – mateusborges955@yahoo.com.br
[2]Universidade Federal de Pelotas – mr.luz82@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – alinebrandao3@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – jennifer.esef@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – amcarriconde@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, principalmente com o aumento de programas de pós-graduação no país percebe-se uma supervalorização da pesquisa cientifica e da produção acadêmica nas universidades públicas (ROSA e LETA, 2011; BRASIL, 2013). No entanto, a criação e manutenção de projetos de extensão tem sido deixados de lado, seja pela pouca valorização dessas atividades ou pela menor quantidade de recursos financeiros (BARRAGÁN e colaboradores, 2016).

A pesar dessa nova configuração do sistema acadêmico Brasileiro, o Projeto Carinho da ESEF-UFPel há 21 anos oferece atividades de extensão para pessoas com diferentes tipos de deficiência, sendo a Síndrome de Down (SD) e o Autismo as mais atendidas atualmente. Durante o tempo que o projeto funciona já foram desenvolvidas atividades de dança (Projeto Down Dança), natação e recentemente treinamento funcional.

Acreditamos que a extensão seja um meio importante na formação acadêmica, proporcionando aos graduandos experiencias e vivências práticas nas quais muitas vezes se adquirem só após a formação ou quanto muito nos estágios probatórios. No entanto, como profissionais de educação física trabalhamos com pessoas, vidas e corpos através da cultura corporal do movimento, sendo assim, quando melhor preparados para atuar no sistema educacional melhor é para a educação física brasileira.

Além disso, no âmbito educacional é crescente a preocupação com a inclusão e existe uma necessidade de formação adequada de professores para atuar junto aos alunos com deficiência na escola, fato este que é apontado pela literatura como um aspecto importante para efetivar a educação inclusiva (PRAIS e ROSA, 2017).

Em razão do exposto acima, o objetivo deste trabalho é apresentar a nossa visão como alunos de graduação em relação a experiência de atuação no projeto Carinho – Treinamento Funcional no atendimento a pessoas com Síndrome de Down na Universidade Federal de Pelotas/Escola Superior de Educação Física.

2. METODOLOGIA

O Projeto Carinho, desenvolvido na Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFPel), promove aulas de treinamento funcional, que são ministradas por alunos de graduação, mestrado e doutorado. As aulas são desenvolvidas duas vezes por semana, às segundas e sextas-feiras, no período da tarde. Participam crianças, adolescentes e adultos com diagnóstico de SD, aptas para realizar

exercícios físicos. Os alunos são divididos em três turmas, de acordo com a faixa etária, 7 a 10 anos de idade, de 11 a 17 anos e a acima de 18.

As aulas são desenvolvidas pelos alunos de graduação com supervisão do coordenador do projeto e um aluno de doutorado que atua diariamente junto com os graduandos. Os planos são feitos semanalmente e adequados as necessidades individuais de cada aluno, podendo também sofrer alteração sempre que necessário para melhor desenvolvimento da aula. Os planos contam com uma atividade inicial, dois circuitos principais de treinamento funcional e uma atividade coletiva de relaxamento.

O progresso dos alunos é avaliado através de questionários aplicados semestralmente aos pais e pareceres mensais de desenvolvimento físico preenchidos pelo coordenador do projeto juntamente com os monitores atuantes do projeto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação nos encontros do Projeto Carinho nos permitiu adquirir e vivenciar experiências e saberes nas quais auxiliaram de forma positiva na nossa atuação profissional.

Com os planos de aulas desenvolvidos com jogos, brincadeiras e circuitos o aprendizado se deu de forma mútua, uma vez que nós, os alunos da graduação, tivemos a oportunidade de ministrar treinos que objetivavam à evolução e desenvolvimento motor, social, cognitivo e psicológico dos participantes do projeto.

No decorrer das aulas observamos inúmeras situações de superação de limites dos alunos, fato que aumentava a autoestima e proporcionava momentos de alegrias entre alunos e professores. Por vezes, víamos os alunos vibrarem junto conosco por conseguir executar uma tarefa simples, como saltar com os dois pés sobre um step, ou perder o medo de andar no banco de equilíbrio, assim como, conseguir colocar sozinho o próprio sapato.

Segundo relato dos pais percebemos que a evolução dos alunos não se dá só nas aulas, segundo eles a participação dos alunos no projeto foi de grande relevância uma vez que passaram a desempenhar atividades que antes não faziam e obtiveram pequenos avanças de independência.

Através do contato com os alunos, foram mudados conceitos sobre limitações, nos permitindo focar em suas potencialidades e também conhecer conceitos e características relacionados a SD.

Aprendemos também formas e metodologias para conduzir, orientar, ensinar e trabalhar de forma efetiva, fazendo com que as aulas tivessem o melhor rendimento possível para o aluno. Além disso, em alguns momentos tivemos que trabalhar com situações especificas como o respeito, comprometimento, comportamento e condutas adequadas para se ter no projeto e em casa.

Com isso, observamos que o projeto é importante para os alunos, não só para questão de atividade física e condicionamento físico, como também para melhora do

convívio social entre colegas, familiares e comunidade de forma a inserir as pessoas com SD no contexto social.

4. CONCLUSÕES

Percebe-se a necessidade do projeto na vida desses indivíduos, que apresentam se mais ativos, participativos e consequentemente mais saudáveis.

Através desse estudo esperamos que a sociedade mude conceitos acerca das pessoas com SD, tornando ambientes que antes eram exclusivos em ambientes inclusivos para que assim os alunos possam mostrar e desenvolver suas potencialidades.

Tanto o projeto Carinho quanto o grupo de estudos teve uma grande importância na nossa qualificação como professores, onde podemos vivenciar diversas situações da profissão de ser professor, como também modificou nosso olhar em relação a deficiência e inclusão na escola.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRAGÁN, T.O. RODRIGUES, G.S. SPOLAOR, G.C. BORTOLETO, M.A.C. O papel da extensão universitária e sua contribuição para a formação acadêmica sobre as atividades circenses. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988. Ministério da Educação. **Coordenação de Comunicação Social da Capes - Fundação Capes. Resultados da Avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio**. 2013.

PRAIS, J.L.S.; ROSA, V.F. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, jan./abr. 2017.

ROSA, S.; LETA, J. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte 2: a heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p.7-18, jan./mar. 2011.

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO CURSO DE LÍNGUAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS DA UFPEL

MATEUS KLUMB[1]; BERNARDO LIMBERGER[2];

Universidade Federal de Pelotas[1] - mklumbb@hotmail.com.br
Universidade Federal de Pelotas[2] - limberger.bernardo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende observar e analisar as possíveis dimensões dos efeitos do Curso de Línguas na formação dos professores de línguas estrangeiras da Universidade Federal de Pelotas. Visamos salientar, dessa forma a importância da manutenção e do aprimoramento do espaço oferecido por esse projeto.

O Curso de Línguas é um projeto que oferece um conjunto de cursos, na área de línguas estrangeiras, divididos em níveis que podem ser cursados em sequência a cada semestre letivo. Ao término de cada semestre, os alunos aprovados são certificados no nível linguístico cursado. O objetivo central desse projeto desenvolvido pela Câmara de Extensão do Centro de Letras e Comunicação da UFPel é proporcionar cursos de línguas à comunidade em geral, contribuindo para o conhecimento de diferentes línguas e culturas. Atuam como ministrantes desses cursos alunos da graduação dos cursos de Letras da UFPel.

O estudo aqui proposto será direcionado às questões que permeiam a construção da identidade do profissional de Letras em formação, considerando a relação estabelecida entre teoria e prática, na qual os ministrantes dos cursos de línguas ocupam o ponto de intersecção em que conflitam as interfaces professor - aluno.

De acordo com SILVA (2000), investigar identidade pressupõe sempre um processo complexo no qual a convergência e divergência de diferentes setores sociais e individuais do contexto de inserção dos sujeitos se impõem. A globalização dinamizou ainda mais esse processo, visto que os novos comportamentos e a ressignificação constante dos diferentes segmentos sociais confrontam cada vez mais as diferentes formações discursivas da sociedade. Pensando essa discussão no campo linguístico, a reflexão se torna ainda mais complexa, uma vez que a língua não é algo pronto e acabado, mas resultado de um sistema dinâmico e contínuo em constante transformação e ressignificação de saberes. Ao mesmo tempo em que o processo interacional configura a própria linguagem, ele é o espaço de construção das diferentes identidades dos sujeitos.

A construção da identidade de professor e, sobretudo, professor de Língua Estrangeira (LE), é fixada sobre a forma como esse profissional se percebe e se situa em relação às outras e diferentes vozes que integram o espaço social no qual está integrado. Desde sua voz pessoal, passando pelos contextos familiares, de formação e atuação docente, até chegar às vozes sociais mais amplas, expressas, entre outras formas, pelos espaços de trabalho e pelas instituições governamentais que regem as normas e condições desse trabalho.

A análise que se pretende depreender parte do conceito de identidade, e dos processos que a este subjazem, conforme defendido por Silva (2000) e das discussões teóricas levantadas por Gómez (1992/1995), Vieira-Abrahão (2002), Moita Lopes (2002), Grigoletto (2003), e Rajagopalan (2003). Esses estudos são voltados à formação de professores de língua estrangeira, com foco na avaliação e análise das identidades postuladas pelos sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem envolvidos na aquisição de LE. De acordo com esses autores, pretende-se observar os aspectos presentes (ou não) nas práticas dos ministrantes do Curso de Línguas, no que tange à presença e/ou ausência do exercício crítico reflexivo (FREITAS, 2002), considerando as palavras de Rajagopalan,

> se torna cada vez mais urgente entender o processo de 'ensino-aprendizagem' de uma língua "estrangeira" como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. (...) As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra froma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69)

Nesse contexto, o papel do professor tem sua complexidade potencializada, e consequentemente a construção da identidade desse profissional tende a se tornar um processo no qual muitos conflitos individuais e sociais vão se instaurar, principalmente quando o olhar é lançado sobre as suas práticas e a fundamentação destas.

Dentre as justificativas, destaca-se a necessidade de atentar para os processos reflexivos que precisam se tornar parte da formação docente. O despreparo de grande parte dos profissionais que chegam às redes de ensino tem origem na ausência do exercício reflexivo, por meio do qual teoria e prática se interligam, originando uma via de mão dupla, na qual a teoria fundamenta e auxilia a compreensão das práticas, ao passo que as práticas sustentam a reinvenção e reformulação teórica para atender as necessidades que surgem das emergentes e constantes transformações sociais.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada nas experiências dos ministrantes. Tais experiências serão investigadas por meio de questionários que serão preenchidos por todos os ministrantes que atuam no projeto Curso de Línguas em 2018/2. Os questionários levarão em conta a identidade híbrida do ministrante-aluno.

A construção dos questionários levará em conta aspectos pontuados pelo corpo teórico acima mencionado, e instigará os entrevistados a pensar suas práticas em sala de aula. A relação entre teoria e prática, concepções de ensino, problemas de metodologia e a própria concepção de identidade profissional dos ministrantes também constituirão parte da investigação, não sendo, no entanto, o foco central.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda não foi possível obter resultados, pois o trabalho se encontra em fase inicial. No momento, estão sendo elaborados os questionamentos aos quais os ministrantes serão expostos. Espera-se, no entanto, que a investigação confirme a influência positiva do Curso de Línguas na formação da identidade docente dos ministrantes, especialmente no que tange ao exercício crítico reflexivo sobre a relação teoria e prática.

4. CONCLUSÕES

Apesar de ainda não ter obtido resultados, questões importantes já foram levantadas no processo de elaboração da fundamentação e justificativa do estudo. Os processos e projetos de extensão propiciam a vivência de experiências, e essas são complexos sistemas em movimento, os quais envolvem ações, situações, contextos, pensamentos, emoções e, principalmente, relações. Cada experiência é única, inédita e irreparável. As experiências encerram forças potencializadoras de ensino e aprendizagem, as quais precisam ser intencionadamente explicitadas ou descobertas. Isso só é possível por meio da observância e análise das práticas. Interpretando-as criticamente é possível extrair a significância das aprendizagens.

É da experiência que se forma a identidade profissional do professor de LE. E espaços como o propiciado pelo Curso de Línguas são privilegiados pela oportunidade que oferecem. Ocupar o posto de professor ao mesmo tempo em que ainda se é aluno permite a vinculação dos discursos teóricos fornecidos pela academia, resultado e fundamento para a pesquisa, com as práticas de ensino que se pretendem aplicar. A ligação entre os dois nesse contexto é o curso de extensão, no qual é possível desenvolver mecanismos de reflexão que orientam as práticas de ensino por meio do suporte teórico. Ao mesmo tempo, o extensionista aprende a descobrir como as teorias surgem, pois a partir do momento em que percebe o caráter fundamental do exercício crítico reflexivo, ele observa que é improvável realizar a teoria na prática e vice-versa, pois uma é pressuposto da outra. Tem-se uma teoria para fundamentar uma prática e entendê-la, e tem se a prática porque ela é única forma de legitimar a importância e validade de uma teoria. A partir do momento que as práticas deixam de legitimar as teorias e as teorias são insuficientes para fundamentar as práticas, um novo movimento de afirmação de novas práticas e teorias se faz necessário, fato esse resultante do processo de experienciar.

A formação da identidade profissional docente precisa contar com espaços de desenvolvimento do exercício reflexivo. Somente assim acontecerá a tomada de consciência do caráter político e pedagógico que as práticas educacionais precisam fomentar. A experiência contribui para a reflexão teórica com conhecimentos surgidos diretamente da prática, e por meio dela é possível incidir em novas políticas a partir de aprendizados concretos. Nesse contexto, se fundamentam também as possibilidades de recriação das políticas educacionais

das novas experiências vivenciadas com a ascensão dos novos letramentos e padrões relacionais impostos pelo mundo globalizado, e potencializadores de processos de formação identitária cada vez mais complexos e dinâmicos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, M. A. de. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Editora UEL. 2002.

GÓMEZ, A. P. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992/1995. p. 93 – 114.

GRIGOLETTO, M.. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a Língua Inglesa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, (41): 41: 39-50, Jan/Jun. 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades Fragmentadas.** A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn.**Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora. Vozes, 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como Foco de Pesquisa na Formação do Professor de LE**. Contexturas: Ensino Crítico de Língua Estrangeira, 1992.

A RELEVÂNCIA DA PESQUISA CIENTÍFICA NAS DIRETRIZES DA GRADUÇÃO

MATHEUS SCHROEDER DOS SANTOS[1], GABRIELA DOS SANTOS BARBOZA[2], LEANDRA MARTINS BRESSAN[3], ESTÊVÃO MAZZOCHI SOARES[4], GILBERTO LOGUERCIO COLLARES[5], VIVIANE SANTOS SILVA TERRA[6]

[1]Graduando, Engenharia Hídrica - CDTec/UFPel – matheus_schroederdossantos@hotmail.com
[2]Graduanda, Engenharia Hídrica - CDTec/UFPel – gabrielasb98@hotmail.com;
[3]Graduanda, Engenharia Hídrica - CDTec/UFPel - leandrabressan13@gmail.com;
[4]Graduando, Engenharia Hídrica - CDTec/UFPel – estevaomazzochi@gmail.com
[5]Professor Dr., Engenharia Hídrica - CDTec/UFPel – gilbertocollares@gmail.com
[6]Orientadora, Tutora e Professora Drª., Engenharia Hídrica - CDTec/UFPel – vssterra10@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A educação é uma das condições fundamentais pela qual o indivíduo amplia suas capacidades ontológicas, sendo o principal suporte do processo educativo (MARTINS, 2016). No Brasil, as atividades de pesquisa científica e tecnológica, tem proveito nas diretrizes acadêmicas, o que demonstra que quase a totalidade das pesquisas são realizadas no ambiente acadêmico ou instituições governamentais (LANDES, 2000).

Para Menezes (1993), a pesquisa científica é um estudo minucioso e sistemático, com o intuito de descobrir os princípios relativo às diversas áreas do conhecimento humano. Mediante a essas pesquisas, as universidades se voltam para a criação, produção do conhecimento e a indagação do saber. Por essa razão, é indispensável preocupar-se em como propagar competentemente esses conhecimentos, que só se concretizarão se lograrem comunicação.

O suporte básico do processo de comunicação da produção científica e cultural, transfigura-se em forma de motriz, em quanto é recuperada e divulgada, impulsionando o desenvolvimento intelectual, englobando a geração de conhecimento (ALVES, 1987). Segundo Witter (1989) a produção científica está ligada à atuação dos cursos de graduação, transformando na formação de professores e pesquisadores que irão exercer em outras entidades universitárias ou não, seu produto é relevante, inclusive como veículo para a mudança da dependência para a independência científica e tecnológica e, de modo consequente, economia e política.

Devido a importância da pesquisa científica no âmbito acadêmico, o objetivo do presente trabalho foi disseminar o conhecimento e promover a formação ampla, e de qualidade aos alunos da graduação do curso de Engenharia Hídrica.

2. METODOLOGIA

O projeto Programa de Educação Tutorial em Laboratórios (PETLAB) foi elaborado a partir da necessidade dos alunos de graduação do curso de Engenharia Hídrica, integrantes do grupo PET de exercitar o aprendizado obtido em sala de aula em pesquisas desenvolvidas nos laboratórios do curso. Os laboratórios do curso de Engenharia Hídrica abrangem às áreas de solos, hidrossedimentologia, manejo de bacias hidrográficas, hidrologia, irrigação, hidroquímica, limnologia, geotecnologias, hidrometria e hidráulicas. Os alunos petianos podem desenvolver projetos de pesquisas com a colaboração do professor ou continuar uma pesquisa que já estava em andamento.

Cada petiano ao ingressar no grupo PET, terá que escolher um laboratório de sua área de afinidade, com o objetivo de elaborar trabalhos a partir de dados já existentes na bibliografia e/ou trilhar novas linhas de pesquisa.

Foram realizadas reuniões semanais com intuito de organizar um cronograma para a apresentação dos trabalhos realizados pelos petianos nos laboratórios. Cada petiano deverá apresentar uma produção cientifica confeccionada em seu respectivo laboratório, apresentando ao tutor do programa a sua evolução e possíveis dificuldades no cumprimento do prazo.

Por ser o primeiro trabalho científico dos alunos, cada laboratório estipulou alternativas de suprimir as necessidades, seja de escrita, busca à informação e utilização de softwares fundamentais para o desenvolvimento de cada projeto. Outra alternativa para direcionar os petianos, foi a sugestão de temas relacionados a assuntos já abordados em sala de aula ou laboratórios do curso, promovendo desta forma a evolução de trabalhos já existentes que necessitavam de novos dados e/ou novas técnicas de análise.

Para auxiliar na apresentação oral, destacou-se pontos fortes do trabalho, orientações para oratória e controle do tempo destinado às apresentações, e posteriormente respostas às possíveis dúvidas sobre os temas. Promovendo também a disseminação de conhecimento no grupo, buscando integrar todos os trabalhos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades desenvolvidas pelo grupo irão acrescentar conhecimentos específicos em determinadas áreas da graduação. E através da experiência adquirida no projeto, será possível direcionar a área de atuação profissional em que o aluno poderá se especializar e atuar no mercado de trabalho, portando a experiência de ter desenvolvido metodologias de pesquisa. Através do projeto PETLAB foram desenvolvidos trabalhos na área de Hidrossedimentologia, hidrologia, irrigação e qualidade da água.

A interação entre professores e alunos do curso de Engenharia Hídrica, na qual os mesmos participam, disseminam conhecimentos e agregam benefícios à instituição através da elevação da qualidade acadêmica, contribuindo para a melhoria do curso, diretamente para a linha pesquisa e, indiretamente, para a sociedade, de acordo com as práticas referentes aos projetos. A partir do conhecimento teórico apreendido em aula, a prática realizada nos laboratórios promoveu a fixação dos conteúdos e facilitou o entendimento do mesmo. Os alunos descreveram a sua experiência e estes documentos servirão de suporte para futuros petianos.

4. CONCLUSÃO

Infere-se a importância do grupo PET na capacitação dos alunos, instigando através das pesquisas realizadas em seus respectivos laboratórios, o desenvolvimento de projetos, produtos e soluções para a sociedade, visando acima de tudo um retorno para o grupo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Marília Amara Mendes. A biblioteca Nacional, banco de dados da produção científica e cultural brasileira. **SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS,** 5., Porto Alegre, 1987. Anais... Porto Alegre: UFRGS, 1987. v. 1 p. 149-166.

LANDES, F. Veja. **A Ética da Riqueza**. São Paulo. v. n. 53 p. 81-94, março, 2000.

MARTINS, L. M. **Ensino-Pesquisa-Extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na Universidade**. 2016. 71f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Curso de Pós graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista.

MENEZES, Estera Muszkat. **Produção científica dos docentes da Universidade Federal de Santa Catarina: Análise quantitavida dos anos 1989 e 1990.** Campinas, 1993, 122p. Dissertação (Mestrado em: Bibliotecnomia) – Departamento de Biblioteconomia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

WITTER, Geraldina. Porto. **Pós-graudação e produção científica: a questão de autoria**. Trans—informação, v. 1, n. 1, p. 29-37, 1989.

PROJETO DE EXTENSÃO DE HANDEBOL ESCOLAR NA UFPEL E SUAS VERTENTES

MAURICIO MACHADO; LARA VINHOLES[2]; ANA VALÉRIA LIMA[3]; FELIPE GUSTAVO GRIEP BONOW[4] ROSE MÉRI SANTOS DA SILVA[5]

[1]Universidade Federal de Pelotas 1 – mauriciomachado857@hotmail.com
[2]Universidade Federl de Pelotas[2] – lara.vinholes@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas – anavalerialimars@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas – felipe.bonow@hotmail.com
Universidade Federal de Pelotas – roseufpel@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este estudo relata o processo de execução de um projeto de extensão intitulado Iniciação ao Handebol Escolar na UFPel, registrado sob código 437, implementado sob a coordenação de uma professora da ESEF/UFPel e executado através da atuação de alunos (as) do curso de Licenciatura em Educação Física da referida unidade acadêmica, contando também com a participação voluntária de um grupo composto de alunos de pós graduação da ESEF/UFPel , assim como de professores de Educação Física da rede escolar de Pelotas (RS).

Dentre os muitos elementos motivadores para a implementação do referido projeto, destaca-se a concepção e a relevância que o esporte vem assumindo no contexto social brasileiro, ou seja, sua abrangência e legitimidade vêm paulatinamente crescendo, sendo considerado hoje constitucionalmente como um direito social e um dever do Estado.

Nos primeiros anos do século XX já estavam lançadas as bases e estabelecidos os sentidos básicos do que Nicolau Sevcenko chama de “febre esportiva”, observável principalmente nas décadas de 1920 e 1930; algo que vinha crescendo desde meados do século XIX, mas somente na virada do século encontrou condições concretas para se configurar melhor. Estavam forjados os pressupostos fundamentais de uma “civilização esportiva” (PRIORE & MELO, 2009 p. 69)

No atual quadro social o esporte é um direito de todo o cidadão, como pode ser verificado no artigo 217 da Constituição Federativa do Brasil, no Título VIII – da Ordem social, no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, em que estabelece “É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um” (BRASIL, 1988).

Percebe-se então, que as práticas esportivas, em suas diferentes manifestações, são constituintes da vida social, impulsionam relações entre pessoas e grupos, renovando vivências e laços de solidariedade, podendo proporcionar o desenvolvimento humano, gerando processos mais amplos de percepção e melhoria da qualidade de vida.

Sendo assim, impera a necessidade de ações que viabilizem a democratização, valorização e acesso ao esporte, visto que, o mesmo, possui grande capacidade de mobilização e integração, resgatando os sujeitos para uma vida mais saudável, segura e solidária.

Considerando que a iniciação da criança na prática esportiva se dá, na maioria das vezes, no ambiente escolar, tal instituição torna-se um potente local para buscarmos, através do desenvolvimento do Handebol escolar, trabalhar com valores como socialização, responsabilidade, cooperação, respeito, liderança, personalidade, persistência e vida saudável.

O trabalho de Handebol nas escolas é, sem dúvida, uma das práticas esportivas coletivas, que apresenta uma permanente aceitabilidade entre os educandos, por se tratar de uma atividade de fácil aplicação, variada, empolgante, lúdica e pedagógica, tornando-se assim um potente instrumento de uma educação voltada para o exercício pleno da cidadania.

2. METODOLOGIA

O presente projeto vem sendo realizado há dois anos na cidade de Pelotas, entretanto neste ano sua atuação teve início com a divulgação junto aos (às) graduandos (as) da ESEF, buscando selecionar discentes interessados (as) em compor um grupo de pessoas responsáveis pela conduta do projeto como um todo. A seguir foi feita uma capacitação do grupo de trabalho, em que foram organizados encontros de discussão e de qualificação dos (as) estudantes envolvidos (as), enfatizando as temáticas relacionadas à iniciação do Handebol. Como passo seguinte, ocorreu a implementação propriamente dita do trabalho, que se desenvolve a partir de três ações principais, conforme passa a ser descrito:

Ação 01 – Mini- Handebol – trabalho desenvolvido com crianças de 6 à 10 anos, que se baseia na iniciação ao Handebol de forma lúdica, prezando pelo desenvolvimento global dos praticantes.

Ação 02 – Formação de Grupo de Handebol de Base – trata-se de um trabalho de iniciação específico ao Handebol, realizado com escolares de toda rede da cidade, com idade entre 10 e 14 anos.

Tais ações ocorrem nas dependências do ginásio da ESEF, aberto a toda a comunidade escolar do município, nos naipes masculino e feminino. As aulas são ministradas pelo grupo de trabalho, sob a supervisão dos coordenadores do projeto, nas segundas e quartas feiras, no horário das 18h às 19h30m. Destaque-se ainda, que nestes dias, das 17h às 18h, são realizadas reuniões, visando analisar o trabalho que está sendo desenvolvido, assim como planejar as atividades a serem realizadas.

Outro fator a ser enfatizado, nestes dois eixos de atuação, é a questão da avaliação dos mesmos, que foi realizada através de questionários aplicados aos alunos (as) e aos pais e/ou responsáveis. O intrumento avaliativo utilizado com as crianças foi aplicado em dois encontros, na semana de encerramento semestral, após as atividades do dia e era dividido em duas partes, uma de motivação dos alunos em relação ao projeto e outra de avaliação do mesmo. As respostas foram expressas através de figuras para um melhor entendimento, pois com a pouca idade, alguns alunos possuiam dificuldade de leitura e de escrita. Já em relação aos pais foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, visando obter uma avaliação em relação ao trabalho desenvolvido pelo projeto, assim como buscando analisar os fatores que influenciam os pais a proporcionarem a prática esportiva a seus filhos

Ação 03 – Oficinas de Iniciação ao Handebol nas Escolas - trabalho desenvolvido em diversas escolas públicas de Pelotas, visando disseminar e potencializar a prática do Handebol nas referidas instituições, identificar crianças e jovens com potencial para a prática do Handebol, assim como buscando divulgar as demais ações do projeto nas escolas envolvidas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, nas duas primeiras ações, Mini-Handebol e Formação de Grupo de Handebol de Base, o presente projeto, conta com a participação de aproximadamente cinquenta crianças, advindas de toda rede escolar de Pelotas, pública e privada, conforme pode ser observado nas Figuras 01 e 02.



Figura 01 – Grupo de crianças do Eixo 01 – Mini-Handebol



Figura 02 – Grupo de crianças do Eixo 02 - Formação de Grupo de Handebol de Base

Através das avaliações dos alunos (as) especificamente na ação 01, que se trabalha com crianças de 6 a 10 anos, foi observado que as mesmas se sentem muito motivadas a participar do projeto para brincar, para se divertir, para fazer novos amigos e também que a motivação vem por parte dos pais.

Ao destarcarmos a ação 02, formação de grupo de Handebol de base, percebe-se que o principal fator que motiva os participantes é a busca por atividades que eles consigam se divertir.

Em relação aos resultados obtidos na ação 03, ao final do primeiro semestre do corrente ano, foram realizadas oficinas em cinco escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Pelotas/RS, envolvendo nove graduandos do curso de

Licenciatura da ESEF/UFPel e alcançando um total de 190 alunos, compreendendo turmas de 4º a 8º ano (Figura 03).



Figura 03 - Ação 03 – Oficinas de Iniciação ao Handebol nas Escolas

4. CONCLUSÕES

Ao analisarmos o trabalho como um todo, é possivel avaliar que o presente projeto alcançou plenamente seus objetivos, pelo fato de proporcionar a prática prazerosa do Handebol, tanto para àqueles com experiência, assim como para as crianças que não haviam vivenciado a referida modalidade esportiva, possibilitando uma democratização da iniciação do Handebol para os alunos da rede escolar de Pelotas.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988. Edição da Assembleia do Estado do Rio Grande do Sul.

PRIORI, M. D.; MELO V. A. **História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

O PET GAPE NA SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR

MAYARA GOULART BRASIL[1]; JÉSSICA CORRÊA PEREIRA[2]; ROSE ADRIANA DE ANDRADE MIRANDA[3]; HELOISA HELENA DUVAL DE AZEVEDO[4]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – mayaragbrasil@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – jessicacorreaper@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – rosemiranda.educampoufpel@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – profa.heloisa.duval@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar as ações realizadas pelo Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular – GAPE do Programa de Educação Tutorial – PET na Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis na cidade de Pelotas/RS que ocorreram durante a Semana Mundial do Brincar.

O PET GAPE é um grupo multidisciplinar, conta com 12 bolsistas dos cursos de: Artes Visuais, Cinema e Audiovisual, Designer Digial, Jornalismo, Pedagogia e Psicologia. São desenvolvidas atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão com foco em educação e cultura. Desde o ano de 2016, existe no planejamento do grupo uma pesquisa sobre educação popular, e nela são elaboradas propostas de atividades e brincadeiras sobre o folclore brasileiro, com o intuito de proporcionar conhecimento e expandir os saberes sobre esse tema, mostrando que o folclore está inserido no cotidiano e de forma lúdica.

Dessa forma, o PET GAPE desenvolveu atividades de cantigas e brincadeiras, que foram realizadas tanto em sala de aula como no pátio da instituição. Além de apresentar novas brincadeiras, as ações promovem a interação dos envolvidos, fazendo com que alunos, funcionários e bolsistas do grupo participem das atividades. Tais propostas foram pensadas a partir do estudo dos textos de BENJAMIN (2002), ROCHA (2008) e CARNEIRO (2008).

2. METODOLOGIA

A semana mundial do brincar ocorreu entre os dias 20 e 28 de maio de 2018. O tema, escolhido pela instituição Aliança pela Infância no Brasil, responsável pela iniciativa, utilizou o título “brincar de corpo e alma” afim de gerar diálogo e ações com esse foco.

Como já feito em outros anos, os bolsistas se reuniram para pensar as atividades que seriam feitas na escola. Nesse momento, foi possível relatar lembranças da infância, compartilhar conhecimentos sobre as brincadeiras e cantigas e foram descobertas várias atividades lúdicas que até então eram desconhecidas para alguns acadêmicos. Durante o planejamento, foi preciso pensar as ações para cada faixa etária dos alunos da escola e relembrar regras dos jogos.

No dia 25 de maio, os bolsistas do programa se dirigiram para a escola Machado pelo turno da manhã para realizar as atividades propostas. Foram 4 turmas, com duração de 20 minutos para a realização das ações.

A primeira turma foi o 4º ano do fundamental, eram em torno de 15 alunos na turna. Começamos falando sobre a importância do brincar, relatando que era muito divertido fazer atividades com os amigos e que estávamos ali propondo

algumas brincadeiras com eles. Avisamos que tinhamos duas propostas e que a terceira brincadeira ficaria por conta deles. Iniciou-se então uma votação para escolher a atividade final.

Fomos para o pátio da escola com os alunos da turma e demos início com a brincadeira “chicote-queimado”, em que os participantes sentam em forma de círculo e um deles fica do lado de fora com uma bola em mãos, girando em volta da roda. Até que ele larga a bola atrás de alguém, esse escolhido precisa correr para pegar quem largou o objetivo, e quem largou precisa ocupar o lugar na roda do escolhido. A segunda brincadeira proposta foi “campo de batalha”, que consiste em dividir a turma em dois grupos e cada um desses grupos ocupa uma parte da quadra da escola. São distribuidas bolinhas de papel para os grupos, quando é dada a largada para o jogo, eles precisam tentar fazer com que no campo adversário tenha mais bolas de papel do que o deles. A terceira atividade foi jogar futebol, escolhida pela turma.

A segunda turma que realizou as atividades foi o 2º ano do ensino fundamental. Propomos a mesma dinâmica, deixando que eles escolhessem a última brincadeira. Conversamos préviamente sobre a importância do brincar e nos dirigimos para o pátio. A primeira brincadeira realizada foi morto-vivo, em que uma pessoa fica responsável por dar as ordens e o restante precisa abaixar e levantar. O último que obedecer o que foi dito, ganha a brincadeira. A segunda attividade foi “mamãe, posso ir?”, uma pessoa da as ordens e a partir de então os participantes vão caminhando em direção essa pessoa seguindo o que foi dito, levando em conta o número de passos e o tamanho deles. A turma já conhecia o jogo. Para finalizar, eles optaram por ir na praça da escola brincar no escorregador, balanços e na casinha de madeira.

As turmas pré 1 e 2 realizaram as atividades em conjunto. Fomos para o pátio da escola e conversamos sobre as brincadeiras que eles mais gostam, ressaltando como é bom brincar e se divertir. A primeira brincadeira foi “mamãe, posso ir?”, a maioria dos alunos já conheciam o jogo. A segunda brincadeira foi “telefone sem fio”, sentamos em roda e um jogador falava duas palavras no ouvido do colega ao lado, essas palavras precisavam passar por todos da roda até chegar na pessoa que as escolheu, então, falava em voz alta o que havia entendido e a pessoa que iniciou a brincadeira respondia se estava certo ou não. A partir de então, começava a busca pelo ouvinte que alterou o que foi dito no início da brincadeira. Para finalizar, realizamos uma rodada de “morto-vivo”, além de uma cantiga de roda.

Ao término das atividades, vários alunos vieram nos relatar que adoraram as brincadeiras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Periodicamente são realizadas atividades nessa instituição, pelo fato dos bolsistas estarem inseridos no cotidiano da escola, é possível notar os reflexos positivos a partir das ações realizadas com os alunos. São percebidas as mudanças de comportamento no intervalo. Antes ocorriam brincadeiras de pega-pega, na praça da escola e futebol. Com a intervenção dos bolsistas e a realização dessas brincadeiras que até então os alunos não conheciam, acabam por experienciar e se apropriar das novas atividades.

Além disso, foram diversos os pedidos de repetição dos alunos quando diziamos que nosso tempo havia acabado e que precisavam retornar para suas salas de aula. Walter Benjamin (2002, p. 03) comenta esse desejo por repetição

que a criança tem em relação ao brincar: “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.” Com o pedido de “mais uma vez” é possível perceber que gostaram da atividade realizada. Dessa forma, se proporciona e possibilita o brincar, oferecendo repertório para os momentos de recreio, além de fazer com que a cultura popular se faça presente em meio aos momentos de aprendizado e interação.

4. CONCLUSÕES

Nas visitas a EMEF Machado de Assis, é posível notar o quanto as crianças deixam de brincar para utilizar celulares e outros aparelhos tecnológicos. O momento do intervalo, que deveria ser utilizado para realizar jogos e brincadeiras, perde cada vez mais espaço. São poucos os momentos em que, durante as ações na escola, foi visto uma criança brincando de amarelinha ou cantiga de roda, sempre estavam na praça da escola, jogando futebol e brincando de pegar, além de utilizarem celulares.

Ao pensarmos nas atividades que levaremos para a Semana Mundial do Brincar na escola, escolhemos brincadeiras que os próprios alunos possam realizar em seus momentos de intervalo, o que garante um vasto repertório de atividades e a interação de muitos estudantes nesse momento. As brincadeiras selecionadas possuem uma grande bagagem cultural e fizeram parte da infância dos pais dos alunos, o que facilita e aproxima a relação dos pais e filhos, podendo brincar de jogos que ambos conhecem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

MARTINS, Ligia Márcia. **A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade.** In.: ARCE, Alexandra. DUARTE, Newton (orgs) Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006 (p. 27 a 50).

ROCHA, R. **Almanaque Ruth Rocha**. Ilustrações Alberto Llinares. São Paulo: Ática, 2008.

A ARTE COMO FERRAMENTA DA INCLUSÃO

MORGANA NUNES[1]; YASMIM MOURAD OSHIRO[2]; LORENA ALMEIDA GILL[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas– mog.nunes@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – yasmimoshiro@outlook.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas - lorenaalmeidagill@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O projeto está sendo realizado com o propósito de auxiliar os/as alunos/as da Escola de Inclusão a desenvolverem dimensões psicomotoras e socioafetivas, através da prática do artesanato.

A Escola de inclusão é um espaço de aprendizado e de socialização, a partir da construção de diferentes conhecimentos. Ainda que seja predominantemente um projeto de extensão abriga ainda atividades de ensino, através de oficinas e disciplinas ofertadas por diversos cursos de graduação e, também, de pesquisa, como o recente trabalho de Vanise Valiente, defendido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel.

A heterogeneidade da sociedade e do ser está cada vez mais presente, transformando as relações e a maneira de interagir com o outro. Cada indivíduo é protagonista da sua forma de existir, pensar e agir, impactando o meio e o contexto em que está inserido (OLIVEIRA, 2012). Neste sentido, articulando com o contexto escolar, é de extrema relevância perceber estas singularidades quando se propõe atividades a serem realizadas.

Assim, a arte, principalmente a arte contemporânea promoveu novas formas de se comunicar e de se expressar, permitindo dar voz e representatividade, a partir de outras perspectivas (OLIVEIRA, 2012). Neste contexto, a arte envolve diversos aspectos que estão muito além do processo de aprendizagem, uma vez que é necessário utilizar emoção e sensibilidade em cada trabalho realizado (FREITAS; PEREIRA, 2007). Neste sentido, a arte tem o potencial de auxiliar na construção de um indivíduo autônomo e crítico, que se posiciona e dê sentido para as experiências que vive. FREITAS; PEREIRA (p. 10, 2007) complementam: “A arte mostra ferramentas para que se veja mais, pense mais e, por isso, tem maior capacidade de decidir”.

Elaborando a arte nesta perspectiva, VIGOTSKY (1999) discorre que esta pode alterar algumas dimensões do ser humano, como o humor, por exemplo, mas, principalmente, tem o poder de despertar habilidades e potencialidades nos sujeitos. Assim, a arte acaba por influenciar a organização psíquica dos indivíduos, uma vez que oportuniza a representação singular do indivíduo, a partir da sua expressão única (VIGOTSKY, 1999). O autor ainda destaca que a arte não ocorre de forma passiva, ela necessita de mediadores que ajudem a estabelecer algum sentido, uma vez que a arte é uma construção da ação humana.

2. METODOLOGIA

Consiste em um estudo de caráter qualitativo, com a utilização da observação participante, na modalidade de participante como observador, onde, neste contexto, a participação das práticas do grupo ocorrem de forma mais ativa e as observações são realizadas informalmente (LIMA et al, 1999). Assim, é

possível observar as demandas dos/as alunos/as e participar de forma ativa da construção das aulas e da elaboração das atividades.

O período inicial da aula é utilizado para a entrega dos materiais, demonstração e explicação da tarefa, para que seja possível dar um sentindo para cada atividade. Após o início da atividade, as bolsistas e monitora utilizam o tempo para auxiliar, quando necessário, na elaboração da atividade.

O mesmo movimento ocorre ao se aproximar do término do tempo de aula, onde todos/as os/as alunos/as participam do processo de organização da sala e dos materiais, para que possam dar sequências nas atividades seguintes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O público alvo do projeto são alunos/as da escola de inclusão, com faixa etária entre 21 e 59 anos. As aulas começaram no dia 24 de abril de 2018 e acontecem semanalmente, nas terças-feiras, das 14 horas às 15 horas e 30 minutos.

A turma é composta por aproximadamente 15 alunos/as com múltiplas necessidades e distintas formas de atenção, para isso, as atividades planejadas precisam dar conta de atender a demanda de todos/as de forma inclusiva e aberta, neste sentido, alguns/as alunos/as necessitam de auxílio para a execução das tarefas e outros/as são mais autônomos/as.

Para que seja possível o auxílio e atenção dos/as alunos/as, a escola possui uma estagiária, que desenvolve a função de monitora, além de contribuir na realização das atividades, também é encarregada por recepcionar e apoiar os/as alunos/as nas atividades cotidianas, como ir ao banheiro, por exemplo.

O planejamento e execução das aulas de artesanato são realizadas por bolsistas do Programa de Educação Tutorial – PET Diversidade e Tolerância. As aulas são planejadas com uma semana de antecedência e os planos enviados para a coordenadora pedagógica da escola, para avaliação, considerações e mudanças, caso necessário.

Outro motivo das aulas serem planejadas com antecedência ocorre para que seja possível realizar a coleta dos materiais, uma vez que, as atividades são realizadas, na maioria das vezes, com materiais recicláveis. Esse processo evita que hajam gastos financeiros para as atividades. Também é possível observar que este envolvimento auxilia no processo de vínculo dos/as pais, mães e responsáveis em relação as aulas e atividades.

As aulas são planejadas com o intuito de ressaltar as potencialidades, criatividade e autonomia dos/as alunos/as através do lúdico, uma vez que o artesanato proporciona um espaço de trocas entre os/as próprios/as alunos/as, sendo possível observar, durante as aulas momentos em que eles/as identificam que um/a colega necessita de ajuda e se prontificam para ajudar, além da afetividade demonstrada em cada gesto da troca com o/a outro/a.

4. CONCLUSÕES

O projeto evidencia a relevância da atenção integral para todos/as as pessoas, focando no individuo, a partir de suas capacidades, ao promover o desenvolvimento da autonomia e criatividade.

Já a arte mostra toda a sua potencialidade, ao permitir que os alunos e alunas expressem sentimentos e afetos, além de desenvolverem atividades a cada dia mais socializadoras.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, N. K.; PEREIRA, J. A. Necessidades educativas especiais, arte, educação e inclusão. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, junho 2007.

LIMA, M. A. D. S.; ALMEIDA, M. C. P.; LIMA, C. C. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v. 20, n. especial, p. 130-142, 1999.

OLIVEIRA, U. T. A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais - Deficiência intelectual. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal do Espirito Santo, Programa de Pós Graduação em Educação, Vitória, 2012.

VALIENTE, Vanise. História de Vida de Mulheres Idosas: um novo espaço de aprendizagem. 2018. Dissertação. **Mestrado em Educação**. Universidade Federal de Pelotas.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

O acervo do Laboratório de Ensino de História da UFPel: um espaço de pesquisa, ensino e extensão

MOZART MATHEUS DE ANDRADE CARVALHO[1];
ALESSANDRA GASPAROTTO[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – mozart_matheus@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Os livros didáticos desde o século XIX tem se constituído como uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Com o desenvolvimento das pesquisas no campo da história da educação a partir de 1960 estes manuais passam também a se constituir enquanto fonte e objeto de estudo. Conforme indica Choppin (2002), o desenvolvimento da instrução popular, a instauração da obrigatoriedade dos livros no ambiente escolar e a democratização do ensino levam a uma intensa e massiva produção editorial. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo apresentar as atividades desenvolvidas na construção, manutenção e visitação do acervo de livros didáticos de História do Laboratório de Ensino de História da UFPel e os atendimentos realizados aos alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em História da instituição.

A grande produção acaba levando a desvalorização e ao descuido no tratamento dado aos livros didáticos por instituições de ensino. A periodicidade dos livros didáticos contribui para esta desvalorização, ao passo em que as obras estão em constante renovação e reedição, e os periódicos anteriores, não necessariamente obsoletos, são rapidamente substituídos e descartados (CHOPPIN, 2002, p. 15). Esta realidade promove o difícil acesso a estes materiais para pesquisa. Segundo Bittencourt (2008) no passado era comum que as pesquisas fossem apenas voltadas a discutir o viés ideológico dos livros, mas aos poucos os historiadores foram desenvolvendo pesquisas também sobre defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e a escolar, ou ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira. Portanto, a garantia de espaços que realizam a salva-guarda destes materiais se torna de grande importância. Assim, o Laboratório de Ensino de História aparece como um local privilegiado de métodos de coleta, organização, preservação e disponibilização destes manuais.

O LEH e o seu acervo também se constituem como um ambiente para o desenvolvimento de práticas de ensino e qualificação da formação de professores de História. No primeiro semestre de 2018 muitos alunos do Curso de Licenciatura têm buscado o acervo do laboratório. Isso decorre principalmente em função de duas disciplinas curriculares: “Laboratório de ensino de História”, que tem um caráter voltado para a elaboração de aulas de História pelos alunos que estão prestes a iniciar o estágio e “Estágio supervisionado de Ensino Fundamental I”, que tem sido importantes para a aproximação do curso de Licenciatura com o Laboratório e o acervo, à medida que os discentes procuram pelos livros didáticos para construir suas aulas e pensar e refletir sobre novas práticas de ensino de História, tendo acesso tanto a livros antigos como atuais de diferentes autores.

Atualmente o LEH conta com 3 bolsistas, que através do sistema virtual de catalogação utilizado para a organização do acervo no Laboratório, permite o fácil e rápido acesso dos discentes aos livros ou temáticas procuradas. Esta infelizmente não é a realidade de muitos acervos ou arquivos, que carecem de instrumentos de pesquisa, que visam à organização e identificação das fontes disponíveis (BACELLAR, 2005).

No âmbito da extensão, o acervo do Laboratório também é visitado por alunos da educação básica de Pelotas, através de exposições e oficinas realizadas no local. Além disso, o acervo do LEH também conta com jogos didáticos, disponíveis para os alunos da disciplina de Estágio e professores da rede básica de ensino. Todo o acervo está disponível e pode ser consultado através do site[1] do LEH.

2. METODOLOGIA

O acervo do Laboratório de Ensino de História atualmente está dividido em acervos específicos: 1) Coleção I - livros didáticos de História antigos com 132 livros, que compreende os livros de 1900 a 1959; 2) Coleção II - livros didáticos de História antigos com 821 livros, que consiste nos livros de 1960 a 2006; 3) Coleções de livros didáticos de História atuais, com 345 livros, abrange os livros de 2007 a 2015; 4) Coleção de livros didáticos de História Anos Iniciais com 229 livros, são os livros didáticos de História dos primeiros anos do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano; 5) Coleção Cadernos de Atividades e Manuais do Professor, com 65 livros; 6) Coleção de livros paradidáticos, com 108 livros. Todo este volume de materiais é representativo a diversidade de livros existente no LEH, portanto é necessário desenvolver e aplicar técnicas de registro e catalogação do acervo, que permitam o controle e consulta dos livros disponíveis.

Para isso, em 2014, em uma parceria dos bolsistas de extensão do LEH/UFPel junto com alunos da disciplina Organização de Arquivos Históricos, foi criado um sistema de catalogação do acervo, que persiste até hoje.

O método de organização e catalogação do acervo utiliza dois softwares, o *OCLC Cutter Program* e *Microsoft Office Excel*. O *Cutter* se trata de um programa que criptografa as palavras, convertendo-as em códigos alfanuméricos. Cada palavra lançada no programa gera um código composto por letras e números. No LEH foi utilizada a tabela Cutter Sanborn Four Figure Table, que possibilita a criação de códigos com apenas uma letra. Quando se digita "Silva", por exemplo, o software gera um código; assim para cada livro foi criado um código a partir do último sobrenome do autor e do nome inicial. A justificativa para este modelo está pautada na necessidade de diferenciar autores com o mesmo sobrenome. O *Excel* é uma plataforma de armazenamento de dados em forma de planilhas; no LEH o programa funciona como uma ferramenta de armazenamento e organização dos dados dos livros catalogados, e são cadastrados preenchendo os seguintes campos: código, título, autor, ano, editora, edição/volume, série, páginas, prateleira/acervo e palavras-chave. O modelo final da catalogação fica estruturado na seguinte ordem: código do sobrenome do autor, código do nome, seguido pelos três últimos dígitos do ano de publicação e um código que condiz com o nível escolar da obra, por exemplo "V712.M3211.005.5S"

Quando os livros chegam ao LEH é revisado se o acervo não tem uma edição repetida deste livro, respeitando o limite de três; caso contrário ele é encaminhado para o descarte. Após a revisão é criado um código para o livro através do *Cutter* e cadastrada suas informações no *Excel*. Uma etiqueta é

[1]https://wp.ufpel.edu.br/leh/

gerada para este livro com o seu código e só após o livro estar devidamente cadastrado e etiquetado ele passa a compor o acervo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O LEH, através de doações realizadas por alunos, professores e instituições de ensino, tem cada vez mais expandido o seu acervo. No segundo semestre do ano de 2018 foram contabilizados 1700 livros no acervo, entre didáticos, paradidáticos e cadernos de atividades e manuais; este número representa 224 livros a mais do que no período de dezembro de 2017.

No ano de 2018, segundo o caderno de registro de empréstimos de livros do acervo do LEH, até o momento atual 50 livros foram emprestados para discentes dos cursos de História da coleção de livros didáticos de História atuais, este número é muito próximo do ano de 2017, que no mesmo período obteve 51 empréstimos.

Os livros didáticos do acervo do LEH também se constituem como objeto e fonte de pesquisa já empreendidas por alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em História e do Programa de Pós-Graduação em História da UFPel. Como exemplos, podemos citar o trabalho de autoria de Mariana Mirapalheta Insaurriaga, intitulado “O diálogo entre o ensino de História e as relações de gênero: uma abordagem dos Livros Didáticos de História sobre a invisibilidade do feminino entre o período de 1996 até 2014” e o artigo denominado “Entre textos e imagens: ensino de história uma abordagem generificada dos livros didáticos dos anos noventa e dois mil, do acervo do LEH/UFPEL”[2]. Duas pesquisas de Mônica Maciel Vahl também contribuíram para a valorização do Livro Didático como fonte e objeto de pesquisa, a primeira nomeada “A produção de livros didáticos da Professora e Técnica em Educação Sydua San’t Anna Bopp” e a segunda “Contribuições sobre o programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (1979-1976)”. Além do Trabalho de Conclusão de Curso do Felipe Nunes Nobre “Invísiveis, presentes, esquecidos: a temática indígena no Ensino de História na coleção didática Projeto Araribá (2008-2013)” e a sua dissertação nomeada “Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)”.

Em agosto de 2017 recebemos a visita dos estudantes do ensino fundamental da Escola Luiz Carlos Correa da Silva, do bairro Guabiroba, quando foi realizada uma mostra do acervo antigo de livros didáticos de 1900 até 1960. Em outubro do mesmo ano, foi à vez dos estudantes do Colégio Tiradentes da Brigada Militar, do bairro Fragata, que participaram de uma oficina sobre escravidão no Brasil e problematizaram a produção do conhecimento histórico em alguns livros didáticos de História do início do século XX disponíveis no acervo. Estas ações, além de fomentarem a integração entre a universidade e a rede básica de ensino, contribuem para o desenvolvimento crítico do aluno, pois o auxilia a refletir e compreender sobre a produção dos livros didáticos e como é construída a narrativa histórica em diferentes momentos da História, perpassando também pelos livros didáticos que eles utilizam atualmente.

4. CONCLUSÕES

[2] INSAURRIAGA, Mariana Mirapalheta; JARDIM, Rejane Barreto. Entre textos e imagens: ensino de história uma abordagem generificada dos livros didáticos dos anos noventa e dois mil, do acervo do LEH/UFPEL. Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 112-130, 2015.

Entendemos que as atividades de manutenção e preservação do acervo de livros didáticos de História são de grande importância para os cursos de História e para a comunidade escolar, a medida que estas ações reverberam diretamente nas pesquisas, formação docente e agem com o propósito de integrar as diversas instituições de ensino que rodeiam a universidade, mas que dificilmente tem acesso a este ambiente e aos conhecimentos que aqui são produzidos.

Do final 2017 ao início do segundo semestre de 2018 o acervo do Laboratório de Ensino de História teve um relevante aumento do seu volume e com a contribuição cada vez maior de doações de pessoas físicas e instituições de ensino esse número só tende a aumentar. Esta realidade ao mesmo tempo que traz muitas contribuições também nos coloca desafios pela frente.

A diversidade de livros didáticos que se encontra no acervo impacta diretamente aos estagiários e pesquisadores dos Cursos de História e do PPGH da UFPel, a medida que tem a disposição um ambiente de salva-guarda destes materiais que os auxiliem em seu período de estágio e pesquisa. Através de projetos de extensão e ensino, o LEH cada vez mais integra a comunidade escolar que pode ter acesso aos conhecimentos desenvolvidos a partir destes manuais, permitindo a reflexão e desconstrução da figura do livro didático e suas narrativas.

Visando dar permanência a estas e outras atividades, aspiramos ampliar o acervo de livros didáticos e o espaço físico para este, fomentar práticas de pesquisa que envolvam temáticas vinculadas ao Ensino de História, e outras, que tomem os livros didáticos como fonte e objeto de pesquisa e desenvolver estratégias de parceira com as escolas de Educação Básica para a realização de oficinas e mostras do acervo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: BASSANEZI, Carla Pinsky (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. Capítulo II, p. 23-79.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e materiais didáticos de História, In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez editora. Capítulo I, p. 293-324.

ALAIN, Choppin. O historiador e o livro escolar. **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002.

CURSO PRÁTICO DA OFICINA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO VICENTE DE PAULO

NATÁLIA RODRIGUES DE MATOS[1]; ISABEL DA CUNHA SANTOS[1]; KARINA FERNANDES[2], CAROLINE DELLINGHAUSEN BORGES[3];. TATIANA VALESCA RODRIGUEZ ALICIEO[2;] CARLA ROSANE BARBOZA MENDONÇA[3]

[1]Discente do Curso de Alimentos – CCQFA – UFPel – nataliar.matos@gmail.com; bel_10dacunha@hotmail.com
[2] Discente do curso de Química de Alimentos, UFPel – karinaffernands@hotmail.com
[3] Docente do Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos – UFPel – caroldellin@hotmail.com; tatianavra@hotmail.com; carlaufpel@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no Brasil, relacionadas à crescente modernização e urbanização, estão associadas a mudanças no estilo de vida e nos hábitos alimentares da população, sendo estas mudanças consideradas como favorecedoras para o desenvolvimento das doenças crônicas não-transmissíveis (MENDONÇA, 2004). Observa-se que a obesidade infantil vem crescendo mundialmente em países desenvolvidos e em desenvolvimento, com sérias repercussões na saúde da população infanto-juvenil (IBGE 2006)

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

A alimentação saudável, além de proporcionar prazer, fornece energia e outros nutrientes que o corpo precisa para crescer, desenvolver e manter a saúde, somente a variedade da alimentação garante que o organismo receba todos os tipos de nutrientes (EUCLYDES, 2000).

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, 2000), sendo um setor estratégico para a concretização de iniciativas de promoção da saúde, como o conceito da "Oficina de Alimentação Saudável", que incentiva o desenvolvimento humano saudável e as relações construtivas e harmônicas.

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

2. METODOLOGIA

Para a execução deste projeto inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão e elaborou-se um material teórico (constantemente atualizado) a ser utilizado como apoio aos cursos para alunos do ensino fundamental de escolas da rede pública. Na sequência, as escolas escolhidas foram contatadas para o agendamento e realização destas oficinas. O

Projeto divide-se em palestras teóricas e cursos práticos, sendo que a parte teórica ministrada à escola em questão foi descrita por outro bolsista no CEC/2018.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo, localizada no bairro Centro em Pelotas-RS, foi contatada a através da coordenadora pedagógica e o encaminhamento para execução das oficinas foi dado ao professor da turma, que trabalha os conteúdos gerais com os alunos, sendo, as atividades práticas e teóricas direcionadas aos alunos do 5º ano do ensino fundamental, turma composta por 13 crianças.

As atividades foram divididas na forma de cursos, sendo 2 teóricos e um prático. Os cursos teóricos abordaram os seguintes assuntos: importância nutricional de frutas e hortaliças; formas corretas de higienização destes vegetais, dos utensílios/equipamentos utilizados no preparo e dos manipuladores; alterações que ocorrem nos vegetais; técnicas de preparo de vegetais na forma fresca que garantam maior vida útil. Esta parte das ações foi descrita no trabalho apresentado por outra discente integrante do projeto.

A etapa de execução das atividades práticas foi realizada no refeitório da escola.

Primeiramente, demostrou-se às crianças como executar de forma correta a higienização das mãos, obedecendo ao tempo necessário de fricção e enaltecendo as regiões deveriam ser atingidas por este procedimento. Na sequência utilizou-se álcool 70%, para antissepsia, sendo explicado a eles como preparar o produto e qual sua importância para garantir a correta higienização das mãos.

Logo após, todo o material que seria utilizado foi imerso em solução de sanitizante (a base de cloro) e a mesa utilizada também foi higienizada.

As frutas foram separadas por grupos de crianças e cada grupo executou a limpeza e sanitização de suas frutas. Após, elas foram distribuídas entre as crianças que foram orientadas à preparação de “carrinhos” e “borboletas”.

Ao final das atividades aplicou-se um questionário, a fim de obter uma avaliação das atividades. O questionário era composto por 6 perguntas , sendo 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, segundo o que está mostrado na Figura 1 e ainda, uma opção de “Não sei responder”.

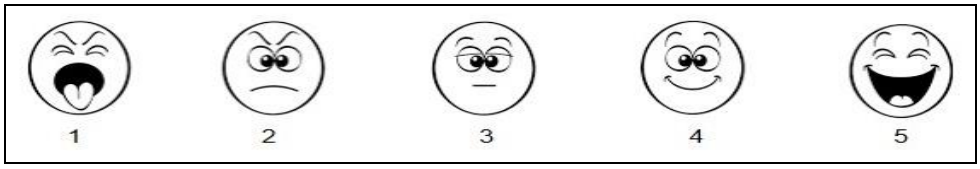


Figura 1 - Escala facial utilizada para avaliação do curso pelos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro da proposta de preparo em formas atrativas dos vegetais, paralelamente trabalhando a higienização e a correta manipulação, a prática

resultou em atividades produtivas e motivadoras. As crianças mostraram-se interessadas, realizando perguntas e surpreendendo-se com procedimentos que representaram novidade. A merendeira da escola também participou desta oficina e relatou ter obtido diversas informações.

As atividades práticas realizadas com a turma de 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo podem ser visualizadas nas fotos da Figura 2.



Figura 2 – Fotos do curso prático da Oficina de alimentação saudável com os alunos do 5º ano na Escola São Vicente de Paulo.

Todos os alunos consumiram as frutas e demonstraram maior interesse pelo morango e banana.

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

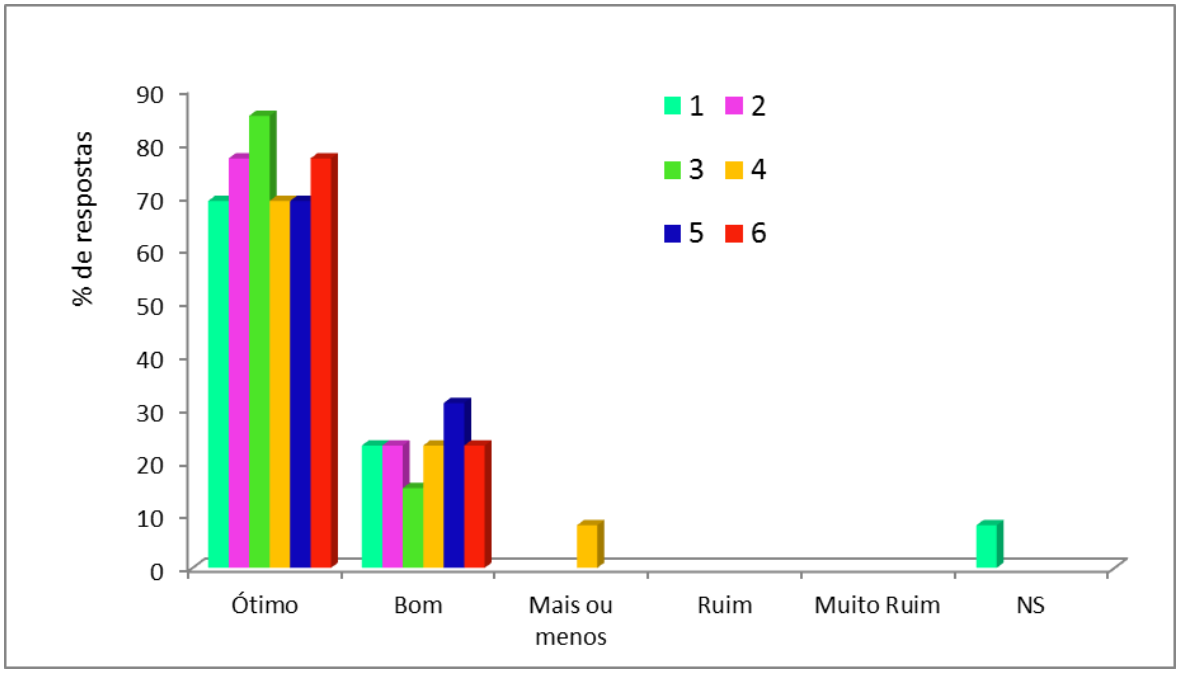


Figura 3 – Dados da avaliação dos alunos e relação ao curso prático na Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente de Paulo.

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 pode ser observado na Figura 3, a maioria das questões referentes ao curso foram avaliadas com o conceito “ótimo” ou “bom”, refletindo a satisfação e o interesse das crianças em relação ao curso.

4. CONCLUSÕES

Os resultados demonstram que o curso conseguiu informar e despertar o interesse das crianças em relação à alimentação saudável, ao consumo de vegetais e a importância da correta higienização. Elas foram participativas durante as atividades e receptivas às mudanças propostas em relação aos seus hábito de consumo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

EUCLYDES, M. P. **Alimentação Complementar**. Nutrição do lactente. 2. ed. Viçosa: UFV, 2000.

MENDONÇA CP, Anjos LA. **Aspectos das práticas alimentares e da atividade física como determinantes do crescimento do sobrepeso/obesidade no Brasil.** Caderno de Saúde Pública, v. 20, Suppl 3, 2004, p.698-709.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa de orçamentos familiares 2002/2003. **Antropometria e análise do estado nutricional de crianças e adolescentes no Brasil. Rio de Janeiro**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2006.

RAMOS M, Stein LM. **Desenvolvimento do comportamento alimentar infantil.** Jornal de Pediatria, v. 76, 2000, p.229-237.

SURDEZ E PROBLEMAS LINGUÍSTICOS NA ESCOLA REGULAR

NICÉIA SILVA MENDES[1]; LORENA ALMEIDA GILL[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas, UFPel – niceiamendes2@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas, UFPel – lorenaalmeidagill@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

As diferenças entre surdos e ouvintes não estão apenas ligadas a dados fisiológicos, mas também a questões culturais, como aponta PERLIN (2016). A educação inclusiva consiste em um modelo educacional que visa os direitos humanos, a igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que tende a compreender as possíveis circunstâncias históricas da exclusão dentro e fora da escola, de acordo com MEC/SECADI (2008). Historicamente a educação de pessoas surdas sofreu três abordagens diferentes: a oralista, a comunicação total, e o bilinguismo, de acordo com ALVES (2010). As escolas regulares ou especiais com base no oralismo visaram a capacitação do sujeito surdo para a língua do ouvinte na modalidade oral, considerando o uso da voz ou leitura labial a única possibilidade linguística para se utilizar. A comunicação total considerou o sujeito surdo e aceitou suas características a fim de potencializar as interações sociais, cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos, mas, não considerou a língua de sinais a materna, tornando-se uma nova versão do oralismo. Já a abordagem educacional, por meio do bilinguismo, visou capacitar o sujeito com surdez para a apropriação das duas línguas, a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte, com intuito de que sejam praticadas no cotidiano escolar e na vida social.

Levando em consideração os aspectos acima, neste trabalho será destacado como geralmente se dá a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, abordando problemas linguísticos referentes às falhas na educação com relato de experiência e sugestões para a inclusão.

2. METODOLOGIA

Para este trabalho se fez uso de pesquisa bibliográfica, pois o estudo trata de explicar questões a partir de embasamento teórico, a fim de conhecer a cultura surda e analisar situações de inclusão e aquisição da linguagem existente nas escolas regulares, caracterizando-se assim, como qualitativa. De outra forma, foi feita uma análise do observado em textos da área, a partir de um trabalho executado junto à Escola de Inclusão da UFPel.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tratando-se das questões referentes à inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, pode-se considerar que um dos impasses para acontecer a inclusão está relacionado com o comparativo de diferenciação que as próprias escolas fazem entre ouvintes e surdos. A diferença se dá também com a parte escrita (Português), pois parece que as escolas não consideram Libras (Língua brasileira de sinais) como a língua materna dos surdos, lhes exigindo

primeiramente o português escrito, o que acaba dificultando seus processos de aprendizagem num todo, além de seu desenvolvimento global.

Uma terceira pauta que envolve a inclusão diz respeito a alunos surdos matriculados nas escolas regulares sem nenhum par surdo, pois é fundamental a convivência com outros surdos para que aconteça uma comunicação fluente e o surgimento de oportunidades e experiências, fatores que atuam diretamente no crescimento pessoal. A partir de Lopes et al (2010) se percebe que, em caso de escolas que tem mais de um aluno surdo matriculado, os mais velhos e fluentes na língua de sinais tornam-se referência aos demais, o que o faz um facilitador para a aquisição da linguagem.

Outra questão importante para se levar em consideração é que alunos ouvintes já possuem afinidade com a linguagem antes mesmo do ingresso na escola, enquanto os alunos surdos de pais ouvintes geralmente iniciam seu contato com a linguagem somente após o ingresso na escola. Partindo deste principio, pode-se observar outra desvantagem entre o aluno surdo e o ouvinte, onde nem sempre uma proposta pedagógica destinada a uma turma ouvinte se adaptará ao aluno surdo, pois este possui uma maneira diferente de compreender e adquirir a linguagem, pois terá que dominar duas línguas, a libras e o português, enquanto o aluno ouvinte que irá adquirir libras, já possui o português de maneira natural, necessidade que precisa ser percebida pelo educador,

Esta análise pode ser vista não só pela pesquisa bibliográfica, mas também pela experiência desenvolvida na Escola de Inclusão da UFPel, na qual ministrei atividades de coordenação motora, sendo dois alunos surdos não alfabetizados na sua língua materna e na língua portuguesa. As atividades eram pensadas de acordo com as especificidades dos alunos visando a participação de todos, mas, ao que se refere aos alunos surdos, mesmo eles sendo participativos é notória a dificuldade de comunicação que possuem, assim como para se expressar, compreender e para serem compreendidos.

As reflexões acima nos permitem entender a importância do saber linguístico, tanto para ouvintes como para surdos e a importância do espaço escolar estar preparado para tal diversidade, além de profissionais capacitados para dominarem informações sobre as duas línguas (Libras-Português) para que possam construir conhecimento com segurança e de forma objetiva. Fala-se de profissionais capacitados por ocorrer casos em que professores não se apropriam de didáticas que façam sentido para o aluno surdo, pois geralmente são construídos os conteúdos e se o aluno conseguir responder as questões já é considerado o suficiente, não existindo a possibilidade de o aluno poder se superar e motivar-se às diferentes áreas de conhecimento. Pois segundo Lopes et al (2010) é de extrema importância a dedicação e o comprometimento destes profissionais e que atuem juntamente com um intérprete em sala de aula, pois até mesmo os próprios alunos surdos, por não ter contato entre eles, acabam desconhecendo o trabalho do intérprete. O intérprete é um facilitador do diálogo, ele domina as duas línguas e possibilita que os processos de ensino se tornem mais claros e que a aprendizagem aconteça sem grandes falhas e prejuízos.

Antes de trazer uma conclusão para os problemas linguísticos que cercam a inclusão, vamos pensar a inclusão para além da escola, pois como visto no artigo Lopes et al (2010), existe uma evasão destes alunos do ensino fundamental para o médio, ou seja, são poucos os que chegam ao ensino superior. É importante observar porque estes alunos estão desistindo de levar adiante os estudos e no que isto implica. Pensando sobre o mercado de trabalho na atualidade, sabe-se que o desemprego se encontra evidente e que esta situação é para quem possui ensino superior e para quem não possui, porém, vamos pensar no caso do aluno

surdo com ensino fundamental e na possibilidade deste de conseguir uma vaga de trabalho. Diante desta reflexão, é visível a importância de debater a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, pois até pouco tempo inclusão escolar não era assunto do Estado. Hoje a causa já ganhou atenção, porém a luta continua árdua e constante, pois mesmo que a escola seja para todos e que os surdos tenham seus direitos em Lei, as práticas não estão acontecendo numa totalidade desejada. Ainda há a falta de investimentos da parte do Estado para que as escolas regulares possam oferecer um ensino de qualidade e com profissionais capacitados para atuar. Além disso, existem falhas no ensino, fazendo-se necessária implantação de novos planos pedagógicos inclusivos e didáticas pensadas com sensibilidade.

4. CONCLUSÕES

Para acontecer a inclusão, a mesma deve ser encarada de maneira ética, onde os sujeitos surdos sejam considerados e respeitados nos espaços em que convivem, assim como os âmbitos escolares atendam suas individualidades com responsabilidade e comprometimento. Para isso é necessário uma forte mobilização das direções e também dos professores, além de uma atenção especial por parte dos familiares para que mais cedo os surdos tenham contato com a linguagem e também com outros surdos, a fim de que estejam familiarizados com sua língua materna quando ingressarem na escola, visando minimizar as dificuldades tanto no desenvolvimento escolar, como na vida social e profissional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Ministério da educação - Especial Universidade Federal do Ceará, Brasília 2010.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SECADI. Acesso em: 26/01/2018.

CELESTINO, Joseilma Ramalho. O Aluno Surdo e a Escola Regular: Reflexões Pertinentes**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 1. Vol. 9. pp 72-84 Outubro / Novembro de 2016.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação** FaE/PPGE - Universidade Federal de Pelotas, 2010.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. Capítulo 3, p.51-73.

ANÁLISE DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS: JOGO DAS TRÊS CARTAS E UMA COLABORAÇÃO DA UNATI

PATRÍCIA CASARIN PEIL[1]; ANDREIA SELL QUANDT[2]; LETIANE LUDWING MIELKE[3]; PATRÍCIA GUTERRES BORGES[4]; RITA DE CÁSSIA DE SOUZA SOARES RAMOS[5]; THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN[6].

[1]Universidade Federal de Pelotas – patitacasarin@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – andreiasquandt@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – letiane.mielke@hotmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – patriciaguterres09@hotmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – rita.ramos@ufpel.edu.br
[6]Universidade Federal de Pelotas – thaisclmd2@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um estudo realizado mediante o uso de jogos didáticos matemáticos, no Laboratório Multilinguagens (LAM), que é um subprojeto do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), juntamente com o Grupo de Estudos sobre Educação Matemática nos Anos Iniciais (GEEMAI).

A Universidade Aberta da Terceira Idade (UNATI) na UFPel solicitou ao LAM, que trabalha com diversos públicos, uma oficina que abordasse atividades que envolvessem o raciocínio lógico e relembrasse alguns conceitos matemáticos.

No momento de aprendizagem aqueles que não sabiam jogar buscavam estratégias para entender o jogo da sua própria forma. Nessa perspectiva lúdica Silva e Silva (2011, p. 144), ressaltam os jogos como sendo cooperativos em que se pode

> [...] explorar sem medo nem receio de ser excluído e desenvolver junto com todas suas habilidades pessoas e interpessoais. É através dos jogos também que enxergarmos a nossa capacidade de conviver, e assim incentivamos a participação, a criatividade e a expressão pessoal de cada participante.

A partir deste trabalho desenvolvido em equipe pelos idosos, viu-se o quão importante é a atividade colaborativa, pois o pensamento foi do individual ao coletivo. Desta forma, um ajudava o outro sem pensar em quem seria o vencedor.

Sendo assim, o LAM proporcionou uma oficina com diversos jogos matemáticos, dentre os quais o *Jogo das Três Cartas*, que objetivava desenvolver habilidades para trabalhar o conceito de estrutura decimal, seriação e a comparação de quantidade.

Neste trabalho relata-se a aplicação de uma atividade, realizada na oficina, o *Jogo das Três Cartas*. Os símbolos matemáticos utilizados para representar um número no sistema decimal são chamados de algarismos: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, que são utilizados para contar unidades, dezenas e centenas.

Segundo Lorenzato (2006) existem sete processos mentais básicos para a construção do número, sendo correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação. Durante o jogo os idosos tinham que pensar na estratégia da seriação, que é o ato de ordenar uma sequência segundo um critério. Como diz Werner (2008, p. 32):

> Assim podemos seriar objetos de uma coleção em função de um atributo tamanho, colocando-os em ordem do menor para o maior (ascendente) ou do maior para o menor (descendente). Pode-se seriar pela espessura, pelo peso, pela idade e outros.

Por final, a comparação é o ato de identificar diferenças ou semelhanças. Sendo assim Lorenzato (2006, p. 98 *apud* WERNER, 2008, p. 26) algumas observações devem ser elencadas:

> a) O tipo mais fácil de comparação é o que se dá entre dois elementos da mesma espécie. b) Quando a comparação for entre dois elementos de espécies diferentes, é preciso observar para não apresentar no mesmo desenho, por exemplo, um grande gato e uma pequena girafa e perguntar: "Qual é o maior?", pois, nessa situação, se a criança disser que é o gato, é possível que ela esteja comparando o tamanho dos desenhos e, se ela disser que é a girafa, é possível que esteja se referindo à realidade. c) Toda a comparação entre três elementos é mais difícil, por exemplo: comparar os tamanhos de um elefante, um cachorro e um rato. Neste tipo de comparação a ideia de relatividade está presente, pois neste caso o cachorro é maior e menor ao mesmo tempo, se comparado ao rato e ao elefante. Por conta disso, é preciso comparar primeiramente os dois primeiros e depois os dois últimos para só então o primeiro com o último.

No *Jogo das Três Cartas* vence quem chega mais próximo ou mais longe da questão dada pelo juiz, no caso um dos bolsistas, como por exemplo, qual o maior número possível.

2. METODOLOGIA

O *Jogo das Três Cartas* é composto por um baralho de 30 cartas contendo 3 de cada, com os algarismo de 0 ao 9. Foi dividido em três grupos, cada grupo composto por um baralho.

O desenvolvimento foi realizado da seguinte forma: foi indicado um juiz bolsista do LAM para comandar o jogo, o qual embaralhava as cartas e distribuía três para cada um, a cada rodada eram novamente embaralhadas e distribuídas. Depois, falava a regra para os jogadores formarem o seu número. O que mais adequar-se ou aproximar-se do solicitado vencia a rodada.

Como se pode ver na Figura 1, foi dada a seguinte regra: "formar o menor número possível com as três cartas". Os jogadores teriam que usar todas as cartas e formar o menor número, sendo assim, pensando na seriação do maior para o menor, da unidade para centena.

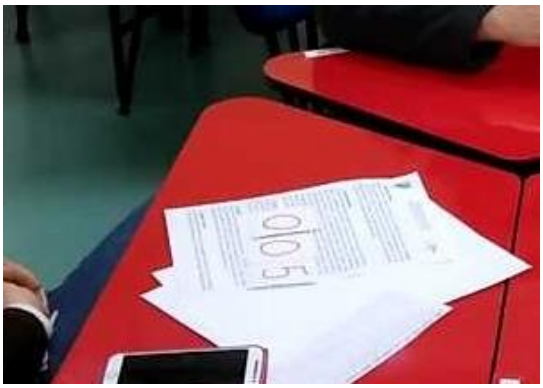


Figura 1: Resultado do ganhador da questão
Fonte: Acervo do LAM, 2018

Os dados para análise foram coletados por meio dos registros, observações dos coautores deste trabalho e das falas dos idosos da UNATI, com relação a sua resposta final.

Foi feita uma Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (1977, p. 42 *apud* SANTOS; DALTO, 2012, p. 3) é

> [...] o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Na sequência do texto apresentam-se os resultados sobre a aplicação do jogo, discussão e resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o jogo foram realizadas quatro questões, sendo elas: o número que mais se aproximava de 10; o maior número par; com quantas cartas quiser o mais distante de 200; e o menor número possível com três cartas.

Mas durante o jogo percebeu-se que os participantes não estavam entendendo bem o conceito de seriação (ascendente e descendente) na estrutura decimal, pois ao longo das duas questões iniciais os jogadores estavam trocando a unidade, dezena e a centena. No caso da questão “com quantas quiser o mais distante de 200” obtiveram-se alguns números como: 656, 665, 914, 964 e o 973, que foi o vencedor. Mas percebeu-se que o participante do número 656 trocou a estrutura decimal (dezena pela unidade), sendo que trocando o número para 665, ficava mais distante ainda de 200.

E na outra questão “o maior número par”, obtivemos os seguintes números como: 300, 514, 776, 786, 852 e o 938 que foi o vencedor. Mas o participante do número 786 trocou sua estrutura decimal (dezena pela centena), porém trocando o número para 876, fica o maior número par.

O que pode ocorrer nesse tipo de ocasião é que se o jogador colocar na estrutura decimal correta poderá vencer, mas não foi o caso dessas duas questões.

Na questão do menor número possível com as três cartas, obtiveram alguns números como: 005, 017, 128, 135 e 235, sendo que ganhou o jogador do número 005.

4. CONCLUSÕES

Com o *Jogo das Três Cartas* pode-se perceber que a participação dos idosos na oficina foi satisfatória, pois mesmo sendo um jogo individual existia o coletivo.

Após a análise dos conceitos de estrutura decimal, seriação e comparação, percebeu-se que a maior parte dos envolvidos conseguiu alcançar os objetivos, pois no final da questão havia a comparação dos resultados de cada um para saber quem era o vencedor. E até mesmo para aqueles que trocaram sua estrutura perceberem o que fizeram de errado, tendo o auxílio dos bolsistas para sanar suas dúvidas e ver se colocando o número adequado não venciam a partida.

Por fim, no jogo desenvolveu-se o raciocínio e a atenção, além de por meio dele possibilitar o desenvolvimento e resgate de habilidades e conceitos,

relembrando algumas propriedades numéricas, como por exemplo, maior, menor, par, ímpar, múltiplos, e também, auxiliando na fixação dos conteúdos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SANTOS, J. R. V.; DALTO, J. O. **Sobre análise de conteúdo, análise textual discursiva e análise narrativa**: investigando produções escritas em Matemática. Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, D. S.; SILVA, T. T. Jogos cooperativos como ferramenta de desenvolvimento em equipes. **Revista de Ciências Gerenciais**. vol. 15, n. 21, 2011, p. 137-152.

WERNER, H. M. L. **O processo da construção do número, o lúdico e TICs como recursos metodológicos para criança com deficiência intelectual**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Paranaguá – Paraná: 2008.

VIVÊNCIAS TEATRAIS EM ESCOLAS: (R)EVOLUÇÕES DO PROCESSO

PATRICIA CASTRO CARDONA[1]; CLÁUDIA LEMES GIGANTE, NAYLSON COSTA RODRIGUES[2]; VANESSA CALDEIRA LEITE[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – paticastroca@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – claudialgigante@gmail.com, naayrodrigues15@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – leite.vanessa@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este relato trata sobre o projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas intitulado Vivências Teatrais em Escolas, que atua desde maio de 2017 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas, localizada em Pedro Osório/RS, cidade vizinha de Pelotas, coordenado pela professora Vanessa Caldeira Leite. O projeto conta com o apoio da professora de artes da escola, Fernanda Botelho, e atualmente configura-se com três extensionistas, autores deste trabalho. O projeto realiza oficinas semanais na escola no contraturno dos anos finais do ensino fundamental, visando proporcionar aos estudantes a oportunidade de experienciar diversas práticas teatrais no ambiente escolar, bem como o fomento ao ensino do teatro nas escolas e a formação de espectadores e público através da difusão da linguagem das artes cênicas.

Analisar-se-á, neste texto, o percurso já traçado pelo Vivências Teatrais em Escolas desde seus primeiros passos, atendo-se à sua primeira apresentação teatral aberta ao público, intitulada “Lá Vem o Homem do Saco”, até o presente momento, bem como os resultados obtidos nesse período em relação aos objetivos da sua inserção na escola, estando esta análise, embasada nas teorias de Olga Reverbel (2011), Viola Spolin (2017), Augusto Boal (2012) e Ricardo Japiassu (2012), referências utilizadas no desenvolvimento das oficinas.

2. METODOLOGIA

As oficinas, embora flexíveis, costumam seguir um modelo no qual iniciamos o encontro com um momento de acolhida; sentados em roda, temos uma breve conversa, geralmente retomando assuntos do último encontro e recolhendo o Diário de bordo coletivo[1], pedindo que o oficinando que fez o registro da semana, compartilhe-o com o grupo através da leitura. Feito isso, começamos um alongamento, sucedido de alguns jogos de aquecimento e preparação física, para então, adentrar nas atividades específicas de acordo com o objetivo da oficina do dia. Buscamos, sempre que possivel, construir algum material cênico através do improviso a partir dos jogos para apresentar e finalizamos, novamente em roda, fazendo uma avaliação geral do encontro, onde cada um expressa sua opinião sobre a oficina destacando aspectos como: do que mais gostaram, como foi sua participação e quais suas expectativas para o próximo encontro.

Trabalhamos com uma delimitação espacial feita com giz no chão, a qual denominamos de “área de jogo”. Nosso acordo é: dentro da área de jogo participa-se ativamente dos jogos, mantendo a concentração para solucionar o

[1] Caderno sem pautas onde os oficinandos registram suas impressões sobre as oficinas; eles costumam fazer uma espécie de autoavaliação escrita, utilizando de artefatos artísticos, como ilustrações e poemas. Todo final de encontro, um aluno é responsável por levar o Diário, e no início da próxima oficina, compartilhar seu depoimento com os colegas, entregando-o a outro colega que fará o mesmo.

desafio proposto e com um corpo não cotidiano, o corpo cênico, previamente preparado; fora da área de jogo é possível que o jogador pare e apenas observe o que acontece na área, porém, sempre em estado de prontidão para entrar quando for necessário. Utilizamos também essa parte externa a área de jogo como um espaço para a plateia (quando há) e como uma espécie de "coxia", para onde o jogador vai quando não está encontrando o foco no jogo, até reencontrá-lo e sentir-se apto para retornar à area.

> Esse espaço físico, delimitado *a priori* Para o jogo, pode – e deve – variar ao longo das sessões (a área de jogo poderá ser qualquer local previamente estabelecido de comum acordo entre os jogadores , dentro da sala de aula, ou até mesmo fora dela). (JAPIASSU, 2012, p.73)

Durante o primeiro ano de atuação do projeto, trabalhamos o jogo teatral como destaque das oficinas, utilizando como apoio atividades globais de expressão, que, segundo Olga Reverbel (2011) "são jogos dramáticos, musicais ou plásticos que dão ao aluno um meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, seus sentimentos mais profundos e suas observações pessoais".

Embora desde o início, reforçássemos a ideia de que o objetivo do projeto não era formar atores ou montar peças, surgiu da parte dos alunos uma necessidade de experienciar o estar em cena diante de um público. Aos poucos, os jogos teatrais foram originando improvisos bastante elaborados e decidimos então, tentar construir um material cênico para ser apresentado.

O grupo fez uma visita à biblioteca da escola e desfrutamos de uma tarde nesse espaço aconxegante, cercados por inúmeras obras literárias e almofadas coloridas vibrantes que nos convidaram a abrir um livro qualquer e acomodar-se sobre elas para saboreá-lo. Separados em três grupos, os oficinandos foram orientados a buscar um livro de interesse geral do grupo e fazer uma leitura coletiva, debatendo sobre o que se tratava o livro escolhido e, logo após, transpor suas ideias para a escrita, com o objetivo de comunicá-las claramente ao grande grupo. Os três livros escolhidos foram: "Lá vem o homem do saco", de Regina Rennó, "Os sete camundongos cegos", de Ed Young e a poesia "Vai já pra dentro menino", da autoria de Pedro Bandeira. A partir do debate acerca da reescritura dessas histórias pelos alunos, conseguimos juntos, construir uma única narrativa que englobasse as três obras e com ela, iniciamos os improvisos e a construção das cenas de forma colaborativa e dialógica, buscando atender às necessidades e dar espaço para a expansão das ideias de todos.

Tendo em vista uma data pré-estabelecida para apresentarmos, em virtude de estarmos pautados como uma das atrações da festa anual de encerramento das atividades escolares, estabelecemos uma rotina de ensaios, onde o primeiro momento da oficina mantinha-se com a preparação corporal e os jogos e o segundo momento seria então, direcionado ao trabalho de montagem e ensaio do texto criado, para que os alunos que não quisessem participar da peça não deixassem de sentir-se convidados a participar das oficinas.

Em 2018, após o recesso, retornamos às atividades com foco em vivenciar de forma mais profunda os elementos que compõem o teatro, para que se o desejo de ir a público voltasse, nós estivéssemos preparados e com um bom repertório. Elaboramos, juntamente com a orientadora do projeto, um cronograma com algumas metas a serem alcançadas, visando ampliar as possibilidades de criação do grupo; a meta é chegar ao final deste ano de modo que o grupo esteja apto a jogar dominando a linguagem do improviso, e para isso, retomamos os conceitos de Viola Spolin de ONDE? QUEM? e O QUÊ?, que são, segundo Ricardo Japiassu (2012) "noções que compõem os princípios fundamentais para a instalação da realidade cênica [...] da realidade do signo teatral ou da existeência propriamente dita do fenômeno teatral criado com base no jogo."

Iniciamos o trabalho com o ONDE, ocupando espaços públicos da cidade como a praça em frente a Igreja Matriz São José e o camping municipal, propondo a criação de cenas a partir da ressignificação desses espaços, construindo improvisações planejadas que, segundo Olga Reverbel, (2011) consiste em dois momentos: “primeiro, um ou mais alunos criam uma cena a partir de um tema, situação, personagem, etc.; segundo, eles próprios elaboram um roteiro da cena, a ensaiam e a apresentam aos espectadores.” .

O QUEM, trabalhamos durante o jogo tradicional “quem é o assassino?”, através do improviso dramático, onde cada um poderia escolher figurinos e adereços e apropriar-se de uma personagem criada para o jogo.

O O QUÊ trabalhamos juntamente com exercícios de criação dramatúrgica, construindo cenas curtas de improvisação planejada baseando-se em manchetes de jornais; ainda seguimos nos exercícios de dramaturgia, fazendo provocações para refletirmos sobre pinturas e finalizamos com o improviso espontâneo, que “Consiste na criação espontânea a partir de um fato, situação ou ação proposta.” conforme afirma Olga Reverbel (2011).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao retornar do recesso de fim de ano, o grupo contava com uma nova (e maior) configuração de integrantes que transpareciam euforia em suas falas sobre o espetáculo “Lá vem o homem do saco”, fosse por ter participado, ou apenas assistido, conforme o depoimento retirado do nosso diário, feito pela aluna Luana, que entrou em 2018, e afirmou sentir-se estimulada a conhecer o grupo pelas montagens que assitiu na escola. Os alunos que já estavam há mais tempo no projeto demonstraram melhor desenvoltura durante as atividades e tornaram-se capazes de manter o foco por mais tempo, deixando de lado brincadeiras inadequadas aos momentos propostos, além de autoavaliar-se de forma mais crítica e reflexiva, externando sua vontade de evoluir enquanto aprendizes, e convidar amigos a conhecerem o projeto e incentivá-los a seguir frequentando.

Os improvisos compartilhados aos finais dos encontros apresentam um enorme crescimento, sendo isso, fruto de todos os jogos teatrais feitos nas oficinas. Japiassu (2012) identifica o princípio dos jogo teatral como “o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação”. Além disso, a noção de grupo fica evidente nas relações interpessoais que eles cultivam. Boal (2012) diz que “Os jogos, em contrapartida, tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagem. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor são extroversão.”

Após o trabalho com os figurinos foi lançada a proposta de construirmos nosso próprio acervo do Vivências Teatrais em Escolas e, em poucas semanas, conseguimos encher uma caixa com roupas, acessórios e objetos trazidos por eles para utilizarmos em cena. Com as oficinas externas, eles reafirmaram o desejo de realizar mais ações fora da escola, inclusive, propondo espaços.

Percebemos que os oficinandos levam menos tempo do que antes para adaptar-se ao momento da aula e já demonstram maior consciência corporal, além de ajudar uns aos outros com observações e críticas construtivas e, em relação ao jogo, mantém seus corpos dispostos e em prontidão durante um período maior.

É interessante relatar que eles estão construindo uma autonomia dentro do grupo, além de estarem recebendo reconhecimento pelo seu teatro dentro da

escola e da cidade, quando elaboraram uma cena retratando a diversidade existente dentro das famílias, para a Festa da Família na escola, durante o recesso do projeto.

Outro aspecto que pudemos observar, foi a diminuição gradual da inibição de alguns, outros que costumavam falar e participar pouco das práticas têm apresentado um comportamento mais expressivo diante do grupo e parecem sentir-se à vontade para mergulhar nos jogos. Através da leitura do nosso diário de bordo, podemos visualizar nitidamente uma evolução dos alunos, tanto individual, quanto coletiva; eles articulam sua avaliação de forma objetiva compartilhando suas opiniões e expectativas sobre o projeto, além de parecerem mais animados para desenvolverem verbalmente suas impressões diante do grupo.

.

4. CONCLUSÕES

O Vivências Teatrais em Escolas visa a constante evolução e tem como foco a vivência do processo em si, sem necessariamente, objetivar um produto final/espetáculo, aproveitando de cada encontro como uma experiência artístico-pedagógica única e indispensável à fruição da teatralidade.

> O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores. (JAPIASSU, 2012, p.30)

É importante que o projeto mantenha sua identidade enquanto extensão, atendendo as necessidades dos alunos que sentirem-se estimulados a participar, bem como proporcionando um retorno à escola e à comunidade que a cerca. Buscamos manter essa relação com a cidade de Pedro Osório, trabalhando na formação de público e espectadores, mas principalmente, proporcionando aos oficinandos oportunidades de experienciar livremente o teatro como ele é, sem espetacularizações ou ideias deturpadas sobre as artes cênicas, apenas a natureza do fazer teatral que é inerente ao ser humano, além de dar vasão à necessidade nata que cada um tem de jogar, conforme Spolin (2017) “Os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida”, ou seja, agindo também na formação desses indivíduos enquanto seres autônomos com plena consciência das suas funções para com o coletivo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas - SP: Papirus, 2012.
REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola**. São Paulo - SP: Scipione, 2011.
BOAL, Augusto. **Jogos Para Atores e Não Atores**. Rio de Janeiro - RJ: Civilização Brasileira, 2012.
SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**. São Paulo - SP: Perspectiva, 2017.
RENNÓ, Regina. **Lá vem o homem do saco**. FDT, 2013.
YOUNG, Ed. **Os sete camundongos cegos.** Martins Fontes, 2011.
BANDEIRA, Pedro. **Vai já pra dentro menino.**

Espaço de formação e extensão: Laboratório de Ensino de História/UFPEL

PATRÍCIA DUARTE PINTO[1]; MAURO DILLMANN[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – patriciadp11@hotmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão Laboratório de Ensino de História (LEH) tem como objetivo estabelecer um espaço de formação inicial e continuada para os graduandos do Curso de Licenciatura em História e para os professores que atuam na Educação Básica. Assim como promover ações que discutam Ensino de História e Educação, com o propósito de articular teoria e prática docente. O Laboratório visando a atingir esses objetivos dispõe de diferentes atividades acadêmicas como seminários, cursos de curta duração, oficinas, grupos de estudos e de pesquisas, reuniões-debates, e outros. O LEH é extensivo à comunidade em geral, contudo, o público alvo do laboratório são os alunos e alunas da Licenciatura em História da UFPel e os professores da Educação Básica.

No ano de 2004 o Laboratório de Ensino de História foi constituído como um espaço de formação, para troca de experiências, discussão, problematização e produção de diversos materiais didáticos relacionados ao Ensino de História. Ao longo dos anos também formou-se enquanto um Núcleo de materiais didáticos sendo compostos pelos seguintes acervos: acervo de Livros didáticos de História, acervo de livros Paradidáticos e acervo de Jogos Didáticos. Atualmente fazem parte do laboratório professores que atuam na graduação e no Programa de Pós-Graduação em História da UFPel, unindo em suas práticas, o ensino, a pesquisa e a extensão, sobre temáticas ligadas ao Ensino de História, História da Educação, História do Brasil em seu campo de diálogo com o ensino, Educação Patrimonial e Acervos, aproximando assim a teoria e a prática.

O Ensino de História “ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática” (BITTENCOURT, 1997 p.19).

A contribuição da História juntamente com outras disciplinas é fundamental para que os alunos construam um pensamento crítico acerca da sociedade assim como para que se sintam sujeitos da história. Assim o LEH contribui no processo de formação daqueles que irão atuar como professores, da mesma maneira que na formação continuada dos docentes que já lecionam em escolas. Desta forma justifica-se a significativa contribuição que o projeto traz ao oferecer espaços de formação docente, de discussões e reflexões sobre a prática e a teoria do Ensino de História, e de diálogos entre escola e universidade. Do mesmo modo como, ao mesmo tempo um centro de organização e preservação de materiais didáticos, históricos e atuais, auxiliando professores e estagiários da disciplina de História na produção de materiais didáticos e no desenvolvimento dos planos de ensino desta disciplina.

2. METODOLOGIA

O Laboratório de Ensino de História encontra-se no Instituto de Ciências Humanas/UFPel, localizado na sala 130. E neste local ocorrem algumas atividades internas mencionadas no projeto que são: a catalogação e registro de livros e jogos

didáticos; a abertura semanal do Acervo de livros didáticos para consulta local ou empréstimo para a comunidade em geral; planejamento de oficinas, seminários, reuniões de projetos de ensino e de extensão vinculados ao LEH. Há ainda, outras atividades são realizadas no âmbito da extensão que são indicados pelas comunidades escolares, como exposição de livros didáticos e jogos didáticos, oficinas com alunos e professores, rodas de conversas, trocas de experiências e outros.

Neste ano de 2018, o LEH desenvolveu algumas atividades que gostaríamos de evidenciar aqui.

O Projeto de extensão Acervo de Livros Didáticos do LEH/UFPel que tem como objetivo constituir e ampliar o acervo de livros didáticos de História do LEH/UFPel destinado a pesquisas acadêmicas e práticas do Ensino de História e Educação, promovendo sua constante e crescente acessibilidade. Atualmente sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Alessandra Gasparotto tem se realizado as seguintes atividades referentes ao acervo: disponibilização, divulgação, catalogação dos livros, entre outros.

Ligado ao laboratório temos o projeto de extensão Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola que sob a coordenação da Prof.ª Drª Alessandra Gasparatto, tem como intuito anunciar as políticas de ações afirmativas nas escolas de educação básica de Pelotas e arredores, de forma a preparar os estudantes para acessar tais políticas. No mês de Julho, foi lançado o livro “Ações afirmativas e educação antirracista: reflexões, propostas e ferramentas didáticas”, resultado de um trabalho coletivo da equipe do projeto. O livro foi financiado com o recurso do PROEXT (Mec/Sesu 2016) e foi distribuído gratuitamente para professores/as e escolas de educação básica de Pelotas e região, com o objetivo de contribuir para a concretização de uma educação antirracista e oportunizando ferramentas de discussão e reflexão sobre as políticas de ações afirmativas e cotas na sala de aula.

Ainda em parceria com o LEH há o projeto de ensino Revista Discente Ofícios de Clio, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Márcia Janete Espig, tem o objetivo de proporcionar aos graduandos e pós-graduandos, bem como alunos de áreas afins de outras Instituições, um espaço qualificado de debate e de incentivo ao incremento da pesquisa. A Revista tem periodicidade semestral e deseja oportunizar aos discentes o desenvolvimento de seus currículos, objetivando seu futuro desenvolvimento acadêmico e profissional. Neste ano foi lançado o terceiro número da revista e há pouco tempo estava com chamadas em aberto para o lançamento dos números quatro e cinco.

Há também a divulgação do *site* e da página do LEH. O *site* foi criado no ano passado e tem sido coordenado pelo Prof.º Dr.º Mauro Dillmann, com o intuito de divulgar informações a respeito das atividades e projetos desenvolvidos pelos membros do LEH/UFPel; compartilhar Trabalhos de Conclusão de Curso desenvolvidos pelos graduandos do Curso de Licenciatura e Bacharelado em História da UFPEL; disponibilizar o Acervo de Livros Didáticos de História para consultas *online* e manter atualizada a página do Laboratório nas redes sociais, divulgando todas as ações promovidas pelo LEH/UFPEL.

Todas as atividades já elencadas, somadas as demais que vem sendo desenvolvidas no LEH, tiveram o propósito de agir de forma a responder a proposta do Projeto de Extensão Laboratório de Ensino de História. A extensão é realizada sempre que o laboratório se abre a comunidade, ultrapassando os muros da Universidade e oferecendo Formação Continuada para professores da Educação Básica de Ensino, atendendo ao mesmo tempo a proposta curricular do curso de

Licenciatura em História, que tem como objetivo, no que se refere a formação dos futuros professores: “Formar professores habilitados para o trabalho em equipe e inter/transdisciplinar, buscando a maior aproximação possível com o universo do exercício profissional, colocando os licenciandos em contato direto com as escolas - no intuito de aprimorar sua formação como docentes...” (PPC/História, p. 4).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alguns resultados são importantes de serem compartilhados, pois o LEH possui uma grande representatividade junto a professores e estudantes dos cursos de História da UFPel, assim como para a comunidade escolar em geral. No início do semestre recepcionamos os alunos novos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em História, fazendo uma apresentação do laboratório assim como expondo os materiais didáticos e o acervo que dispomos no local. Tendo como objetivo apresentar o espaço a todos tentando inseri-los, seja na área da pesquisa em acervo ou Ensino de História como também dispormos ferramentas para a formação docente.

Recebemos também a visita de estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, do bairro Fragata, em Pelotas que além da apresentação do espaço e a contemplação da amostra de Jogos didáticos, os alunos puderam participar da atividade prevista pela equipe. Realizamos Oficinas, que são destinados aos alunos da Educação Básica, com enfoque no ofício do historiador e no seu trabalho com fontes históricas, principalmente o uso de documentos históricos, além de realizar análises de algumas narrativas de livros didáticos, em diferentes temporalidades, como também análise de imagens juntamente com os alunos.

Houve também no mês de Junho uma palestra intitulada “Modos de ler imagens para o Ensino de História” ministrada pelo Prof. º Dr.º Aristeu Machado Lopes, onde foi discutido as diferentes leituras de imagens na História e como usar esse recurso em sala de aula, contando com a participação de alunos da Licenciatura e Bacharelado em História assim como alunos da pós-graduação.

O espaço disponibilizado no LEH se aproxima com disciplinas do curso de Licenciatura em História da UFPel como Ensino de História e Laboratório de Ensino de História, onde são realizadas consultas aos materiais disponíveis no laboratório como Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros. O LEH também proporciona estrutura teórica e material para orientações que os professores das disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio realizam com os alunos de licenciatura em História, além de disponibilizar computadores, internet, revistas acadêmicas, livros didáticos e paradidáticos, entre outros materiais que podem auxiliar na prática docente dos licenciandos no período do estágio e futuramente.

4. CONCLUSÕES

Neste sentido, o LEH cumpre seu papel e atinge, em diversos momentos, seus objetivos propostos como um âmbito de pesquisa, ensino e extensão. O laboratório oportuniza uma formação coerente para os futuros professores tanto teoria quanto na prática, proporcionando ao aluno graduando ser formado em um espaço que seja equivalente a escola, o local onde irá exercer a profissão. Da mesma maneira como o projeto oferece uma formação continuada aos docentes que já estão inseridos no espaço escolar, proporcionando para além da sua experiência profissional a

oportunidade de retornar a Universidade e participar de novas discussões acerca do Ensino de História.

O laboratório sempre teve essa preocupação inicial de aproximar discentes e docentes elaborando diversas ações nesse sentido. E a partir do que foi dito, entende-se que o LEH possibilita aos alunos da licenciatura oportunidades práticas além das teorias discutidas na universidade. Enquanto que aos professores em atuação na Educação Básica, é proporcionada a possibilidade de compartilharem seus conhecimentos e experiências com os futuros professores, a partir da participação nos projetos desenvolvidos e grupos de estudos do laboratório. Dessa maneira o LEH valoriza as práticas dos professores que estão sendo realizadas por esses docentes na Educação Básica, contribuindo com os instrumentos necessários aos sujeitos envolvidos a desenvolverem atividades autônomas na comunidade escolar na qual estão, ou serão inseridos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, C. M. F. (org). Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Acessado em 27 ago. 2018. Online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Acessado em 27 ago. 2018. Online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf

UMA INTERVENÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL EM CRIANÇAS COM HISTÓRICO DE FRACASSO ESCOLAR

QUEZIA CRISPA ISNARDI[1] ; LETÍCIA SOARES LEITE[2] ; MARIANA SOUZA DE OLIVEIRA [3]; LÍVIA MAGALHÃES VIDINHA[4]; MILENE BOHM[5]; SILVIA NARA SIQUEIRA PINHEIRO[6].

1Universidade Federal de Pelotas – quezia.isnardi@gmail.com
2Universidade Federal de Pelotas – leticiasoaresleite97@gmail.com
3Universidade Federal de Pelotas – liviavidinha@yahoo.com.br
4Universidade Federal de Pelotas –mariana.cordova.oliveira@gmail.com
5 Universidade Federal de Pelotas -milene_bohm@yahoo.com.br
6Universidade Federal de Pelotas – silvianarapi@gmail.com

1. APRESENTAÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar o projeto de extensão “Avaliação e intervenção em crianças com histórico de fracasso escolar, desenvolvido no curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas”. Cujo objetivo é avaliar e intervir em crianças com histórico de fracasso escolar, ou seja, dificuldades na leitura, escrita, cálculo.

A proposta do projeto é prestar serviços através do atendimento a essas crianças, atendendo a demanda da comunidade escolar, proporcionando atividade complementar aos acadêmicos, integrando ensino, extensão e pesquisa. Desempenhando, portanto, um importante papel na trajetória acadêmica, visto que possibilita ao aluno vivência prática atuando diretamente com a comunidade.

O projeto tem como base teórica a psicologia Histórico-Cultural, em especial as ideias de Vygotsky e Elkonin. Como conceito essencial, desta teoria, tem-se a compreensão que as funções psicológicas possuem um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral. Porém estas se desenvolvem nas relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. O autor entende que a relação entre homem e mundo não se dá de forma direta, mas por meio de um elemento mediador – signos ou instrumentos (OLIVEIRA, 2010).

Vigotsky utiliza dos conceitos de nível de desenvolvimento real (NDR), para definir o conhecimento consolidado e Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), capacidade de desempenhar tarefas por meio de mediações de indivíduos mais desenvolvidos para unir a aprendizagem com o desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010).

Vigotsky (2008) fala da brincadeira como uma linha principal para o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. Por meio do jogo a criança aprende ou aprimora funções psicológicas como a percepção, autocontrole. Ocorre na brincadeira alterações das necessidadese de caráter mais geral da consciência, a ação num campo imaginário, criação de intenções, formações de planos de vida e motivos volitivos, isso promove seu desenvolvimento. Portanto, a intervenção se utiliza de jogos, por meio dos quais é realizada a mediação entre aprendizagem e desenvolvimento de crianças do ensino fundamental com dificuldades na aprendizagem (PINHEIRO, 2014).

2. DESENVOLVIMENTO

O projeto se constitui em três etapas, a primeira se caracteriza como projeto de ensino, onde é ofertada a disciplina optativa de Psicologia Histórico - Cultural, na qual, por meio das aulas expositivas bem como leitura e discussões de textos, os acadêmicos se apropriam da teoria que serve como base para o desenvolvimento das etapas subsequentes.

Na sequencia, portanto, tem-se o projeto de extensão, onde se dá a intervenção, por intermédio de atendimentos a crianças vinculadas ao Núcleo de Neurodesenvolvimento da UFPel, que apresentam problemas de aprendizagem.

Essa intervenção consiste primeiramente em uma avaliação, onde é realizada uma entrevista semi- estruturada com o responsável e também com a professora da criança em questão, bem como a aplicação de um instrumento, elaborado pelos acadêmicos e pesquisadora do projeto, que avalia leitura, escrita e cálculo de forma mediada (Vygotsky 1995). Também pode ser aplicado, se necessário, o teste psicológico HTP (House, Tree, Person) para se obter uma compreensão mais abrangente do emocional da criança. Posteriormente, inicia-se a intervenção de fato, onde se utiliza jogos como memória, cara a cara e damas. E na terceira fase da intervenção tem-se a reavaliação do processo, entrevistando novamente o responsável e a professora da criança, reaplicação no aluno do instrumento de avaliação mediada. Depois de realizado esse processo de intervenção é feita a análise microgenética e publicação dos resultados.

Esse projeto ocorre desde 2014, sendo executado por acadêmicos de diferentes semestres do curso de Psicologia da UFPel, nas salas do Núcleo de Neurodesenvolvimento da Faculdade de Medicina, onde o período de intervenção se dá em torno de dois semestres letivos, com encontros semanais de aproximadamente cinquenta minutos de duração. Foram atendidas ao redor de 50 crianças. Os encontros são gravados para posterior degravação e análise.

3. RESULTADOS

Os resultados obtidos são parciais, visto que a pesquisa ainda está em andamento. Em 2018 foram contatados 9 crianças, sendo que essas possuem nível sócio econômico baixo e são alunos da rede pública do município de Pelotas. Durante o processo houve duas desistências, uma criança concluiu a intervenção e as demais ainda estão em atendimento. As crianças que participaram da intervenção possuem idade entre 7 e 13 anos, sendo que das 7, quatro são do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Ao longo da avaliação, as queixas escolares constatadas eram de dificuldades de leitura, escrita, cálculo, interpretação de texto, irritação, timidez, fala infantilizada, troca de letras, enurese, ansiedade, insegurança, dificuldades emocionais, baixa autoestima e repetência. Durante a fase em que eram utilizados os jogos com as crianças, foi possível perceber a dificuldade das mesmas em relação à ansiedade, organização, memorização, atenção, obedecer regras, elaboração de estratégias, raciocínio de exclusão, concentração. Porém, por meio da mediação na Zona de Desenvolvimento proximal das crianças, foi possível perceber avanço significativo na aprendizagem e desenvolvimento. Durante as sessões, foi perceptível que as crianças começaram a realizar imitações, obedecerem a regras e elaborar estratégias. Todavia, em função de a intervenção não ter sido concluída, a reavaliação dos alunos ainda não foi realizada. No entanto, por meio dos relatos das crianças, cuidadores e professores, pode-se afirmar o avanço obtido em

relação à redução da ansiedade, melhora no relacionamento interpessoal, autoestima, atenção, concentração e, até mesmo, aprovações para o ano seguinte.

4. AVALIAÇÃO

Os serviços ofertados pelo projeto são de suma relevância, uma vez que beneficiam tanto os acadêmicos do curso de Psicologia com a prática e especialmente a comunidade, visto haver elevada demanda e escassa oferta desse tipo de atendimento, considerando que a população que dele se beneficia, é constituída de alunos do ensino fundamental com queixa de fracasso escolar e idade entre 7 e13 anos pertencentes a famílias com baixo poder aquisitivo. Compreendendo o fato de que no Brasil as oportunidades educacionais são desigualmente distribuídas, os diferentes grupos econômicos e sociais são afetados de maneiras distintas no que tange ao fracasso escolar (LOUZANO, 2013). O fracasso escolar olhado como uma produção histórica e cultural deve ser compreendido como multideterminado (PINHEIRO,2014).

Assim sendo, pelo projeto estar ancorado na Psicologia Histórico-cultural, se diferencia de outros serviços, visto não haver conhecimento de propostas na comunidade que utilize a abordagem teórica.

. E sua relevância tem sido demonstrada com os resultados que evidenciam que alunos, com histórico de fracasso escolar, têm se beneficiado da avaliação e intervenção realizada, com base na perspectiva histórico - cultural por meio de jogos, apresentando avanços no que tange a aprendizagem e ao desenvolvimento. Os avanços se evidenciam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória, raciocínio entre outras), no comportamento, na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, constatado em todos os alunos participantes do projeto.

Logo, este projeto além de beneficiar a comunidade, proporciona aos acadêmicos do curso de Psicologia da UFPel uma oportunidade ímpar para se desenvolver enquanto futuros profissionais, fornecendo uma ampla bagagem teórica e prática, pois une em um só projeto ensino, extensão e pesquisa, gerando também inúmeras produções científicas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOLL, Marta de Oliveira. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2010.

LOUZANO, PAULA. **Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais.** Cadernos cenpec | São Paulo | v.3 | n.1 | p.111-133 | jun. 2013

PINHEIRO, S. N. S. **O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento de para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar?**. 2014. 218f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

VYGOTSKY, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Trad. Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, p. 23-36, Jun. 2008.
VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique**. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995

APRESENTAR UMA CIDADE: REFLEXÕES SOBRE UMA ATIVIDADE DO CURSO DE FRANCÊS BÁSICO I

RAFAEL FELIPE DOS SANTOS[1]; ANA MARIA DA SILVA CAVALHEIRO[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas – rafaelhett@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – anamacav@yahoo.fr

1. INTRODUÇÃO

Quando participei pela primeira vez do Congresso de Extensão e Cultura, em 2016, estava no meu terceiro semestre da licenciatura em Letras – Português e Francês. Agora, no oitavo semestre e prestes a me formar, é signfiicativo ter a oportunidade de refletir novamente sobre o processo de ensinar.

Escrevo este trabalho tomando a liberdade de dizer que o semestre de 2018/1 foi diferente por se tratar do período em que apliquei meu estágio de intervenção comunitária em língua francesa, requisito obrigatório para a obtenção do diploma. Estive à frente das turmas de Francês Básico I do projeto de extensão do Centro de Letras e Comunicação, intitulado “Curso de Línguas”. Mesmo que fosse minha terceira turma de nível I, a situação supracitada tornou tudo muito mais singular.

Assim, procurei desenvolver temáticas inseridas no eixo temático da interculturalidade, explorando semelhanças e diferenças entre culturas e povos, despertando nos estudantes o senso crítico e a capacidade de expressar suas visões e opiniões. Nos parâmetros do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas, meu projeto abrangeu todas as quatro competências, mas priorizou, em sala de aula, a compreensão e a produção oral. Parti do princípio de que, embora classificados como nível A1, era possível que avançassem na compreensão oral e escrita caso tivessem o *input* e que este fosse trabalhado de forma adequada e inteligível. Em diversas situações antes do início do estágio, notei que alguns alunos já se aventuravam na utilização de estruturas mais avançadas da língua francesa, aprendendo-as através de pesquisas em casa e com apoio de ferramentas digitais. Nesse momento, percebi, de fato, o papel do professor de *mediar* o aprendizado ao fornecer material, mas que a capacidade dos alunos de acessarem a língua vai muito além do universo ensinado em sala de aula, em especial na era digital.

Relato algumas informações do estágio para introduzir a temática principal deste trabalho, que focaliza uma atividade similar que meu colega, Vinícius, regente da outra turma de Francês Básico I, e eu desenvolvemos durante o semestre, cada um em sua turma, e, portanto, cada um com uma experiência *sui generis*.

2. METODOLOGIA

A atividade da minha turma consistiu na apresentação de uma cidade[1], com uma parte escrita e outra oral. Para o desenvolvimento foram delimitadas algumas diretrizes: os alunos deveriam discutir, em no mínimo quatro parágrafos, sobre os dados gerais da cidade escolhida (como localização geográfica e fronteiriça, taxa populacional, principais atividades econômicas, questões da francofonia etc),

[1] Atividade baseada no projeto 2 do método *Tendances A1* (Clé International, 2016).

sobre os lugares turísticos relevantes, sobre informações referentes à população, circulação de pessoas, turistas (respondendo a perguntas do gênero: que tipo de gente há nesse lugar? É um espaço com mais nativos ou há grande circulação de pessoas de várias etnias?) e sobre as atividades de lazer que podem ser feitas na cidade, também justificando o porquê da escolha. A apresentação oral deveria ter duração de 3 a 5 minutos, com acréscimo de mais 5 minutos dedicados aos questionamentos meus e/ou dos colegas. O uso de recursos audiovisuais (independente da plataforma) foi repetidamente motivado. A atividade escrita deveria ser entregue em uma semana e a apresentação foi marcada para a semana seguinte.

Os alunos foram avaliados segundo seis critérios, dos quais: respeito à temática e à estrutura, coesão textual, coerência, respeito ao tempo de apresentação, desenvoltura (o que incluía o nível de fluência esperado para o nível I e adequação do registro de fala, por exemplo) e uso dos materiais/do espaço.

A seguir, discutir-se-á a respeito da produção dos alunos sob uma perspectiva geral, apontando os pontos positivos e negativos verificados tanto na concepção da atividade e do método avaliativo quanto em seu desenvolvimento no que tange a compreensão do objetivo e a *mise en scène* das competências de falantes aprendizes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por já ter aplicado essa atividade em outros semestres, já era de meu conhecimento se tratar de uma abordagem eficaz, em maior ou em menor grau dependendo do perfil da turma. Evidentemente, certo nível de nervosismo é comum entre os alunos, uma vez que eles costumam questionar como serão capazes de falar por no mínimo 3 minutos com apenas um semestre, apenas aos sábados, de estudo na língua. Na posição de professor, aprendi a não subestimar as capacidades dos alunos em se superarem e acredito que um pouco de pressão é encorajador, trazendo novos desafios para a aprendizagem. Além disso, a atividade não cobrava nenhum conhecimento que não tenha sido trabalhado no decorrer das aulas, tendo sido projetada por especialistas em materiais didáticos para aprendizes iniciantes de francês.

Apesar de ter isso em mente, entendo também fazer parte de um processo extremamente heterogêneo a manifestação de alunos com mais dificuldades, outros com muita facilidade e outros regulares, mas todos longes de um suposto aprendiz ideal. Mesmo que notas não reflitam em nada a qualidade do aprendizado, esse espectro de perfis se confirma na disparidade entre a maior e a menor nota obtida: 9,4 e 5,4 respectivamente. A média da turma foi 7.96, dado a partir do qual poderia se inferir que houve um bom aproveitamento da atividade.

Entre os trabalhos escritos, foi notável o uso de estruturas mais avançadas do francês, tal como o passado composto, o subjuntivo e pronomes que não têm correspondência com o português, pontos gramaticais ou ensinados mais adiante no curso básico ou que não são tratados por pertencerem a um nível mais avançado (A2), caso este do subjuntivo. Como mencionado acima, os cursos básicos da Câmara de Extensão se realizam unicamente aos sábados, das 8h ao meio-dia, totalizando carga horária de aproximadamente 60h entre atividades de classe e extraclasse. Por conseguinte, faz-se necessário que os alunos estudem mais em casa caso queiram avançar na aquisição do idioma, prática incentivada por todos nós ministrantes na rotina das aulas. Sendo assim, é pertinente remarcar que o uso de estruturas como essas já havia sido constatado nos temas

de casa, o que nos ajudou a formular algumas hipóteses concernindo à importância das ferramentas online e digitais, pois, tendo alunos majoritamente entre 17 e 30 anos, é plausível imaginar que estão acostumados com o suporte oferecido pela Internet. Isso também é revelador de uma mudança no processo de aprendizado de línguas estrangeiras - senão de muitos outros domínios - por parte de uma nova juventude, já inserida no contexto da era cibernética.

Também é válido dizer que seria impossível restringir o acesso deles meramente aos conteúdos abordados no nível I. Logo, tanto em minha fala quanto nos materiais que trabalhamos era utilizada a língua francesa em sua totalidade, com elementos mais ou menos sofisticados de acordo com as necessidades enunciativas da ocasião. A isso se dá o nome de *input* e Krashen (1987, 1988 *apud* SCHÜTZ, 2012) ressalta a importância do *input* em língua estrangeira para que, mesmo ainda não as compreendendo completamente, o aluno tenha acesso às estruturas da língua-alvo:

> O aprendiz progride na medida em que recebe input inteligível. Linguagem inteligível é aquela que se situa num nível ligeiramente acima do nível de proficiência do aprendiz. É a linguagem que ele não conseguiria produzir, mas que ainda consegue entender. Vai além da simples escolha de vocabulário. Pressupõe contextualização, explicação, uso de recursos visuais, linguagem corporal, negociação de significados e recolocação de pontos obscuros em outras palavras. As ideias efetivamente transmitidas constituem a experiência de aprendizado (grifo nosso).

A produção oral naturalmente avança de maneira mais lenta, pois enquanto na escrita é possível uma reflexão mais prolongada sobre o ato, na fala são exigidas outras habilidades do falante em um tempo reduzido, não excluindo o fato de se estar diante de uma turma, o que adiciona os fatores nervosismo, medo de público e timidez à equação. Apesar disso, muitos alunos apresentaram um excelente nível de interlíngua[2] considerando tudo o que já foi discutido, em especial o tempo de estudo. O mais fascinante para nós ministrantes é, no entanto, o processo e não o resultado. Ver a interferência de outros idiomas aprendidos anteriormente, a influência da língua materna e as particularidades de cada aluno é inestimável. Acredito ser nesse momento em que ocorre o sentimento de amor pela profissão, de análise sobre o trabalho e de autocrítica.

Tanto o Vinícius quanto eu precisamos lidar com o outro lado da moeda, que foram as falhas e as reclamações inerentes a quaisquer práticas. Sabemos ser impossível abarcar todos os perfis de aprendizes em uma atividade, de modo que um ou outro sempre será beneficiado em detrimento do outro. Um modelo de apresentação como o que foi proposto certamente foi mais proveitoso para aqueles cuja desenvoltura em público é um ponto vantajoso, como foi o caso de alunos cursando licenciaturas e já acostumados com tamanha exposição. Um trabalho escrito, por mais óbvio que pareça ser, pode se tornar um desafio para aqueles que não possuem o hábito de escrever ou então que não estão acostumados com certos gêneros textuais. Detectou-se em algumas produções que, na realidade, os problemas de certas sentenças não eram por se tratar de uma língua estrangeira, mas mais profundamente por conta de uma lacuna no aprendizado do português.

Por fim, creio também ser fundamental comentar sobre os critérios avaliativos adotados por mim. Agora, julgo-os um pouco vagos, mesmo que

[2] Isto é, um estágio intermediário do *continuum* de aprendizado de uma língua segunda, ou estrangeira, em que o aprendiz não fala nem a L1 nem a L2, mas funde características de ambas.

considere que algum grau de subjetividade é necessário quando lidamos com pessoas em fase de aprendizagem. Entretanto, um critério tal como "desenvoltura" é demasiadamente obscuro e tornou a tarefa de atribuir uma nota precisa ainda mais complicada. Afinal, em termos objetivos, o que difere um 8,9 e um 9,0 se adotarmos coerência como medida, por exemplo? É possível ser "um décimo mais coerente"?

4. CONCLUSÕES

Refletindo sobre todo o semestre, que se diferenciou dos demais durante os quais fui ministrante por conter a aplicação do meu estágio de intervenção em língua francesa, vejo que, ao invés de ter clarificado minhas noções sobre o ensino, o contrário aconteceu. Porém, isso não é necessariamente ruim. Como futuro professor, a experiência que acumulei em cinco semestres de atuação nos cursos básicos de línguas do CLC me mostrou a instabilidade do ato de ensinar, isto é, que não há um caminho ou respostas bem definidas. O que contenta é saber, a partir da aplicação de atividades como a que foi descrita no decorrer deste trabalho, que não se trata de uma via de mão única. Os alunos são seres ativos, ricos em capacidades e que de maneira alguma devem ser menosprezados enquanto senhores de seu processo de aprendizagem. Muito pelo contrário, notavelmente a nova geração de alunos, alguns já nascidos no século XXI, é uma superpotência, apropriando-se de todas as ferramentas que possibilitem a superação de barreiras impostas pelo próprio processo. Dos Santos (2014, p. 8) já havia sinalizado que

> para que a educação não se torne ultrapassada e ineficiente, deve-se levar em conta a constante evolução da maneira com que os nossos alunos aprendem e convivem no século XXI. É uma nova geração que demonstra abertamente que as metodologias tradicionais não têm lugar dentro do mundo deles: um mundo tecnológico e dinâmico. Eles não são mais guiados somente por livros e mestres para a obtenção de conhecimento, pois a tecnologia proporciona uma autonomia na resolução de questões, às quais antes o acesso era muito difícil.

Como se pode concluir, o campo da sala de aula sempre é surpreendente. Os novos educadores e as novas metodologias devem levar em conta os perfis emergentes, propondo aulas e atividades que motivem e ativem o lado mais dinâmico dos alunos, proporcionando o exercício de todas as suas capacidades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZURLINGUA. **Cadre Européen Commun de Référence pour les langues**. Disponível em: < https://www.azurlingua.com/adultes/niveau.htm>. Acesso em: 23 jun. 2018.

DOS SANTOS, Yádini do Canto Winter. **O uso de tecnologias no ensino de língua estrangeira através da pedagogia de projetos:** uma reflexão. 2014. 47f. Monografia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SCHÜTZ, Ricardo. **Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition**, 2012. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>. Acesso em: 19 ago. 2018.

CYR, Paul; GERMAIN, Claude. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris: Clé International, 1998 (coleção Didactique des languages étrangères).

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA COLETIVA DE INSTRUMENTOS NO PROJETO MUSICANDO

RAFAEL VERAS ZORZOLLI[1];
JOÃO ALEXANDRE STRAUB GOMES[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – rafael.zorzolli@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – joaoalexandrem6@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A prática coletiva de instrumentos é uma abordagem relativamente nova no Brasil, quando falamos de prática no ensino superior. Podemos dizer que as primeiras práticas que se tem notícia são datadas apenas a partir da segunda metade do século XX. Nomes como Alberto Jaffé (pioneiro no ensino coletivo de cordas), José Coelho de Almeida (pioneiro do ensino coletivo de sopros), entre outros, utilizam o ensino coletivo como metodologia eficiente na iniciação instrumental (CRUNIVEL, 2008).

Quando tratamos do ensino em nível fundamental, a situação é diversa. A iniciação musical, tantos nas escolas quanto em ONGs e outros espaços formativos, privilegia a prática coletiva como condicionante da relação de ensino e aprendizagem. No entanto, normalmente essas práticas de musicalização não se tratam do ensino de instrumentos musicais especificamente, e sim de oficinas de musicalização.

Este trabalho tem como objetivo descrever e compreender a importância da prática coletiva de instrumentos no processo de musicalização dos alunos do projeto Musicando, projeto de extensão do curso de Música Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas.

2. METODOLOGIA

O Projeto Musicando teve inicio no ano de 2017, propondo a musicalização através da prática coletiva de instrumentos. As aulas acontecem atualmente no laborátorio de violão do curso de Licenciatura em Música, no bloco b do Centro de Artes UFPel, no horário inverso às aulas dos alunos atendidos pelo projeto. As turmas tem em média 4 alunos, sendo que este é o número de instrumentos disponiveis para uso no laboratório.

Para as aulas funcionarem de maneira promissora, definimos alguns principios do ensino coletivo para o planejamento das aulas que, segundo Tourinho (2007), são seis: 1) acreditar que todos podem aprender a tocar um instrumento, 2) acreditar que todos aprendem com todos, 3) a aula inteira é planejada para o grupo, 4) o planejamento é feito para o grupo, lavando-se em consideração as habilidades individuais de cada um, 5) autonomia e decisão do aluno, 6) se refere ao tempo do professor e do curso: esta abordagem de ensino elimina os horarios vagos (se um aluno não comparece, os outros estarão presentes, e o desafio passa ser administrar o progresso dos faltosos).

O repertório utilizado em aula é proposto pelos alunos, por sua vez, é critério dos professores analisar qual música será utilizada para trabalhar cada conteúdo musical ou técnica de cada aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2017, primeiro ano de execução do projeto Musicando, ofereciamos aulas coletivas nas modalidades de Canto Coral, Violão, Percussão e Escaleta. Isso foi possível por contarmos com um quadro de discentes colaboradores que apresentavam habilidades e formação nessas diferentes linhas de formação musical.

Em 2018, por alterações na equipe de colaboradores e discentes do projeto, o Musicando está ofertando somente aulas coletivas de violão. Ao mesmo tempo em que diminuimos a diversidade de possibilidades na oferta, isso nos permitiu ter um foco muito maior. Ao definirmos apenas turmas de violão para o corrente ano, aprofundamos as discussões na pesquisa sobre didática, pedagogia e repertório para violão, oferecemos mais turmas e obtivemos melhores resultados nessa modalidade.

No momento, o projeto atende quatro turmas de iniciação ao violão, sendo que uma das turmas é do ano de 2017 que continua no projeto. Conseguimos notar que no decorrer das aulas, os alunos atendidos pelo projeto tem evoluido de forma promissora ao aprendizado do instrumento, e também criado vinculos entre eles, sendo que a maioria dos alunos eram de turmas diferentes na escola, e de idades diferentes.

As aulas do projeto são pensadas não só para despertarem a musicalidade dos alunos e o aprendizado do instrumento, mas também para despertar o lado social do individuo. Segundo SILVA (2010), em sua pesquisa de mestrado, "A convivência com os colegas foi a resposta mais citada pelos alunos, como sendo fator que mais motiva as aulas de música. A segunda resposta mais indicada pelos alunos foi aprender em grupo."

As aulas coletivas podem ser uma importante ferramenta para o processo de socialização, visto que desperta a nescessidade de se relacionar com o colega, desenvolvendo sua personalidade, respeito ao proximo, além de ser uma atividade que exige concentração, organização e disciplina, estar atento para aprender o repertório, e compromisso para comparecer as aulas e ensaios marcados.

A primeira turma que ingressou no projeto no ano de 2017, desenvolveu tamanha autonomia com o instrumento e na prática em grupo, que hoje cria seu próprio repertório e participa de apresentações públicas. Algumas dessas apresentações acontecerram em datas festivas da própria escola. Esses momentos foram valiosos não só para a turma que apresentou-se em palco, mas dinamiza o ambiente escolar como um todo.

Ainda no tocante às apresentações, é importante registrarmos que uma delas foi na abertura do Recital de Violão do Curso de Licenciatura em Música, no auditório do Centro de Artes, ocorrido no dia 13 de Julho de 2018. Com esse evento, estreitamos o vínculo interinstitucional entre UFPel e a comunidade com uma celebração artística.

Através de investimentos futuros no laborátorio de violão do Curso de Licenciatura em Música, com a obtenção de novos instrumentos, esperamos a criação de grupos com maior número de alunos e assim verificar se os resultados seram promissores com um grupo maior.

Para o segunda semestre de 2018 o projeto irá atuar em conjunto com a disciplina de Orientação e Prática Pedágogica Musical, disciplina obrigatória do curso de musica onde os alunos atuam dentro de espaços não-formais de ensino de musica, assim criando novas turmas em uma nova escola parceira do

Musicando, a Escola de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões, aumentando o número de alunos e escolas atendidas pelo projeto.

4. CONCLUSÕES

Através das pesquisas e das sobre as aulas do projeto Musicando, certificamos a importância da pratica coletiva como metodologia para musicalização e iniciação a um instrumento musical. As aulas coletivas trabalham não só o aspecto técnico-musical dos alunos, mas também o social. A partir do momento em que eles trabalham e discutem os conteudos em aula, bem como praticam seus instrumentos, as interações transformam e potencializam a formação do individuo em varios niveis alem do espefico da área da musica.

Para os monitores, a importância se da com a compreensão de que existem várias maneiras de resolver um mesmo problema dentro da pratica de um grupo, assim aumentando a capacidade de entender e resolver os problemas que surgem durante as aulas .

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOUZA, L. S. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Algumas Considerações**. VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Salvador, 2014.

CRUVINEL, F. M. **O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica:compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical.** VIII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical. Brasília, 2008.

SILVA, T. D. **Aprendizagem do Instrumento Musical Realizada em Grupo: Fatores Motivacionais e Interações Sociais.** I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. Rio de Janeiro, 2010.

ENCONTROS SOBRE O PODER ESCOLAR: LEVANTAMENTO DE DADOS DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE 2004-2017

RAMON DE OLIVEIRA GRANADO[1]; DIRLEI DE AZAMBUJA PEREIRA [2]; LÍGIA CARDOSO CARLOS [3]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – r.o.g_20@hotmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – pereiradirlei@gmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – li.gi.c@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O referido estudo trata de uma das ações desenvolvidas no Projeto de Extensão "Encontros sobre o Poder Escolar: formação continuada de profissionais da educação básica", o qual tem como ação de culminância o evento, atualmente bienal, denominado "Encontro sobre o Poder Escolar". Foi criado no ano de 2001 por uma ação interinstitucional coordenada pela Universidade Federal de Pelotas, da qual fazem parte Universidade Católica de Pelotas, 5ª Coordenadoria Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Desporto, Conselho Municipal de Educação de Pelotas, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, 24º Núcleo do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul e, recentemente, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). No momento, a comissão constituída de integrantes das instituições citadas estão em processo de organização da 14º edição do evento prevista para o anos de 2019.

A concepção do projeto (DALL' IGNA, 2012; CARLOS e DALL'IGNA, 2014) fundamenta-se no pressuposto de que: os professores produzem saberes (TARDIFF, 2002); o aprendizado ocorre quando os docentes trocam experiências, seja no encontro ou no trabalho em conjunto e colaborativo (FULLAN; HARGREAVES, 1999); a reflexão crítica sobre a prática, que em suma, é uma exigência da relação com a teoria, evita o ativismo e o discurso descolado da realidade objetiva (FREIRE, 1997, p.24); e, por último, as mudanças almejadas na educação escolar dependem da construção coletiva, democrática e autônoma de seus projetos (PARO, 2001).

Como resultado das ações ocorridas nos eventos (palestras, conferências, mesas de apresentações de experiências, exposições e atividades artísticas) foram produzidos Anais que em seu conteúdo trazem artigos dos palestrantes das mesas temáticas e resumos das experiências que professores das escolas inscreveram para apresentação. Atualmente, estes são disponibilizados *on-line* no *site* do Poder Escolar[1].

Objetivando estabelecer limites no processo investigativo, nos centramos no levantamento de dados das experiências publicadas entre os anos de 2004 e 2017, devido a melhor formatação dos documentos. Focamos em analisar quais as principais vertentes temáticas encontradas no decorrer dos eventos para criarmos uma base de dados para reflexão nos próximos encontros.

Sendo assim, desenvolvemos este estudo de caso de base documental (GIL, 2002) com uma abordagem quali-quantitativa (LAVILLE; DIONNE, 1999).

2. METODOLOGIA

[1] Link: <https://wp.ufpel.edu.br/poderescolar/>

Como primeiro passo, após delimitar quais arquivos seriam analisados, estipulamos os eixos temáticos, segundo áreas de conhecimento, que serviram como demarcadores das experiências.O processo inicial de organização dos dados foi feito de acordo com as leituras dos títulos e textos dos resumos contidos nos anais. Elencamos um total de quinze eixos temáticos: educação/pedagogia; letras/português/línguas estrangeiras/literatura; artes (dança, teatro, música, visuais...); biologia/ciências; história/geografia; física; química; educação física/nutrição; interdisciplinar/multidisciplinar/temas transversais; filosofia; sociologia; matemática; ensino religioso; psicologia e o último eixo que denominamos "não condiz com o evento".

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como modo de organização dos dados, criamos uma Tabela de Experiências onde separamos por anos dos eventos e temáticas:

ENCONTROS SOBRE O PODER ESCOLAR →	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2012**	**2014**	**2017**	**TOTAL**
↓ TEMÁTICAS POR ÁREA DE CONHECIMENTO											
Educação/Pedagogia	24	17	41	49	43	42	39	41	40	17	**353**
Interdisciplinar/Multidisciplinar/ Temas Transversais	31	27	35	35	33	41	23	30	37	28	**320**
Letras/Português/Línguas estrangeiras/ Literatura	12	19	17	12	10	23	22	10	17	25	**167**
Artes	11	12	14	13	18	13	23	15	11	8	**138**
História/Geografia	9	15	9	15	8	10	14	9	21	13	**123**
Biologia/Ciências	4	6	10	5	10	14	5	10	13	3	**80**
Matemática	1	2	6	4	8	2	9	16	14	5	**67**
Educação Física/Nutrição	4	3	3	2	8	8	10	5	6	5	**54**
Ensino Religioso	2	0	2	1	1	1	1	2	3	0	**13**
Filosofia	1	0	0	3	1	0	1	2	3	0	**11**
Sociologia	0	1	2	3	0	0	0	3	2	0	**11**
Química	0	2	0	0	1	1	0	0	3	0	**7**
Física	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	**4**
Não condiz com o evento	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	**3**
Psicologia	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	**2**
TOTAL Experiências Publicadas →	**99**	**104**	**139**	**142**	**141**	**155**	**150**	**145**	**174**	**104**	

Podemos perceber que as experiências analisadas tenderam quantitativamente nas temáticas ligadas as áreas educação / pedagogia e interdisciplinar / multidisciplinar / temas transversais. A soma destas (673) é equivalente a quase metade da soma de todas as publicações correspondentes às outras temáticas elencadas (680).

Relacionado aos textos de educação / pedagogia observamos que estes se mantiveram lineares na maioria das edições, sendo discrepantes em 2005 e 2017, pois, tiveram quantidade menor que a metade de sua média (35).

As outras três temáticas que se seguem (letras/português/línguas estrangeiras/literatura, artes e história/geografia) tiveram alterações, mas, pouco relevantes. Consecutivamente, ao analisarmos as temáticas de biologia/ciências e Matemática, é fácil perceber uma grande diferença em números no decorrer dos anos. A primeira varia de 3 a 14 publicações por evento, já a segunda é ainda mais discrepante e fica entre 1 e 16 publicações.

Logo após, na linha da Educação Física / Nutrição, enxerga-se uma linearidade em experiências publicadas e, ao mesmo tempo, constatamos o baixo índice de escritas na área. Tal constatação também ocorre para os textos de física, química, filosofia, sociologia, ensino religioso e psicologia, que tiveram entre 1 e 3 publicações por evento.

Um ponto interessante que destacamos foi de experiências publicadas que não tinham uma relação direta com a proposta do evento, que totalizaram 3 publicações dentre os eventos pesquisados.

Como último ponto percebemos que o total de experiências publicadas durante os anos de evento estudados, tiveram, em sua maioria, um crescimento, com ressalva para 2017, que em quantidade se igualou a 2005, o que mostra uma diminuição de escritas para o evento.

Um dos motivos aparentes para esta queda é que nos últimos anos tem ocorrido um crescente número de eventos relacionados à formação continuada dos/das profissionais da educação, muitos deles organizados pelas próprias secretarias municipais de educação e pela ampliação da educação a distância.

4. CONCLUSÕES

Consideramos este estudo de extrema importância para a avaliação e organização do evento, que pode pensar, repensar e articular novas estratégias para continuar fazendo dos Encontros sobre o Poder Escolar uma via importante para a formação continuada dos profissionais de educação da rede de ensino da região e além disso, cumprir seu papel ao colaborar com a manutenção da base de dados científicos que já vem sendo estudada durante os últimos anos.

Os dados pautam uma importante reflexão sobre a necessidade de mais experiências pedagógicas em determinadas temáticas e áreas de conhecimento e, consequentemente, trocas de experiências entre os docentes da educação básica que estimulem a produção de novos meios/estratégias de se ensinar e aprender..

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 ago. 2018.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 2 ed**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FULLAN, Michael, HARGREAVES, Andy, **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176p.

_____, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. 220p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

PARO. Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 101-112.

TARDIF, M**.** TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

A INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NA PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

RAQUEL MELO SILVA[1]; FRANCINE BRUM BÖHMER COELHO[2]; FLÁVIA MEDIANEIRA DE OLIVEIRA[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – raquelms2006@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – franbbcoelho@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – olivafm@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O conceito de interlíngua está presente no processo de aquisição de segunda língua desde a década de 1970s a partir do trabalho seminal de Larry Selinker (Frith, 1978; Ellis, 1994; Tarone, 2006; para citar alguns). Desde então, tem-se observado e discutido diversos fatores psicolinguísticos e aspectos sociais e culturais que interferem de alguma maneira na aquisição de uma segunda língua, principalmente no caso de aprendizes adultos. Ao discutir esse processo, Selinker (1972), Ellis (1994) e Tarone (2006) identificaram um 'estágio intermediário' entre a língua materna (L1) e a aquisição de segunda língua (L2) denominado de interlíngua. Nesse estágio, os aprendizes tendem a fazer uso dos conhecimentos lexicais, fonéticos, morfológicos, gramaticais, culturais que possuem em L1 para construírem e produzirem conhecimento em L2, ou seja, todo o *input* recebido em L1 corrobora para o *output* em L2. Frith (1978, p. 156) esclarece que os enunciados produzidos pelos aprendizes não serão idênticos aqueles produzidos pelos falantes nativos da língua alvo e tampouco aqueles produzidos em sua língua materna. Por essa razão, a interlíngua se configura como um sistema sistemático, independente, e dinâmico. Entretanto, observa-se que muitas vezes as hipóteses construídas pelos aprendizes enquanto no processo de interlíngua sobre o funcionamento da língua alvo não se concretizam contribuindo para a ocorrência de 'erros' visto que o sistema linguístico de uma língua difere de outra em diversos aspectos. É importante salientar que grande parte dos autores considera os 'erros' como um aspecto positivo para o processo de aquisição de segunda língua uma vez que os aprendizes estão participando ativamente do processo de aprendizagem e testando suas hipóteses enquanto produzem conhecimento na língua alvo (Frith, 1978; Shekhzadeh e Gheichi, 2011; Ortega, 2013; Al-khresheh, 2015, para exemplificar). Ellis (1994, p. 352) complementa que "os enunciados produzidos podem ser considerados 'erros' em relação a língua alvo padrão (L2), mas não em relação as normas padrão da língua materna (L1)."

Ainda na década de 1970, Selinker estabeleceu cinco processos cognitivos centrais que visam explicar a aquisição de segunda língua, a saber: a) transferência de língua materna; b) transferência de processos de aprendizagem; c) estratégias de aprendizagem; d) estratégias de comunicação e e) supergeneralização das regras e aspectos semânticos na língua alvo. Em nosso contexto de ensino e atuação, cursos básicos de língua inglesa para a comunidade interna e externa, observamos que nossos estudantes recorrentemente fazem uso de dois desses processos quando realizam atividades de produção oral (*speaking*) na língua alvo. A literatura prévia denomina esse fenômeno de fossilização, isto é, um período no qual a interlíngua tende a se estabilizar e não apresenta desenvolvimento contínuo em direção a língua alvo. Em outras palavras, o conhecimento sistema linguístico da língua alvo tende a se estabilizar não importando o quanto de *input* o aprendiz tenha recebido. Autores como Ellis enfatizam que esse fenômeno pode ocorrer em diferentes etapas do processo de aquisição de uma segunda língua. Com o objetivo de contribuir com os estudos sobre interlíngua, este trabalho visa descrever, exemplificar e discutir os processos de transferência de língua materna e supergeneralização das regras e aspectos semânticos que foram identificados durante a realização dos cursos Básicos de Inglês I e II ofertados semestralmente pela Câmara de Extensão do Centro de Letras e Comunicação.

2. METODOLOGIA

A coleta dos dados que compõem este trabalho foi realizada durante o primeiro semestre de 2018 em duas turmas: Básico de Inglês I e Básico de Inglês II. As turmas eram compostas de 25 alunos provenientes de diferentes cursos da Universidade Federal de Pelotas. Em torno de 80% desses aprendizes possuía pouco conhecimento na língua e, aproximadamente, 20% possuía conhecimento em nível básico. Ambos os cursos adotaram material didático (A1) e tiveram atividades gramaticais complementares. O *corpus* de análise é composto por 05 atividades de produção oral selecionadas do livro didático e 10 áudios selecionados aleatoriamente que foram produzidos pelos estudantes ao longo dos cursos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado anteriormente, a literatura prévia indica que durante o aprendizado de uma língua estrangeira o aluno relaciona o novo aprendizado (L2) com padrões de língua e conhecimentos que ele já possui (L1). Durante esse processo, o aprendiz estabelece hipóteses sobre as regras de funcionamento da língua alvo. A análise preliminar do *corpus* evidenciou que os aprendizes dos cursos básicos de língua inglesa efetivamente fizeram uso de dois dos processos estabelecidos por Selinker (1972): transferência de língua materna e supergeneralização das regras e aspectos semânticos. No primeiro caso, os estudantes tiveram dificuldades em reproduzir os sons, considerando que em língua inglesa existem 12 sons diferentes para vogais com regras bem distintas da língua materna. Nesse caso, a tendência é utilizar o conhecimento da L1 para a produção em L2. Vogais como 'e' e 'i' com sons totalmente diferentes foram as que apresentaram mais interferência da língua materna. A mesma dificuldade ocorreu com os alofones (variação de pronúncia de um fonema que não afeta seu significado). Keys (2001, p. 184), citando Tarone, denomina essa dificuldade de transferência de convergência negativa. Keys (2001, p. 176) acrescenta que os aprendizes desenvolvem um ajuste ou aproximação de sons da L2 que não é especificamente a L2, nem tampouco os sons que ele conhece em L1. Quanto ao segundo processo, supergeneralização das regras, os dados revelaram que os aprendizes utilizam o conhecimento que possuem em L1 referente a entonação, pronúncia e construção de regras gramaticais em suas produções orais em L2 (*The peoples are running*, *i*school, *i*sports, para exemplificar). Keys (2001, p. 168) indica que essas supergeneralizações podem ser explicadas pela incompletude de conhecimento na L2. Além disso, o autor retoma a questão da testagem de hipóteses. Para ele, "a L1 é potencialmente útil para novas descobertas em L2".

4. CONCLUSÕES

Os resultados preliminares sugerem que os 'erros' relacionados aos aspectos lexicais e gramaticais percebidos em nosso contexto de atuação são associados ao processo de interlíngua no qual nossos aprendizes estão imersos. Nesse caso, toda a produção de conhecimento ainda sofre forte influência da L1. Desse modo, as atividades propostas pelo material didático não foram realizadas de modo efetivo na L2, sendo necessária a intervenção mais significativa do professor no processo de construção dos significados.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AL-KHRESHEH, M. H. A review study of interlanguage theory. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature,** 2015, v. 4, n. 3, p. 123-131.

DAM, P. Mother-tongue interference in Spanish speaking English language learners' interlanguage. In: COWART, M. e ANDERSON, G. **English language learners in 21st century classrooms: challenges and expectations**. Texas Woman's University: 2012, p. 282-295.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford University Press, 1994.

FREITAS, L. B. Sobre a fossilização e o papel da atenção no processo de aquisição de inglês como língua estrangeira (um estudo de caso). ***Dissertação de Mestrado***, Universidade Federal de Pelotas, 2007.

FRITH, M. B. Interlanguage theory: implications for the classroom. **University of Toronto TESL Conference on *Second Language Learning Theory: A Perspective for the Classroom Teacher*,** May 1978.

KEYS, K. J. State of the art: interlanguage phonology – factors and processes in the development of a second language phonology. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2001, v. 1, n. 1, p. 155-190.

ORTEGA, L. **Understanding second language acquisition**. Routledge Taylor & Francis Group, 2013.

SELINKER, L. Interlanguage, IRAL - **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 1972, v. 10, n. 3.

SHEKHZADEH, E. GHEICHI, M. An account of sources of errros in language learners' interlanguage. **International Conference on Languages, Literature and Linguistics***,* 2011, v. 26, p. 159-162.

TARONE, E. Interlanguage. In BROWN, K. **Encyclopedia of Language and Linguistics.** Boston: Elsevier, 2006, p. 747–751.

REDUÇÃO DE FRATURA ALVÉOLO DENTÁRIA: RELATO DE CASO

RAQUELE SOARES DE MATOS[1]; RODRIGO MOREIRA DARLEY[2]; KERIAN DOROTHY REHBEIN[3] ; TALITA FREITAS DA SILVA[4]; CRISTINA BRAGA XAVIER[5]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – rsquelesm@yahoo.com.br*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – rodarley@hotmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – kerian2@hotmail.com*
[4] *Universidade Federal de Pelotas – tatah.fds@gmail.com*
[5] *Universidade Federal de Pelotas – cristinabxavier@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O traumatismo dento alveolar envolve três estruturas básicas: dentes, porção alveolar e tecidos moles adjacentes (DALE RA, 2000).

Um diagnóstico preciso e rápido depende primeiramente saber a extensão do traumatismo, para isso o paciente deve ser questionado sobre os fatos, como por exemplo, como, onde, quando ocorreu o acidente, se teve desmaio, náusea, entre outras e qual foi a medida tomada logo após o acontecimento. Perguntas sobre as condições gerais do paciente, sua saúde, se utiliza medicamentos de forma contínua também são de grande relevância para o profissional determinar o tratamento mais adequado para o caso (ANDREASEN, ANDREASEN1 , 1991).

Após tais questionamentos deverá ser realizado exame clínico, começando pelos tecidos moles, após serem limpos, e posteriormente examina-se os tecidos dentários, verificando-se a presença de fraturas, se há mobilidade, sensibilidade aos testes de percussão e térmico (ANDREASEN, ANDREASEN1 , 1991).

Os traumas dentários, principalmente de dentes anteriores, influenciam a função e a estética do indivíduo, afetando seu comportamento. Desta forma, é fato que além da dentística e endodontia outras especialidades odontológicas poderão ser envolvidas, tais como cirurgia, periodontia, prótese e ortodontia. Portanto, um trauma dento alveolar pode requerer um tratamento complexo, sendo o prognóstico, muitas vezes, duvidoso (VASCONCELLOS RJH, 2006).

As fraturas alvéolo dentárias estão classificadas dentre o grupo de traumatismos dentários envolvendo o tecido de sustentação (ANDREASEN e ANDREASEN, 1996) e são consideradas injúrias dentais complexas. Além do osso alveolar, os danos também podem envolver polpa dental, ligamento periodontal e gengiva. (ANDREASEN, 2007).

Neste relato descrevemos de forma sintetizada alguns casos semelhantes contemplando fraturas dentárias e dento alveolar que tiveram tratamentos semelhantes, todos realizados na faculdade de odontologia por uma equipe multidisciplinar no Projeto de extensão CETAT (Centro de Estudos, Tratamento e Acompanhamento de Traumatismos em Dentes Permanentes).

2. METODOLOGIA

Paciente L.M.F. 28 anos, leucoderma, do sexo masculino, compareceu ao Centro de Estudos, Tratamento e Acompanhamento de Traumatismos em Dentes Permanentes – UFPel em 10.07.2018, relatando ter sofrido trauma com raquete de paddle, no dia anterior, atingido diretamente o elemento 11, deslocando-o lateralmente, sem episódio de sintomatologia dolorosa após o ocorrido.

Ao exame clínico e radiográfico evidenciou-se fratura transversal de raiz do dente 11 e trinca de esmalte no dente 11 e 12, além de indicadores de fratura de tábua óssea na região de ápice do 12, a qual se confirmou com TC.

Foi realizada anestesia local, após redução da fratura bidigitalmente (polegar pela vestibular e indicador pela palatina), colocação de contenção rígida, previamente curvada para que não fazer força ortodôntica, fixada com resina de canino a canino, a manutenção da contenção será pelo período de 45 dias.

Paciente E.I.K, 19 anos, leucoderma, sexo masculino, compareceu ao CETAT em 20.07.2018 relatando ter sofrido cabeçada em jogo de futebol, atingindo a região de maxilar. Ao exame clinico e radiográfico evidenciou-se laceração no lábio superior, luxação lateral do dente 11, subluxação dos dentes 12,21, 31, 32, 41, 42, e fratura de tábua óssea.

Paciente V.S.N., 38 anos, sexo masculino, compareceu no CETAT em 15.08.2018, após ter sofrido soco durante assalto, apresentando lábios com hematoma e edema, mucosa jugal e gengiva marginal e livre com hematoma na região do 21, fratura de tábua vestibular e luxação lateral com deslocamento palatino do 21.

Paciente W. H., 22 anos, leucoderma, sexo masculino, compareceu ao CETAT no dia 14.08.2018, vítima de agressão ocorrida há 2 dias. Clinicamente observou-se edema e lacerações no lábio inferior, presença de espícula óssea na vestibular do dente 42, que foi removida. Os elementos 31 e 41 foram avulsionados e não reimplantados, dente 42 apresentava luxação lateral e extrusiva e o dente 32 apresentava subluxação. Radiograficamente constatou-se perda de tábua óssea vestibular na região do 41 e fratura de tábua óssea lingual.

No segundo, terceiro e quarto caso, seguiu-se a mesma orientação do primeiro, anestesia, redução de fratura e contenção rígida de 45 dias.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os três casos ainda encontram-se em acompanhamento, no primeiro caso houve uma segunda consulta, tento sido realizado RX periapical e teste de sensibilidade, de canino a canino o resultado ao teste foi positivo, aguarda-se o tempo para remoção da contenção, da mesma forma atua-se nos outros casos.

Os tratamentos conferidos a estes pacientes foram realizados conforme a literatura preconiza.

Em um trauma dento alveolar toda a atenção deverá ser despendida desde o inicio, na tentativa de manter o dente no alvéolo, mas também para evitar a perda precoce e assim possível perda óssea. Desta forma, o número de elementos dentários comprometidos e o desenvolvimento da raiz determinarão como o tratamento será realizado e o tipo de estabilização que será conferida (BARROS, JJ, 2000).

Embora o tipo de contenção nem a sua duração em dentes traumatizados tenha sido significantemente relacionada ao prognóstico do tratamento, a sua utilização certamente é considerada a melhor forma de manter o posicionamento correto do elemento dentário no alvéolo, gerando um maior conforto ao paciente (IADT, 1989).

4. CONCLUSÕES

Estudos com acompanhamentos a longo prazo de traumatismos dentários envolvendo fraturas ósseas mostram que as principais complicações aos dentes

são de necrose pulpar e perda óssea, sendo que a redução incompleta dos fragmentos aumenta o risco de ambos. (MAROTTI, 2017).

As lesões dentárias traumáticas são bem peculiares de serem tratadas, e com certeza um diagnóstico correto e atendimento imediato seguindo um protocolo adequado aumentam as chances de sucesso no tratamento.

Ressalta-se que além de uma boa consulta inicial e diagnóstico corretos, é indubitável que as consultas seguintes de acompanhamento são importantíssimas e certamente fundamentais ao tratamento, pois este é longo e necessita tanto do planejamento e preparo do profissional quanto da colaboração significativa do paciente, que deve estar ciente dos riscos atrelados ao trauma e que os resultados serão alcançados a longo prazo.

Portanto, o tratamento conferido aos pacientes dos casos relatados foi de grande relevância, reduzindo complicações futuras e minimizando os problemas estéticos imediatos. Ressalta-se que este projeto vem proporcionando de forma significativa um restabelecimento da saúde para as pessoas que o procuram, evidenciando a importância de ações de extensão na qualidade de vida da população.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREASEN JO, ANDREASEN FM. **Traumatismo Dentário**. São Paulo: Editora Panamericana; 1991. p.9-19.

ANDREASEN, JO. **Injuries to the supporting bone**. In: Andreasen, JO, Andreasen FM, Andersson L, editors. Textbook and color atlas of traumatic injuries to the teeth, 4th edn. Oxford: Blackwell Munksgaard.2007:489–515.

BARROS JJ, SOUZA LCM. **Traumatismo Buco-maxilo-facial**. São Paulo: Editora Roca; 2000

DALE RA. Dentoalveolar Trauma. **Emerg Med Clin North Am**, 2000; 18(3):521-539.

Diretrizes da Associação Internacional de Traumatologia Dentária para a abordagem de lesões dentárias traumáticas: **1. Fraturas e luxações de dentes permanentes**, 1989.

LAURIDSEN E, GERDS T, ANDREASEN JO. Alveolar process fractures in the permanent dentition. Part 2. The risk of healing complications in teeth involved in an alveolar process fracture**. Dent Traumatol**. 2016; 32:128–139.

MAROTTI M, et al. A retrospective study of isolated fractures of the alveolar process in the permanent dentition. **Dent. Traumatol**. 2017 Jun;33(3):165-174.

VASCONCELLOS RJH, MARZOLA C, GENU PR. **Trauma Dental: Aspectos Clínicos e Cirúrgicos**. ATO, 2006; 6(12):774-796.

SEMANA DO FOLCLORE E EXPERIÊNCIAS: NOTAS SOBRE UM FAZER DOCENTE EM DANÇA AFRO

RODRIGO LEMOS SOARES[1];
NAIANE RIBEIRO[2];
THIAGO SILVA DE AMORIM JESUS[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – guidodanca@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – naiahrb@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – thiagofolclore@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho configura-se como um relato de experiência sobre a oficina de Danças Afro ministrada durante a Semana do Folclore, do ano de 2018 para o grupo de discentes ingressantes, no primeiro semester, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A Semana do Folclore, é promovida pelo projeto de extensão Núcleo de Folclore da UFPel (NUFOLK) que integra as atividades do Grupo de Pesquisa Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA – UFPEL/ CNPq) ação que acontece anualmente desde o ano de 2012, que especificamente em 2018 ocorreu entre os dias 20 e 24 de agosto. O evento, tem como objetivo a criação de possibilidades de partilhamento e potencialização de conhecimentos sobre o Folclore e a Cultura Popular para os(as) acadêmicos(as) da Universidade, escolas públicas e comunidade em geral.

Neste trabalho abordamos o processo de criação e desenvolvimento sobre uma das diversas atividades que foram realizadas durante os 4 dias de evento, onde entendemos que a mesma serviu de grande aporte para nosso progresso enquanto futuros docentes, uma vez que a escolha em trabalhar as Danças de Matriz Africana dentro da sala da aula, é uma forma de fomentar a memória e uma noção de ancestralidade de corpos que foram silenciados durante muitas décadas. Além disso, ao vivenciar este processo de ensino, por meio das danças, em específico, as de matriz Africana, colocamo-nos em diálogo com a Lei 10.639/03, a qual versa dentre outros pontos, sobre o ensino das culturas afro na escola, locus da nossa formação inicial.

2. METODOLOGIA

A atividade ocorreu no dia 20 de agosto de 2018, no Centro de Artes da UFPel, no turno da noite. Os(As) discentes do primeiro semestre do curso de Pedagogia, estavam na sua semana inicial, de aula e a oficina serviu como uma forma de acolhida e apresentação entre cursos, visto que os(as) ministrantes da oficina, são acadêmicos(as) do curso de Dança-Licenciatura.

A escolha do tema para tal ação, decorreu-se por conta de entendermos a necessidade que há de abordar questões étnicas e de Cultura Popular, em sala de aula. Para além disso, como uma possibilidade de compartilhar algumas formas de entender e instigar os corpos tão diferentes que encontramos em nosso processo da docência. Outro fator que também influenciou para que este movimento ocorresse, é de que os(as) ministrantes já trabalham com as Danças de Matriz Africana e entendem esta vertente como uma forma legítima e de incentivo ao trabalho dentro da rede escolar, visto que segundo a Lei 10.639/03, é necessário que os(as) professors(as) entendam a importância que há em legitimar e valorizar a cultura e a história negra em um país tão miscigenado e de raízes e heranças de etnias africanas fortemente registras em diferentes manifestações culturais. Em outras palavras, utilizamos Veiga-Neto (2002) para dizer que se

trata de uma questão de olhar, pois, "[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo" (VEIGA – NETO, 2002, p. 30). Os problemas não estão desde sempre aí, dados e naturalizados, somos nós quem tornamos algo em problema (VEIGA – NETO, 2002). Ou, mais que isso, ao percebemos algo, enquanto problema, precisamos agir sobre/ com e, a partir dele, propiciando uma ação docente de mediação de saberes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Recorremos a Miranda (2014) ao escrever que ao tratarmos de danças com origens e/ou vertentes africanas estamos operando com uma noção específica de corpos-territórios, os quais implicam em um duplo sentido, são eles: o de territorialização e o de desterritorialização, pois, estas manifestações estão ocorrendo fora de seu lugar de origem. Para, além disso, este mesmo autor destaca que não existe dança afro que não trate em algum ponto de identidade, ou mais especificamente, de hibridentidades, visto que, estas manifestações culturais solicitam, pelo menos, uma forma de encontro e, mesmo, (re)encontro com noções de ancestralidade e, assim, com identidades que por ora passam a ser nossas, em diálogos com as que apresentamos na contemporaneidade. Assim, operamos, também, com a orientação de denominar estas atividades como danças afro, no plural, tendo em vista, a multiplicidade de origens, contextos e abordagens que são e podem ser conferidas a elas. Miranda (2014) ainda expõe que, estas danças não encerram ou classificam um sujeito como adepto de um estilo, mas sim, como um(a) mantenedor(a) de elementos culturais de um lugar específico, no caso destas danças, de ancestralidades acionadas, a partir de processos culturais distintos (MIRANDA, 2014, p. 159).

Desse modo, assim como as demais manifestações culturais abarcadas em solo brasileiro, as danças desenvolvidas ou executadas sob as nomenclaturas: afro; afro-brasileiras, afro-contemporâneas e afins, apresentam caracteres referentes, em princípio, para entidades daquele local, ainda que seja necessário lembrar que África não é um país, mas sim um continente que possui distintas marcas culturais, às quais, abarcam às danças. Este destaque, não busca engessar, mas, ampliar as compreensões acerca dos cultos e danças, aqui praticados, as partir das múltiplas manifestações de dança, música, vestimentas e mesmo ritos. Para Miranda (2014) dançar, a partir da religiosidade da matriz/vertente africana

> [...] solicita ações corporais que transmudem o óbvio e assumam formas circulares e tenha o chão/solo como ingrediente somatório na composição das danças. O contato com o chão é tão importante para a cultura afro-brasileira que podemos visualizar nos traços gráficos os pés descalços, pois as energias advindas do solo são relevantes para a realimentação do axé (MIRANDA, 2014, p. 148).

Encontram-se, neste excerto, pelo menos, duas das características da cultura afro, a da ritualidade dos pés no chão[1] e, no mínimo, uma presença das corporalidades africanas. Arriscamo-nos a dizer que as expressões da cultura corporal das danças afro-brasileiras são um exemplo de vivência das corporeidades africanas, que por meio das manifestações dançadas permitem

[1] Ainda que tenha conferido este destaque, precisamos escrever sobre as possibilidades de se encontrar em terreiros, sujeitos que incorporam entidades tanto com os pés calçados, como, por exemplo, usando sapatos, sapatilhas, entre outros.

uma reiteração de processos culturais que aproximam o continente africano do Brasil, além de, possibilitar distintas pedagogias, dentre elas, as dos saberes populares, ou como neste caso, do folclore. Em Santin (2003), podemos perceber que a corporeidade e os estudos do corpo, pela Antropologia, abrangem toda a ação humana, da qual, "[...] o gesto e a palavra são os amplificadores do universo significativo, isto é, do universo humano. O corpo e seus movimentos estão sempre no centro de toda e qualquer manifestação e possibilidade expressiva" (SANTIN, 2003, p. 68) e, desse modo, dançar, pensando em modos de problematizarmos a educação coloca-se como um artefato educacional potente para debatermos noções de raça, etnia, pertencimento, ancestralidade e, acima de tudo, movimento e identidades.

4. CONCLUSÕES

Escrever sobre essa experiência de ensino com as danças afro permitiu-nos compreender que por entre elas, temos múltiplas redes de saber-poder que engendram saberes relacionados às manifestações culturais, especificamente, acerca das religiosidades. Foi possível compreender que as danças apontam para modos de contar e recontar as mitologias africanas. As danças correspondem aos fazeres mítico-ritualísticos, transpostos em gestos e expressões que conduzem tanto aqueles(as) que dançam, quanto os(as) que assistem a uma experiência que possui distintos significados, variando a produção de sentidos de um sujeito para outro. O gestual possui significados que ora simbolizam alegrias, ora identidades e, também, momentos de insatisfação ou de batalha, pois pela sacralização do gesto. As simbologias representam forças da natureza, híbridos entre animais e humanos, compondo mimeticamente expressões que variam desde olhares, chegando a passos que contemplam simbologias que dialogam com manifestações culturais brasileiras.



FONTE: Momentos da oficina. Acervo pessoal dos autores.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **LEI 10.639** - de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 28 de jul. de 2018.

MIRANDA, E. O. **O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral**: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana - Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade. Feira de Santana, 2014. 168 f. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/97?locale=pt_BR> Acesso em: 28 de jul. de 2018.

SANTIM, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

VEIGA – NETO, A. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. [Org.]. **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 23-38.

O CLUBE CAIXEIRAL E A INFLUÊNCIA DA PELOTAS DO SÉCULOS XIX-XX NA ATUALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

SARAH BEATRIZ M. BARCELOS[1]; TATIELE AZAMBUJA DA SILVA[2]; MÁRCIA JANETE ESPIG[3].

1Universidade Federal de Pelotas – sarahbmbarcelos@live.com
2Universidade Federal de Pelotas - tatieleeazambuja@gmail.com
3 Universidade Federal de Pelotas - marcia.espig@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

Em nosso trabalho, vimos apresentar resultado da atividade final da disciplina de Educação Patrimonial I e II, ofertadas pelo curso de bacharelado em História da Universidade Federal de Pelotas e ministradas pela professora Márcia Espig. O projeto desenvolvido teve como objetivo a apropriação individual e coletiva de um bem cultural por um grupo de estudantes, o Clube Caixeiral, mediante encontros e debates, uma visita guiada e posteriormente através da análise da experiência e da discussão da influência da sociedade pelotense dos séculos XIX e XX na Pelotas da atualidade.

A importância dos bens patrimoniais para a cidade de Pelotas é com certeza, algo notável, principalmente quando se trata dos imóveis. Pensando cidade como algo vivo e permanentemente pensado, articulado e concebido por aqueles que a habitam (MOLL, 2009) consideramos necessária a construção de uma educação que abranja a importância da apropriação sociocultural desse patrimônio por parte da sociedade, esse é o campo de atuação da Educação Patrimonial. O Projeto visou explorar temas importantes para a apropriação do bem patrimonial como: o significado de Patrimônio Histórico, trabalhado por Funari e Pelegrini (2009), e também por Silva e Silva (2009); conceitos sobre Memória Coletiva, principalmente os propostos por Michel Pollak (1992) atrelando a memória coletiva à construção da identidade social; bem como conceitos descritos no *Dicionário de Conceitos Históricos,* de Silva e Silva sobre Cultura, Memória e Cidadania (2009).

A escolha do Clube Caixeiral[1] como patrimônio para esse projeto partiu da ideia de trabalharmos com uma instituição de notável importância na sociedade pelotense e que, muitas vezes, passa despercebida. O Clube Caixeiral foi fundado em 1879, por trabalhadores caixeiros da época. Com uma arquitetura eclética de três andares, o Clube serviu de moradia para pessoas renomadas do século XX, como por exemplo, Yolanda Pereira e recebeu visitas de pessoas importantes, como a Princesa Isabel e João de Sá Camela Lampréia[2]. Era e continua sendo um espaço para eventos da sociedade Pelotense, de muita importância para a classe nobre em seu auge.

Esse projeto foi desenvolvido com estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes[3], e em todas as etapas o projetou contou com a supervisão e auxílio dos professores. Foram ao todo 35 alunos de duas turmas, com idades entre 17 e 19 anos.

2. METODOLOGIA

O projeto seguiu a metodologia da Educação Patrimonial, conforme a tradicional proposta de Maria de Lourdes Parreiras Horta, no clássico trabalho Guia Básico de Educação Patrimonial (1992), e trabalhou com as quatro etapas das atividades práticas de Educação Patrimonial, presentes tanto trabalho referenciado acima quanto no importante trabalho de Evelina Grunberg, o Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial (2007): Observação, parte onde eles conheceram a história e analisaram a arquitetura do Clube ; Registro, baseado na ideia de fotografar e depois desenhar algum ponto ou detalhe do Clube que os estudantes gostaram; Exploração, que foi desenvolvida com um debate e a exposição das experiências individuais com o Clube, de forma a relacionar os conhecimentos e outras experiências ao Projeto; e Apropriação, que foi a escrita individual de um artigo sobre a importância dessa experiência para a construção do ser cidadão. Essas quatro etapas foram desenvolvidas tanto antes quanto depois da visita guiada, de forma individual quanto em grupo, mediante registros, análises, reflexões e debates, onde os estudantes puderam, juntos às facilitadoras da aprendizagem, desenvolver o objetivo desse projeto.

---

[1] O Clube Caixeiral está localizado na Praça Coronel Pedro Osório, 106 (esquina rua Anchieta).

[2] Fonte: Catálogo Bibliográfico, IBGE, 2018.

[3] Localizada na Rua Coronel Pedro Osório, 559, centro de Pelotas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto foi desenvolvido no primeiro semestre de 2018 e foram ao todo, cinco encontros com os estudantes, sendo um deles a visita guiada. A primeira etapa do Projeto foi desenvolvida dentro da Escola e visou a realização de debates sobre os temas propostos. O nosso primeiro contato com os estudantes revelou que o conhecimento deles acerca da temática Patrimônio e conceitos correlatos era mínimo, o que tornou necessário durante os três encontros antes da visita guiada, trabalhar a construção de conhecimento sobre esses assuntos. Após essa etapa, realizamos a visita guiada no Clube Caixeiral, na qual por intermédio do presidente do Clube, os alunos tiveram contato com a história, arquitetura e demais assuntos sobre o Clube. Nesse momento, os três primeiros pontos da metodologia proposta por Grunberg (Observação, Registro e Exploração) foram desenvolvidos pelos estudantes. No último encontro, realizamos um debate sobre a experiência proposta pelo Projeto aos estudantes e após, o último ponto dos quatro: a Apropriação.

Podemos afirmar que o principal objetivo do Projeto – que era a apropriação individual e coletiva do bem patrimonial por parte dos estudantes – foi alcançado. Perceber que os patrimônios históricos não são algo “velho, ultrapassado e desnecessário” como defende o senso comum, mas sim, elementos vivos e importantes no contexto que estão inseridos, foi o grande desafio para eles. De forma à instigar a curiosidade, apresentamos a cidade de Pelotas sob um outro olhar: a principal ligação que o projeto propôs foi a dos estudantes com contexto histórico que estão inseridos, tanto individual quanto coletivamente, que possibilitou a construção da identidade social. de forma cidadã e consciente de sua história. Esse Projeto conseguiu alcançar seus objetivos, sem grandes dificuldades.

4. CONCLUSÕES

Mesmo que estejamos inseridos numa sociedade com muitas políticas e atividades voltadas para a Educação Patrimonial, ainda há uma grande parcela da sociedade pelotense que desconhece sua história e o importante papel dos patrimônios históricos. Partindo dessa ideia, trabalhar com adolescentes foi essencial para esse Projeto, pois conseguimos abranger um grupo que ainda está em fase de formação cidadã. Utilizando de curiosidades da própria história

pelotense numa relação passado – presente, aproximá-los do contexto em que estão inseridos não foi um grande desafio.. Saber que agora são atribuídos outros sentidos, significados e outra importância ao patrimônios histórico – aqui em destaque os pelotenses, é claro – por partes desses estudantes é saber que nossos anseios e objetivos foram alcançados, e além disso, poder afirmar que essa experiência não teve apenas um retorno individual (somente para cada um dos alunos) e sim, consciência cidadã que acaba por tangir o âmbito social, nos permite o sentimento de conclusão de uma pequena parte dessa longa caminhada por qual percorre a Educação Patrimonial.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLUBE CAIXEIRAL DE PELOTAS. Catálogo Bibliográfico, IBGE. Disponível em:<biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=445785&view=detalhes> acesso em: 02 Fev. 2018.

FUNARI, P. P; PELEGRINI, S. C. A. Patrimônio Histórico e Social. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2009

GRUNBERG, Evelina. Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN, 2007

GUIMARÃES, Camila. Olhares e Ações: o papel da educação patrimonial. 1º Simpósio Cientifico ICOMOS Brasil, Belo Horizonte, maio de 2017.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. Guia básico de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. In: Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre, V.8, N.51, ago./out., 2009.

PAOLI, Maria C. Memória, História e Cidadania: O Direito ao passado. In. O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992, p. 25-28.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social, IN Estudos Históricos, Rio de Janeiro., vai. S. o. lO, 1992, p. 200-212.

SILVA, Kalina V.. SILVA, Maciel H. Dicionário de Conceitos Históricos. 2ªed, São Paulo: Contexto, 2009.

ACERVO DO COLÉGIO PELOTENSE- HIGIENIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E PESQUISA

TAMIRES FERREIRA SOARES[1]; MÁRCIA JANETE ESPIG[2];

[1]*Universidade Federal de Pelotas-UFPel- Tamyres_soaresf@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas-UFPel- marcia.espig@terra.com.br*

1. INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2017 o Projeto "Acervo do Colégio Pelotense: Higienização, Organização e Pesquisa" têm como finalidade empregar ao acervo do Colégio Municipal Pelotense métodos e práticas de conservação de acervos. A proposta conta com o trabalho de um bolsista que cumpre a carga horária de 40 horas semanais nas ocupações de higienização, organização, digitalização e armazenamento documental. Assim sendo, o projeto deseja disponibilizar estas documentações de forma mais acessível aos pesquisadores. Além disso, proporciona aos graduandos do curso de História da Universidade Federal de Pelotas experiência na área de acervos. Tendo em vista que o projeto porta de um caráter interdisciplinar e busca também se correlacionar com diversas áreas do conhecimento como: História, Museologia, Conservação e Restauro, Geografia, Matemática dentre outras. Portanto, o projeto busca a troca de experiências entre os envolvidos, compreendendo as possibilidades de cada área e por vez, aprender reciprocamente um com outro.

O colégio Pelotense foi instituído no ano de 1902 e ao longo destes anos sucedeu um acúmulo documental assim sendo, a instituição buscou resguardar estes registros, por conseguinte, no ano de 2005 criaram um Museu- Sala Luiz Curi Hallal. A equipe do projeto ao chegar na instituição deparou-se com a problemática de ausência de profissionais para atuar junto ao museu. Deste modo, o projeto passou a auxiliar na salvaguarda da história deste educandário e que vem desempenhando tal proposta até o presente momento.

2. METODOLOGIA

A primeira iniciativa do projeto foi conquistar um espaço dentro da instituição para armazenar o acervo documental, o qual se encontrava, em grande parte, na biblioteca (em um pequeno espaço no chão) e embaixo da arquibancada esportiva da escola. Em 23 de junho de 2017 uma sala foi disponibilizada ao projeto com o objetivo de iniciar as atividades, porém teria que ser entregue em dezembro de 2017. A direção da escola, averiguando o trabalho executado pela equipe, estendeu o empréstimo da sala até dezembro de 2018.

O bolsista além de desempenhar a prática de organização que incentive a pesquisa sobre este educandário tem o comprometimento de amparar os pesquisadores no ambiente gerar sua própria pesquisa em torno do acervo bem como, terá a responsabilidade de realizar leituras que auxiliem em seu desempenho como historiador e pesquisador.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tarefa inicial partiu da higienização de uma série de banners elaborados pela escola, a qual se encontrava em processo de deterioração em consequência de anteriormente encontrarem-se acondicionados em ambiente de muita umidade. Os banners passaram pelas etapas de higienização, classificação, digitalização e envelopamento. Nesse processo foram classificados por “assuntos” com o intuito de facilitar futuras pesquisas. Em seguida, o projeto auxiliou na higienização das documentações do Grêmio Estudantil da escola e na separação documental em que se notou a grande quantidade de atividades empreendidas pelo Grêmio tanto na organização de eventos esportivos, quanto no setor administrativo e informativo.

Em abril a equipe do projeto pediu a dedetização do ambiente de trabalho e por fim realizamos um mutirão para a limpeza da sala de armazenamento documental com auxílio de voluntários do projeto, da coordenadora do projeto professora Marcia Janete Espig, do coordenador do Museu e com a voluntária e pesquisadora da instituição, Mélany dos Santos Mello. Esta limpeza consistiu na remoção de alguns objetos do museu, descarte documental (que foram averiguados pelo coordenador do Museu e pela coordenadora do projeto), além disso, trouxemos os cadernos de chamada do ano 1964 até 1980.

O projeto colaborou na organização do evento “Semana de Museus “Museus Hiperconectados: novas abordagens, novos públicos” nos dias 14 a 20 maio 2018 voltado aos alunos da escola, neste evento a coordenadora do projeto levantou as bases metodológicas do trabalho que estava sendo realizado no acervo da instituição, a bolsista também participou como palestrante, apresentando a relevância da preservação da memória da instituição mencionando também as possibilidades de pesquisa.



Evento “Semana de Museus: Museus Hiperconectados”

Em junho, a escola recebeu graduandos do curso de bacharelado em História que através da disciplina “Organização de Arquivos Históricos” conheceram o acervo documental do Pelotense e realizam uma oficina ministrada pela bolsista do projeto. Além disso, recebemos alunas da disciplina “Educação Patrimonial” que estavam executando um trabalho da disciplina vinculado ao museu e suas memórias, com alunos do 6° ano da escola.

Atualmente o projeto vem higienizando os cadernos de chamadas e incluindo uma ficha de identificação com auxilio de voluntários e auxiliando os pesquisadores tanto os universitários quanto os próprios professores e alunos da instituição que atualmente buscam o acervo. Abaixo, apresenta-se o modelo de ficha elaborado para identificação dos cadernos e o processo de finalização para o armazenamento.

Fundo: Colégio Municipal Pelotense
Espécie: Caderno de chamada
Assunto: Turmas de Ed. Física (1973)
Conteúdo: Curso Basquetebol- turma
Unidade: 8 (oito)
OAH: Tamires F. Soares
Data: 16/04/18



4. CONCLUSÕES

Em síntese, o projeto vem acarretando pontos positivos no que se refere ao estreitamento dos elos entre a universidade e a escola, buscando contribuir mediante as trocas de experiências. Com base nisso, sucedeu um maior envolvimento da comunidade escolar com sua respectiva história, estimulando através das palestras e eventos a atribuição de traços de pertencimento e valorização do patrimônio documental. Assim sendo, como aponta Lodolini sobre a importância da preservação da memória e da necessidade do homem em preservá-la:

> [...] desde a mais alta Antigüidade, o homem demonstrou a necessidade de conservar sua própria “memória” inicialmente sob a forma oral, depois sob a forma de graffiti e desenhos e, enfim, graças a um sistema codificado... A memória assim registrada e conservada constituiu e constitui ainda a base de toda atividade humana: a existência de um grupo social seria impossível sem o registro da memória, ou seja, sem os arquivos (LODOLINI, 1990 apud JARDIM, 1995, p. 4).

Por fim, a finalidade do projeto é auxiliar na salvaguarda da memória desta instituição que se tornou referência para o estudo da História da Educação em Pelotas e ampliar as pesquisas a partir do acervo ordenado.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Giana Lange do. (org.). **Museu do Colégio Municipal Pelotense**: um espaço para a pesquisa, o ensino e a extensão (2004-2014). Pelotas: Educat, 2014.

JARDIM, José Maria. **A invenção da memória nos arquivos públicos**. Revista Ciência da Informação, Brasília, v. 25, n. 2, 1995. Disponível em: . Acesso em: 12 mai. 2014.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação **Manual de trabalho em arquivos escolares**/ Secretaria da Educação; elaboração de Teresa Marcela Meza Baeza. – São Paulo: CRE Mário Covas, IMESP, 2003. p. : il