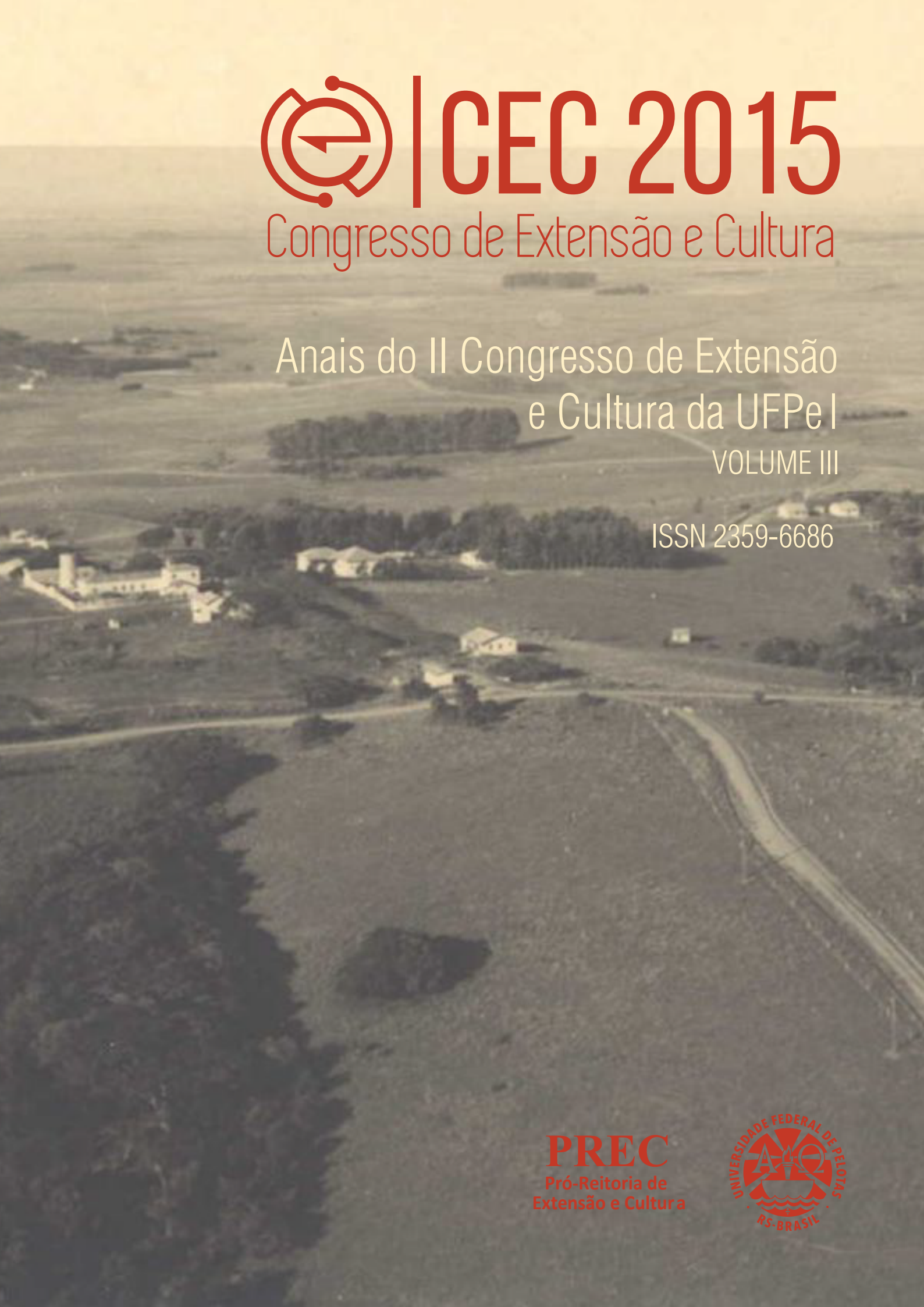


CEC 2015

Congresso de Extensão e Cultura

Anais do II Congresso de Extensão e Cultura da UFPel

VOLUME III

ISSN 2359-6686

PREC
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
RS-BRASIL

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

C749a Congresso de Extensão e Cultura da UFPel (1. : 21-26 set 2015 : Pelotas)

Anais do...: memórias e muitos tempos [recurso eletrônico] / 1. Congresso de Extensão e Cultura da UFPel ; org. Francisca Ferreira Michelon, João Fernando Igansi Nunes, Denise Marcos Bussoletti. – Pelotas: Ed. da UFPel, 2015. 620p. : il.

Modo de acesso: <wp.ufpel.edu.br/congressoextensao>

1.Extensão. 2.Cultura. 3.Universidade. I.Michelon, Francisca Ferreira. II.Nunes, João Fernando Igansi. III.Bussoletti, Denise Marcos. IV.Título.

CDD: 378.175

Expediente PREC - 8h às 19h

CEC 2015
Congresso de Extensão e Cultura

COORDENAÇÃO GERAL DA COMISSÃO ORGANIZADORA DO II CEC
DENISE MARCOS BUSSOLETTI

COMISSÃO ORGANIZADORA DO II CEC
ADALBERTO DOS SANTOS JÚNIOR
CARLOS ALBERTO OLIVEIRA DA SILVA
EVANDRO PIVA
FRANCISCA FERREIRA MICHELON
JOICE VIEIRA SOARES
KELLY WENDT
MÁRCIA ALVES DA SILVA
MARIA JANDIRA SALUM
NÓRIS MARA PACHECO MARTINS LEAL
TAIS ULLRICH FONSECA

DESIGNER EDITORIAL
MARIANA COREIXAS VALENTE

COORDENADORES DE SESSÕES TEMÁTICAS
PROF. ADALBERTO DOS SANTOS JUNIOR
PROF. EVANDRO PIVA
PROFA. FRANCISCA FERREIRA MICHELON
PROFA. MÁRCIA ALVES DA SILVA
PROFA. NÓRIS MARA MARTINS PACHECO LEAL

COMISSÃO DE APOIO
AMANDA IWEN PESKE
ANA MARIA DE OLIVEIRA FERNANDES
LUIS HENRIQUE PORTO OLIVEIRA
MARINA DOS SANTOS CORRÊA
MATEUS SCHMECKEL MOTA
NÁDIA NAJARA KRUGER ALVES
RICARDO LUIS OLIVEIRA TIMM
SUZANI GONÇALVES RIBEIRO TIMM
THAMISA RAMOS FLORES DO SANTOS
THIAGO DAS NEVES LOPES
VINICIUS CAMARGO ZIENTARSKI

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....PÁGINA 12

EDUCAÇÃO.....PÁGINA 14

DIÁLOGOS ENTRE PROJETOS DE EXTENSÃO E CULTURA CAMPESINA: A ESCRITURAÇÃO ESCOLAR COMO FONTE PARA A PESQUISA HISTÓRICA
RENATA DOS SANTOS ALVES; CARMO THUM.....PÁGINA 15

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES ANCORADA NO CONSTRUTO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM
ALINE DA SILVA BENITEZ; LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON.....PÁGINA 19

PROJETO VIDA DE INSETO: UTILIZANDO PROJETOS DE EXTENSÃO COMO QUALIFICADORES DO ENSINO
GUSTAVO MEDINA TAVARES; VERA LUCIA BOBROWSKI.....PÁGINA 23

O ACERVO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA: O DESAFIO DA ORGANIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO SÉCULO XIX A 1960
HELOISA PEREIRA MIRANDA; ANA GABRIELA DA SILVA VIEIRA; CAROLINE SILVEIRA BAUER.....PÁGINA 27

POPNEURO: AÇÕES DE POPULARIZAÇÃO DA NEUROCIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA – RS
GEÓRGIA FILIPIN; PÂMELA CARPES.....PÁGINA 31

CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DA BOTÂNICA NUMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PELOTAS, RS
RENATA TREVIZAN TELLES DE SOUZA; NIZIÉLI CAZAROTTO; CRISTINA ROSSETTI; CAROLINE SCHERER; JULIANA APARECIDA FERNANDO; LUCIANA BICCA DODE.....PÁGINA 34

ESTÍMULO AO CONHECIMENTO NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO COM ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS RURAIS DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL
JULIANA HILLER; CRISTINA MENDES PETER; TONY PICOLI; BÁRBARA PONZILACQUA; LEONARDO ARROCHO CZERMAINSKI; JOÃO LUIZ ZANI.....PÁGINA 37

DESENVOLVIMENTO, MEIO AMBIENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ESTUDANTES DA ZONA RURAL DE PELOTAS/RS
MIRELE BRAGATO; CRISTINA MENDES PETER; TONY PICOLI; BÁRBARA PONZILACQUA; LEONARDO ARROCHO CZERMAINSKI; JOÃO LUIZ ZANI.....PÁGINA 40

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O CURSO DE EXTENSÃO "ENGLISH PRONUNCIATION FOR BRAZILIANS"
ZÉLIA BORGES BEZERRA; LETÍCIA STANDER FARIAS.....PÁGINA 43

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A TRAJETÓRIA DO “PODER ESCOLAR”
LARISSA DE SOUZA SCHWANZ; TAMIRES MARTINS MACHADO; LÍGIA CARDOSO CARLOS.....PÁGINA 46

ENSINO DE ALEMÃO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ARROIO DO PADRE
INGRID HERTA GEHRKE GOULART; MARIA NILSE SCHNEIDER.....PÁGINA 49

COMO OS PROFESSORES TRABALHAM O ENSINO DE CÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TAÍS MADEIRA ; REJANE PETER; DÉBORA BÄRWALDT DUTRA; VERA LUCIA BOBROWSKI.....PÁGINA 53

A ADAPTAÇÃO METODOLÓGICA NO FRANCÊS BÁSICO DA EXTENSÃO
LUÍSA ZANINI VARGAS; MARIZA PEREIRA ZANINI.....PÁGINA 56

GEOCIÊNCIAS NA ESCOLA
MARIA CELINA MACIEL DE OLIVEIRA BOLIVAR PINTO; IURY SILVA MACIEL; MARCIELE SIEGERT GOETZKE; FERNANDA LUZ DE FREITAS; TAMIRES BOJJIS DA COSTA; SUZANA MARIA MORSCH.....PÁGINA 59

OFICINAS DE FÍSICA: A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE EXPERIMENTAL NA INTERAÇÃO DIALÓGICA COM O ENSINO MÉDIO
JÉSSICA FERREIRA DA ROSA MARTINEZ; CRISTIANO GONÇALVES PORTO; KRYSSIA GANTES SOARES; NATAN MENDES CASERO; VICTOR BRAZ ITURRIET; ÁLVARO LEONARDI AYALA FILHO.....PÁGINA 63

PROJETO TRANSFERE E A INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA.
MARIA FERNANDA F. SIQUEIRA(IC); CAROLINA R. PRETO(IC); FRANCIELLE VENTURA(IC); FÁBIO A. SANGIOGO(PQ)4;
ALINE JOANA R. WOHLMUTH A. DOS SANTOS(PQ).....PÁGINA 67

AS DIVERGÊNCIAS ENTRE A AVALIAÇÃO DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO (2012) E A ESCOLHA DOS DOCENTES: UMA PESQUISA DA EQUIPE DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA
ANA GABRIELA DA SILVA VIEIRA; HELOISA PEREIRA MIRANDA; JÉFERSON BARBOSA COSTA; CAROLINE SILVEIRA BAUER.....PÁGINA 71

PROJETO DE EXTENSÃO BIOTECNOLOGIA PARA CRIANÇAS: DESMISTIFICANDO CONCEITOS E DIFUNDINDO A BIOTECNOLOGIA
LARISSA OLIVEIRA DANELUZ; RAFAELA GOMES XAVIER, RAFAEL CAGLIARI; LUCIANA BICCA DODE; LUCIANO DA SILVA PINTO.....PÁGINA 75

FORMAÇÃO CONTINUADA
DENISE BLANK CORRÊA; NÓRIS EUNICE WIENER PUREZA DUARTE.....PÁGINA 79

REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE: VALORIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR ATRAVÉS DE OFICINA DO PIBID BIOLOGIA/UFPEL
SABRINA LORANDI; RAPHAELA ALT MULLER; PÂMELA CRISTINA DE LIMA AVELAR, FERNANDA RIBEIRO VARGAS,
JULIANA APARECIDA FERNANDO.....PÁGINA 83

PIBID HISTÓRIA: AS PROPOSTAS DE OFICINAS DO GRUPO ENSINO DE HISTÓRIA SEXUALIDADE E GÊNERO.
CAROLINE ATENCIO MEDEIROS NUNES; ANDRIELI PAULA FRANA; ANA INEZ KLEIN.....PÁGINA 87

POSSIBILIDADES DE NARRATIVA NO ENSINO DA ARTE: MONTANDO
HISTÓRIAS
RAQUEL CASANOVA DOS SANTOS WREGE; CAROLINE LEAL BONILHA.....PÁGINA 91

LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA: ASPECTOS NORTEADORES PARA A ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE ENSINO E EXTENSÃO
JÉFERSON BARBOSA COSTA; ANA GABRIELA DA SILVA VIEIRA; LISIANE SIAS MANKE.....PÁGINA 95

ENCONTROS COM AS REDES: A CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO MAIS GLOBAL DE ENSINO E O PAVE
ANA JÚLIA NOGUEIRA; ELESSANDRA MORAES MAGALHÃES; LIZANDRA FARIAS DA COSTA; DJOVANA MIELKE NORNBERG;
HELENARA PLASZEWSKI FACIN.....PÁGINA 99

DESCOBRINDO SENTIDOS: AULAS DE DANÇA COM O GRUPO APAJAD
LUANA ECHEVENGUÁ ARRIECHE MAIARA CRISTINA MORAES GONÇALVES.....PÁGINA 103

EXPANDINDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL EM TURMAS DE QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DA ATIVIDADE NÚMEROS BINÁRIOS*
GUSTAVO CRUZ DE PINHO; SIMONE ANDRÉ DA COSTA CAVALHEIRO; WINE DOS SANTOS SILVA; LUCIANA FOSS;
ANA MARILZA PERNAS; ANA RITA MAZZINI.....PÁGINA 107

AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EM CRIANÇAS COM HISTÓRIA DE FRACASSO ESCOLAR
AMANDA DE ALMEIDA SCHIAVON; MARIELLE SCHWANTZ DOS SANTOS; NATÁLIA SILVEIRA NALÉRIO;
TALITA GONÇALVES MONTEIRO; SILVIA NARA PINHEIRO.....PÁGINA 111

Refletindo sobre o ensino e aprendizagem nos Abrigos Institucionais de Pelotas
PAULA LIMA PACHECO; DIEGO SCHMITZ; ROSEMAR GOMES LEMOS; CAROLINE LEAL BONILHA.....PÁGINA 115

ATIVIDADES MOTIVACIONAIS UTILIZANDO A NEUROCIÊNCIA ESTIMULAM O APRENDIZADO
AMANDA GOMES E MELO; DEBORAH KAZIMOTO ALVES; JÉSSICA TEIXEIRA RODRIGUES LISBOA; CANDIDA SOARES MOREIRA;
ADRIANA LOURENÇO DA SILVA; GIOVANA DUZZO GAMARO.....PÁGINA 119

O projeto CineClube do PIBID – História da UFPEL
KEVIN RETZLAFF; ANA INEZ KLEIN.....PÁGINA 123

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA
ROBERTA FONSECA BRUM CARDOSO; PATRÍCIA FELIX LOBO; MARTA STREICHER JANELLI.....PÁGINA 126

OFICINA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL “ENTRE SILENCIOS E MEMÓRIAS: AS MARCAS DA DITADURA CIVIL-MILITAR EM PELOTAS”
NARA LÚCIA RODRIGUES DE AGUIAR; ANDRESSA PERES DE PAIVA; EMILENE PORTUGAL OLIVEIRA; LUCILENE FERREIRA MENDES;
ANA INEZ KLEIN.....PÁGINA 129

UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS PARA DESENVOLVER CONCEITOS DE NEUROFISIOLOGIA
DEBORAH KAZIMOTO ALVES; AMANDA GOMES E MELO; JÉSSICA TEIXEIRA RODRIGUES LISBOA; REJANE GIACOMELLI TAVARES; ADRIANA LOURENÇO DA SILVA; GIOVANA DUZZO GAMARO.....PÁGINA 133

RUBEM VALENTIM: SINCRETISMO E ARTE SIMBÓLICA EM SALA DE AULA
YANNE ALVES ROBERTO; JOSIANE DUARTE DOS SANTOS; TARLA ROVERÉ; CAROLINE LEAL BONILHA.....PÁGINA 137

AÇÕES DO PROJETO EXTENSIONISTA: ARQUEOLOGIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA INDÍGENA EM PELOTAS
CAROLINE ARAÚJO PIRES; BEATRICE GAVAZZI RIBEIRO; BRUNO SANTOS NOGUEZ; RAFAEL GUEDES MILHEIRA.....PÁGINA 141

DISCUTINDO NEUROCIÊNCIAS COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO.
JÉSSICA TEIXEIRA RODRIGUES LISBOA; ARTHUR HIPOLITO DA SILVA NEVES; GIOVANA GAMARO; ANELISE VICENTINI KUSS; ADRIANA LOURENÇO DA SILVA.....PÁGINA 144

MELHORAMENTO PAISAGÍSTICO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA MARGARIDA GASTAL
MAURICIO HAUBERT; CLEITON BRANDÃO; FABIANE KLETKE DA ROSA; LAURA GIACCOBO RIMOLI; VICTÓRIA NOVO SCHMITZ; PAULO ROBERTO GROLLI.....PÁGINA 147

PRESENÇA DE FUNGOS ANEMÓFILOS EM ÁREAS INTERNAS E EXTERNAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE NÍVEIS FUNDAMENTAL E MÉDIO DO MUNICÍPIO DE SERTÃO-RS
RENATA BALDESSARINI; GÉSSICA GIOTTI; VANUSA ROSSETTO; LUCAS BLANGER BAGNARA; TAÍS LETÍCIA BERNARDI.....PÁGINA 150

DESENVOLVIMENTO E ATUAÇÃO DE BOLSISTAS NO PROJETO BAILAR: NÚCLEO DE DANÇA NA MATURIDADE
MARIA EDUARDA SAYÃO; REBECA SAN MARTINS; MAIARA GOLÇALVES; DANIELA LLOPART CASTRO.....PÁGINA 154

Oficinas Multilinguagens
WILLIAM LEONARDO PEIXOTO PEREIRA; RAFAELLA CAMPELO CENTENO,AMÁLIA GISLAINE HEBERLE, MARCOS AURÉLIO DA SILVA MARTINS,JULIANA ALOY BERNY; RITA DE CÁSSIA DE SOUZA SOARES RAMOS.....PÁGINA 158

RELATO SOBRE O ENSINO DE ALGORITMOS NO CONTEXTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL PARA ESTUDANTES DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
GUSTAVO SANTOS; BELISA CENTENARO; MARILTON AGUIAR; CLAUSE PIANA; SIMONE COSTA; ANDRE DU BOIS.....PÁGINA 161

“INTRODUÇÃO AO PORTUGÊS HISTÓRICO”: ANÁLISE DE DADOS REFERENTE A 4 SEMESTRES DO CURSO DE EXTENSÃO
GILSON RAMOS LOPES NETO; PAULA BRANCO DE ARAÚJO BRAUNER.....PÁGINA 165

PROJETO CARINHO: FORMANDO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E FAZENDO A ALEGRIA DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIAS
LUCIANA MAIA GARCIAS; MAICON LIMA DE MORAES, RICARDO TRINDADE CAMARGO, RITA PANIZ BOTELHO; ALEXANDRE CARRICONDE MARQUES.....PÁGINA 169

INTERAGINDO COM AS VIAS METABÓLICAS: É MELHOR ENTENDER OU DECORAR? O CICLO DE KREBS COMO EXEMPLO
RAFAEL SILVA DA SILVA; ANA PAULA ROZADO GOMES; CARLOS DIONATA COELHO PORTO; CLÁUDIO ROBERTO MEIRA DE OLIVEIRA; DENISE DOS SANTOS COLARES DE OLIVEIRA.....PÁGINA 172

VETERINÁRIA NO RÁDIO: UMA FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL
BÁRBARA PONZILACQUA; CRISTINA MENDES PETER; LEONARDO ARROCHO CZERMAINSKI; JOÃO LUÍZ ZANI.....PÁGINA 176

DESENVOLVENDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL VIA ALGORITMOS DE ORDENAÇÃO: RELATO DE ATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL
PLÍNIO FINKENAUER JUNIOR; SIMONE ANDRÉ DA COSTA CAVALHEIRO; CLAUSE FÁTIMA DE BRUM PIANA; ANA RITA MAZZINI;]ANDRÉ RAUBER DUBOIS; RENATA HAX SANDER REISER.....PÁGINA 179

LEITURA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO DESCRITIVO
ALEXANDER SIRE LIMA; CAROLINA MONTEIRO ALVES; CRISTINA MARIA ROSA.....PÁGINA 183

PROJETO PET NA ESCOLA – DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE RECURSOS HÍDRICOS
IULLI PITONE CARDOSO; DIEGO SEBASTIAN RICCI MORTEO; GUSTAVO WILLY NAGEL; MAURICIO DAI PRÁ.....PÁGINA 186

Museu Arqueológico e Antropológico (MUARAN) - oficina de arqueologia e conservação de materiais arqueológicos em escolas da cidade de Pelotas, RS
TACIANE SILVEIRA SOUZA; MELANIA DOS SANTOS CARDOSO VERAS; MIRTES LOURDES DALL'OGLIO; PEDRO LUÍS MACHADO SANCHES; LOUISE PRADO ALFONSO.....PÁGINA 190

NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM FILOSOFIA
FELIPI PORTO PIMENTEL; LÍGIA POLIANA DE OLIVIERA; JULIANO SANTOS DO CARMO.....PÁGINA 194

O DESENHO EXPANDIDO E INCLUSO: ASPECTOS LÚDICOS E SENSÍVEIS
FRANCINE ALDRIGHI AVILA; RAFAEL SANTOS DA ROSA; NADIA DA CRUZ SENNA.....PÁGINA 197

ConjuntuRI – Análise de Conjuntura Internacional
WAGNER ROVEDER; IAZANA MUTUELLA; MARIANA ROBETTI; ROBERTA ORABE; LEONARDO AGRELLO MADRUGA; FABIO AMARO DA SILVEIRA DUVAL.....PÁGINA 201

1º CICLO DE FORMAÇÃO DE AGENTES AMBIENTAIS EM PELOTAS (FAAP)
MARGARETH ANDRADE DOS REIS TAVARES, MARCOS VINICIUS GODECKE.....PÁGINA 205

INTERVENÇÃO UNIVERSITÁRIA NO ÂMBITO ESCOLAR
DIEGO SCHMITZ; YANNE ALVES ROBERTO; SIMONE ASSIS ALVES ROBERTO; PAULA LIMA PACHECO; ROSEMAR GOMES LEMOS; CAROLINA BAPTISTA GOMES.....PÁGINA 209

NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM FILOSOFIA
LÍGIA POLIANA DE OLIVEIRA; FELIPI PORTO PIMENTEL; JULIANO SANTOS DO CARMO.....PÁGINA 212

RELATO DA ATIVIDADE "COLORINDO COM NÚMEROS" NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE PELOTAS
ADSON DUARTE; SIMONE CAVALHEIRO; RENATA REISER; MARILTON AGUIAR; YURI WEISSHAHN; CLAUSE PIANA.....PÁGINA 215

POÉTICAS DA DIFERENÇA NA UFPEL: UMA EXPERIÊNCIA PARA O ESTÁGIO
ÉRIKA MACEDO TAVARES; DEIVID GARCIA; FLÁVIA MARCHI NASCIMENTO; ELEONORA CAMPOS DA MOTTA SANTOS.....PÁGINA 219

EXERGAMES: UTILIZAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS PARA MOTIVAÇÃO DA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA EM IDOSOS
Laís de Freitas Vargas; Désiré França; Greta Madruga Moreira; César Augusto Otero Vaghetti; Fabrício Boscolo Del Vecchio; Adriana Schüler Cavalli.....PÁGINA 223

O LIFE E AS OFICINAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: O USO DO SILÁBICO MÓVEL COMO RECURSO LÚDICO NOS ANOS INICIAIS.
JULIANA ALOY BERNY; MARCOS AURÉLIO DA SILVA MARTINS; RAFAELLA CAMPELO CENTENO; WILLIAM LEONARDO PEIXOTO PEREIRA; AMALIA GISLAINE PRATES HEBERLE; RITA DE CÁSSIA DE SOUZA SOARES RAMOS.....PÁGINA 227

REDE COLABORA: CURSO ONLINE PARA CRIAÇÃO DE VÍDEOS- PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL
HULI BALÁSZ ; ROZANE DA SILVEIRA ALVES.....PÁGINA 231

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO POPULAR
JULIANA BOANOVA SOUZA1; ANTÔNIO MAURICIO MEDEIROS ALVES.....PÁGINA 235

PROJETO FAUNA SILVESTRE: CONHECER, REABILITAR E PRESERVAR: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REGIÃO DE PELOTAS/RS
DANIELA NERIS GONÇALVES; HENRIQUE ANTUNES JÚNIOR; ADRIANA VILAR; GUILHERME BITTENCOURT; LUCAS ANTÔNIO FLACH; GREICI MAIA BEHLING.....PÁGINA 239

A ÁGUA CONTA UMA HISTÓRIA SOBRE PELOTAS: DE SUA FUNDAÇÃO AO APOGEU DAS CHARQUEADAS
ROBERTA BAJADARES LARRÉ; FLÁVIA ALSINO SANES; ALESSANDRA GASPAROTTO.....PÁGINA 243

COTAS RACIAIS NA UFPEL: DESDOBRAMENTOS DE UM PROJETO AFIRMATIVO
AMANDA MEDEIROS OLIVEIRA; GUSTAVO DOMINGUES RODRIGUES; ALESSANDRA GASPAROTTO.....PÁGINA 247

ENSINO DA PRÁTICA SUSTENTÁVEL DE VERMICOMPOSTAGEM NO TRATAMENTO DE RESÍDUOS SÓLIDOS ORGÂNICOS EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL
JÉSSICA TORRES DOS SANTOS; MARCELA DA SILVA AFONSO; VANESSA SACRAMENTO CERQUEIRA.....PÁGINA 251

INSTRUMENTALIZAÇÃO E ACESSO: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO COTAS – UM DIÁLOGO AFIRMATIVO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA
MATHEUS SILVA DOS SANTOS; GUSTAVO DOMINGUES RODRIGUES; ALESSANDRA GASPAROTTO.....PÁGINA 255

SE BRINCAR NA ESCOLA É IMPORTANTE PORQUE O ESPAÇO É REDUZIDO?
KAROLINE PEREIRA CORRÊA; LUIZA VANESSA MONTEIRO SILVA; ROGÉRIO COSTA WÜRDIG.....PÁGINA 258

A INSERÇÃO DO FOLCLORE NA ESCOLA COMO ATIVIDADE SISTEMÁTICA: PRIMEIROS PASSOS
CRUZ, João Lucas; AMORIM JESUS, Thiago Silva de; AMORIM JESUS, Thiago Silva de.....PÁGINA 262

RELATO DE SALA DE AULA: FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
LUIZA VASSELAI DA VEIGA; MARIZA PEREIRA ZANINI.....PÁGINA 266

OFICINA ÉTNICA
ANA PAULA MELO DA SILVA; CAMILA DE PINHO GOTUZZO; DANIELLE BUENO COSTA; ENILSON RODRIGUES NUNES; JOSÉ LUIZ LOURENÇO RIBEIRO; MARCELO KONZEN; ANA INEZ KLEIN.....PÁGINA 269

NOVOS CAMINHOS: ALFABETIZANDO E LETRANDOJOVENS COM DEFICIÊNCIA
RAFAELA ENGRÁCIO DE OLIVEIRA; GILSENIRA ALCINO RANGEL.....PÁGINA 272

VISITANDO CAIO – PROJETO NÚCLEO ABERTO
RAISSA BANDEIRA DA LUZ; PATRÍCIALOPES DA COSTA; DANIEL FURTADO SIMÕES DA SILVA.....PÁGINA 276

FEIRA DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA DA METADE SUL DO RIO GRANDE DO SUL: DIVULGANDO CIÊNCIA
ALISON ACOSTA MUNHOS; REJANE PETER; ISABELA SCHIAVON, MÔNICA KUENTZER, HENRIQUE BERLE, VERA LUCIA BOBROWSKI.....PÁGINA 280

WWVERDE – A página de divulgação da química verde no Brasil
MONALIZA DA COSTA; DIRCE TAINÁ TEIXEIRA; EDER JOÃO LENARDÃO.....PÁGINA 284

NPHR: PROMOVENDO ENSINO,EXTENSÃO E PESQUISA
JUAN SOUZA DE MAGALHÃES; SYLVIA VENSKE MACEDO; PAULO CESAR POSSAMAI.....PÁGINA 288

Musicalização para bebês na UFPel
CÁSSIA NEIVEIRT; ANGELITA ALVES; LEIDIANE SOUZA; MARCO LOURO; REGIANA BLANK WILLE.....PÁGINA 291

FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIDOCENTES: OFICINAS DE MUSICALIZAÇÃO
Lia Viégas Mariz de Oliveira Pelizzon; Dionísio de Lemos Souza; Profª. Isabel Bonat Hirsch.....PÁGINA 294

PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: DEMOCRATIZANDO O ACESSO AO ESPORTE PARA PESSOAS COM E SEM DEFICIENCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS.
JENNIFER RODRIGUES SILVEIRA; ANTÔNIO AUGUSTO RADTKE; LAIZIANI GONÇALVEZ SILVEIRA; LUCAS SAN MARTINS; MARTINA LAURINO TELES5; ALEXANDRE CARRICONDE MARQUES.....PÁGINA 298

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ACERVO DOCUMENTAL DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE MATEMÁTICA NO COLÉGIO PELOTENSE (1902- 1970)
MÉLANY SILVA DOS SANTOS; DIOGO FRANCO RIOS.....PÁGINA 302

O PROJETO PEQUENO CIDADÃO NA INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE-SOCIEDADE
KELLI VERGARA WATANABE; ELIEZER DE SOUZA PIRES; HENRIQUE MANTOVANI BALDASSO; VALENTINA FARIAS TRAMONTIN; FLÁVIA BRAGA DE AZAMBUJA.....PÁGINA 306

UMA LEI, A ESCOLA E UMA ÍNDIA
MARIA DE FÁTIMA N.URRUTH; LORI ALTMANN.....PÁGINA 310

ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E CICLO DE PALESTRAS EM UM A COOPERATIVA DE RECICLAGEM DO MUNICÍPIO DE PELOTAS/RS
LUCAS LOURENÇO CASTIGLIONI GUIDONI; JULIANA CARRICONDE HERNANDES; PAMELA LAÍS CABRAL SILVA; CAUANA SCHUMANN; LUCIARA BILHALVA CORRÊA; ÉRICO KUNDE CORRÊA.....PÁGINA 313

PROJETO TURISMO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: OFICINAS COM ALUNOS DO 6º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PELOTAS.
SAMARA CAMILOTTO; MAIBI DA SILVA MACEDO; DALILA MÜLLER; DALILA ROSA HALLAL.....PÁGINA 317

AÇÕES EDUCATIVAS NA GALERIA DE ARTE A SALA DO CENTRO DE ARTES DA UFPEL
RENATO UVEDA MARTINS; EDUARDA AZEVEDO GONÇALVES.....PÁGINA 321

DIFUSÃO DA BIOTECNOLOGIA E DAS CIÊNCIAS ÔMICAS ATRAVÉS DA EXPOSIÇÃO CIENTÍFICA EXPOGEN
DALLMANN, Camila Müller; SANTOS, Priscila Silveira dos; REIS, Carlos Guilherme; YAMAMOTO, Robson Ryu; MELLO-FARIAS,
Paulo Celso; CHAVES, Ana Lúcia Soares.....PÁGINA 325

PERSPECTIVA POLÍTICO/PEDAGÓGICA: UM OLHAR POPULAR E EMANCIPATÓRIO SOBRE O DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR
PABLO ESPOSITO ESCOBAR CASTRO; DANIELE REHLING; ANA PAULA GROSSER; MÁRCIA ALVES DA SILVA.....PÁGINA 329

A INTERFERÊNCIA DO PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA NA AQUISIÇÃO DO INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
MAUREN GARCIA PINHO; SÍLVIA COSTA KURTZ DOS SANTOS.....PÁGINA 332

FRANCÊS PARA A COMUNIDADE DO ANGLO: OS DESAFIOS DE UMA PRÁTICA DOCENTE COOPERATIVA
MÁRCIO MEDEIROS SILVEIRA; MARIA JOILMA FERREIRA DOS REIS; JAQUELINE DA LUZ DE CARVALHO;
ISABELLE SILVEIRA MARQUES; JAQUELINE GARCIA; DEIVIDI SILVA BLANK.....PÁGINA 336

PROJETO DE EXTENSÃO CIENTISTA APRENDIZ: UMA AÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CAMPO DA
CIÊNCIA E TECNOLOGIA
TIAGO MACHADO DA SILVA; WELLINGTON LUIZ DE OLIVEIRA DA ROSA; TATIANA DA SILVA RAMOS; RAFAEL GUERRA LUND;
EVANDRO PIVA; ADRIANA FERNANDES DA SILVA.....PÁGINA 340

Criação E Desenvolvimento De Uma Oficina De Linux Educacional
MAXWELL BÜRKE MOREIRA; BRUNA DOS SANTOS SOUZA ;WILLIAM SILVA DE OLIVERIA; CHRISTIANO MARTINO OTERO AVILA.....PÁGINA 344

A ATUAÇÃO DA ÁREA DA EDUCAÇÃO NO PROJETO RONDON: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS NA
OPERAÇÃO MANDACARU
IGOR ARMINDO ROCKENBACH; KAINAN RODRIGUES DOS SANTOS; MICHELE MANDAGARÁ DE OLIVEIRA;
SIDNÉIA TESSMER CASARIN.....PÁGINA 348

O PROJETO "MÚSICA AFRO NA ESCOLA" COMO INSTRUMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA PÚBLICA
ANDRÉ GILBERTO TEIXEIRA GOMES; GABRIELA TEIXEIRA GOMES; JÚLIO CÉSAR MADEIRA.....PÁGINA 352

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E A CONFRARIA DO FUXICO: REVIVENDO O DIA 20 TODO MÊS
RAFAELA DIAS BARBOSA; TATIANI MÜLLER KOHLS; DENISE MARCOS BUSSOLETTI.....PÁGINA 355

OBTENÇÃO DE SABÃO E BIODIESEL A PARTIR DE ÓLEO COMESTÍVEL RESIDUAL: IMPACTO SOCIAL E EDUCACIONAL A ALUNOS DO
SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO
MATHEUS ZORZOLI KROLOW; VERIDIANA KROLOW BOSENBECKER; RODRIGO MENDES PEREIRA; CARLA DE ANDRADE HARTWIG;
VANIZE CALDEIRA DA COSTA; MÁRCIA FOSTER MESKO.....PÁGINA 358

DIÁLOGOS COM A COMUNIDADE RURAL E O SEU PATRIMÔNIO.
TICIANE PINTO GARCIA; FÁBIO VERGARA CERQUEIRA.....PÁGINA 362

JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE BIOMAS TERRESTRES: UMA INTERVENSÃO DO PIBID/IFSUL
GABRIELE DACHI SILVEIRA; DANIELE TAVARES OTT; ROSIANE BORBA DE AGUIAR; TÂNGELA DENISE PERLEBERG.....PÁGINA 365

II CONGRESSO DE EXTENSÃO E CULTURA DA UFPEL

Neste ano de 2015, a Universidade Federal de Pelotas promoveu, pela primeira vez, a Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (Siepe) na qual ocorreram, simultaneamente, os principais eventos das três áreas acadêmicas: 24º Congresso de Iniciação Científica (CIC), 17º Encontro da Pós-Graduação (Enpos), 2º Congresso de Extensão e Cultura (CEC) e o 1º Congresso de Ensino de Graduação (CEG).

Ao reunir estes eventos e, portanto, oportunizar a mostra da produção acadêmica em todos os seus âmbitos, de modo conjunto, a UFPel empenhou-se em intensificar a necessária e desejável compreensão do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, buscando expressar a almejada integração.

Na presente edição dos eventos, por questões mundiais que tomam vulto e geram debates, oportunizou-se o tema "Universidade e Sustentabilidade", pelo qual se objetivou gerar a reflexão sobre as necessárias práticas sustentáveis, indispensáveis aos tantos domínios da vida. Privilegiou-se o debate sobre as possibilidades de pensar e fazer uma universidade comprometida com a solução de problemas da sociedade e que se torne capaz de projetar, no horizonte de suas aspirações, a formação de pessoas aptas a cuidar, por meio de seu conhecimento profissional, deste planeta que a todos abriga, asseverando a convicção de que é possível trazer para o ambiente universitário, todos os campos da realidade, inspirando um futuro viável em uma sociedade justa.

Este caderno de resumos reflete a forma como a comunidade acadêmica traduziu o chamado do Congresso, elegendo entre atender o tema ou apresentar seus trabalhos em curso, não vinculados à temática. Com tal liberdade, o conjunto de resumos que ora se faz apresentar nesta publicação faz possível,= plasmar o nível de maturidade do conceito de extensão universitária no contexto desta comunidade.

Ressalta-se que o processo de participação da comunidade não obliterou a apresentação e o registro do trabalho neste documento, mas, todas as submissões foram avaliadas para concorrer ao prêmio de extensão Aldyr Garcia Schlee.

Cumpre-se aliar a convicção de que a extensão universitária contribui com o desenvolvimento de estratégias e meios que potencializem os seus sujeitos a protagonizar projetos sociais que impactem a realidade em prol de um desenvolvimento sustentável.

PROFA. FRANCISCA FERREIRA MICHELON
ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS DO II CEC

EDUCAÇÃO

DIÁLOGOS ENTRE PROJETOS DE EXTENSÃO E CULTURA CAMPESINA: A ESCRITURAÇÃO ESCOLAR COMO FONTE PARA A PESQUISA HISTÓRICA

RENATA DOS SANTOS ALVES[1]; CARMO THUM[2].
[1]*Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – renatasalvees@gmail.com*
[2]*Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – carthum2004@yahoo.com.br*

1. INTRODUÇÃO

O Núcleo de Pesquisa e Extensão Educamemória, desenvolve o Programa de Extensão Educação e Memória: Diálogos com a Diversidade Camponesa atuando com pesquisa-extensão-formação e intervenção em espaços camponeses na região da Serra dos Tapes/RS. As ações de intervenção tem por base o trabalho da memória como instrumento de reinvenção cultural.

A partir da problematização do mundo da vida do campo, do pertencimento e empoderamento dos camponeses, por meio de processos de estranhamento de si e do lugar em que trabalham e habitam, as ações vinculadas a este programa objetivam a produção de registro da cultura camponesa pomerana, bem como a identificação dos sujeitos com o modo de ser da cultura local presente na região estudada.

O Programa de Extensão envolve em seus fazeres diferentes locais de atuação e sujeitos: sujeitos camponeses, instituições escolares, lideranças e organizações comunitárias, pesquisadores de diferentes universidades (FURG, UFPel, UFES, IFRS, UFRGS) e alunos de graduação. A partir da investigação da cultura local articulam-se práticas pautadas na indissociabilidade das atividades de ensino-pesquisa-extensão que encontra em diferentes ações uma estreita relação proporcionada pelos diálogos estabelecidos entre escola-comunidade-universidade.

O Núcleo Educamemória tem trabalhado a partir de ações que envolvem princípios de pesquisa-ensino-formação desde o ano de 2006, reconfigurando-se a cada ano a partir de novas estruturas temáticas. No ano de 2014 e neste, 2015, o projeto tem atuado a partir de diferentes eixos temáticos. Entre eles estão, a Cultura Campesina e Pomerana, as Infâncias Camponesas, Arquitetura e Patrimônio e Escrituração Escolar. Presente em todas as ações realizadas encontra-se a proposta de formação continuada dos professores das escolas participantes do projeto de extensão aqui descrito e problematizado.

Neste escrito priorizaremos análises e reflexões a cerca da estruturação e organização documental do Banco de Dados do Núcleo Educamemória. O acervo de tal banco de dados refere-se a documentos de escrituração escolar. Entre tais documentos encontram-se atas escolares, livros de matrículas, livros de frequência escolar, fichas de matrículas, boletins, planejamentos e orientações das coordenadorias municipais e estaduais de educação. Tais artefatos culturais da história da educação fazem parte de um conjunto de documentos encontrados nos arquivos de escolas da região rural da Serra dos Tapes, em condições precárias de acondicionamento e preservação. Entre os documentos, Atas e Cadernos de Registro Escolar de escolas que tiveram origem nas iniciativas das próprias comunidades, datados de 1931 ao ano de 2002 (com lacunas). Tais fontes estão em processo de digitalização para preservação e são utilizadas como fontes primárias de pesquisas documentais.

Para esse escrito, atentamos nossas análises para os dados provenientes dos Livros de Atas da Escola Ipiranga. O conjunto é composto por 173 atas. Tais

documentos de escrituração escolar datam de 1960 a 2002, ano de fechamento da instituição. O conjunto dos dados em análise dá conta de descrever processos e práticas oficiais da instituição vivenciados no recorte temporal aqui destacado.

2. METODOLOGIA

As ações do Núcleo Educamemória realizam-se tendo como base metodológica pressupostos da pesquisa participante (BRANDÃO, 2003). Nesta perspectiva, para que processos de pesquisa-ensino-formação concretizem-se, nosso referencial teórico metodológico encontra aporte na relação estabelecida com autores como Corsaro (2011), Thum (2009) e Weiduschadt (2007). O processo metodológico de coleta de dados e de análise das ações de extensão tem base nas estratégias de: observação, entrevistas e questionários, dossiês fotográficos, caderno de campo, filmagens, digitalização e salvaguarda de acervos patrimoniais e ainda na realização de Rodas de Diálogo com professores, alunos das escolas e de graduação, pesquisadores e comunidades. A partir dos dados coletados objetiva-se problematizar e compreender os contextos educativo, social, cultural, religioso e histórico que permeiam o universo da vida no campo.

Os processos de sistematização e análise dos documentos oficiais de escrituração escolar documentado no Banco de Dados do Núcleo Educamemória acontecem a partir de processos de tematizações. Tais tematizações ocorrem a partir da metodologia de Análise Textual Discursiva (MORAES, 2011).

O trabalho com a memória narrada dos sujeitos é estratégia metodológica mediadora do processo/ato da pesquisa. Nesse sentido o trabalho com os dados documentais das instituições escolares da região rural da Serra dos tapes não acontece apenas pela análise de seus documentos oficiais, mas também pela aplicação e sistematização de questionários e entrevistas semiestruturadas com professores e alunos, sujeitos representativos da história da Escola Ipiranga, moradores das proximidades da Colônia Chicuta Oliveira, local em que a escola situava-se.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os arquivos escolares possuem características que lhe são próprias. Possuem finalidades e funções diversas e uma finalidade específica: registrar aspectos da cultura escolar das instituições educativas. Em suas páginas encontramos informações sobre a trajetória dos indivíduos e de grupos que fizeram parte da instituição escolar, bem como sobre as práticas que desenvolveram em seus tempos de escola. As normas, a disciplina, os currículos, o tempo e permanência e a distribuição do tempo educativo estão presentes quando nos detemos à leitura de documentos de escrituração escolar.

Tais documentos são suportes de escrita escolar que, em grande medida, propõem-se a organizar, definir, classificar, fiscalizar e atestar práticas de professores e alunos no espaço da instituição escolar. Segundo Gil e Hawat, 'Nos séculos 19 e 20 essas escritas se diversificaram e especializaram, de modo concomitante e articulado ao processo pelo qual a própria escola foi imaginada, institucionalizada e expandida na sociedade brasileira'. (2015, p. 21).

Os dados presentes na escrituração escolar da instituição caracterizam diferentes tempos da Escola Ipiranga, instituição foco de nossas reflexões neste escrito, e da história da educação brasileira. Os documentos trazem ainda, elementos representativos do cotidiano da instituição. Como características centrais do funcionamento da escola há a presença constante da multisseriação,

com turmas de primeira a quinta série, e o fato do processo educativo contar com um único docente durante o ano letivo. Raras vezes atuavam na escola dois docentes no mesmo período temporal. A partir das escritas das professoras é possível observar a presença de diferentes práticas educativas que organizavam o cotidiano escolar e a prática docente. Entre elas estão diferentes datas festivas relacionadas à elaboração de práticas educativas. Outras práticas mencionadas nos Livros de Atas relacionam-se a comemorações e eventos de ordem Moral e Cívica.

A prática de calendários cívicos é uma pré-definição do estado. A partir da análise dos diferentes currículos que permearam a gestão da instituição entre os anos 1960 e 2000, inferimos que os conteúdos escolares presentes no currículo da Escola Ipiranga, em grande medida, foram sendo regrados de acordo com a imposição do Estado e com seus próprios interesses em relação ao conteúdo a ensinar e a aprender. A escola, como aparelho estatal, aplicava incondicionalmente o calendário cívico as suas práticas cotidianas. Desta forma, quando observado as práticas descritas e documentadas nos Livros de Atas encontramos a comemoração e a reverência a datas nacionais como o Dia da Independência (Ata n° 2/1960; Ata n° 55/1969; Ata n° 103/ 1977; Ata n° 115/1980), Dia da Bandeira (Ata n° 91/1974) e Tiradentes (Ata n° 47/1968 e Ata n° 81/1972).

Os documentos de escrituração escolar oficial que fazem parte do arquivo das instituições estão permeados por uma cultura escrita com necessidades de registro, listagem, organização e seriação de fazeres. Tais registros orientam práticas e significações atribuídas por seus atores aos fazeres cotidianos do mundo escolar. Com o desenvolvimento dessa pesquisa constatamos que a documentação oficial da Escola Ipiranga revela práticas educativas da instituição na medida em que pressupõem e orientam concepções epistemológicas de ensino e aprendizagem. Entretanto, quando observado a tematização de dados coletados a partir de questionários e entrevistas, o ensino narrado pela voz da professora nos conta outras faces da presença dos documentos de escrituração escolar no cotidiano da instituição.

4. CONCLUSÕES

A pesquisa a partir do estudo de documentos de escrituração escolar orientada pela relação com os princípios de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, analisada nesse texto encontra-se em andamento. No momento atual do estudo encontramos suporte metodológico e documental para inferir que as escolas do contexto de zona rural, apesar de serem subordinadas ás perspectivas da Secretaria de Educação e de uma visão urbana, se diferenciavam, pois seus professores, na maioria dos casos, resistiam pedagogicamente a medida que construíam suas atividades de forma a configurar o espaço da escola em espaço de manutenção da cultural local.

Para tanto podemos concluir a partir dos processos de ensino narrado que a professora mesclava em seu fazer obrigatoriedades postas pelo Estado e ações que atendessem os interesses da comunidade étnica local. Nesse sentido, a Escola Ipiranga foi, em grande medida, espaço de resistência pedagógica á perspectiva de uma pedagogia urbana do ensino público brasileiro.

Concluímos este escrito com a certeza de que a pesquisa em história da educação necessita do respaldo documental, do apoio das fontes primárias, uma vez que estas estão articuladas a um contexto histórico específico e auxiliam a compreendermos a historicidade de diferentes tempos e lugares. Nesse sentido,

compreendemos que os arquivos de escrituração escolar caracterizam-se por ser representado por contextos de prescrições e obrigações que nos permitem conhecer e melhor compreender as características das instituições escolares, os alunos, o tempo que permaneceram na escola, compreender elementos característicos da gestão da escola, bem como a relação existente entre as práticas escolares e o tempo histórico ao qual estão relacionadas. Ousamos afirmar que tais documentos e instrumentos de gestão escolar são importantes suportes de memória das instituições. Os acervos que guardam tais documentos são lugares de memória (NORA, 1993) representativos da história de uma instituição, bem como da história educacional local e nacional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

CORSARO, William. A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIL, Natália de Lacerda e HAWAT, Joseane El. *O Tempo, a Idade e a Permanência na Escola: Um Estudo a Partir dos Livros de Matrícula* (Rio Grande do Sul, 1895-1919). *Hist. Educ.* [Online] Porto Alegre v. 19 n. 46 Maio/ago., 2015 p. 19-40.

Moraes R, Galiazzi MC. *Análise Textual Discursiva.* 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí; 2011.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo, n° 10, Dez. 1993. P. 07-28.

THUM, Carmo. Educação, História e Memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes. Tese de Doutorado. São Leopoldo; Unisinos; 2009.

WEIDUSCHADT, Patrícia. O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar / Patrícia Weiduschadt; orientador Elomar Tambara. – Pelotas: [s.n.], 2007.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES ANCORADA NO CONSTRUTO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

ALINE DA SILVA BENITEZ[1];
LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – alines.benitez@yahoo.com.br*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – lfrison@terra.com.br*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de um curso de extensão que teve como objetivo investir na formação inicial e continuada dos participantes que atuam com crianças em processo de alfabetização. O curso foi direcionado para professores da rede de ensino municipal de Pelotas e alunos de graduação e licenciatura da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID. O foco dos encontros direcionou-se para o investimento da formação desses professores e futuros professores alfabetizadores, ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem, buscando, através de estratégias autorregulatórias, potencializar e estimular a consolidação da aprendizagem das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

É preciso enfatizar que a aprendizagem se desenvolve de forma muito própria para cada indivíduo, cada qual tem sua maneira de aprender. No entanto, é possível intervir nesse processo, tornando o ato de aprender mais consciente e autônomo para os sujeitos envolvidos. Tomando por base esta possibilidade, vê-se como urgente criar condições de aprendizagem que possam reverter o quadro da não aprendizagem acerca da leitura e da escrita de crianças em processo de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que os indicadores sociais divulgados, em 2008, pelo IBGE, advindos da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios – PNAD/2007, demonstram dados preocupantes no que se refere à educação, principalmente em relação à alfabetização.

O pilar fundamental do referido curso estruturou-se a partir da intenção de ajudar os professores e futuros professores a trabalharem utilizando estratégias autorregulatórias, pois são eles que estão/estarão diretamente interagindo no processo de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização. Veiga Simão

(2002), ao destacar a formação do professor e sua ação na sala de aula, afirma que:

> A concepção que as estratégias de aprendizagem são inseparáveis dos processos de ensinar e aprender requer um professor que saiba conjugar adaptativamente o ensino de conteúdos, técnicas, procedimentos, estratégias e atitudes em função das situações concretas em que se encontra. Esta perspectiva que advoga uma responsabilidade partilhada no processo de ensino/aprendizagem entre o professor (que tem de ensinar a aprender) e o aluno (que deve aprender a aprender) remete-nos para a formação de professores como via para ensinar estratégias de aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2002, p.251).

Dessa forma, a ação do professor está centrada em ensinar o aluno a utilizar as estratégias autorregulatórias para que, neste processo, o aluno sinta-se capaz de utilizá-las com autonomia, tornando-se sujeito ativo em suas aprendizagens. Para que o aluno autorregule seu aprender, torna-se extremamente necessária a mediação do professor, o qual pode auxiliar os alunos a obterem maior controle do seu processo de construção do conhecimento.

2. METODOLOGIA

O curso de extensão foi realizado em seis encontros, nos quais foram apresentados os pressupostos da autorregulação da aprendizagem e debatidas temáticas referentes ao ensino e aprendizagem de estratégias autorregulatórias. Foram abordadas questões sobre o construto da autorregulação da aprendizagem nos estudos, na leitura, na escrita e no processo de alfabetização.

O curso contou com a presença de 13 Pibidianas, dentre elas, coordenadoras pedagógicas e professoras da rede municipal de ensino de Pelotas, e alunas da graduação em licenciatura da UFPEL (Universidade Federal de Pelotas).

O instrumento de coleta de dados utilizado incidiu sobre a análise que as participantes fizeram de suas aprendizagens neste curso e, para isso, utilizou-se a análise de conteúdo (Moraes, 1999).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre as respostas das participantes sobre o que aprenderam no curso, o que mais se destacou foi a compreensão da autorregulação como um processo de aprendizagem autônomo, no qual o aluno torna-se responsável por suas

aprendizagens. Também evidenciou-se a compreensão de que um dos pressupostos do construto da autorregulação é promover o pensamento e a reflexão do aluno sobre o seu processo de aprendizagem.

Outro fator importante mencionado foi o reconhecimento do professor como um elo entre as estratégias de aprendizagem, o conhecimento e o aluno. A importância da delimitação de objetivos foi outro dado que ficou claro para as participantes, pois os alunos precisam saber onde querem chegar para utilizarem as estratégias adequadas para alcançar seus objetivos. A seguir, é descrito o relato de uma das participantes:

> Este curso mostrou-me que a autorregulação contribui no processo de aprendizagem dos educandos tornando efetiva. Como ele é o autor de sua própria aprendizagem, ele estabelece seus objetivos, planeja-se, organiza-se e avalia-se. Aspectos muito importantes para a formação autônoma do indivíduo (Participante 2).

O livro *Travessuras do Amarelo* (Rosário et al., 2002) proporcionou às participantes a possibilidade de compreender que é possível trabalhar com a autorregulação, tendo como base um livro que, em sua narrativa, estimula o uso de estratégias autorregulatórias. A narrativa serve como ferramenta motivadora, que pode ser relacionada às práticas das crianças em sala de aula.

O movimento cíclico de planejar, executar e avaliar também foi destacado nas aprendizagens dos participantes, mencionado pela sigla 'PLEA '. Quando foram questionadas sobre as estratégias que podem ser colocadas em prática na sala de aula, uma participante destacou que este curso mudou a sua visão prática, e que pretende realizar o 'PLEA sistematicamente em sua área de trabalho. A seguir o depoimento da participante:

> [...] com a base que tive no curso, poderei aprofundar os conhecimentos sobre planejamento, execução e avaliação. Em aulas de música também é muito importante que os alunos planejem seus estudos, com as práticas de composição poder executar e avaliar o que criaram (Participante 1).

As participantes encontraram no estudo realizado sobre a autorregulação perspectivas pedagógicas que consistiram no desejo de aprofundar o assunto e utilizar o conhecimento adquirido nas práticas em sala de aula. Perceberam a importância da utilização de estratégias autorregulatórias tanto para o processo

de aprendizagem dos professores, quanto para o processo de aprendizagem dos alunos.

4. CONCLUSÕES

Através da análise do curso de formação sobre autorregulação da aprendizagem, foi possível perceber as contribuições que esse estudo trouxe para a formação de professores e futuros professores engajados na consolidação do processo de alfabetização de qualidade. Os participantes tiveram a oportunidade de conhecer o construto da autorregulação, o que até então causava estranhamento à maioria.

Tendo como foco a autonomia do aluno em relação aos seus processos de aquisição do conhecimento, o curso proporcionou inúmeras reflexões sobre o ensino e a aprendizagem no contexto escolar e permitiu que os participantes analisassem o seu papel como mediadores do processo educativo, bem como o papel dos alunos na sala de aula. Também proporcionou que percebessem a importância dos alunos planejarem, executarem e avaliarem suas construções, como forma de promover a obtenção das metas e objetivos traçados.

A formação viabilizou o conhecimento dos processos autorregulatórios que permitem aos alunos participarem efetivamente do processo de aprendizagem, de forma criativa e interativa.

Cabe salientar a importância de aproximar a Universidade da escola, para que a troca e a construção de conhecimentos sirvam para proporcionar a todos uma educação mais efetiva, em que o desenvolvimento das capacidades do ser humano seja o principal objetivo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37. 1999. p. 7-32

ROSÁRIO, Pedro; NÚNÊZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. **As travessuras do Amarelo**. Americana, SP: Adonis. 2002. p.80.

VEIGA SIMÃO, Ana margarida Vieira da Veiga. **Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação.** Lisboa: Colibri, 2002.

PROJETO VIDA DE INSETO: UTILIZANDO PROJETOS DE EXTENSÃO COMO QUALIFICADORES DO ENSINO

GUSTAVO MEDINA TAVARES[1]; VERA LUCIA BOBROWSKI[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas, bolsista PROBEC – gmtavares@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – vera.bobrowski@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A extensão é um dos três pilares das universidades públicas brasileiras, junto com o ensino e a pesquisa. Através dela, professores e estudantes podem desenvolver projetos que facilitem a interação universidade-sociedade e que, assim, promovam o conhecimento construído na esfera universitária. Em outras palavras, a quebra da máxima "Ciência para a C iência", tendo como objetivo o compartilhamento do produto universitário para o benefício da sociedade como um todo.

O Projeto Vida de Inseto foi criado tendo como base essa premissa, promover metodologias e materiais didáticos para melhorar o ensino de Ciências Naturais e Biologia no Ensino Básico e divulgar o conhecimento científico iniciado na universidade e estendido para a sociedade representada, no caso deste projeto, por uma parcela importante: os professores do Ensino Básico bem como os próprios alunos através de oficinas, exposições ou minicursos.

A temática "insetos" foi escolhida devido à facilidade que esse grupo apresenta em relação à coleta e identificação, assim como sua ampla variedade de formas e cores e tamanho reduzido, tornando-se, desse modo, um material prático atrativo para o ensino de Ciências (MATOS et al., 2009). Somado a isso, o grupo apresenta importância econômica e ambiental (KLEIN et al., 2007; KEVAN; BAKER, 1983), médica (WHITAKER, 2007), forense (OLIVEIRA-COSTA; LOPES, 2000) e como recurso alimentar (DEFOLIART, 1997).

Essa facilidade fica aparente quando se observa o número crescente de publicações utilizando insetos como material de ensino, como por exemplo, AKCAY (2013), CANDIDO et al. (2012) e MATOS et al. (2009) que utilizam modelos didáticos, caracterizados pelo baixo custo, como forma de ensino de entomologia nas escolas.

Com base nisso, o objetivo do projeto Vida de Inseto é promover a divulgação do conhecimento cientifico e contribuir para a qualificação do ensino através da parceria Universidade e Educação Básica.

2. METODOLOGIA

ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA OFICINA

A metodologia utilizada pelo projeto se divide em seis momentos, tendo uma abordagem tanto prática quanto teórica. Primeiramente, os participantes trabalham como "biólogos leigos", usando apenas de seus conhecimentos prévios para classificar e diferenciar alguns insetos de outros artrópodes (crustáceos, miriápodes e aracnídeos) baseando-se na aparência. Essa prática é feita expondo modelos biológicos conservados tanto em álcool 70% quanto na caixa entomológica. Os animais utilizados são de conhecimento popular e tem seus

nomes expostos na sua forma popular, por exemplo: mosca, carrapato, aranha, abelha, borboleta, escorpião, grilo, centopeia, tatuzinho-de-jardim (ou tatu-bola), formiga, besouro e piolho-de-cobra (ou milípede). Os participantes através de questionários assinalam quais eles diriam ser insetos. Também, os mesmos respondem outras perguntas relacionadas à nomenclatura popular, periculosidade dos insetos e se eles fornecem mais benefícios ou malefícios aos seres humanos e ao meio ambiente.

A segunda parte é basicamente teórica, porém não visando a transferência de conteúdo e sim a promoção de conhecimentos significativos contextualizando os assuntos e utilizando dos conhecimentos dos próprios participantes para introduzir determinada informação. Sendo assim, nessa parte utiliza-se de uma aula expositiva sobre as características morfológicas gerais da classe Insecta, seu surgimento no registro fóssil, sua diversidade biológica comparada com outros seres vivos e também dentro do próprio grupo, as possíveis razões para terem tido um sucesso evolutivo tão alto - dentre elas adaptações aos diferentes meios, características corporais e até fisiológicas, tamanho, asas e voo, coevolução com plantas, desenvolvimentos diferenciais, adaptações aos diferentes tipos de alimentação e também para defesa (camuflagem, mimetismo, peçonha etc.) e uma parte especial relativa aos insetos sociais – e terminando com um apanhado geral da importância ecológica, médica, forense e econômica dos insetos.

A terceira parte foca nas metodologias alternativas para ensino de ciências, utilizando, por exemplo, filmes infantis e modelos didáticos. Através de pequenos cortes no filme Vida de Inseto (Bug's Life ®, Pixar-Disney, 1998) – o qual teve seu nome escolhido para o projeto como forma de homenagem – trabalham-se os erros que o filme apresenta quanto à construção dos personagens e na classificação dos mesmos, nas improbabilidades ecológicas e também nos acertos como curiosidades comportamentais, fisiológicas e mimetismo. Esse tipo de metodologia pode ser expandido para outras produções cinematográficas e outros grupos de seres vivos (e.g. Procurando Nemo®, Rei Leão® etc.). Outra metodologia proposta é a construção de modelos didáticos em papel cartona. Nessa prática, as ciências se combinam com as artes e com a matemática tornando-se interdisciplinar. Nela os alunos podem construir os modelos e pintar em diferentes cores as diferentes partes do inseto, bem como a inserção dos apêndices nas posições corretas.

A quarta parte volta a transformar os participantes em taxonomistas, porém agora tendo eles se apropriado do conhecimento sobre as características que identificam um inseto. Através de um questionário similar ao primeiro eles novamente analisam os mesmos espécimes e colocam em prática o conhecimento que adquiriram. Essa técnica visa contrastar o conhecimento popular (da primeira parte) com o conhecimento científico (mais rigoroso) fazendo com que busquem as características gerais do grupo Insecta nos espécimes expostos.

Na quinta parte a caixa entomológica é finalmente exposta. Apresenta-se como é possível a construção de uma coleção entomológica de duas formas: o docente fazendo ela com os alunos através de coletas e também de doações de museus ou da universidade (firmando a interação universidade-escola) ou totalmente através de doações se o docente não dispuser de tempo para a prática.

Na sexta e última parte é feita a correção de qualquer conceito que tenha ficado dúbio ou de alguma forma equivocado. Assim, apontam-se as características dos outros artrópodes definindo os grupos aos quais eles pertencem.

SUJEITOS DE PESQUISA, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os sujeitos de pesquisa deste estudo foram oito professores da especialização em Ensino de ciências e tecnologias da Educação (IFSUL/CAVG). Como visto anteriormente, a coleta de dados foi feita através de um questionário prévio e um posterior, ambos semiabertos. A análise dos dados foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, na qual foi analisada para este resumo a última pergunta do questionário posterior "Cite algumas informações que aprendestes hoje" e foi feita uma comparação das respostas à pergunta: "Em sua opinião, os insetos fornecem mais benefícios ou malefícios aos seres humanos e para o meio ambiente?" apresentada tanto no questionário prévio como no questionário posterior a aula expositiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira pergunta, que visa reconhecer o que mais chama atenção dos participantes da oficina, mostrou que a parte de identificação costuma ser frequentemente lembrada, além disso, o uso didático do filme Vida de Inseto e a importância médica, econômica e ambiental dos insetos.

A frequência maior desses temas pode ser explicada devido ao tipo de abordagem que cada um recebe. Assim, a forma de identificação de um inseto pode ter sido lembrada frequentemente porque esse tema foi trabalhado em cinco das seis partes da oficina, de forma tanto prática quanto teórica. Isso se mostra positivo, pois os alunos apresentam dificuldade em classificação biológica tentando apenas memorizar as características (CANDIDO et al. 2012), então a teoria apoiada por técnicas práticas como as apresentadas neste estudo podem contribuir para o aprimoramento dos conhecimentos dos estudantes (CRUZ et al. 1996; apud MATOS et al. 2009).

O uso do filme possivelmente foi lembrado porque foi uma das partes mais dinâmicas da oficina, na qual foram reproduzidos trechos do filme sendo explicados como utilizá-los em sala de aula, mostrando que esse tipo de metodologia pode ser muito informativo e também divertido. Congruentemente, MATOS et al. (2009) pontua que a utilização de materiais alternativos melhora o processo de ensino-aprendizagem através da estimulação e CANDIDO et al. (2012), no mesmo sentido, cita que é fundamental que o docente utilize de recursos simples e atrativos que permitam que os conteúdos sejam trabalhados de forma a facilitar sua compreensão.

Já a importância médica possivelmente foi lembrada devido ao fato de alguns insetos serem transmissores de doenças, porém mais ainda pela exposição da terapia larval. A importância econômica também foi destacada porque é trabalhado que alguns insetos são considerados pragas agronômicas, outros são utilizados para produção de alimentos (e.g. mel), e também porque em alguns lugares os próprios indivíduos que são utilizados como recurso alimentar. Por fim, sobre a importância ambiental foram lembrados os papeis dos insetos como decompositores, como participantes da cadeia alimentar e, sobretudo, a polinização. Mostrando que agora o reconhecimento dos benefícios dos insetos sobrepõe a conotação negativa que as pessoas normalmente atribuem a eles.

A outra análise, que contrasta as perguntas sobre benefícios ou malefícios entre o questionário prévio e o posterior, sugeriu que como o nível de ensino dos sujeitos de pesquisa era alto, não houve tanta mudança de paradigma, já que os mesmos em sua maioria tinham apontado que os insetos eram benéficos também

tanto ao ser humano quanto para a natureza. Entretanto, pôde-se perceber que eles reconheceram mais onde e o porquê dos insetos serem importantes. Quase todos os participantes indicaram as importâncias ambientais, econômicas e médicas dos insetos e um até se lembrou da importância forense.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se que o projeto "Vida de Inseto" colabora para a qualificação dos professores do Ensino Básico, incentivando técnicas mais atraentes para o ensino dos conteúdos e, dessa forma, enriquecendo o repertório didático, tanto teórico quanto prático, do docente. Atua ainda incentivando o professor da escola básica a buscar na universidade uma parceria para o desenvolvimento de materiais didáticos (e.g. caixa entomológica) ou outros projetos de extensão que possam contribuir com a escola na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKCAY, B. B. Entomology: Promoting Creativity in the Science Lab. **Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas**, v. 50, n. 2, p. 49-53, 2013.

CANDIDO, C.; PRAMPERO, A. C.; SOARES, C. A. P.; GOMES, T. H. P. Recursos de ensino e aprendizagem: elaboração de um material didático sobre o tema artrópodes destinado a alunos do ensino fundamental e médio. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, v. 5, n. 10, p. 83-91, 2012.

DEFOLIART, G. R. An overview of the role of edible insects in preserving biodiversity. **Ecology of Food and Nutrition**, v. 36, n. 2-4, p. 109-132, 1997.

KEVAN, P. G.; BAKER, H. G. Insects as flower visitors and pollinators. **Annual review of entomology**, Palo Alto, v. 28, n. 1, p. 407-453, 1983.

KLEIN, A. M.; VAISSIERE, B. E.; CANE, J. H.; STEFFAN-DEWENTER, I.; CUNNINGHAM, S. A.; KREMEN, C.; TSCHARNTKE, T. Importance of pollinators in changing landscapes for world crops. **Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 274, n. 1608, p. 303-313, 2007.

MATOS, Cláudia H. C.; OLIVEIRA, Carlos R. F.; SANTOS, M. P. F.; FERRAZ, C. S. Utilização de Modelos Didáticos no Ensino de Entomologia. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, Campina Grande, v. 09, n. 01, p. 19-23, 2009.

OLIVEIRA-COSTA, J.; LOPES, S. M. A relevância da entomologia forense para a perícia criminal na elucidação de um caso de suicídio. **Entomologia y Vectores**, v. 7, n. 2, p. 203-209, 2000.

WHITAKER, I. S.; TWINE, C.; WHITAKER, M. J.; WELCK, M.; BROWN, C. S.; SHANDALL, A. Larval therapy from antiquity to the present day: mechanisms of action, clinical applications and future potential. **Postgraduate medical journal**, v. 83, n. 980, p. 409-413, 2007.

O ACERVO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA: O DESAFIO DA ORGANIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO SÉCULO XIX A 1960

HELOISA PEREIRA MIRANDA[1]; ANA GABRIELA DA SILVA VIEIRA[2]; CAROLINE SILVEIRA BAUER[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – helo.pm@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – ags.21@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – carolinebauer@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Os livros didáticos de História têm sido considerados uma fonte privilegiada e se tornaram centrais em pesquisas desenvolvidas em diversos países (BITTENCOURT, 2009). CHOPPIN (2002) classifica os manuais escolares como uma fonte privilegiada para o estudo de inúmeras questões que envolvem a experiência humana, a cultura de um grupo e a educação. CORRÊA (2000) chama atenção para os valores e ideologias que são propagadas através dos livros didáticos, de maneira que estes são grandes auxiliadores em pesquisas sobre a sociedade e o período que o produziu. Neste sentido, pode-se constatar o quanto a existência de acervos de livros didáticos, que organizem e concentrem estas fontes, é de grande importância para investigações sobre diversos temas.

No entanto, há uma grande dificuldade em encontrar tais acervos no Brasil. GALVÃO; BATISTA (2009) atentam para esta questão. Os autores consideram o esforço empregado pelo pesquisador demasiado, pois é necessário que ele localize o material em acervos bibliográficos que não contém somente livros didáticos, e muitas vezes seus exemplares não estão devidamente catalogados e até mesmo em más condições de conservação. Isto poderia ser evitado e as pesquisas poderiam ser facilitadas através da existência de acervos específicos, organizados, catalogados e preservados.

No entanto, muitas vezes o livro didático não é considerado um material relevante, o que não favorece a criação de acervos. LAJOLO; ZILBERMAN (1999) denominam o material como "primo pobre da literatura" por sua obsolescência, mesmo que isso também ocorra com outros materiais. Exemplo disso é o explicitado por MOREIRA (2011) que ocorreu na Escola Presidente Vargas no município de Dourados no Mato Grosso do Sul. Houve uma tentativa de catalogação dos livros didáticos da escola, porém não foi encontrado nenhum exemplar publicado há mais de cinco anos. A autora argumenta que não há interesse dos bibliotecários de conservar esse material tão trivial e abundante.

Este trabalho pretende elucidar a importância de um acervo de livros didáticos e ressaltar as possíveis práticas organizacionais – sobretudo a catalogação – destes acervos. Se explorará o exemplo do Laboratório de Ensino de História (LEH), vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que conta, atualmente, com mais de mil exemplares de livros didáticos de História divididos em três grandes grupos: o acervo de apoio aos docentes, que abarca livros recentes que auxiliam estagiários do curso de Licenciatura em História da UFPel, bem como professores do ensino básico da cidade de Pelotas; o acervo principal que abarca a maior quantidade de exemplares – livros que datam entre 1960 e 2006 e estão mais associados a pesquisa –; e o acervo de livros didáticos antigos, no qual se encontram livros que datam do século XIX a 1960. É neste último – livros do século XIX a 1960 - que o presente resumo estará focado.

Desde 2013 o acervo do LEH passa pelo processo de organização e catalogação, ainda em andamento. Atualmente, a equipe do laboratório trabalha na catalogação do acervo de livros antigos. Nestes exemplares encontramos diversas peculiaridades, e a exploração de algumas delas é um dos objetivos deste trabalho, além de chamar atenção para algumas possibilidades na organização destes materiais.

2. METODOLOGIA

O processo de organização do acervo de livros didáticos do LEH foi composta de várias etapas. A primeira se deu com a separação dos livros por data, o que definiu em qual das três categorias supracitadas cada livro didático se encaixaria. Posteriormente, os livros de cada grupo foram separados, também, de acordo com o nome do autor, para facilitar o processo de catalogação. Assim, foi montada uma planilha no programa *Microsoft Excel* do pacote *Office* com as informações – autor, ano de publicação, edição, editora, série, número de páginas e palavras-chave – de cada exemplar do LEH.

Em seguida, foram gerados códigos para cada livro didático. O código idealizado apresenta as informações: sobrenome do autor, nome do autor, ano de publicação e série; respectivamente. Para o sobrenome e nome dos autores, utilizou-se o *OCLC Dewey Cutter Program* – programa de conversão de letras em números. Assim, em um livro de Alfredo Boulos, o sobrenome do autor aparece no código como B7643 e o nome como A392. O livro didático foi publicado no ano de 2006 e indicado para a 8ª série do Ensino Fundamental; neste sentido o código gerado é B7643.A392.006.8S. Os livros didáticos posteriores ao ano de 1960 foram etiquetados com seus respectivos códigos e é possível que qualquer pesquisador, docente ou graduando encontre facilmente cada exemplar. Os livros didáticos foram devidamente organizados no espaço do LEH, aqueles posteriores a 2006 ficam expostos no primeiro andar; já os livros didáticos datados entre 1960 e 2006, que compõe o acervo principal, estão organizados no segundo andar.

Atualmente, o LEH se encontra na etapa de organização e catalogação dos livros didáticos antigos. No entanto, nestes materiais anteriores ao ano de 1960, muitas das informações utilizadas no código criado estavam ausentes e, portanto, a catalogação destes materiais não pôde ser realizada com o formato do código utilizado nos outros dois grupos, o que criou novos desafios para o processo de organização. Diversos livros não traziam informações como o nome do autor, indicações de série e até mesmo ano de publicação, ou seja, em alguns dos exemplares, somente podemos especular sobre a data na qual foram publicados. Optou por classifica-los como livros didáticos antigos devido ao formato (que não é o atual), ao estado de conservação, às práticas pedagógicas já obsoletas e à maneira de se abordar os eventos históricos. Deste modo, se fosse utilizado o mesmo código que se mostrou funcional para livros mais recentes, não seria possível diferenciar os livros nas planilhas organizacionais. Fez-se necessário repensar a forma de organização dos livros.

O primeiro passo nesse sentido foi a realização de uma análise mais profunda destes materiais. Tal análise ampliou a visão que a equipe do laboratório tinha das especificidades do acervo. Foi possível compreender que nem todos os livros didáticos antigos são em língua portuguesa ou foram publicados no Brasil (diferente dos exemplares mais recentes). Também foi possível compreender que a informação "série" dificilmente poderia ser utili zada na catalogação destes materiais.

Isto porque, os livros que contém qualquer informação a respeito do nível de instrução para o qual são indicados são poucos. Na realidade, série é um dos pontos que mais afasta os livros anteriores ao ano de 1960 da possibilidade de se encaixarem no código original, pois as informações em torno desta questão trazem termos como "ensino primário elementar", "classe quinta", " *Gymnásios*", entre outros que se afastam no modelo 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental e estão ainda mais distantes do recente modelo 1º ao 9º ano.

Outro ponto bastante complexo em relação aos livros didáticos antigos é a dificuldade em compreender o que é ou não livro didático. Enquanto alguns livros demonstram claramente uma função pedagógica, sobre outros, apenas podemos especular sobre seu uso. Segundo GALVÃO; BATISTA (2009) ao olharmos para o passado, o termo "livro didático" pode ser empregado para se referir a quaisquer materiais destinados a instrução, mesmo que tal material fuja dos padrões que se tem em mente, atualmente, ao se referir a um livro didático. Sendo assim, a equipe aceitou que o fato de alguns livros não trazerem de maneira explícita sua função pedagógica, pode ser visto apenas como mais uma especificidade dos exemplares de livros didáticos antigos do acervo do LEH.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise realizada dos livros didáticos anteriores ao ano de 1960, criou-se uma planilha no programa *Excel* na qual constavam todos os dados possíveis destes materiais. Na ausência das informações básicas que constaram nas planilhas dos livros didáticos mais recentes; foi necessário incluir alguns campos, como: local de publicação, idioma, estado de conservação, disciplina (História Geral, História do Brasil, História da América, História Religiosa, etc.).

É importante ressaltar que o estado de conservação dos livros didáticos antigos (diversos estão deteriorados e pouco higienizados) levou à equipe do LEH a uma outra etapa da organização do acervo referente a confecção de caixas protetoras para os livros didáticos antigos, para que estes não sofressem com a poeira e os manuseios de forma direta. As caixas foram feitas de acordo com o tamanho de cada livro, sendo confeccionadas em papel cartão mantendo sua estrutura mais sólida sem deixar de ser um material de fácil manuseio. Todas as caixas possuem um formato que possibilita a exposição da capa do livro quando abertas, de maneira que não é necessário tocá-lo propriamente. É claro que para um contato mais profundo com os exemplares, o laboratório disponibiliza luvas descartáveis. Foi uma solução adotada - mediante ausência de verba – para prevenir temporariamente à conservação dos livros, em longo prazo as caixas serão refeitas com material de PH neutro para garantir sua durabilidade. Todos os livros antigos estão localizados em um armário especial no LEH, cujas chaves somente a equipe do laboratório tem acesso.

Em seguida, pretendemos apresentar algumas possibilidades pensadas pela equipe do laboratório para a catalogação efetiva dos livros didáticos antigos. Uma delas seria a criação de um novo código que trouxesse informações frequentes nestes livros, como o número de páginas e o local de publicação. Neste sentido seria possível a diferenciação destes materiais através do código. Outra possibilidade é não etiqueta-los com códigos como foi feito com os livros posteriores ao ano de 1960. Seria possível fazer fichas explicativas que constariam todas as informações que puderam ser percebidas de cada exemplar. Neste caminho, cada livro didático teria esta ficha disponível nos computadores do LEH, bem como

coladas em sua própria caixa protetora já confeccionada. Para facilitar que a equipe do laboratório e os pesquisadores encontrem um determinado exemplar, os livros poderiam ser numerados de forma bastante simples: livro 1, livro 2, livro 3, livro 4, etc.; de maneira que acessando as fichas explicativas de cada livro fosse possível saber sua numeração correspondente e procurá-los no armário onde estariam dispostos em ordem crescente.

4. CONCLUSÕES

O livro didático de História pode ser analisado em diversos aspectos e é uma importante fonte para o estudo da história da educação, do ensino de História, do período ou sociedade que o produziu, bem como de outros temas de pesquisa. Sendo assim, a existência de acervos que reúnam e organizem este material é de extrema importância. No entanto, existem poucos acervos de livros didáticos no Brasil. O LEH reúne mais de mil exemplares de livros didáticos de histórias datados do século XIX até os dias de hoje. A catalogação dos materiais posteriores ao ano de 1960 está concluída. Atualmente a equipe trabalha na catalogação dos livros anteriores a esta data, que não pôde ser feita seguindo os mesmos parâmetros dos livros mais recentes. Assim, outras possibilidades foram pensadas para a feitura de uma catalogação e organização que respeite as especificidades dos livros antigos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

CHOPPIN, A. O Historiador e o Livro escolar. **História da Educação**. Pelotas, v.11, n.1, p.5-24, 2002.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cades**, v.20, n.52, p.11-24, 2000.

GALVÃO, A. M.; BATISTA, A. A. G. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. **Livros Escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. Cap.1, p. 11-40.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

MOREIRA, K. H. Localização, Identificação e Catalogação de Livros Didáticos: Contribuições para a História das Disciplinas Escolares. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 7, Cuiabá, 2013, Anais do VII CBHE. Cuiabá: EdUFMT, 2013. v. 1. p. 1-10.

POPNEURO: AÇÕES DE POPULARIZAÇÃO DA NEUROCIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA – RS

GEÓRGIA FILIPIN; PÂMELA CARPES[3]

[1]Universidade Federal do Pampa – georgiaefilipin@gmail.com
[3]Universidade Federal do Pampa – panmello@hotmail.om

1. INTRODUÇÃO

A Neurociência é caracterizada como a união de diversas áreas do conhecimento que buscam estudar e pesquisar o Sistema Nervoso, como neuroanatomia, neurofisiologia e neuropscicologia (LURIA, 1981). Recentemente vem surgindo uma nova área de conhecimento dentro da Neurociência, que busca o esclarecimento do funcionamento do Sistema Nervoso durante o processo ensino-aprendizagem: a neuroeducação (MARTINS, 2014).

A neuroeducação procura articular as duas áreas para permitir o entendimento de processos neurobiológicos relacionados com a educação. É indiscutível, por exemplo, a importância de desvendar e conhecer os mecanismos intrínsecos e extrínsecos envolvidos no processo ensino-aprendizagem do aluno e concretização das memórias para que se possa colaborar com a qualidade da aprendizagem do aluno. Assim, sabendo da importância dos conhecimentos da neurociência para todos os atores da Educação (professores, aluno e escola), faz-se necessária a inclusão e popularização das descobertas científicas da Neurociência em sala de aula (VARGAS, L. S. et al., 2014).

Para MULLER (2002), a popularização da ciência é como um "processo de transposição das ideias contidas em textos científicos para os meios de comunicação populares", visando um maior entendimento de descobertas científicas para a população em geral. Desta forma, com o objetivo de promover a divulgação e popularização da Neurociência de forma simples e dinâmica e avaliar o impacto dessas ações na percepção de alunos e professores, foi criado um programa de popularização da Neurociência (POPNEURO) voltado a estudantes de escolas públicas do município de Uruguaiana-RS.

2. METODOLOGIA

A proposta do POPNEURO consiste na realização de encontros semanais em quatro escolas públicas de Educação Básica do município de Uurguaiana-RS que têm o objetivo de disseminar conhecimentos básicos de neurociência.

Até o mês de abril de 2015 foram realizadas quatro ações em cada escola participante. As ações tiveram como metodologia uma breve explanação teórica sobre o tema com slides projetados em Datashow seguida de uma atividade prática que visou despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, assim como promover aprendizagem do assunto trabalhado.

As ações tiveram as seguintes temáticas:

1) O que ciência e Neurociência? Você sabe o que faz um cientista?

A primeira ação teve como intuito esclarecer conceitos básicos da Neurociência e promover a curiosidade dos alunos sobre o que é pesquisa e o que faz um cientista, através de uma explanação teórica. Posteriormente foi proposto que os alunos desenhassem um cientista, como eles imagem ser este profissional. Pretende-se, ao final do projeto, retomar esta atividade, vislumbrando se, após o projeto, os

alunos conseguem aproximar a visão do cientista da sua realidade, vislumbrando-se, ainda, que alguns alunos se identifiquem como cientistas nos seus desenhos.

2) O órgão cérebro: neuroanatomia.

Essa ação teve o objetivo de demonstrar e discutir as características anatômicas do Sistema Nervoso Central, especialmente do cérebro, seus lobos e suas funções. Como atividade prática foi proposto a manipulçaõ de peças anatômicas sintéticas idênticas às reais e a confecção de um modelo de cérebro usando massinha de modelar.

3) Como os neurônios conversam entre si – sinapse.

A terceira ação teve por objetivo descrever e exemplificar o que é um neurônio, qual a sua função e o que é sinapse e como ela acontece. Como atividade prática foi proposta a confecção de um neurônio gigante usando Espuma Vinílica de Acetina (EVA). Os materiais confeccionados foram, posteriormente, expostos do saguão das escolas.

4) Para que serve o cérebro? Não é só para pensar!

Essa ação teve a intenção de promover o entendimento das percepções e sentidos, evidenciando o papel do cérebro na percepção sensorial. Para isso foi proposto como atividade prática a experimentação dos diversos sentidos, como por exemplo, escutar um som e tentar identificar de qual animal é, colocar a mão em uma "caixa do tato" que tem peças com diversas geometrias , assim, foram relacionadas as funções sensoriais com outras funções cognitivas, tais como a memória.

Nas diferentes ações, para fins de avaliação, foram propostos questionários pré e pós-intervenção para os alunos, a fim de verificar as aprendizagens construídos, reforçadas e/ou modificadas a partir das atividades. Também foram aplicados questionários pós-intervenção junto aos professores das turmas participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram das ações 113 alunos com idades de 9 a 11 anos, sendo 56 meninos e 57 meninas e 5 professores da Educação Básica.

Na ação (1) os alunos foram questionados se sabiam o que fazia um cientista. No questionário pré-intervenção verificamos que 63% dos alunos sabia definir o que faz um cientista, já no questionário pós-intervenção, pode-se perceber que esse número teve um aumento e 88% das crianças afirmaram saber o que faz um cientista.

Na ação (2), sobre neuroanatomia, os alunos foram questionados se já tinham ouvido falar e sabiam o que era neuroanatomia, no questionário pré-intervenção apenas 4% dos alunos sabia, já no questionário pós-intervenção esse número aumentou par 52%.

A ação que teve maior impacto foi a ação (3), sobre sinapses, onde apenas 4% dos alunos afirmou saber o que é sinapse no questionário pré-intervenção, enquanto no questionário pós-intervenção 84% passou a saber o que é sinapse.

Na ação (4) os alunos foram questionados sobre o que é percepção sensorial. No questionário pré-intervenção apenas 10% dos alunos afirmou saber, enquanto que no questionário pós-intervenção 75% dos alunos sabiam.

De modo geral, as atividades e intervenções foram bem aceitas, tendo uma nota média atribuída pelos alunos de 9,6.

Os professores afirmaram que não conheciam alguns temas da neurociência, como neuroanatomia e sinapses, antes de participar das atividades. Afirmaram que o projeto é de fundamental importância para que professores e

alunos possam ter conhecimento do Sistema Nervoso e de como esse funciona, destacando, ainda, que o projeto desperta a curiosidade dos alunos acerca da ciência. Por fim, os professores classificaram as atividades práticas como fundamentais para a concretização do aprendizado dos alunos e sua motivação pelos assuntos e enfatizaram a importância da continuação do projeto, atribuindo nota de 9,6 para as ações do projeto.

4. CONCLUSÕES

Acreditamos que as atividades propostas cumpriram seu papel de aproximar as escolas públicas da Neurociência, popularizando esta ciência e divulgando para a comunidade escolar de forma simples e dinâmica assuntos relacionados à ela, além de gerar a curiosidade dos escolares por temas como ciência.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1981.

MARTINS, A.; MELLO-CARPES, P. B. Ações para divulgação da Neurociência: um relato de experiências vivenciadas no sul do Brasil. **Rev. de Ensino de Bioquímica**, V.12, N.2 /2014.

MUELLER, M. S. Popularização do conhecimento científico. **Revista de Ciência e Informação**, V.3 n.2, abril de 2002.

VARGAS, L. S. et al. Conhecendo o Sistema Nervoso: Ações de Divulgação e Popularização da Neurociência Junto a Estudantes da Rede Pública de Educação Básica. **Ciências & Cognição** 2014; Vol 19(2) 233-2, 2014.

CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DA BOTÂNICA NUMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PELOTAS, RS

RENATA TREVIZAN TELLES DE SOUZA[1]; NIZIÉLI CAZAROTTO[2]; CRISTINA ROSSETTI[3]; CAROLINE SCHERER[4]; JULIANA APARECIDA FERNANDO[5]; LUCIANA BICCA DODE[6]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – renatattelles@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas - niziagronomia@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – cristinarosseti@yahoo.com.br*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – cacabio@yahoo.com.br*
[5]*Universidade Federal de Pelotas- juli_fernando@yahoo.com.br*
[$]*Universidade Federal de Pelotas – lucianabicca@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O Programa “Biotecnologia invade a Escola Cultivando com Ciência” foi desenvolvido pela Universidade Federal de Pelotas com a Escola Estadual Osmar da Rocha Grafulha – Pelotas/RS, através de ações interligadas criando atividades continuadas no espaço escolar9

Um dos subprojetos do presente Programa foi auxiliar o ensino de Ciências tendo como base conhecimentos na área de Botânica. Considerando que as plantas medicinais e condimentares estão presentes no dia-a-dia buscou-se, nesta temática, a transposição do conhecimento por meio destas plantas. Nesse contexto, elaboraram-se atividades com o intuito de divulgar, despertar curiosidade e interesse dos alunos e professores através de ferramentas e objetos de ensino para a qualificação do processo ensino-aprendizagem na educação básica em escolas 0C:(#& +9

O trabalho teve como objetivo integrar a Universidade com a comunidade para a popularização da ciência, divulgação científico-tecnológica e a implantação de uma horta de plantas medicinais e condimentares, buscando atender às demandas e anseios da escola.

2. METODOLOGIA

Para divulgar as ações na escola e despertar o interesse de alunos e professores sobre as plantas medicinais e condimentares foram elaborados murais informativos. O espaço destinado aos murais apresentava aproximadamente 1,5 x 3 m e estava localizado no corredor de acesso dos alunos às salas de aula, onde as informações permaneciam neste local por um período de 15 dias. Foram elaborados três murais referentes à área de Botânica apresentando pequenos textos e imagens com o intuito de ilustrar, divulgar, despertar curiosidade e interesse dos alunos sobre plantas medicinais e condimentares, elaboração de coleções biológicas (herbário e laminário) e também a montagem de Relógio Biológico para demonstrar a importância das plantas medicinais.

Para o Curso de Formação Continuada para os professores da Escola, foram apresentadas práticas de Anatomia e Morfologia Vegetal. Esta atividade foi elaborada pelas professoras Caroline Scherer e Juliana Aparecida Fernando do Departamento de Botânica da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL.

Mudas de plantas medicinais e condimentares foram adquiridas para implantação da Horta Escolar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro mural apresentou informações gerais sobre todas as atividades a serem desenvolvidas pelo programa. Foram expostos textos e imagens com o intuito de divulgar, despertar o interesse dos alunos sobre as ações, como a criação de pomar, hortas de plantas medicinais e condimentares, elaboração de coleções biológicas e a importância da bioética.

No segundo mural abordou-se especificamente plantas condimentares, importância do herbário e os aspectos anatômicos dos diferentes órgãos vegetais. Foram coletadas amostras de espécies vegetais nas dependências da escola, as quais passaram pelo processo de herborização, confecção de exsicatas e posteriormente fixadas no mural, assim como imagens impressas ilustrando como as plantas se organizam internamente.

O Relógio Biológico (terceiro mural) abordou a importância das plantas medicinais interligando, de forma didática, sua utilização – horário – órgão do corpo humano (Figura 1). Segundo Teixeira (2009), confere-se aos murais uma importante dimensão espacial no que se refere ao desenvolvimento de práticas de leitura, em geral encontram-se em áreas externas da escola, como pátios e quadras, bem como no interior das salas de aula, corredores, salas de professores e salas de leitura.

Os murais apresentam-se como um espaço de suporte privilegiado da leitura e da escrita na escola, sendo considerado um canal de comunicação com a finalidade de veicular informações de naturezas distintas, além de comportar uma infinidade de possibilidades de gêneros textuais.

As seguintes mudas: tomilho, poejo, funcho, manjericão, manjerona, guaco, salsa, cebolinha verde, melissa, sálvia, orégano e alecrim foram acondicionadas no Departamento de Botânica/UFPEL, identificadas com plaquinhas de plástico e transplantadas para vasos plásticos de 20L, 10L e 5L com substrato. Estes vasos foram transportados e encontram-se na Escola Estadual Osmar da Rocha Grafulha (Figura 1). Cabe ressaltar que, a Horta ainda não foi implantada pelo atraso na entrega destas mudas.

Para o Curso de Formação Continuada inicialmente foram apresentados conceitos relacionados à Anatomia e Morfologia Vegetal. Baseado nesta contextualização foram desenvolvidas atividades práticas através da confecção de lâminas temporárias para visualizar alguns componentes da célula vegetal, como diferentes tipos de grãos de amido. Além disso, técnicas de herborização e confecção de Herbário e carpoteca foram ministradas.

Figura 1. Relógio Biológico (esquerda); Mudas de plantas medicinais (direita)

4. CONCLUSÕES

As atividades executadas permitiram compartilhar o conhecimento científico-tecnológico, qualificação dos professores na educação básica em escolas públicas. A horta de plantas medicinais e condimentares não foi finalizada devido ao atraso na entrega das mudas pelo projeto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TEIXEIRA, R.A. Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p.232-245, 2009.

ESTÍMULO AO CONHECIMENTO NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO COM ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS RURAIS DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL

JULIANA HILLER[1]; CRISTINA MENDES PETER[2]; TONY PICOLI[3]; BÁRBARA PONZILACQUA[2]; LEONARDO ARROCHO CZERMAINSKI[2]; JOÃO LUIZ ZANI[4]

[1]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – ju_hiller@hotmail.com
[2]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – cristina_peter@hotmail.com
[3]Laboratório de Virologia e Imunologia animal, Faculdade de Veterinária, (UFPEL) – picolivet@gmail.com
[4]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)– jluizzani@ig.com.br

1. INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais no Brasil afetam diretamente as diversas condições de acesso à educação. Quase todos os indicadores educacionais brasileiros evidenciam este fato. São percebidas desigualdades nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais das crianças, dos jovens e dos adultos brasileiros, penalizando especialmente alguns grupos étnicorraciais, a população mais pobre e do campo, os jovens e adultos que não concluíram a educação compulsória na idade adequada (UNESCO, 2015).

Molina et al. (2011) descrevem que um dos maiores problemas da educação no âmbito rural é a insuficiente oferta educacional: há, de forma muito precária, cobertura apenas para os anos iniciais do ensino fundamental. A relação de matrícula no meio rural entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação aos anos finais do ensino fundamental e médio, com seis vagas nos anos finais do ensino fundamental correspondendo a apenas uma vaga no ensino médio. Essa desproporção na distribuição percentual das matrículas revela um afunilamento na oferta educacional do meio rural, dificultando o progresso escolar daqueles alunos que estariam almejando continuar os seus estudos em escolas localizadas nesse território (CASTRO et al., 2009; FERREIRA et al., 2011; MOLINA et al., 2011).

Em decorrência destes problemas, observa-se que a taxa de escolarização líquida no campo é extremamente baixa: no ensino médio (15 a 17 anos), a área rural apresenta uma taxa de 30,6%, enquanto na área urbana é de 52,2%; no ensino superior (18 a 24 anos), a área rural apresenta uma taxa de 3,2%, enquanto na área urbana esta taxa é de 14,9%. Às baixas taxas de escolarização líquida correspondem os altos índices de distorção idade-série no campo, que já se manifestam no ensino fundamental e se agravam intensamente no ensino médio, registrando uma distorção de 69,4% (MOLINA et al. 2009; MOLINA et al., 2011).

O Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional (LABASP) pertencente à Faculdade de Veterinária da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) desenvolve projetos de pesquisa com pequenos agricultores de leite da região sul, através destes trabalhos aborda a saúde animal aliada à humana. Desse modo, docentes e discentes integrantes do LABASP desenvolveram atividades educativas junto a alunos e professores de escolas públicas de ensino

fundamental e médio da zona rural localizadas na zona sul do RS. Através destas atividades realizadas, o objetivo deste trabalho foi demonstrar aos alunos as atividades realizadas no âmbito acadêmico e assim estimula-los no futuro a ingressarem no ensino superior.

2. METODOLOGIA

As atividades desenvolvidas no presente trabalho foram realizadas em adesão entre a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e escolas públicas municipais e estaduais, localizadas no meio rural e envolveu estudantes filhos de pequenos agricultores da região.

O trabalho foi conduzido através de visitas ao LABASP e outros laboratórios da Universidade. As visitas realizadas pelos alunos eram guiadas pelos docentes das escolas, juntamente com os docentes e discentes do LABASP. Para visitação, era obrigatório o aluno possuir autorização dos pais ou responsável.

Ao chegarem ao LABASP, os alunos assistiam a uma palestra ministrada pelos alunos de Pós-Graduação, onde inicialmente abordava-se microbiologia básica e posterior explicavam-se as atividades desenvolvidas dentro do Laboratório e sua importância na saúde animal e humana. Ainda, os procedimentos básicos realizados dentro do Laboratório para posteriormente os alunos trabalharem.

Após o término da palestra, os alunos conheciam os equipamentos utilizados no Laboratório e o funcionamento de cada um deles. Posterior os estudantes realizavam procedimentos de rotina como: preparo de meios de cultura, técnicas de colorações, identificação e isolamento de micro-organismos não patogênicos.

Os alunos guiados pela equipe do Laboratório realizavam todo o procedimento de isolamento e identificação de bactérias presentes no leite e na água. De forma simplificada, os alunos primeiramente realizavam a semeadura do material (leite ou água), após realizavam a Técnica de Coloração de Gram, alguns testes de identificação para gênero e espécies bacterianas e a observação microscópica.

Posterirormente realizava-se uma rodada de perguntas e respostas com os estudantes sobre os assuntos apresentados e possíveis dúvidas sobre como proceder para trabalhar em um Laboratório como o visitado por eles.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através de trabalhos que realizam atividades com os estudantes dentro do meio acadêmico, consegue-se ampliar a visão de conhecimento e ambições de formação profissional dos estudantes, e dessa forma estimulá-los a seguir estudando e futuramente cursar o ensino superior.

Os assuntos discutidos com os alunos nas visitas ao Laboratório eram utilizados em trabalhos escolares pelos professores, gerando assim um maior aproveitamento do conhecimento sobre as atividades desenvolvidas dentro do LABASP e das atividades fora do ambiente escolar, como também proporcionar a oportunidade dos alunos conhecerem o ambiente universitário.

Futuramente, espera-se uma mudança cultural, de forma que os jovens de escolas do meio rural observem a importância de prosseguir nos estudos além do

oferecido na zona rural, e especializando-se em áreas profissionais, de forma a melhor a qualidade de vida da população da zona rural e urbana.

4. CONCLUSÕES

A execução de trabalhos como este é de extrema valia, uma vez que oferece a oportunidade aos alunos oriundos do meio rural conhecerem o meio acadêmico universitário, realidade diferente da vivenciada diariamente por eles bem como seus familiares.

Os estudantes que tiveram a oportunidade de visitar mais de uma vez o Laboratório demonstram um maior interesse e também trazem novas questões a serem indagadas, e evidenciam o desejo de estudar em uma Universidade, fato que justifica a importância de ser demonstrada aos alunos que existem possibilidades acadêmicas que podem ser alcançadas.

Trabalhos como este, estimulam os jovens aprendizes a seguir nos estudos além do que seus pais estudaram, e ainda estimulá-los a buscar novas áreas do saber e novas profissões, desse modo um rumo novo e promissor para esses estudantes que fazem parte do futuro do país.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, J.A. de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009.

FERREIRA, F. de J. & BRANDÃO, E. C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação.** v.9, n.9, julho-dezembro, 2011.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L.de A.; OLIVEIRA, L. L. N. de A. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/ textos-educacao-do-campo>. Acesso em 05 de julho de 2015.

MOLINA, M.C. & FREITAS, H.C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

UNESCO. **Educação para todos no Brasil**. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/education-for-all/> Acesso em 05 de julho de 2015.

DESENVOLVIMENTO, MEIO AMBIENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ESTUDANTES DA ZONA RURAL DE PELOTAS/RS

MIRELE BRAGATO[1]; CRISTINA MENDES PETER[2]; TONY PICOLI[3]; BÁRBARA PONZILACQUA[2]; LEONARDO ARROCHO CZERMAINSKI[2]; JOÃO LUIZ ZANI[4]

[1]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – mirelli_bragatto@hotmail.com
[2]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – cristina_peter@hotmail.com
[3]Laboratório de Virologia e Imunologia Animal, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)– picolivet@gmail.com
[4]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional, Faculdade de Veterinária, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – jluizzani@ig.com.br

1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) é um ramo da educação cuja finalidade é a disseminação do conhecimento sobre o ambiente, a fim de ajudar à sua preservação e utilização sustentável dos seus recursos. É um processo constante, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência, adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros (SILVA, 2012).

A EA apresenta-se como um elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental e dessa forma levar a mudanças de valores e comportamentos. Constitui-se num formato abrangente de educação, que quer atingir todos os cidadãos, através de um processo participativo permanente que procura desenvolver uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a formação e a evolução de problemas ambientais existentes (SILVA, 2012).

Soares et al. (2011) descrevem que faz-se necessária uma Educação Ambiental com ênfase interdisciplinar que proporcione melhor leitura da realidade e promova outra postura do cidadão frente aos problemas sócio - ambientais. E essa reflexão precisa ser aprofundada na medida em que a saúde e a qualidade de vida dessa geração, e das futuras, dependem de um desenvolvimento sustentável.

A necessidade de abordar o tema da complexidade ambiental decorre da percepção sobre o incipiente processo de reflexão acerca das práticas existentes e das múltiplas possibilidades de, ao pensar a realidade de modo complexo, defini-la como uma nova racionalidade e um espaço onde se articulam natureza, técnica e cultura (JACOBI, 2003).

A escola representa um espaço de trabalho fundamental para iluminar o sentido de luta ambiental e fortalecer as bases de formação para a cidadania, apesar de carregar consigo o peso de uma estrutura desgastada e pouco aberta às reflexões relativas à dinâmica socioambiental (SEGURA, 2001). Entretanto, isto não significa que a EA limita-se ao ambiente escolar, pelo contrário, cada vez expande-se para os mais diversos setores sociais envolvidos na luta pela qualidade de vida. E esse fato não poderia ser diferente, uma vez que toda a sociedade tem responsabilidade sobre os impactos da ação humana sobre o ambiente (SEGURA, 2001).

Diante desse contexto, este trabalho tem por finalidade, descrever as atividades desenvolvidas a cerca de conscientização ambiental e sócia cultural com estudantes da zona rural do Município de Pelotas/ Rio Grande do Sul, através de visitas e palestras em locais de preservação ambiental, bem como Museus de Tecnologia.

2. METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido com estudantes de escolas públicas da zona rural da região sul do Rio Grande do Sul.

Escolas Rurais

O trabalho foi realizado em quatro escolas públicas municipais e estaduais localizadas na zona rural. Os estudantes participantes do trabalho eram filhos de pequenos agricultores da região.

O trabalho foi conduzido através de visitas a locais relacionados às diferentes temáticas abordadas dentro do projeto.

Locais Visitados

Foram realizadas várias visitas com os estudantes a locais referentes à temática ambiental e sociocultural. As visitas eram guiadas pelos professores das escolas e pelos integrantes do projeto. Os locais visitados pelos alunos eram registrados através de imagens produzidas pelos próprios alunos através de câmeras digitais fornecidas pelo projeto.

Através das visitas aos locais como o Ecocamping Municipal de Pelotas, Colônia de Pescadores de Pelotas (Z3) os alunos tiveram a oportunidades de conhecer estes lugares de fauna e flora e discutir a respeito das formas de preservação desses locais. Como também foi visitados o Museu Oceanográfico da Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e Ilha da Pólvora, onde nesses locais foram vistos animais marinhos vivos e empalhados pertencentes à região, e os riscos de extinção destes animais, formas de conservação da flora e fauna local e cuidados com o patrimônio histórico e cultural da região.

Ainda, dentro das atividades decorridas ao longo do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o Museu de Ciências e Tecnologia da Pontifica Universidade Católica (PUCRS) e também o Jardim Botânico de Porto Alegre. Por meio da visita ao Museu que é um espaço de formação e informação, os alunos puderam conhecer mais sobre a Ciência e a tecnologia através de forma interativa. E ainda no Jardim Botânico, os alunos conhecer os jardins do local que são campo para estudos florísticos, catalogação de novas espécies botânicas, plantas medicinais, plantas nativas, animais da fauna regional e discutir a respeito da conservação do ambiente.

Palestras ministradas por Discentes e Docentes da Universidade

Durante as visitas aos diversos locais foram ministradas palestras pelos alunos e professores da universidade, a cerca da temática abordada do local visitado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das atividades extencionistas, foi possível trabalhar com as crianças na sala de aula, os temas ambientais relacionados com as atividades realizadas. O que resultou em importante produção de conhecimento pelos alunos sobre a biodiversidade, sustentabilidade e conservação ambiental. Ainda, através das exposições fotográficas realizadas nas escolas com participação de pais e de moradores da região, além da oportunidade de conhecer lugares diferentes fora do âmbito rural e a partir disso conhecer mais sobre questões importantes sobre o meio ambiente e também ciência e tecnologia.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se que essas atividades de extensão são extremamente importantes, pois através de trabalhos como este, oferecem a oportunidade aos estudantes da zona rural de conhecer lugares sobre a temática levantada e desse modo discutir sobre questões ambientais, ciência e tecnologia, estimulando-os assim pela a busca de conhecimento cientifico e cultural.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, março, 2015.

SEGURA, D. de S. B. **Educação Ambiental na escola pública: Da curiosidade ingênua à consciência crítica**. Anablume editora, São Paulo, Brasil. 1 ed. 2001. 214p.

SILVA, D.G. da. **A importância da educação ambiental para a sustentabilidade.** 11 p. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão Ambiental). Curso Pós-Graduação em Biologia com ênfase em Gestão Ambiental da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – FAFIPA.

SOARES, et al. **Saúde e qualidade de vida do ser humano no contexto da interdisciplinaridade da Educação Ambiental.** No. 38 - 05/12/2011. Disponível em <http://www.revistaea.org/artigo idartigo=1143> Acesso em 05 de julho de 2015.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O CURSO DE EXTENSÃO "*ENGLISH PRONUNCIATION FOR BRAZILIANS*"

ZÉLIA BORGES BEZERRA[1]; LETÍCIA STANDERFARIAS[2]

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

1. INTRODUÇÃO

Diante da expansão da língua inglesa e da sua apropriação em diversos contextos locais e globais, a língua é hoje aprendida com vistas a interações não somente com falantes nativos, mas também com aqueles que possuem outras línguas como língua materna. Tal fato confere à língua inglesa um *status* singular: muitos a denominam como *língua internacional*, outros como *língua franca*, fundamentados na ideia de que o inglês não é propriedade exclusiva do falante nativo, mas pertence a todos que o utilizam.

Frente a essa realidade, o falante brasileiro de inglês que acredita que sua cultura tem tanto valor quanto a cultura de qualquer país em que se fale inglês como língua materna, também precisa aceitar que o inglês que ele fala é o seu próprio inglês – o inglês brasileiro – e não um inglês que pertence a um falante nativo da língua. Aliás, o falante estrangeiro do idioma pode nunca ter visitado ou ter a intenção de visitar países de língua inglesa, talvez não esteja interessado em aspectos culturais do país, mas faz bom uso de estratégias de comunicação e compreensão da língua. Tais estratégias estão, sem dúvida, sujeitas à interferência da língua materna, em diversos níveis, como fonológico, morfológico e semântico.

Tendo como foco interferências no nível fonológico capazes de inibir produções orais inteligíveis a diferentes interlocutores (nativos e não-nativos), o curso "*English Pronunciation for Brazilians*" buscou (i) fornecer aos alunos oportunidades de reconhecimento de suas limitações e desvios fonético-fonológicos em língua inglesa e (ii) fornecer aos alunos oportunidades de aprimoramento de suas habilidades de compreensão e produção oral através de intervenção pedagógica formal. A escolha dos sons estudados se deu a partir dos resultados parciais do projeto de pesquisa "*Inteligibilidade de fala no contexto de inglês como língua internacional*". A metodologia utilizada e os resultados alcançados são apresentados a seguir.

2. METODOLOGIA

Os aspectos da pronúncia que mais afetam a inteligibilidade de fala de aprendizes brasileiros de inglês em suas interações com falantes nativos do idioma estão, em geral, relacionados à produção inapropriada de consoantes e vogais (Cruz, 2004, 2006, 2008). Em função da curta duração do curso proposto, de 09 de junho a 02 de julho de 2015, totalizando 16h/a, optamos por focar

apenas na produção de consoantes, em especial, as fricativas dentais / , /, a fricativa glotal / /, a lateral alveolar / /, a nasal velar / / e as plosivas / , , /. A metodologia utilizada foi inspirada em técnicas de articulação usadas no campo de fonoaudiologia, começando com a discriminação auditiva seguida da repetição do som em níveis crescentes de complexidade: isolamento, sílabas, palavras, frases, sentenças, parágrafos e conversação. Também foram usados *pares mínimos* (como por exemplo, *hat/rat*) para destacar o contraste entre sons. Os alunos aprenderam a posição dos articuladores para poderem produzir os sons com maior precisão e tiveram diversas oportunidades de práticas controladas com *feedback* do professor. Como material de apoio foram utilizados os seguintes livros: *English Pronunciation for Brazilians: the sounds of American English* (GODOY, GONTOW & MARCELINO, 2006) e *Pronúncia do Inglês para falantes do Português Brasileiro: os sons* (CRISTÓFARO-SILVA, 2005).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final do curso o professor disponibilizou uma pesquisa *online* na qual os alunos foram solicitados a avaliar o curso, o professor, a infraestrutura e a si mesmos.

No que diz respeito ao curso, perguntamos aos alunos se eles gostariam de participar desse tipo de atividade novamente, se indicariam o curso a outros colegas e se gostariam de realizar outros cursos com a mesma ministrante. Um total de 100% dos participantes respondeu positivamente às três perguntas. Além disso, ao serem questionados sobre a importância do curso para o desenvolvimento de seu inglês, 61,54% responderam que o curso foi “ótimo” e os outros 38,46% responderam “muito bom”. Em relação aos tópicos abordados no curso, 92,31% dos alunos ficaram extremamente satisfeitos, enquanto os outros 7,69% ficaram muito satisfeitos.

Quanto à avaliação feita sobre o trabalho do professor, foram avaliados os seguintes parâmetros: *domínio e profundidade do conteúdo, clareza nas explicações, dinâmica das aulas, comprometimento e envolvimento do ministrante com o curso e sua profissão, relacionamento pessoal com os alunos, disponibilidade para esclarecimento de duvidas, pontualidade, assiduidade e organização.* Todos os itens avaliados obtiveram 100,00% das avaliações como “ótimo” ou “muito bom”, com exceção da dinâmica das aulas, considerada “boa” por 7,69% dos participantes e “muito boa” ou “ótima” pelos demais 84,62%.

Também foram avaliadas a infraestrutura e localização do prédio. Neste critério, a maior parte dos alunos, 41,67%, afirmou que a localização do prédio é “boa”, enquanto 8,33% responderam ser “ruim”. As respostas “regular”, “muito boa” e “ótima” ficaram com 16,67% das avaliações cada. Quanto à infraestrutura da sala de aula, mais da metade dos alunos, 54,55%, responderam ser “boa”, outros 27,27% afirmaram ser “ótima” Apenas 9,09% acreditam ser “ruim” ou “regular”.

Ao serem solicitados a realizar uma auto-avaliação, 61,54% afirmaram que se sentem mais confiantes em relação à pronúncia da língua inglesa após o *workshop*. Além disso, afirmaram ter aprendido questões relacionadas à pronúncia até então desconhecidas por eles. Ainda no que diz respeito à auto-avaliação, 46,15% dos alunos garantiram ter um interesse "muito bom" pelo curso e participação nas aulas, já 30,77% responderam ter um "ótimo" interesse pelo curso e participação na aula, e apenas 7,69% responderam ter um interesse "regular". Em geral os alunos se mostraram motivados e conscientes de sua participação no curso.

4. CONCLUSÕES

Através dos resultados alcançados na pesquisa, verificamos que o curso foi muito bem sucedido, alcançando seus objetivos de forma satisfatória. Ao final do curso foi possível observar que, após a intervenção pedagógica formal, os alunos foram capazes de reconhecer suas limitações fonético-fonológicas em língua inglesa, bem como puderam aperfeiçoar suas habilidades de produção e recepção oral na língua. Faz-se necessário, agora, uma segunda edição do curso para que possamos ampliar o público atendido e os conteúdos abordados.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. *Pronúncia do Inglês para falantes do Português Brasileiro: os sons*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

CRUZ, N. F. C. *Pronunciation Intelligibility in Spontaneous Speech of Brazilian Learners' English.* 210 f. Tese (Doutorado em Inglês e Literatura Correspondente), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____ Pronunciation intelligibility in Brazilian learners' English. C*laritas*, v. 12, n. 1, 2006.

_____. Familiaridade do ouvinte e inteligibilidade da pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês. *Horizontes de Linguística Aplicada*. v. 7, 2008.

GODOY, Sonia M. Baccari de; GONTOW, Cris; MARCELINO, Marcelo. *English Pronunciation for Brazilians: the sounds of American English*. DISAL, 2006.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A TRAJETÓRIA DO "PODER ESCOLAR"

LARISSA DE SOUZA SCHWANZ[1]; TAMIRES MARTINS MACHADO[2]; LÍGIA CARDOSO CARLOS[3].

[1]*Universidade Federal de Pelotas - larissaschwaz@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – tamymartins13@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – li.gi.c@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O trabalho refere-se a um projeto de extensão universitária para a formação continuada de professores da educação básica que atuam, principalmente, na região Sul do Rio Grande do Sul. É uma ação interinstitucional, coordenada pela Faculdade de Educação da UFPEL, que reúne sete instituições: a Universidade Federal de Pelotas, a Universidade Católica de Pelotas, a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, a 5ª Coordenadoria Regional de Educação, o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, o Conselho Municipal de Educação de Pelotas e o 24º Núcleo do CPERS-Sindicato. Esse caráter de organização coletiva, presente desde seu início no ano de 2001, revela um processo de colaboração que garante a sua realização com reconhecido sucesso.

O projeto tem como objetivos valorizar os profissionais do ensino; contribuir para a sua formação e, consequentemente, para a qualificação do trabalho docente; assim como, cooperar para que a escola, no exercício de sua autonomia, possa construir um Projeto Pedagógico de acordo com as necessidades da sua comunidade a fim de atingir o foco principal: a qualificação da educação escolar. A proposta fundamenta-se em quatro pressupostos: os professores, na sua prática pedagógica, produzem saberes, os saberes da experiência (TARDIFF; LESSARD e LAHAYE, 1991); os professores aprendem na troca de experiências, no encontro, no trabalho conjunto e colaborativo (FULLAN; HARGREAVES, 1999); o exercício da reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação entre a teoria e a prática na qual evitamos o ativismo e o discurso descolado da realidade objetiva (FREIRE, 1997, p.24) e, finalmente, o entendimento de que as mudanças desejadas na educação escolar dependem da construção coletiva, democrática e autônoma de seus projetos (PARO, 2001).

2. METODOLOGIA

Desenvolve-se através de ações com toda a comunidade escolar: professores, alunos, pais e equipes diretivas, na escola e em encontros regionais de cada segmento. A culminância é um evento bianual, chamado de Encontros sobre o Poder Escolar, no qual os resultados são discutidos com a presença de 1500 participantes, em média. Nesse evento os profissionais da educação, através das "Mesas de Apresentação de Experiências", tornam-se protagonistas da sua formação e participam de conferências, painéis e atividades culturais. Assim, os Encontros se caracterizam por reunir os saberes acadêmicos em conferências e painéis e os saberes da prática com a apresentação de experiências e projetos de professores e de gestores de escolas.

Para muitos profissionais da educação participar dos Encontros sobre o Poder Escolar é uma atitude incorporada à rotina de formação, seja assistindo ou apresentando experiências de sala de aula. As avaliações realizadas ao final de

cada evento permitem afirmar que, nesses encontros, os professores desenvolvem um processo de reflexão sobre a própria prática, resultando em aprendizagens e novas práticas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O 12º Encontro sobre o Poder Escolar, realizado em agosto de 2014, foi mais uma etapa cumprida na trajetória de êxito deste projeto de formação continuada de professores da região sul do RS. Projeto que já ultrapassou uma década proporcionando situações de reflexão e de valorização sobre as práticas de sala de aula e de gestão escolar na perspectiva democrática e de aprofundamento teórico. Foi realizado de 25 a 28 de agosto e conteve, além das mesas de apresentação das experiências dos docentes, sete conferências com pesquisadores reconhecidos em suas áreas sobre os temas: educação e economia política; imaginário; arte e contemporaneidade; políticas de currículo no ensino médio e na educação infantil, violência escolar e políticas de formação inicial e continuada de docentes. Ainda, um painel sobre trabalho docente e saúde dos professores. Também, uma tarde com apresentação e discussão dos trabalhos das atividades "Vozes da Comunidade Escolar", um espaço para rodas de conversas sobre temas diversos que contribuíram para pensar a educação e seus profissionais e duas exposições: uma sobre a infância e o brincar e outra sobre cartilhas escolares.

De acordo com a natureza da proposta, a forma mais concreta de valorização dos profissionais da educação são as Mesas de Apresentação de Experiências, onde os saberes produzidos nas escolas e nas salas de aula são apresentados e discutidos. Por esta razão todos os anos investimos no avanço e na ampliação desta forma de participação, nas quais escolas e profissionais da educação, no exercício da sua autonomia e de seu poder, socializam e avaliam suas experiências e práticas.

Neste ano de 2015 as reuniões da comissão organizadora, a qual tem a participação de representantes das instituições parceiras, encaminharam alterações no formato das ações que antecedem o evento. Consideramos a possibilidade de identificar e dar visibilidade a bons projetos de gestão como nossa intervenção política. Temos o propósito de socializar e estimular a manutenção e o fortalecimento de projetos que estão sendo realizados atualmente, bem como estimular outras escolas a desenvolverem os seus. Além disso, ações que resgatem a memória político-pedagógica de algumas escolas referência em gestão democrática na região para serem socializadas no evento de 2016.

4. CONCLUSÕES

Assim, a comissão organizadora, refletindo sobre as origens e o desenvolvimento do projeto de extensão e reafirmando a importância da gestão e da autonomia da escola na definição de suas propostas políticas e pedagógicas, propõe-se a conhecer, socializar e contribuir com as boas práticas de gestão das escolas da região.

Reafirmamos a nossa solidariedade com essas iniciativas e a intenção de que nossas ações de 2015 e o próximo evento, em 2016, possam contribuir com o que está sendo realizado nas escolas. Assim, passada mais de uma década, os

Encontros sobre o Poder Escolar permanecem fundamentados em duas premissas: a primeira, que os professores e professoras, em parceria com os demais segmentos da comunidade escolar, aprendem na troca de experiências, no encontro, na discussão coletiva e no trabalho colaborativo e a segunda, que o exercício da reflexão crítica qualifica as práticas escolares.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE Paulo. *Pedagogia da Autonomia***.** 2 ed**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FULLAN, Michael, HARGREAVES, Andy, *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.* 2 ed, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PARO. Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação.* São Paulo: Xamã, 2001, p. 101-112

TARDIFF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação***,** n.4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

ENSINO DE ALEMÃO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ARROIO DO PADRE

INGRID HERTA GEHRKE GOULART[1]; MARIA NILSE SCHNEIDER[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – ingridherta@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – nilse_schneider@yahoo.com.br*

1. INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na área do Ensino de Línguas Estrangeiras, doravante (LEs), mais precisamente, da língua alemã, e visa a apresentar nosso projeto de extensão na UFPel 'Ensino de alemão em escolas do município de Arroio do Padre'. Nossa motivação para implantar este projeto surgiu da necessidade de: a) criar um espaço para a realização dos estágios do curso de Licenciatura em Letras Português e Alemão; b) viabilizar o acesso ao aprendizado de LEs desde a escola para que o estudante possa ingressar na academia com algum domínio em LEs; e c) de formar cidadãos capazes de interagir social e politicamente como agentes transformadores da sociedade em diferentes realidades socioculturais e políticas (SCHNEIDER, 2011). Nesse sentido, a autora também destaca a importância de fomentarmos o plurilinguismo e o acesso à comunicação intercultura, para que o indivíduo saiba interagir com a gama de informações, cada vez maior, em um mundo globalizado e em constante transformação. Com a implantação do ensino de alemão em escolas da região de Pelotas e municípios arredores, as comunidades fomentam o cultivo da língua e cultura dos imigrantes alemães e seus descendentes. Além disso, o acesso ao aprendizado de LEs contribui para a formação de um cidadão multicultural capaz de interagir com diferentes culturas de forma menos preconceituosa (SCHNEIDER, 2011).

Aos acadêmicos, este projeto oferece a possibilidade de aplicarem seus conhecimentos teóricos através da prática docente em nossos cursos de alemão na extensão da UFPel. Com a prática docente durante a graduação aprimoramos a formação dos futuros professores e fomentamos a sua autonomia, conforme preconizam BIMMEL; RAMPILLON (2004). Além da prática docente, os acadêmicos participam de pesquisas e leituras orientadas sobre questões didático-pedagógicas e teórico-metodológicas sobre o ensino de alemão, abordadas por autores como: KAUFMANN (2009); RAMPILLON (1999); CHIGHINI; KIRSCH (2009); DAUVILLIER; LÉVY-HILLERICH (2004); MATTES (2009); SCHNEIDER (2010); SOMMET (2009) e WIKE (2010).

Aos alunos da escola, o projeto oferece a possibilidade de começarem a aprender a língua alemã desde cedo. Futuramente, isso pode facilitar o acesso a bolsas de estudo para Alemanha, através do programa 'Ciências sem Fronteiras' do governo federal e de outras instituições alemãs. Atualmente, muitos acadêmicos perdem tais oportunidades por não dominarem o idioma alemão.

Este projeto tem como objetivos: a) criar um espaço para a realização dos estágios obrigatórios e, posteriormente, emprego efetivo aos formandos do curso de Licenciatura em Letras Português e Alemão; b) viabilizar o acesso ao aprendizado da língua alemã para crianças e adolescentes, como atividade extracurricular, em escolas públicas do município de Arroio do Padre; c) elaborar materiais didáticos para serem usados nas aulas de alemão; d) promover leituras orientadas sobre o ensino da língua alemã e a elaboração, apresentação e publicação de trabalhos e, por fim, e) divulgar e promover a língua e cultura alemãs, primordialmente, em

comunidades teuto-brasileiras e cujos membros falam alguma variedade alemã (pomerano, hunsrückisch e alemão padrão). Aqui vale destacar que, nos próximos anos, também pretendemos oferecer o ensino de alemão para escolas municipais de Pelotas.

2. METODOLOGIA

Este projeto é composto por duas fases: a) na primeira fase são realizadas pesquisas e leituras orientadas e elaborados trabalhos que são apresentados em congressos; b) na segunda fase são elaborados materiais didáticos e ministrados aulas de alemão para alunos do 5º ao 8º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Benjamin Constant de Arroio do Padre.

Com as leituras orientadas discutimos questões teórico-metodológicas e didático-pedagógicas, mais precisamente, sobre os principais fundamentos e princípios das abordagens comunicativa e intercultural para o ensino de LEs, bem como sobre a importância, a elaboração e o uso de atividades lúdicas no ensino de alemão para crianças e adolescentes, abordados por autores como: DAUVILLIER; LÉVY-HILLERICH (2004); CHIGHINI; KIRSCH (2009); GARLIN; MERKLE (2011) e LAGÔAS (2007). Dessa forma, promovemos reflexões críticas sobre a atividade docente (elaboração de planos de aula e materiais didáticos e paradidáticos e sua aplicação em aula), e fomentamos a formação de profissionais "reflexivos e autônomos", nas palavras de BIMMEL; RAMPILLON (2004) e SOMMET (2009), com o foco na rede escolar pública para o ensino de alemão.

A metodologia utilizada em nossos cursos de língua alemã fundamenta-se nos princípios das abordagens comunicativa e intercultural e da pedagogia culturalmente sensível (BREUNIG, 2007; SCHNEIDER, 2009), e numa perspectiva colaborativa de aprendizagem de LEs (SCHNEIDER, 2010; SOMMET, 2009; WICKE**,** 2010). Nossos cursos de alemão são oferecidos como atividade extracurricular e em forma de módulos aos alunos do 5º e 6º ano (Módulo I) e, posteriormente, também serão oferecidos para o 7º e 8º ano (Módulo II) do Ensino Fundamental. As atividades são em grande parte lúdicas e visam ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, escrever e falar) em nível básico.

Para o ensino de alemão para crianças, utilizamos a obra didática '*Wie geht's*? (FRANZ, 2013) e diversos materiais paradidáticos e lúdicos como canções e jogos de aprendizagem. Nesse contexto, defendemos que as atividades lúdicas se tornem uma constante nas aulas e não sejam apenas usadas com o pretexto de fazer "uma atividade diferente". Os jogos de aprendizagem podem formar a base para uma atmosfera agradável de aprendizagem e torná-la significativa através do envolvimento emocional na atividade. Através de jogos os alunos podem exercitar a memória e o pensamento lógico, revisar e fixar as estruturas já conhecidas em uma atmosfera descontraída e aprender de forma interativa-comunicativa e autônoma. Por fim, os jogos motivam e tornam os alunos ativos, promovendo, simultaneamente, a descontração e a concentração individual e a cooperação em grupo (SOMMET, 2009). Em suma, o uso atividades lúdicas como canções e jogos de aprendizagem traz inúmeras vantagens sociais e cognitivas para os processos de ensino-aprendizagem. Contudo, em consonância com CHIGHINI (2009), destacamos que nas aulas de LEs, o professor precisa ter em mente que o processo é mais importante que o objetivo do jogo, pois o objetivo central é a aprendizagem da língua e não o jogo em si.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de extensão 'Ensino de alemão em escolas do município de Arroio do Padre', surgiu da necessidade de criar espaços para realização dos estágios do curso de Licenciatura em Letras Português e Alemão, conforme comentado acima. Até dezembro de 2014, o presente projeto funcionou sem apoio financeiro, e viabilizou a realização de estágios obrigatórios (Estágio de Intervenção Comunitária em Língua Alemã e o Estágio de Docência em Língua Alemã) de alunos desse curso. A partir de junho de 2015, o projeto obteve uma bolsa PROBEC, fundamental para introduzir o ensino de alemão não apenas para a realização de estágios, mas como atividade extracurricular continua cujo início está previsto para setembro de 2015. Até setembro faremos leituras orientadas e elaboraremos materiais didáticos para serem aplicados em aula.

4. CONCLUSÕES

Até o presente momento, este projeto viabilizou a realização de estágios obrigatórios (Estágio de Intervenção Comunitária em Língua Alemã e o Estágio de Docência em Língua Alemã) de alunos do curso de Licenciatura em Letras Português e Alemão. Além disso, promoveu o acesso ao aprendizado da língua alemã aos alunos do 5ª ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Benjamin Constant de Arroio do Padre. Nos próximos anos, pretendemos oferecer o ensino de alemão também para escolas municipais de Pelotas, com apoio e em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas (SMED) e com a 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE-RS), através do programa 'Mais Educação', vinculado às escolas municipais e estaduais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BREUNIG, C.G. "Eu tenho que falar alemão, senão eles choram!" Bilingüismo como pedagogia culturalmente sensível. **Calidoscópio**. v. 5. n. 1, p. 31-34, 2007. Acessado em 15 jun. 2015. Online. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/login

CHIGHINI, P.; KIRSCH, D. **Deutsch im Primarunterricht.** Berlin: Langenscheidt; München: Goethe-Institut Inter Nationes, 2009. (Fernstudienprojekt Deutsch als Fremdsprache und Germanistik; Fernstudieneinheit 32).

DAUVILLIER, C.; LÉVY-HILLERICH, D. **Spiele im Deutschunterricht.** Berlin: Langenscheidt, 2004. (Fernstudienprojekt Deutsch als Fremdsprache und Germanistik; Fernstudieneinheit 28).

FRANZ, B. **Wie geht's?** Porto Alegre: Freitag Editora, 2010.

GARLIN, E.; MERKLE, S. **KUKUS Deutsch.** Liederheft. ,,Guten Morgen?". Ismaning: Max Hueber Verlag, 2010.

KAUFMANN, S.; ZEHNDER, E.; VANDERHEIDEN, E. **Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache.** Didaktik, Methodik. Band 2. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2009.

LAGÔAS, W. Alemão na Educação Infantil: estratégias de aprendizagem. **Projekt. Revista dos Professores de Alemão no Brasil**, Rio de Janeiro: Instituto Goethe/ ABRAPA, n. 45, p. 18–20, 2007.

MATTES, W. **Methoden für den Unterricht.** Darmstadt: Schöningh, 2009.

RAMPILLON, U.; BIMMEL, P. **Lernerautonomie und Lernstrategien.** Berlin: Langenscheidt; München: Goethe-Institut Inter Nationes, 2004. (Fernstudienprojekt Deutsch als Fremdsprache und Germanistik 23).
RAMPILLON, U. **Lernen leichter machen.** Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1999.
SCHNEIDER, M.N. Der Sprachkontakt und das Lehren und Erlernen von Sprachen in multilingualen Gemeinden. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO**, 8., Belo Horizonte, 2011, **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Acessado em 20 jun. 2015. Online. Disponível em: http://abrapa.org.br/hotsite/index.php
SCHNEIDER, M.N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**, v. 5. n. 1, p. 68-75, 2010. Acessado em 28 mar. 2015. Online. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/search/authors
SCHNEIDER, M. N. Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas em comunidades bilíngues. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 07, n.1, p. 79-85, 2009. Acessado em 28 mar. 2015. Online. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/login
SOMMET, P. et al. (Org.). **Lietfaden für Sprachkursleiter**. Kooperation der Volkshochschulen am Niederrhein. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2009.
WICKE, R. E. **Herz oder Pistole?** Kommunikatives für den DaF-Unterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag**,** 2010.

COMO OS PROFESSORES TRABALHAM O ENSINO DE CÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TAÍS MADEIRA[1]; REJANE PETER[2], DÉBORA BÄRWALDT DUTRA[3], VERA LUCIA BOBROWSKI[4]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – tais18m@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – anne.sovage@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas - dbarwaldtdutra@hotmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas– vera.bobrowski@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil se estabeleceu no Brasil em um contexto em que o país se urbanizava e se industrializava, levando a mulher a participar do mercado de trabalho e, consequentemente, a necessidade da organização de instituições capacitadas para o cuidado e educação das crianças (BARRETO, 1998). Assim, tornou-se reconhecida em 1988, como integrante da Constituição, mas passou a ser oficialmente exercida apenas em 1990, com a Lei Federal 8069/90 (BRASIL, 2000).

As abordagens que mais se destacam dentro da educação infantil estão relacionadas à socialização e a recreação, o que leva muitos educadores a trabalharem temáticas que extrapolem estas perspectivas mais tardiamente. Dentre essas temáticas está o ensino de ciências, que se mostra importante tanto no sentido social quanto no cognitivo. De acordo com FUENTES (2012), nesta etapa da vida escolar do aluno é essencial despertar o pensamento independente, a sensação de capacidade de dominar e controlar o que esta a sua volta, de atrever-se a perguntar e investigar o mundo, pois é neste momento em que o discente começa a sentir-se pertencente a sociedade.

Nesta perspectiva, o ensino de ciências acaba por ficar restrito a temas como reconhecimento da anatomia externa do corpo e a hábitos de higiene , não aproveitando o potencial explorador espontâneo do aluno. Apesar da importância destes assuntos, deve-se reconhecer que dentro de um contexto globalizado de fácil acesso as informações, o papel do ensino de ciências deve ser repensado (FIN; MALACARNE, 2012).

Ao desenvolver suas atividades em sala de aula, muitos docentes encontram dificuldades em lecionar os conteúdos de ciências. De acordo com MARTINS (2006), alguns dos problemas estão relacionados à subvalorização do ensino de ciências, insuficiência dos recursos didáticos, formação inicial insuficiente dos professores e a reduzida investigação sobre Educação e Ciências nos primeiros anos.

Desta forma, este trabalho teve por objetivo conhecer os conteúdos de ciências que estão sendo trabalhados na educação infantil e quais as dificuldades dos docentes ao abordar estes temas para propor novos projetos de extensão.

2. METODOLOGIA

O trabalho foi realizado atraves de um questionário quali-quantitativo com 10 professores de Educação Infantil da rede pública que estavam presentes na VI Feira de Ciências e demais Saberes da Metade Sul, RS, (Projeto de extensão

interinstitucional UFPel-IFSul) expondo seus projetos relacionados com Ciências. A feira foi realizada no mês setembro de 2014, no municipio de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Os professores estavam representando sua cidade ou região, sendo estes Canguçu, Herval, Jaguarão, Lavras do Sul, Minas do Leão, Morro Redondo, Palmares do Sul e Pinheiro Machado. Consideramos nesta pesquisa que cada professor tenha uma turma com em média 20 alunos totalizando um publico alvo de 200 pessoas a serem beneficiadas.

O questionário aplicado aos professores apresentava questões relacionadas a: como eram abordados os conteúdos de ciências, se os professores desenvolviam atividades diferenciadas e quais os temas relacionados a ciencias costumavam abordar com seus alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do questionário os professores, em consenso, relataram sobre a importância de se trabalhar ciências na Educação Infantil e a necessidade de relacionar estas atividades com o cotidiano dos discentes. Além disso, tais atividades deveriam despertar a curiosidade, a observação, a coordenação e o sentido investigativo dos mesmos. Piaget apud FIN; MALACARNE (2012) destacam a curiosidade natural desta faixa etária, sendo que pode ser amplamente desenvolvida para o ensino de ciências, já que a observação é uma das mais importantes habilidades de caráter cientifico nos primeiros anos da infância Os professores ressaltaram também a importância de se começar desde cedo a desenvolver atividades relacionadas ao ensino de ciências, mas deve-se ter o cuidado para que os conteúdos sejam adaptados a cada faixa etária na qual estão trabalhando.

Com relação aos conteúdos de ciências que os docentes costumam abordar em sala de aula foram citados diversos assuntos como água, ambiente escolar, animais, natureza, plantas e saúde. Dentre estes cabe destacar que os temas relacionados à saúde (alimentação saudável, higiene pessoal e temas relacionados ao corpo humano) corresponderam a 38% do total dos assuntos citados. De acordo com FIN e MALACARNE (2012) estes são os temas que normalmente são enfocados com relação ao ensino de ciências na educação infantil.

Para desenvolverem as atividades de Ciências os professores relataram que utilizavam metodologias diferenciadas, sendo mencionadas atividades lúdicas, atividades experimentais, jogos, atividades com material concreto, conversas, histórias, vídeos, através de projetos, tanto com a turma quanto com a escola. Um dos docentes ainda salientou que as atividades devem ser atrativas para os alunos, pois desta forma eles são motivados a participar da aula e da atividade proposta. Para Bertolini (2015) o uso de histórias, jogos e canções populares, brincadeiras, o cuidado e a observação de plantas e animais são formas para a ampliação e construção de conhecimentos Ciências Naturais a serem utilizadas na educação infantil.

Os professores destacaram também o comportamento dos alunos durante as aulas de ciências, relatando que os mesmos se sentem motivados a participar, são atenciosos e interessados nas atividades. Quando as atividades práticas são relacionadas com o cotidiano destes discentes, elas conseguem despertar mais a sua curiosidade e interesse, assim o envolvimento é maior com a proposta do

professor em sala de aula e desta forma se torna uma motivação para o educador.

4. CONCLUSÕES

Percebe-se que em relação ao ensino de ciências os assuntos trabalhados estão vinculados a temas como água, animais, saúde, natureza, meio ambiente e ambiente escolar. Estes conteúdos são desenvolvidos através de metodologias alternativas pelos professores que também buscam relacioná-los com o cotidiano do aluno. Esta pesquisa nos permite realizar uma reflexão de quais os assuntos poderiam ser abordados em cursos de formação continuada e como poderíamos auxiliar estes docentes com relação a temas vinculados ao ensino de ciência para a educação infantil.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Situação da Educação Infantil no Brasil. In BRASIL. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. 1998.

BERTOLINI, R. D. Metodologia e pratica no ensino de ciências.Disponivel em www.unisa.br/**conteudos/9063/f929841183/apostila/apostila.pdf**. Acessado em 14 de junho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 04, de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB004v03.pdf. Acessado em 23 de maio de 2015.

FIN, A. S.; MALACARNE, V. **A Concepção do ensino de ciências na educação infantil e as suas implicações na formação do pensamento científico no decorrer do processo educacional**. Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2012.

FUENTES, S. S. O porquê e o como das ciências na educação infantil. **Revista Pátio**, n. 33, 2012.

MARTINS, I. P. **Inovar o ensino para promover a aprendizagem das Ciências no 1ºciclo**. São Paulo: Noesis, 2006.

A ADAPTAÇÃO METODOLÓGICA NO FRANCÊS BÁSICO DA EXTENSÃO

LUÍSA ZANINI VARGAS[1]; MARIZA PEREIRA ZANINI[2]

[1]*UFPel – luisazaninivargas@gmail.com*
[2]*UFPel – mariza.zanini@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A experiência docente nos cursos básicos da extensão suscita uma reflexão acerca da prática pelos estudantes em formação de licenciatura. Trata-se de um primeiro contato com esta atividade que se estabelece como uma possibilidade antes dos estágios para aqueles que querem confrontar-se com a docência. Muitos são os desafios que se encontram durante o projeto em que os licenciandos aprendem a ser professores. Devem adaptar o conteúdo aprendido nas aulas da faculdade (destinadas a futuros professores) para um público com objetivos bem diferentes dos seus.

Os cursos básicos de língua francesa oferecem um material didático de cunho acional, uma perspectiva metodológica que vem sendo desenvolvida desde a metade da década de 1990. O livro-método é o Echo A1, da editora CLE Internationale, utilizado ao longo dos quatro módulos semestrais do curso. A proposta é que os estudantes assumam uma postura menos passiva em aulas de língua estrangeira, que eles produzam conhecimento através de atividades-tarefas que estimulem sua ação social, na qual a prática da língua é apenas um meio (PUREN, 2006). A metodologia precursora a esta era a comunicativa, em voga durante os anos 1980 nos manuais de línguas estrangeiras. A abordagem prezava como objetivo o estabelecimento da comunicação, fazendo que os estudantes fossem expostos a textos autênticos da língua-alvo e não a textos artificiais produzidos com o único objetivo de apreender um dado ponto gramatical, por exemplo.

Essas metodologias se distinguem muito das que vigiram do início até meados do século XX, em que se estudava pesadamente a gramática e se faziam traduções de textos difíceis e longos. O advento das grandes guerras assim como o do avião e da globalização, dentre outros, em que as viagens internacionais foram facilitadas, fez que o objetivo central para aprender-se uma língua fosse não mais compreender textos literários ou jornais estrangeiros, mas sim comunicar-se oralmente. Essa necessidade, cada vez mais extensa, causou uma mudança nos métodos, que deviam doravante se adaptar ao público. Posto isso, e dentro do quadro metodológico atual, deseja-se delimitar e avaliar as dificuldades e vantagens percebidas nesse esforço de adaptação da parte do estudante-ministrante ao longo da experiência nos cursos básicos de francês da extensão. A partir de tais reflexões é possível melhor apropriar-se das ferramentas necessárias para formar-se como professor.

2. METODOLOGIA

A partir de um semestre de experiência como ministrante do Francês básico 4 da extensão na UFPel, pretendo relatar e discutir os processos de preparação e de prática docente. Feito isso, os resultados serão comparados com os das experiências pregressas nos cursos básicos. Discutirei primeiramente a maneira

de abordar os conteúdos gramaticais, a escuta e compreensão de diálogos, a leitura e interpretação de textos e a produção coletiva e individual de textos orais e escritos. Feito o relato dos projetos realizados em turma refletirei sobre o modo como estas atividades põem em prática os tópicos estudados contextualizadamente, fomentando o aprendizado da língua-alvo.

Também serão comentadas algumas abordagens observadas dentro de aula de língua francesa na formação para futuros professores (da licenciatura) e que não devem ser repetidas por esses estudantes quando se encontram na situação do professor em outros contextos. Assim, podem ser percebidos os mecanismos de adaptação de acordo com o público usados pelo docente. Além disso, tendo podido realizar a experiência com o mesmo nível anteriormente, em outro momento da formação docente, é possível estabelecer um paralelo. Desta forma serão vistas as dificuldades e vantagens em cada uma das experiências assim como uma possível evolução e melhoria na desenvoltura do ministrante de uma turma para a outra.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente se faz muito o uso de métodos instrumentais, para aqueles que desejam passar em provas de proficiência para ingressar em algum campo de pesquisa ou até mesmo para conseguir um emprego. Nestes o foco é a leitura e a interpretação de textos escritos majoritariamente. Exclui-se a oralidade. As outras metodologias também muito empregadas são as acionais e o ecletismo. No último buscam-se materiais de diversos tipos e com diferentes objetivos para a construção do repertório de classe. O método acional, por sua vez, tira o professor daquela posição central e da prática de aulas extensas e meramente expositivas, com gramática bruta. Ele instiga os alunos e os faz produzir materiais originais tanto orais quanto escritos por meio da realização de tarefas.

A maior adaptação realizada pelos estudantes que ministram os cursos básicos diz respeito principalmente à demanda do público-alvo. O estudante de letras está acostumado a fazer reflexões teóricas e metalinguísticas que não interessam a tais grupos. Desta forma são expostos conteúdos menos detalhadamente; diminui-se a gramática em favor da produção de sentido e da prática da comunicação. O ministrante procurará sempre dar ênfase no que se refere às práticas da oralidade e da escrita.

4. CONCLUSÕES

O trabalho anda em consonância com o Projeto de Pesquisa sobre a experiência nos cursos básicos de francês e seu impacto na formação docente, do qual faço parte e sobre o qual está sendo apresentado outro trabalho no Congresso de Iniciação Científica. Neste, procura-se recolher relatos das experiências de alunos e ex-alunos do curso de francês da universidade que puderam participar do projeto. A partir dos relatos é produzido um estudo em que se digerem as informações apresentadas a fim de produzir um retorno prático ao curso como um todo assim como aos seus futuros ministrantes. Ambos os trabalhos propõem uma reflexão didático-metodológica e têm o intuito de trazer constantes melhorias para o projeto de extensão que é oferecido à comunidade ampla e á formação docente do estudante de francês da licenciatura em Letras.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GALISSON, Robert, PUREN, Christian. **La formation en questions**. Didactique des langues étrangères. Paris : CLE International, 1999.

GERMAIN, Claude. Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire . Didactique des langues étrangères. Paris : CLE International, 1993.

PUREN, C. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. **Le français dans de Monde**, Paris, n. 347, p.37-40, 2006.

GEOCIÊNCIAS NA ESCOLA

MARIA CELINA MACIEL DE OLIVEIRA BOLIVAR PINTO[1]; IURY SILVA MACIEL[1]; MARCIELE SIEGERT GOETZKE[1]; FERNANDA LUZ DE FREITAS[1]; TAMIRES BOJJIS DA COSTA[1]; SUZANA MARIA MORSCH[2]

[1] Acadêmicos do curso de Engenharia Geológica, CEng, UFPel; celinaengeo2013@gmail.com; iury_maciel_2007@hotmail.com; marcielegoetzke@outlook.com; fernandaluzdefreitas@gmail.com; tamires.bojjis@gmail.com [2]Docente do curso de Engenharia Geológica, CEng, UFPel: smorsch@ufpel.edu.br;

INTRODUÇÃO

"Geociências na escola" é um Projeto de Extensão idealizado para difundir as ciências da Terra e executado por acadêmicos do curso de Engenharia Geológica da UFPel. Vinculado ao Programa Vizinhança desenvolvido pela UFPel, o projeto está direcionado para alunos das séries finais do ensino fundamental assim como os do ensino médio de escolas públicas, levando em níveis diferenciados, noções de ciências, suas interações e aplicações às geociências.

Através do "Geociências na Escola" é oferecido ao acadêmico a possibilidade de transmitir seus conhecimentos o que indiretamente fornece-lhes uma base mais sólida para seu desempenho profissional e, por outro lado, permite-lhe socializar e compartilhar conhecimentos com setores menos privilegiados em termos de acesso a essa qualidade de informação

O conhecimento da Terra e da sua dinâmica pode favorecer uma melhoria na relação que cada pessoa tem com o ambiente. O conhecimento da Natureza, processos naturais e recursos, fornece uma conscientização ao indivíduo, fazendo com que passe a respeitar o meio que o circunda. Para que os jovens possam, mais tarde, entender as questões ambientais globais, como mudança climática, efeito estufa, mudanças na camada de ozônio, etc, é necessário que hoje recebam uma boa base educacional, o que pode ser obtido através dos processos cotidianos na medida que estes apresentem um sentido prático e imediato.

A interdisciplinaridade é uma característica da Geociências e é, neste caso, aproveitada na atuação dos estudantes de Engenharia Geológica, os quais utilizam, em proporções diversas, ferramentas das mais variadas áreas do saber, não só Ciências Exatas em aplicações práticas, mas também conhecimentos das Ciências Naturais, Humanas e da Computação. A formação do estudante deve, portanto, tirar partido da peculiaridade histórica de sua área de conhecimento, aproveitando-a para torná-lo um profissional flexível e de fácil trânsito interdisciplinar.

METODOLOGIA

É oferecida uma palestra introdutória com a finalidade de esclarecer condições de participação e os assuntos a serem abordados pelo projeto. A partir daí os estudantes candidatam-se à seleção, comprometendo-se a participar assiduamente das reuniões do seu grupo. Os grupos são compostos por 20 a, no máximo, 25 integrantes, respeitando-se idade e nível de escolaridade.

A primeira atividade proposta aos jovens, e única individual, é o preenchimento de um questionário onde é avaliado, de forma ampla, o nível de conhecimento do aluno. No desenvolvimento das demais atividades, todas realizadas de forma conjunta, com todos os participantes e atinentes à geociência, faz-se uma breve exposição sobre um tema predeterminado a partir do qual é desenvolvida a oficina relativa ao tema, trabalhando nela a inter-relação existente entre as diversas ciências, objetos deste projeto.

A proposta inicial para o desenvolvimento das atividades consistia na presença obrigatória em turno inverso, mas ressaltados os problemas por deslocamento e/ou outras atividades extraclasse utilizou-se horários normais de aula e de períodos preestabelecidos pela direção e/ou professores envolvidos para a execução do projeto.

Para os alunos do ensino fundamental são oferecidas oficinas, de forma lúdica, onde os alunos participam de atividades de cunho teórico-prático, associando os conhecimentos teóricos já adquiridos em sala de aula aos proporcionados a cada etapa do projeto.

Já para os estudantes de nível médio as ações encontram-se orientadas no sentido da formação, propiciando-lhes, possivelmente, os primeiros contatos com as diferentes profissões que envolvem as geociências. Através da utilização de recursos didáticos audiovisuais e de atividades interativas, estes estudantes são levados a refletir sobre o que é escolher uma profissão ligada à área das geociências, como saber escolhê-la e, principalmente, quais são as disciplinas que a compreendem. Para este segmento são utilizadas palestras com a apresentação de audiovisuais, mostrando os conteúdos das Ciências da Terra, as várias facetas das profissões em questão e também situações-problema nas quais o profissional deve ter atenção redobrada a fim de evitar consequências nefastas.

Os temas abordados relacionam-se a: Ciências da Terra: Origem e formação da Terra e Sistema Solar; Estrutura, composição e ciclo das rochas; Intemperismo e erosão; Ciclos geológicos, placas tectônicas e a dinâmica da Terra; Ciclo hidrológico; Exploração econômica de Petróleo e demais recursos minerais; Geologia, Meio Ambiente e a Atividade Humana; Relação entre a gênese da Terra e a dos seres vivos; Ambientes terrestres e aquáticos; Paleontologia e paleoclima; Noções básicas de posicionamento Local e Global e Noções básicas de legislação ambiental e direitos difusos. Os temas basearam-se principalmente em PRESS, F. et al. (2006), TEIXEIRA, W. et al. (2000) e HOLZ, M. (1999).

São abordadas também as inúmeras possibilidades de campos de atuação e os diferentes ramos das ciências naturais e/ou exatas, cujos conhecimentos são indispensáveis à sua formação como agente responsável e como profissional consciente do seu real compromisso para com o ambiente que o acolhe e que deverá manter preservado para as futuras gerações, como diz a Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A simples presença dos acadêmicos junto à escola foi motivo suficiente para despertar a curiosidade dos alunos. Ao tomarem conhecimento, através das palestras, que teriam a possibilidade de participar de atividades extracurriculares com jogos e brincadeiras, o interesse ficou muito claro por parte de todos os estudantes.

Por ocasião dos encontros e o andamento das atividades, a atenção e curiosidade dos alunos possibilitaram o desenvolvimento total dos conteúdos propostos. Percebeu-se, a cada atividade, o crescente interesse com respeito aos assuntos e oficinas. A integração dos temas apresentados com as disciplinas já estudadas, associadas a vivencia que cada aluno tem em seu dia a dia, quer seja por experiência vivenciada junto à família ou visualizada através da mídia, despertou ainda mais curiosidade entre os envolvidos.

A possibilidade de questionar assuntos aparentemente fora do currículo escolar, sem a menor preocupação com quão descabida seria a colocação, permitiu aos jovens, o alcance de uma nova visão, ampliando seus domínios de conhecimento. As diferentes áreas científicas abordadas foram pautas para grandes discussões, em meio à confecção e utilização dos materiais disponibilizados. O interesse pelos assuntos ambientais e da Terra, sempre tão destacados na mídia nacional, proporcionou aos acadêmicos executores do projeto, um terreno fértil para um posicionamento mais ecológico e consciente com relação às necessidades humanas e sua relação com o ambiente do entorno e seus cuidados, como a exploração desmedida dos recursos naturais não renováveis, as contaminações por descartes irregulares de resíduos, a emissão de gases contaminantes para a atmosfera e a liberação de esgotos sem tratamento em via pública, etc. Isto tudo sem contar com o incremento no conhecimento compartilhado entre todos sobre a Terra, a Geologia e as responsabilidades do ser humano e de suas limitações para com seu ambiente.

Outro fato que merece destaque especial é o afinco com o qual os alunos se dedicaram no desempenho das atividades e o interesse por eles apresentado pelos assuntos expostos. De modo geral, as atividades proporcionadas pelo projeto, alcançaram um resultado muito positivo, pois, além da participação pessoal de cada aluno, estes adquiriram dados que possibilitam levar consigo para o interior de seus lares, informações importantíssimas sob forma de compromisso, onde cada um assumiu, naquele momento, a posição de ator e responsável por cuidar de seus atos, dali em diante, para a melhoria e preservação da natureza. Se esse resultado será duradouro ou permanente, caberá ao tempo a sua comprovação mas que a realização do "Geociências na Escola" teve uma ótima repercussão no meio escolar, isso é inegável, graças à receptividade e colaboração de professores e direção da escola beneficiada.

CONCLUSÃO

O sucesso conquistado pelo projeto "Geociências na Escola" comprova, com clareza, o benefício advindo da vinculação do meio acadêmico com a comunidade local. Com este fato torna-se óbvia e indispensável a necessidade da integração, cada ver maior, mais ampla e mais intensa, da UFPel com a comunidade na qual se insere propiciando a melhoria da qualidade de vida através do conhecimento, não só na área da Geociências mas em todas as áreas de abrangência desta Universidade, assim como o faz o Programa Vizinhança. O saldo positivo viria duplicado, para a sociedade,

como beneficiária das ações e para a comunidade acadêmica como experiência profissional e, principalmente como contrapartida pelo ensino público e de qualidade, incrementado por ações comunitárias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm acessado em 14/07/2015

HOLZ, M. – Do mar ao deserto. Evolução do Rio Grande do Sul no Tempo Geológico. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999: 142 pp.

PRESS, F.; SIEVER, R.; GROTZINGER, J. e JORDAN, T. H. Para entender a Terra. Ed. Artmed, 4ª ed. (MENEGAT, R., FERNANDES, L. A. D., FERNANDES, P. C. e PORCHER, C. Tradutores). 2006:656 pp.

TEIXEIRA, W., TOLEDO, M.C.M., FAIRCHILD, T.R. & TAIOLI, F. Organizadores. Decifrando a Terra. Oficina de Textos. São Paulo, 2000: 557p

OFICINAS DE FÍSICA: A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE EXPERIMENTAL NA INTERAÇÃO DIALÓGICA COM O ENSINO MÉDIO

JÉSSICA FERREIRA DA ROSA MARTINEZ[1]; CRISTIANO GONÇALVES PORTO[2]; KRYSSIA GANTES SOARES[3]; NATAN MENDES CASERO[4]; VICTOR BRAZ ITURRIET[5]; ÁLVARO LEONARDI AYALA FILHO[¨]

[1]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – jessica.fr.martinez@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – cgporto13@gmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – kryss_soaress@hotmail.com*
[#] *Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – natan_casero@hotmail.com*
[5] *Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – victoriturriet@gmail.com*
[&]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – ayalafilho@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A realização de atividades práticas no processo de ensino-aprendizagem é tida como essencial por professores e pesquisadores, mas, ao observar-se a realidade escolar, percebe-se que é tratada como uma inovação. Atividades experimentais proporcionam aos alunos um desenvolvimento de conceitos científicos de forma empírica, facilitando a construção de um raciocínio que relacione o conteúdo trabalhado em sala de aula, através das aulas expositivas, com situações cotidianas, contribuindo, também, para que o aluno perceba a importância da ciência como explicação dos fenômenos que o cercam.

De acordo com Oliveira (2010), há uma conexão entre a relação do indivíduo com o ambiente em que está inserido e seu processo de desenvolvimento, além da condição de não se desenvolver plenamente sem que haja o suporte por parte de outros indivíduos de sua espécie. Tal conjuntura justifica a atividade de mediação do professor para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

O grupo do Programa de Educação Tutorial do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Pelotas (grupo PET – Física) desenvolve uma atividade chamada “Oficinas de Física”, com o intuito de proporcionar aos estudantes de escolas públicas da região o contato com a ciência além das aulas tradicionais, através de experimentos com materiais de baixo custo. Toda a atividade é proposta, planejada, executada e avaliada pelos graduandos dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática, integrantes do PET – Física.

Sob a perspectiva de inovação, a atividade “Oficinas de Física” atua como uma ferramenta para auxiliar os estudantes do Ensino Médio no desenvolvimento do processo de aprendizado. Méndez (2002, p. 39) define que “aprender não é tão-somente acumular conteúdos de conhecimento, mas também modos de raciocinar com eles até aprendê-los, interiorizá-los e integrá-los à estrutura mental de quem aprende”.

Estimular o interesse dos estudantes pela ciência e apresentá-los à situações rotineiras sob uma perspectiva de uma descrição científica, fazendo uso de formalismos presentes na Física, e melhorar seu desempenho nas atividades escolares são, dentre outros, objetivos da atividade “Oficinas de Física”. Em conjunto com as atividades práticas nas escolas, o grupo desenvolve um projeto de pesquisa que visa investigar estratégias de utilização da atividade experimental como instrumento mediador da construção dos conceitos científicos pelos alunos do Ensino Médio.

2. METODOLOGIA

As Oficinas de Física são sempre apresentadas objetivando a participação sistemática dos estudantes do ensino médio, diferenciando-se das aulas tradicionais expositivas. Os licenciandos do grupo PET – Física elaboram os experimentos partindo de situações cotidianas, proporcionando aos estudantes uma interação com as atividades e questionamentos propostos, promovendo, assim, um processo dialógico e argumentativo que viabiliza a tomada de consciência e a construção do conceito científico.

A atividade é composta de várias etapas, oportunizando aos graduandos, professores em formação, participar do desenvolvimento de inovações em sala de aula, contribuindo para sua formação. Tais etapas são: reuniões semanais para discussão dos temas e apresentação dos experimentos, realização da primeira etapa da pesquisa - elaboração dos pré-testes e pós-testes a serem respondidos pelos alunos das escolas - apresentação das Oficinas, aplicação dos pós-testes e análise dos resultados obtidos.

Para a realização da primeira fase da atividade, são escolhidos os experimentos de modo a exortar a reflexão dos estudantes sobre a contradição do uso de conceitos espontâneos para a explicação dos fenômenos. Tal metodologia - contestação da explicação cotidiana através da exploração de suas limitações, a fim de buscar uma explicação coerente para as situações – fundamenta a apresentação dos experimentos, que é feita da seguinte forma: as turmas das escolas envolvidas são divididas em pequenos grupos, onde os universitários do grupo PET – Física orientam os alunos e realizam os experimentos de forma conjunta, promovendo integração e facilitando na compreensão dos conceitos envolvidos. Os experimentos são sobre temas que fazem parte do currículo dos alunos, auxiliando, assim, no seu desempenho em sala de aula.

Na etapa de elaboração dos pré e pós-testes, estes são desenvolvidos para avaliar a evolução conceitual dos alunos participantes, com questionamentos que possibilitem a percepção do progresso. Os testes são realizados nas turmas antes e após a apresentação dos experimentos, e os alunos ainda produzem mapas conceituais – para avaliação das relações entre conceitos que os estudantes efetuam. Estas fontes de dados são analisadas pelos integrantes do grupo PET – Física, que com suporte nesta análise classificam a construção das conexões.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade “Oficinas de Física” é realizada semestralmente em escolas públicas da cidade de Pelotas – RS, e apresenta diversas características que são analisadas como resultado positivo para o processo de ensino-aprendizagem. A forma com que as atividades são realizadas aproxima os estudantes aos conceitos apresentados em sala de aula. A presença de licenciandos no ambiente escolar resulta em diversos aspectos relevantes para a melhoria do sistema educacional tanto no âmbito da escola quanto no âmbito da universidade. Nessas duas instâncias, podemos contabilizar os seguintes elementos: 1) a inclusão da inovação, que se desdobra em dois aspectos: a inovação na escola de ensino médio, no que tange a elaboração e execução de metodologias de ensino aprendizagem em sala de aula; a inovação sobre o projeto pedagógico do curso de graduação, realizada pela diversificação das atividades desenvolvidas pelos licenciandos e a construção da consciência do licenciando sobre a realidade da $/2+&%=2) a inclusão ações práticas incluindo a experimentação; 3) promoção do

trabalho coletivo, tanto na elaboração dos experimentos e da estrutura metodológica de apresentação, pelos graduandos, quanto nas discussões sobre os experimentos pelo conjunto dos estudantes do Ensino Médio, que promove a construção coletiva do conhecimento.

4. CONCLUSÕES

A reflexão e constante análise sobre e a realidade do âmbito escolar é essencial para identificar novas práticas pedagógicas que garantam que cada vez mais as características individuais dos alunos sejam respeitadas e que estes sejam os protagonistas do processo de construção do conhecimento. Isto posto, a participação dos graduandos dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática em sala de aula traz novas alternativas para fomentar o aprendizado. As “Oficinas de Física”, de modo geral, contribui como uma atividade completa para a construção do conhecimento socialmente referenciado, abrangendo: ensino, promovendo a ampliação, diversificação e qualificação do percurso acadêmico dos professores em formação participantes do projeto, com a experiência em sala de aula; pesquisa, com a busca pela elaboração de um conhecimento sobre a efetividade de novas práticas pedagógicas para o ensino de Física no referencial da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky; e extensão, através da atuação junto às escolas de Ensino Médio em uma relação caracterizada pela troca dialógica de conhecimentos. Da mesma forma, a atividade também é constituinte do processo de desenvolvimento dos graduandos como professores, na percepção de uma realidade escolar que não é apresentada na faculdade e que é, de fato, onde o licenciado exercerá sua profissão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo** 7;+(,<.(76;)(+, . São Paulo: Scipione, 2010.

PROJETO TRANSFERE E A INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA.

MARIA FERNANDA F. SIQUEIRA(IC)[1]; CAROLINA R. PRETO(IC)[2]; FRANCIELLE VENTURA(IC)[3]; FÁBIO A. SANGIOGO(PQ)[4]; ALINE JOANA R. WOHLMUTH A. DOS SANTOS(PQ) [5]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – UFPel, CCQFA – maria.fernanda.fs97@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – UFPel, CCQFA– carol.r.preto@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – UFPel, CCQFA– francielletv@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – UFPel, CCQFA– fabiosangiogo@gmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas – UFPel, CCQFA– alinejoana@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O trabalho parte do pressuposto de que o desenvolvimento de oficinas pode ser uma forma de organizar as atividades curriculares que possibilita uma maior dinâmica e interação na tentativa de superar o ensino tradicional apontado pelos documentos oficiais (BRASIL, 2006). No entendimento de PAVIANI e FONTANA (2009) "o ficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica". Por se tratar de atividades diferenciadas, as oficinas tendem a atrair maior atenção dos estudantes, o que pode permitir a superação da maneira com que os alunos tratam os fatos naturais: a "tendência de generalizar acriticamente, realizar observações geralmente não controladas, elaborar respostas rápidas e seguras baseadas no senso comum e raciocinar numa sequência causal e linear" (POMPEO, 2011, p. 8, com base em CAMPOS e NIGRO, 2009).

Conforme PRETO et al. (2014, p. 127), "As oficinas e a mediação de conhecimentos quando associadas a situações vivenciais podem beneficiar alunos e desenvolvedores das oficinas, sejam eles professores ou graduandos, pois, ao ensinar se aprende e esse aprendizado tende a ser válido, positivo e de grande importância na formação dos indivíduos". Neste sentido o projeto de extensão TRANSFERE* é voltado para a educação em química e busca promover a interação entre escolas públicas estaduais e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A sua equipe é formada por integrantes da universidade e da escola, sendo os representantes da universidade: dois professores do curso de Química, uma estudante do curso de Licenciatura em Química, uma estudante do curso de Química de Alimentos, uma estudante do curso de Química Industrial, e representando a escola: um professor do ensino médio e três estudantes do ensino médio do Colégio Estadual Dom João Braga. A equipe tem trabalhado nesta escola desde o início do ano letivo 2014, planejando e desenvolvendo atividades para serem realizadas em turmas da Educação Básica.

Os problemas de aprendizagem apontados pelo professor e as dificuldade dos estudantes sobre determinados conteúdos foram fatores decisivos na escolha e no planejamento de temas a serem desenvolvidos nas turmas do ensino médio. Os temas abordados durante o período de 2014/01 a 2015/01 foram: "Gases no Cotidiano"; "O banho de Sal grosso e o estudo de soluções" e "Fogos de Artifício".

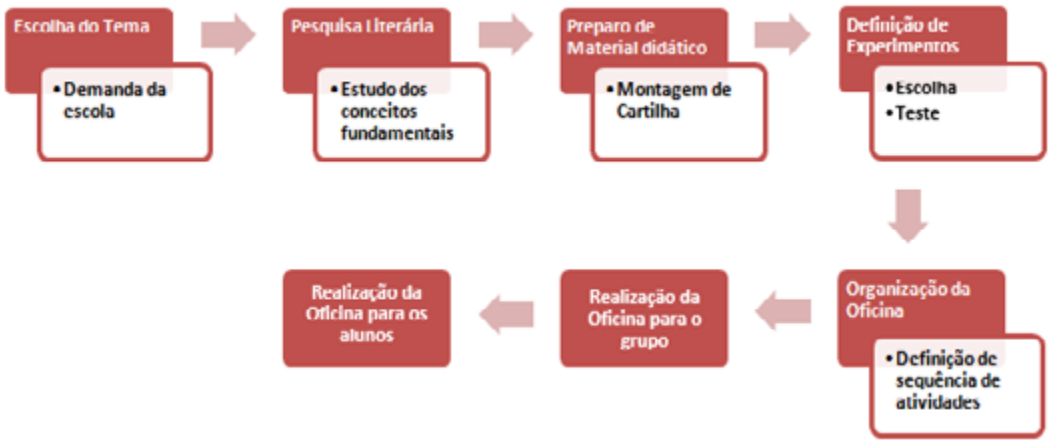
* TRANSFERE – COPLAN/PREC 50910012 projeto de extensão que promove interação entre a universidade e a escola.

O grupo de trabalho utilizou como metodologia de ensino para o desenvolvimento de atividades "Os três momentos pedagógicos" DELIZOICOV; ANGOTI; PERNAMBUCO (2002). Assim, considerando-se as atividades já realizadas na referida escola, o presente trabalho tem por objetivo relatar as atividades desenvolvidas pelo grupo de trabalho e a interação universidade-escola, enfatizando a troca de experiências.

2. METODOLOGIA

As atividades do projeto foram organizadas de maneira que semanalmente houvesse reuniões no colégio e em alguns momentos na Universidade. No ano de 2014 as reuniões ocorreram duas vezes por semana no colégio. No ano de 2015 uma vez por semana, com solicitação de atividades complementares individuais para cada integrante do grupo. O planejamento e a implementação de cada oficina requer um período de aproximadamente um semestre, e segue uma sequência de atividades organizadas em etapas, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Organograma de planejamento e implementação das oficinas.



Cada etapa de construção das oficinas envolveu diversas atividades, em diferentes espaços didáticos: biblioteca, laboratórios de química da universidade e escola, laboratório de informática.

Na primeira etapa o tema de discussão é escolhido em função das dificuldades apresentadas pelos alunos do colégio em determinados conteúdos, conforme exposto pelo professor de química da escola. Na segunda etapa, sob supervisão dos professores orientadores, é iniciada a revisão bibliográfica com o intuito de compreender os conceitos básicos relacionados ao tema em questão, para isso se utiliza como recurso didático livros os de ensino médio e informações da internet. Já na terceira etapa é feito o preparo de material didático constituído de texto impresso ou cartilha contendo os temas abordados na oficina, bem como os questionários distribuídos aos alunos antes e após cada atividade prática. Na quarta etapa, tem-se a pesquisa de uma ação, um experimento ou atividade prática, em geral o grupo busca a atividade experimental que esteja de acordo com o conteúdo trabalhado e, assim que definido, inicia-se o teste deste experimento que pode ser feito no laboratório da escola ou da universidade. A quinta etapa objetiva a definição da sequência de atividades que serão desenvolvidas na oficina, baseada nos três momentos pedagógicos. Já na sexta etapa, o experimento é realizado para o grupo, com a intenção de que sejam feitas as considerações e as alterações necessárias antes da sua utilização na

oficina. Na etapa final a oficina é realizada na escola para algumas turmas da Educação Básica, conforme demanda dos professores. As três oficinas temáticas até então desenvolvidas pelo projeto Transfere sucederam-se conforme as etapas descritas. Cada uma das três oficinas foi realizada para os alunos das turmas dentro de um período de uma hora e quarenta minutos, referentes a duas horas/aulas disponibilizadas pelo professor da disciplina de química.

Durante o período de planejamento e implementação das oficinas foram desenvolvidas outras atividades, além das descritas anteriormente, incluindo a ida das alunas bolsistas ao campus universitário da UFPEL, com intuito, além de conhecer o espaço acadêmico, esclarecê-las quanto às atividades em laboratório, manipulação de vidrarias e reagentes e procedimentos de segurança. Além disso, realizou-se a organização e catalogação de materiais e reagentes do laboratório do colégio, com o objetivo de conhecer sua disponibilidade para os experimentos e também para proporcionar ao colégio um controle dos materiais e reagentes pertencentes ao laboratório. O grupo também tem trabalhado na construção do site "Projeto Transfere" (http://projetotransfere.wix.com/projetotransfere) com intenção de uma melhor comunicação e divulgação do projeto. No site constam informações, fotos e contatos do grupo Transfere, trabalhos já desenvolvidos e apresentados em eventos e demais atividades realizadas até então.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os aspectos importantes no desenvolvimento das oficinas, destacam-se as contribuições do projeto para a formação dos sujeitos envolvidos (PRETO, et al, 2014). Como contribuições para a formação das alunas bolsistas é possível citar: o contato com metodologias de ensino; a participação na pesquisa bibliográfica referente a temas das oficinas; o estudo dos conceitos que oportunizou uma maior compreensão de conteúdos de química; as atividades no laboratório em que as alunas puderam conhecer o espaço físico de um laboratório de química, os procedimentos de segurança, armazenamento de materiais e reagentes, destino correto para resíduos químicos; o preparo de material didático que oportunizou o desenvolvimento da escrita e de normas de formatação de texto; a capacidade de trabalhar em grupo, entre outras contribuições.

Assim, para a licencianda em química que esteve presente no preparo e implementação das três oficinas o projeto contribuiu de forma positiva para a sua formação durante a participação em todas as atividades anteriormente citadas e, mais que isso, propiciou a prática do ensino de uma metodologia diferenciada, não tradicional. "Participar do projeto influenciará minha carreira, pois, com certeza os conhecimentos construídos aqui serão utilizados futuramente." (Relato da licencianda em Química). Já as alunas de Ensino Médio (EM) relataram benefícios nas atividades escolares. "Possibilidade de aprender conteúdos de *química de um modo diferente e diversificado, de forma que não decora-se o* conteúdo." (Relato da aluna 1, bolsista do EM, sobre contribuições do projeto para sua formação). "Participar do projeto trouxe uma melhora em meu relacionamento em sala de aula." (Relato de aluna 2, bolsista do EM, sobre contribuições do projeto para sua formação).

Para os professores da universidade e da escola foi uma experiência nova a participação em projeto de extensão na comunidade escolar onde o grupo de trabalho é composto por indivíduos com diferentes níveis de formação, dando ênfase a participação de alunas do EM na organização e planejamento de todas as atividades. A diversidade do grupo e a troca de saberes entre os seus componentes enriqueceu o desenvolvimento e o compartilhamento de

conhecimentos. "Como ambas oficinas passaram por todas as etapas de *construção, execução e avaliação, creio que toda a equipe do Transfere pôde ser beneficiada nos quesitos: troca de experiências, ensino e aprendizagem, planejamento-execução, interação e trabalho em grupo"*(Relato da orientadora do projeto).

Outro aspecto importante a se destacar é o progresso das atividades a cada oficina realizada. As observações feitas sobre as atividades já realizadas foram estimulando reflexões sobre a viabilidade das mesmas, e então a partir destas reflexões algumas atividades puderam ser repensadas e modificadas com vista a proporcionar um aprimoramento das oficinas subsequentes. Na oficina "Gases no Cotidiano" foram desenvolvidos dois experimentos, um questionário final e foi solicitada aos alunos uma pesquisa extraclasse. Ao discutir os resultados desta oficina, percebeu-se que os alunos demonstraram certa confusão em relação aos experimentos e aos questionamentos, além de considerarem difícil a tarefa extraclasse solicitada. Em vista destas considerações foram feitas algumas alterações no planejamento da segunda oficina "O banho de sal grosso e o estudo de soluções", modificando a quantidade de experimentos de dois , para somente um de menor complexidade e, solicitando após o experimento, apenas um questionário. Assim, o tempo reservado para a resolução do questionário foi maior, permitindo que os alunos o respondessem tranquilamente. Estas modificações geraram uma receptividade maior dos alunos quanto ao desenvolvimento das atividades solicitadas. Na organização das atividades da terceira oficina "Fogos de Artifício" em relação à segunda, houve mo dificações quanto ao tempo de apresentação de conceitos, buscando maior objetividade e clareza em menor tempo, também se optou por uma reformulação do questionário com perguntas mais curtas e objetivas, para facilitar a compreensão dos alunos.

4. CONCLUSÕES

A diversidade do grupo, bem como a troca de saberes entre os seus componentes enriqueceu o desenvolvimento e compartilhamento de conhecimentos e, com o decorrer do tempo, as observações feitas pelos componentes do grupo, baseadas nas ações dos alunos de EM durante e após cada oficina, foram estimulando reflexões, e então a partir destas reflexões algumas atividades puderam ser repensadas e modificadas com vista a proporcionar melhor aprendizado aos alunos do ensino médio.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

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

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

POMPEO, A. A. **Aplicação de oficinas temáticas para o estudo das propriedades dos gases.** 2011. 31f. Monografia (Graduação) – Curso de Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PRETO, C. R.; DENIS, M.; DOS SANTOS, A. W. R. A.; SANGIOGO, F. A. "A oficina 'gases no cotidiano': uma experiência de inclusão de alunas bolsistas do ensino médio". 34º Encontro de debates sobre o ensino de química. Santa Cruz do Sul. **Anais**, p. 127-132, 2014.

AS DIVERGÊNCIAS ENTRE A AVALIAÇÃO DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO (2012) E A ESCOLHA DOS DOCENTES: UMA PESQUISA DA EQUIPE DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA

ANA GABRIELA DA SILVA VIEIRA[1]; HELOISA PEREIRA MIRANDA[2]; JÉFERSON BARBOSA COSTA[3]; CAROLINE SILVEIRA BAUER[4]

[1]Universidade Federal de Pelotas – ags.21@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – helo.pm@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – jeferson.b.costa@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas - carolinebauer@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

No projeto de extensão Laboratório de Ensino de História (LEH), vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), realizam-se trabalhos que englobam eventos acadêmicos, projetos de ensino e extensão, entre outros; destacando-se o acervo de livros didáticos da disciplina de História que conta com cerca de 1000 exemplares (materiais datados desde o final do século XIX até os dias atuais). Este material vem sendo organizado e catalogado, qualificando o acesso dos estagiários do curso de licenciatura em História, dos professores da Rede Básica de Ensino e dos pesquisadores, visto que os livros didáticos podem ser objeto e fonte para diversos temas de pesquisa (MUNAKATA, 2012).

A qualificação da equipe do LEH, no que diz respeito ao conhecimento acerca do amplo campo de estudos que envolve o livro didático, é fundamental. Com a finalidade de prestar um auxílio realmente útil aos pesquisadores, estagiários e docentes, a equipe precisa conhecer o acervo do laboratório e saber pensar o livro didático de maneira crítica. Neste sentido, a atual equipe do LEH vem desenvolvendo uma pesquisa[1] sobre as coleções relativas ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2012, a avaliação das mesmas pelo Guia do Livro Didático e o paralelo que se estabelece entre tal avaliação e a escolha das coleções feita pelos docentes. O objetivo principal deste trabalho é apresentar tal pesquisa, ressaltando sua função para um melhor desempenho da equipe do LEH no atendimento ao público. Será dada atenção especial à coleção *História em Movimento*, da editora Ática; tal atenção se justifica devido ao fato desta coleção ter obtido a melhor qualificação na avaliação do Guia do Livro Didático.

O livro didático, conforme classifica BITTENCOURT (2009), é um objeto de múltiplas facetas: veículo de ideologias, suporte de conteúdos e métodos pedagógicos e, também, mercadoria. Acreditando que é importante compreender todas estas funções, a equipe do LEH deu início a esta pesquisa que pretende, entre outros objetivos, alcançar a dimensão mercadológica deste material. O livro didático precisa se encaixar na lógica de vendagem, chamando a atenção dos professores. Para este fim, as editoras criam uma série de mecanismos que serão pormenorizados adiante. Isto vem acontecendo, sobretudo, após a criação do PNLD, que potencializou o mercado de livros didáticos no Brasil.

O PNLD é um dos programas de livros didáticos mantidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa passou a fornecer, em sua segunda fase, o Guia do Livro Didático, que se trata de um manual que avalia as coleções aprovadas e pode ser um respaldo para o docente

[1] Esta investigação teve início no ano de 2014 e, sobre ela, será publicado o artigo *PNLD/2012: confrontos entre a avaliação do guia do livro didático e a escolha do mesmo pelos professores de História* na primeira edição da revista discente dos cursos de História da UFPel, Ofícios de Clío.

do Ensino Básico, no momento de escolha do livro didático. Apesar do presente trabalho tratar desta avaliação, existem autores que apontam falhas no que diz respeito ao guia. MUNAKATA (2012) ao chamar atenção para a dificuldade dos professores na escolha das coleções, argumenta que o Guia do Livro Didático pode restringir a escolha docente; por vezes, não é entregue com antecedência para um estudo mais profundo; e seus pareceres de avaliação nem sempre são claros. Em relação a disciplina de História, as coleções foram avaliadas por este guia (do PNLD-2012 para os anos do Ensino Médio) em seis critérios: manual do professor; história da África, dos afrodescendentes e dos indígenas; metodologia do ensino-aprendizagem; cidadania; metodologia da História; e projeto editorial.

2. METODOLOGIA

A metodologia empregada foi, sobretudo, uma análise quantitativa dos dados do FNDE, relativos ao PNLD de 2012, que estão disponíveis no site deste mesmo órgão. Com base nestes dados, acreditamos ser relevante para o presente trabalho enfatizar que o PNLD movimenta, em cada uma de suas edições, grande quantidade de capital. No PNLD-2012, o governo brasileiro gastou – apenas no estado do Rio Grande do Sul (RS) – R$29.040.787,86 em livros didáticos para o Ensino Médio. Em segundo lugar, destacamos também o papel que as grandes editoras desempenham no mercado de livros didáticos brasileiro. A análise dos dados aponta que editoras como Saraiva, Ática, Scipione, FTD e Moderna tem sua tiragem total muito maior do que editoras menores, como Terra Sul, Sarandi e Dimensão. Sobre esta questão, CASSIANO (2005) aponta para a existência de uma possível parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e estas grandes editoras, que venderiam uma maior quantidade de exemplares em relação às demais desde o início do PNLD. Os supracitados dados também informam quais das coleções relativas à disciplina de História para o Ensino Médio que mais venderam exemplares no PNLD-2012. Sendo assim, cruzou-se esta informação com a avaliação do Guia do Livro Didático para descobrir se as coleções mais vendidas correspondem às mais bem avaliadas pelo programa.

Realizou-se também a leitura e observação acerca da coleção *História em Movimento*, a mais bem avaliada da disciplina de História para o Ensino Médio. O Guia do Livro Didático referente ao PNLD-2012 conferiu a ela "nota" máxima nos critérios Cidadania e Método de Ensino-Aprendizagem. O referido guia tece uma série de elogios a esta coleção ao afirmar que ela inclui questões que não costumam ser abordadas amplamente pelos livros didáticos, conferindo espaço significativo à História da África, dos povos indígenas e do extremo oriente. O guia coloca, também, que a coleção traz uma grande quantidades de imagens que cumprem seu papel no que diz respeito ao enriquecimento do conteúdo; além de valorizar e partir do conhecimento do aluno, pois no início de cada capítulo traz a seção "Começo de conversa" que trabalha temas cotidianos. No entanto, o guia deixa claro que a renovação historiográfica se faz presente em textos e atividades complementares, pois o texto principal ainda aparece centrado em temas clássicos e com o tradicional destaque para as questões políticas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cruzando os dados fornecidos pelo FNDE com a avaliação do Guia do Livro didático foi possível observar que as coleções da disciplina de História para o Ensino Médio mais bem avaliadas não são, necessariamente, as coleções mais vendidas para as escolas. A coleção mais distribuída - *História Global Brasil e*

Geral, da editora Saraiva – foi uma das que recebeu mais ressalvas pelo Guia do Livro Didático. Em contrapartida, a supracitada coleção mais bem avaliada ocupa, apenas, o sétimo lugar na lista das coleções mais distribuídas. Dito isto, apresentamos algumas especulações acerca do motivo disto.

A questão editorial é uma das hipóteses levantadas. Entre as nove coleções mais pedidas, oito pertencem às cinco grandes editoras já citadas (Moderna, Ática, Scipcione, Saraiva e FTD). São estas editoras que tem condições de recorrer a uma série de mecanismos, como enviar exemplares para diversas escolas antes do momento da escolha dos livros pelos professores e de criar coleções com projeto editorial mais rebuscado, graficamente belas, coloridas e com fotografias em alta resolução; ou seja, com características visuais que podem seduzir os docentes. Outro fato que pode ser levado em consideração pelos professores é a autoria dos livros didáticos. O autor da coleção mais distribuída é Gilberto Cotrim, um grande nome no que se refere a livros didáticos. Sua produção é tão ampla que o acervo do LEH conta com mais de 60 exemplares de sua autoria, que vão desde a década de 1980 até os dias atuais.

Em relação à coleção *História em Movimento* – após observação mais minuciosa – a equipe do LEH passou a enxergá-la como uma possibilidade de auxílio aos estagiários do curso de licenciatura em História da UFPel, bem como aos docentes da Rede Básica de Ensino do município de Pelotas (RS) no ensino de História indígena e História da África; neste sentido, a equipe concorda com o Guia do Livro Didático. Estes são temas que poucos livros didáticos trazem de maneira satisfatória, mesmo após a lei 11.645/08 que obriga o ensino dos mesmos nas escolas. GOULARTE; MELLO (2013) afirmam que os livros didáticos tratam superficialmente da história e da cultura indígena e negra. A supracitada coleção traz capítulos que tratam somente de História da África e de História indígena, como é o caso do capítulo 19 do primeiro volume, denominado *Os reinos africanos* e do capítulo 2 do segundo volume, denominado *Pindorama e seus habitantes*.

Todavia, é preciso elucidar que o presente trabalho não pretende fazer apologia à coleção *História em Movimento*, apesar de reconhecer suas qualidades. Uma das funções do docente e do pesquisador – e por consequência da equipe do LEH – é pensar de maneira crítica o conteúdo abordado pelo livro didático e problematizar os temas de ensino de História. Neste sentido, ressalta-se que grande parte dos conteúdos tratados na obra ainda são bastante tradicionais, novamente em concordância com o Guia do Livro Didático. Exemplo disso é o fato da coleção trazer a ideia de "pacto c olonial", revista por uma historiografia contemporânea mais recente, congregando investigadores brasileiros e portugueses junto ao grupo de pesquisas Antigo Regime nos Trópicos, como HESPANHA (2005) e FRAGOSO; GOUVÊA (2001).

4. CONCLUSÕES

O projeto de extensão LEH é um espaço privilegiado para pesquisas sobre diversos temas e para auxílio de docentes da Rede Básica de Ensino e de estagiários do curso de licenciatura em História. A equipe do laboratório, com o intuito de qualificar seu trabalho, busca um acúmulo de conhecimentos em relação ao acervo e uma compreensão do livro didático em suas muitas dimensões. Neste sentido, a equipe desenvolve uma pesquisa sobre a avaliação do Guia do Livro Didático referente ao PNLD-2012 e seus confrontos com a escolha do livro pelos docentes. Foi observada minuciosamente pela equipe, a coleção mais bem avaliada pelo referido guia. Deste modo, pôde-se apontar

qualidades da obra *História em Movimento*, sem deixar de analisa-la de maneira crítica, ressaltando, também, suas problemáticas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **História em Movimento Volume 1: Dos primeiros humanos ao Estado moderno.** São Paulo: Ática, 2010.

AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **História em Movimento Volume 2: O mundo moderno e a sociedade contemporânea**. São Paulo: Ática, 2010.

AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **História em Movimento Volume 3: Do século XIX aos dias de hoje**. São Paulo: Ática, 2010.

BRASIL. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD 2012**. Brasília: MEC/SEF, 2012.

BRASIL. **Mais Distribuídos pelo PNLD 2012**. Disponível em: <www.fnde.gov.br >. Acesso em 15 ago. 2014.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

CASSIANO, C. C. F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, 2005

FRAGOSO, J.; GOUVÊA, M. F. **O antigo regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOULARTE, R. S.; MELLO, K. R. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**. Londrina, v.13, n.2, p.33-54, 2013.

HESPANHA, A. M. Porque é que foi "portuguesa" a expansão portuguesa? ou O revisionismo nos trópicos. In: COLÓQUIO "O ESPAÇO ATLÂNTICO DE ANTIGO REGIME: PODERES E SOCIEDADES" , Lisboa, 2005.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisas. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.12, n.3, p.179-197, 2012.

PROJETO DE EXTENSÃO BIOTECNOLOGIA PARA CRIANÇAS: DESMISTIFICANDO CONCEITOS E DIFUNDINDO A BIOTECNOLOGIA

LARISSA OLIVEIRA DANELUZ[1]; RAFAELA GOMES XAVIER[2], RAFAEL CAGLIARI[2]; LUCIANA BICCA DODE[2]; LUCIANO DA SILVA PINTO[3]

[1]Graduação em Biotecnologia/CDTec, UFPel – larissa.daneluz@gmail.com
[2]Graduação em Biotecnologia/CDTec, UFPel– – rafaelagxavier@gmail.com; rafael.cagliari@hotmail.com
[2]Laboratório de Biotecnologia Vegetal, Biotecnologia/CDTec UFPel – lucianabicca@gmail.com
[3]BioPro Lab., Biotecnologia/CDTec UFPel – ls_pinto@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A universidade tem papel importante na divulgação científica para que a população adquira conhecimento sobre ciência e a reconheça presente em seu cotidiano. Uma das maneiras de colocar isso em prática é realizando atividades de extensão para divulgar a ciência., Segundo SCHMIDT (2011) programas de extensão universitária tornaram-se o elo necessário e transformador do compromisso social que as universidades apresentam com a população de maneira geral.

A Biotecnologia é uma área que aplica o conhecimento científico-tecnológico de forma multidisciplinar, a qual tem como objetivo a obtenção de produtos, processos ou serviços utilizando seres vivos, suas partes ou sistemas funcionais. A falta de informações corretas transmitidas pela mídia ou mesmo nas escolas sobre temas relacionados à biotecnologia, pode gerar conceitos errôneos sobre suas aplicações. Dessa forma, visando principalmente desmistificar conceitos e divulgar a biotecnologia enquanto ciência, foi criado o projeto de extensão Biotecnologia para Crianças, desenvolvido por docentes e discentes da Universidade Federal de Pelotas.

Diferentes habilidades cognitivas são desenvolvidas durante os primeiros anos de vida, tais como: percepção, raciocínio, memória, habilidades linguísticas, competências matemáticas, formação de conceitos, construção e generalização de estratégias. Estas são consideradas habilidades básicas, pois formam a base para o desenvolvimento posterior de competências necessárias à vida acadêmica (MECCA et al., 2012). Aulas práticas são essenciais na aprendizagem, uma vez que a boa formação dos estudantes resulta de experiências que transcendem o campo teórico e o prático, nas práticas há incentivo à curiosidade e ao interesse de investigação dos diferentes componentes da natureza (BARBOSA, PAULO & RINALDI, 1999). Segundo PIAGET (2003), provocar a atividade estimulando a procura do conhecimento é educar.

O objetivo do presente trabalho foi difundir a biotecnologia nos seus mais diversos enfoques, instigar os alunos à procura de mais informações sobre essa ciência como também integrar conhecimento teórico e prático no que diz respeito à saúde e higiene, estimulando os hábitos e práticas de higiene para as crianças da educação infantil e ensino fundamental.

2. METODOLOGIA

O trabalho realizou-se através de atividade expositiva dialogada (teórica) e prática utilizando materiais simples para a apresentação. Na abordagem teórica, realizaram-se palestras a respeito de conceitos e noções sobre biotecnologia, higiene pessoal e saúde pública, porém com um viés construtivista, pois os

participantes foram encorajados a fazerem perguntas e exporem seus conhecimentos prévios durante a apresentação e a partir disso, foram feitas pequenas quebras na linearidade do que seria uma palestra tradicional tornando a atividade mais dinâmica.

Na abordagem prática, realizou-se uma atividade denominada para os alunos como "experiência científica", dando enfoque para a saúde pública e higiene pessoal. Nesse tipo de abordagem, a observação e a demonstração são essenciais para tornar mais palpável e compreensível o que possivelmente tenha ficado abstrato durante a palestra.

Participaram das atividades do projeto de forma direta 30 alunos do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida, localizada na cidade de Pelotas – Rio Grande do Sul. Dentre esses alunos, 12 encontravam-se no ensino primário (duas turmas) e o restante cursava a 3ª série do ensino fundamental.

Como dinâmica, as crianças foram questionadas a respeito de hábitos de higiene, saúde e alimentação saudável. Foram levadas a refletir sobre a importância de bons hábitos de higiene pessoal e do ambiente onde vivem e em seguida foram questionados se conheciam a biotecnologia e sua relação com os temas abordados anteriormente. Sendo assim, primeiramente, expuseram-se os reais conceitos e aplicações da biotecnologia, demonstrando aos alunos que essa é uma área profissionalmente promissora e muito interessante. Como aplicações, citou-se a área de produção de medicamentos como vacinas e a produção de alimentos como pães, leites fermentados e iogurtes.

A prática começou com a explicação por meio de maquetes ilustrativas dos ciclos dos parasitas e do corpo humano, onde foi explicado onde o parasita é encontrado, como ele chega ao homem, que parte do corpo causa problemas. Após os parasitos fixados em álcool (como: *Ascaris lumbricoides* – lombriga; *Schistossoma manssoni*; Tênia - solitária) e lâminas (com: piolho, pulga) foram mostrados aos alunos.

Para trabalhar o tema referente a bactérias e fungos, foram utilizadas placas de Petri contendo meio de cultura para demonstrar de forma prática a presença de micro-organismos em nosso corpo. Sendo assim, com o auxílio de um cotonete, foi realizado um esfregaço de amostras coletadas de diferentes partes do corpo limpas ou não. Os alunos foram selecionados conforme as seguintes características: mãos sujas e mãos lavadas, cabelo lavado e cabelo não lavado, unhas compridas e unhas curtas, boca com dentes escovados e dentes não escovados, dos alunos para poder fazer as comparações. Para isso, alguns alunos foram convidados a lavar as mãos e em seguida a realizar um esfregaço bacteriano, a fim de avaliar a importância de se lavar as mãos, e dessa forma aprendeu-se a forma correta de se lavar as mãos. As placas foram identificadas com o tipo de amostragem e foram deixados aos cuidados dos alunos em conjunto com o professor, eles deviam observar nos dias seguintes se houve crescimento de algum tipo de micro-organismo e se houve diferença entre as amostras, como por exemplo: se teve diferença no crescimento entre a placa com o esfregaço da mão limpa e a da mão suja. Os alunos deveriam relatar sua conclusão para a professora e fazer um desenho sobre o que foi conversado em aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos do ensino fundamental e primário apresentaram grande interesse pelo tema e realizaram as atividades com entusiasmo, dedicação e cooperação, conforme demonstrado na figura 1.

Figura 1: Alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida observando microorganismos patogênicos

Ao serem perguntamos sobre bactérias e fungos demonstraram conhecimentos de que eles são pequenos seres que podem ou não fazer mal à saúde. Os educandos relataram nunca terem "visualizado" as bact érias, nem em laboratórios, nem em microscópios, por isso ficaram encantados com a técnica do acompanhamento do crescimento bacteriano através da utilização da placa de Petri e com possibilidade de realizarem, eles mesmos, os experimentos.

No decorrer da semana seguinte à atividade, o professor responsável pela turma auxiliou os alunos na observação e análise das placas feitas por eles, concluindo assim a atividade proposta. Os alunos de faixa etária maior demonstraram conhecimento prévio sobre o tema discutido, tendo participado de forma entusiasmada dos debates e dos relatos sobre seus próprios hábitos de higiene diários. Em relação ao conhecimento do termo Biotecnologia, foi constatado que 75% dos estudantes não souberam defini-lo com clareza. CAVARSON et al., (2013), também encontrou resultados semelhantes realizando essa mesma questão entre alunos de escola pública e privada de Dourados - Mato Grosso do Sul.

Na Figura 2 é possível observar uma comparação entre as placas que foram inoculadas com material retirado dos alunos, indicando os alunos que realizaram a higiene pessoal adequadamente e os que não realizaram.

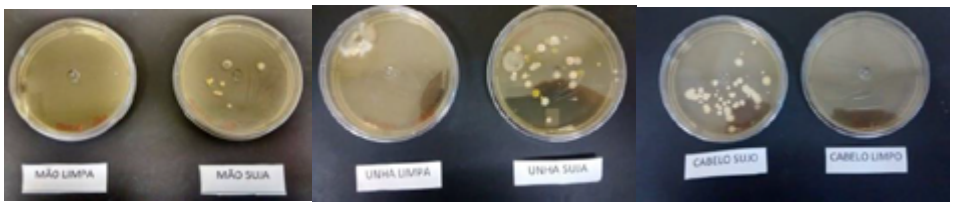


Figura 2: Resultado das atividades práticas do Projeto Biotecnologia para Crianças sobre a importância da higiene pessoal para evitar doenças

Conforme mostra a Figura 3, pode-se perceber que os alunos compreenderam de forma correta tudo que lhes foi passado, no que diz respeito à higiene pessoal e saúde pública.

Figura 3: Desenhos de alunos de ensino pré-escolar e séries iniciais da Escola de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida realizados durante intervenção do Projeto Biotecnologia para Crianças do Curso de Graduação em Biotecnologia - UFPEL.

4. CONCLUSÕES

A metodologia desenvolvida neste trabalho propiciou a utilização da pesquisa colaborativa como princípio educativo na aprendizagem em sala de aula. Foi possível constatar que a maioria dos estudantes não conhece o real significado do termo biotecnologia e suas aplicações no cotidiano. Sendo assim, a extensão vem fazendo parte da formação acadêmica contribuindo para a difusão científico-tecnológica e desmistificando a biotecnologia. Pode-se assim concluir que o ensino de ciências aliado à prática aumenta o interesse dos alunos e faz com que eles desenvolvam mais curiosidade sobre o tema abordado. A experimentação faz com que os alunos tenham outra visão sobre a educação científica, possibilitando-os a levantar hipóteses sobre a ciência, despertando a curiosidade das crianças à ciência aplicada no cotidiano e, assim, dando início à novas descobertas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, S.C.S.; ASSIS, P.S.; OLIVEIRA, A.N.; LACERDA, F.K.D. Ciência e cultura também são feitas a distância. In: **V Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (V CBEU)**, Porto Alegre, 2011. Anais do V Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (V CBEU). Porto Alegre, 2011. 5 p.

BARBOSA, J. O.; PAULO, S. R.; RINALDI, C. **Investigação do Papel da Experimentação na Construção de Conceitos em Eletricidade no Ensino Médio**. Florianópolis: Ed. Caderno Catarinense de Ensino de Física, 1999. v. 16, n. 1, p. 105-122.

CAVARSON, C. H.; CANDIDO, L. S.; DUARTE, G. F. M., ROCHA P. M., SANTOS, H. F.; CUNHA E SILVA, J. L. S.; FERNANDES, M.; MAIA, G. C.; OLIVEIRA, P. M. R. Perception of 3rd Year High School Students of Two Schools in Dourados-MS About Biotechnology. In: **V Congresso Brasileiro de Biotecnologia**, 2013.

MECCA, T. P.; ANTONIO, D. A. M.; MACEDO, E. C. Desenvolvimento da inteligência em pré-escolares: Implicações para a aprendizagem. **Rev. psicopedag**. vol.29 n.88. São Paulo. 2012

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003. 4 ed.

SCHMIDT, L, P.; CRISÓSTIMO, A. L.; KIEL, C. A. **O Despertador para o conhecimento científico extensionista**. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2011.

SILVA, L. H. A.; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de ciências. In: **SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. R. Ensino de Ciências: Fundamentos e Abordagens**. São Paulo: UNIMEP/CAPES, 2000. p. 120-153.

FORMAÇÃO CONTINUADA

DENISE BLANK CORRÊA[1]; NÓRIS EUNICE WIENER PUREZA DUARTE[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – deniseblank@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – noris.eunice@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Conforme a legislação pertinente (nova LDB – Lei nº 9.394/96), os Cursos de Licenciatura necessitam, para integralizar a carga horária correspondente, realizar atividades práticas fora da Universidade, mais especificamente em escolas da rede de ensino, tanto municipal, estadual, como particular. Nesse sentido, cria-se a possibilidade de os estudantes de graduação conhecerem a realidade para a qual estão se preparando, ao entrarem nos estabelecimentos que permitem essa forma de experiência – estágios obrigatórios

Nessa aproximação da academia com as escolas de ensino fundamental e médio, vislumbra-se a salutar possibilidade de compatibilizar a teoria trabalhada nas diversas disciplinas do curso com a prática pedagógica desenvolvida pelos professores daquelas instituições. E assim vem se procedendo há muitos anos. Apesar de consolidado esse acordo entre a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), para a professora coordenadora do Projeto aqui apresentado seria ideal que essa parceria fosse mais efetiva, isto é, trouxesse benefícios não só para a Universidade, mas também para as redes de ensino nas quais os estagiários atuam.

Diante dessa inquietação que caracterizou por muito tempo a atividade de orientação de estagiários, pensou-se numa forma de oferecer uma contrapartida às instituições parceiras, demonstrando não só o reconhecimento pela disponibilidade oferecida, mas, e principalmente, desempenhando o importante papel da universidade na comunidade em que está inserida.

Na certeza da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, foi criado, pelo Núcleo de Estágios do Centro de Letras e Comunicação da UFPel (do qual a Coordenadora do Projeto "Formação continuada" é, também, Coordenadora) e a SMED, um Protocolo de Intenções com vistas a minimizar os anseios dos professores da rede municipal, em um trabalho conjunto de ambos os níveis (superior e secundário), visando a uma releitura das abordagens mais atuais quanto ao ensino de língua portuguesa e da

literatura. O embasamento teórico para essa reflexão está explicitado nas referências bibliográficas.

Desse Protocolo, derivou-se o Projeto "Formação continuada" , que tem como objetivos oportunizar ao docente de Letras um conhecimento da realidade escolar nas redes públicas no que se refere ao ensino de língua portuguesa e literatura; minimizar os problemas enfrentados pelos professores dos ensinos fundamental e médio em relação aos conteúdos da disciplina língua portuguesa e literatura e oferecer, mesmo que de forma assistemática, uma contrapartida às escolas da rede municipal que disponibilizam campo de Estágio Curricular para os cursos de licenciatura da UFPel.

2. METODOLOGIA

Em contato com o Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, foi proposto um trabalho entre a SMED e a UFPel para o qual seria disponibilizado um espaço de reflexão e troca de experiências entre os docentes de língua portuguesa e literatura dessas instituições e os professores do Curso de Letras da UFPel. Ficou acordado que seria realizada uma sondagem junto aos professores municipais que ministram essa disciplina, com o objetivo de ouvir sugestões para a operacionalização da proposta.

Feita a sondagem, deparou-se com uma resposta altamente positiva dos professores que demonstravam o desejo de refletirem sobre novas perspectivas no ensino da língua materna e da literatura, na certeza de que a universidade poderia minimizar os problemas encontrados na prática docente.

Daí foi elaborado o Projeto "Formação continuada", através do qual são convidados professores do Centro de Letras e Comunicação para conversarem com os professores municipais sobre temas escolhidos previamente. Na Universidade, a coordenadora do Projeto encontrou total receptividade por parte dos colegas que prontamente se dispuseram a participar da proposta. Em encontros mensais de quatro horas, diferentes assuntos foram debatidos nesses três anos de duração do Projeto (2013, 2014 e 2015) cuja demanda já prevê sua continuidade em 2016. Entre os temas abordados, podemos citar: Gêneros textuais; O ensino da gramática a partir do texto; Literatura africana; Literatura infanto-juvenil; O ensino da ortografia; A literatura nos ensinos fundamental e médio; Trabalhando com histórias em quadrinhos; Tecnologias de informação; Sociolinguística educacional; Audiodescrição em sala de aula e outros.

Os estudantes do Curso de Letras são convidados a participarem dessa atividade, como forma de irem se familiarizando com a realidade na qual passarão a atuar. Por

outro lado, os professores do ensino fundamental têm um espaço para esporem não só suas angústias, mas muitas experiências realizadas com sucesso.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como previsto no Projeto, é considerada, para a avaliação, a frequência de 75% dos participantes, que têm direito ao Certificado expedido pela Pró-Reitoria de Extensão da UFPel, num total de 40 horas. O Setor Pedagógico da SMED procura verificar constantemente o interesse do corpo docente por esses encontros, comprovado pela solicitação de continuidade deste trabalho. O público alvo, como já foi referido, são professores de língua portuguesa e literatura, num total de 25 participantes. O local é o Auditório da SMED, que oferece a estrutura necessária a cada professor palestrante.

4. CONCLUSÕES

Pela assiduidade dos professores e pelas manifestações não só nos próprios encontros, mas também diretamente à SMED, considera-se o Projeto altamente relevante para a SMED e para a UFPel, no sentido de que veio possibilitar a integração tão desejada e necessária entre instituições que têm como objetivo maior a melhoria da educação em todos os níveis. Pretende-se dar continuidade à proposta no próximo ano, incrementando as palestras com atividades a distância.

Se não é a contrapartida suficiente para a importância da disponibilidade da SMED, é, pelo menos, uma tentativa de demonstrar o reconhecimento da UFPel diante de seu compromisso para com a comunidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CEREJA, William. *Ensino de Literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil:* teoria; análise; didática. São Paulo: Ática, 1991. 247p.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2009.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo, Ed. UNESP, 2002. 161p.
KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. Campinas: Pontes Ed., 2000. 102p.
KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto.* 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
MENDONÇA, Márcia. *Ciência em quadrinhos*: imagem e texto em cartilhas educativas. Recife: Bagaço, 2010.
ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, 2002.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
VINHAS, Ione. *Literatura, leitura e produção textual*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (orgs.). *Escola e leitura*: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

Documentos eletrônicos

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.
BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Ensino Fundamental – Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf.

REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE: VALORIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR ATRAVÉS DE OFICINA DO PIBID BIOLOGIA/UFPEL

SABRINA LORANDI[1]; RAPHAELA ALT MULLER[2]; PÂMELA CRISTINA DE LIMA AVELAR[3], FERNANDA RIBEIRO VARGAS[4], JULIANA APARECIDA FERNANDO[5]

[1]Universidade Federal de Pelotas – sabri_lorandi@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – raphaelaalt@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – pamela_avelar@hotmail.com
[4]Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Joaquim Ferreira de Mello - fefarv@yahoo.com.br
[5]Universidade Federal de Pelotas - juli_fernando@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Durante a formação acadêmica do licenciando existem programas, projetos e estágios que permitem a aplicação da criatividade para realizar experiências pedagógicas. Contudo, mais importante do que a execução de uma atividade, é a reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2013). Esta reflexão é construída considerando as impressões e a avaliação dos alunos sobre o trabalho aplicado. Diante disso, é imprescindível a atuação do professor-pesquisador para aprimorar as metodologias e abordagens, princípios vitais da docência transformadora, afinal, repensar a prática docente é fundamental para exercer o papel de educador.

A prática reflexiva constrói recursos para que o professor enfrente a complexidade da sala de aula como desafio de pesquisa, criando meios para lidar com as situações do cotidiano escolar, aperfeiçoando-se profissionalmente (VILLANI et al., 2009). Cabe evidenciar que reconhecer os aspectos da pesquisa-ação revela o profissional docente como pesquisador, capaz de elaborar teorias sobre boas práticas de ensino, baseando-se em sua experimentação profissional (ZEICHNER, 2008).

A experimentação docente se dá pela execução de atividades pedagógicas que visam o aprendizado do discente, a reflexão docente, bem como a comunicação entre alunos e professores do ensino superior e básico. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa para aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica (CAPES, 2015) que através do desenvolvimento de projetos pedagógicos, busca elevar a qualidade da formação acadêmica e promover a continuidade da profissionalização dos educadores nas escolas, sendo oportunidade de experimentação para os futuros professores. As ações dos alunos vinculados ao Programa ocorrem em escolas parceiras, como a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Joaquim Ferreira de Mello, que, além do PIBID, também participa do Programa Mais Educação, mostrando que a Escola é atuante na busca por inovações e valorização da educação básica.

O PIBID da área de Biologia está presente na Escola Dom Joaquim Ferreira de Mello desde o ano de 2014. No referido período, o grupo preparou e aplicou a oficina "*Conscientização: resíduos recicláveis e revitalização do espaço escolar*" construída a partir das vivências proporcionadas pelas reuniões interdisciplinares semanais e o diagnóstico escolar. Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é vivenciar a prática docente a partir da aplicação desta oficina e refletir diante das metodologias utilizadas, visando dinamizar e aprimorar o processo de ensino e da aprendizagem

dos alunos, atendendo melhor a suas individualidades e contribuindo na formação dos licenciandos do curso Ciências Biológicas.

2. METODOLOGIA

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Joaquim Ferreira de Mello, situada na Rua Professor Doutor Araújo, 1511, bairro Centro em Pelotas – RS, três alunas do grupo disciplinar PIBID Biologia aplicaram, uma oficina junto à vinte e quatro (24) alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental do turno da tarde. Esta atividade ocorreu no período da manhã do dia 22 de Novembro, e consistiu em confeccionar móveis e horta suspensa, a partir de resíduos recicláveis (garrafas *pet* e caixa de leite), despertando a conscientização ecológica dos 3 R´s (Reutilizar, Reciclar e Reduzir), revitalizando a estrutura da escola e ressignificando este ambiente, para que compreendessem o seu papel de cidadão capaz de modificar a realidade (GROHE et al., 2012).

A oficina ocorreu em três momentos: primeiramente, os discentes sentaram-se em um grande círculo visando um diálogo informal, relacionando os conceitos de meio ambiente e pertencimento ao local, e conceitos relacionados à "Lixo *versus* Resíduos".

No segundo momento, os participantes da atividade foram divididos em três grupos de oito (08) componentes cada, para a elaboração de *pufes*. Para a confecção de um *pufe* utilizaram-se dezesseis (16) garrafas *pets* cortadas ao meio e encaixada nas extremidades de outras oito (8) garrafas inteiras. Em seguida, as garrafas foram unidas em pares com fita adesiva larga sob muita pressão (PALHACI et al., 2013). Cabe evidenciar que essas garrafas apresentavam tamanhos iguais e eram provenientes de doações e recolhimento realizado pelo grupo Biologia.

O último momento da oficina foi a elaboração da horta suspensa: as garrafas foram cortadas de forma longitudinal e atadas umas as outras através do fio de barbante (BORBA, et al., 2013) na finalidade de formar uma corrente e, que posteriormente, foram fixadas à grade que delimita o parque de recreação infantil da escola. As caixas de leite serviram como vasos individuais confeccionados através de cortes verticais nas quatro faces da caixa com o propósito de expor o interior com a dobradura das laterais livres. Mudas de flores foram plantadas tanto nas garrafas pet quanto nas caixas de leite. No final, os alunos puderam levar as mudas de flores para suas casas assumindo a responsabilidade de cuidar do material produzido, levando aos demais colegas da escola a necessidade de preservar o espaço que lhes pertence, bem como o que está inserido neste.

Diante das impressões registradas durante a oficina, as licenciandas puderam destacar as potencialidades e as fragilidades podendo com isso sugerir alterações necessárias para aperfeiçoar as atividades de maneira a torná-las significativas a um maior número de alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira etapa da oficina, a roda de conversa onde as pibidianas dialogaram a respeito do tempo de degradação de materiais; liberação de tóxicos através de queimadas; poluição de rios, arroios e afins; proliferação de doenças devido à má destinação dos resíduos; reciclagem; separação de resíduo; coleta seletiva e reutilização de materiais; não se mostrou satisfatória, pois, os alunos se dispersaram rapidamente e a maioria aparentou timidez em expor as suas opiniões

diante do grupo. Desta forma, uma abordagem mais interativa a partir da utilização de jogos lúdicos e recursos audiovisuais, apresentando os temas citados na roda de conversa seria uma metodologia mais adequada. O desenvolvimento simbólico da fala e da escrita de uma criança tem continuidade fundamental no período escolar, por isso, a utilização de vídeo ou programa multimídia, com imagens e sons, apresenta apelo emocional, pois, exige do aluno decodificação da mensagem exposta e consequentemente motivam a aprendizagem dos conteúdos (ROSA, 2000).

A contextualização da questão ambiental e destinação de resíduos ocorreram devido à prévia apresentação destes temas pelo professor de Ciências em sala de aula. Esta relação foi fundamental para complementar o aprendizado e valorizar a experiência do aluno respeitando seus saberes (FREIRE, 2013) na construção do conhecimento. Além disso, a incorporação do entendimento dos estudantes ocorre a partir da experiência de conhecimentos prévios relacionados ao conteúdo em questão (BRASIL, 1998). Durante a atividade, os alunos relataram a ocorrência de alagamentos na cidade de Pelotas ocasionados pelo mau gerenciamento de resíduos, correlacionando seu cotidiano com a problemática em questão.

A confecção dos *pufes* e da horta suspensa foram atividades com grande participação dos alunos. No entanto, esta experiência mostrou a importância de planejar cuidadosamente a duração das atividades a fim de que todos os alunos pudessem participar de todas as etapas programadas, semelhante a um circuito. O planejamento requer o conhecimento das condições existentes e previsão das possíveis alterações da situação (AZANHA *apud* PADILHA, 2001), habilidade adquirida com experiências docente, como a apresentada.

A participação durante o segundo e terceiro momento, foi surpreendente. Acredita-se que a organização em grupos menores, com atividades de interação práticas, permite, ao educando, maior contribuição para elaboração dos resultados, participando da construção do novo e, desta forma, assumindo-se como parte integrante e responsável pelo produto do trabalho em conjunto.

4. CONCLUSÕES

A experiência docente visando reflexão sobre a prática, especialmente durante a formação acadêmica, aprimora as técnicas e metodologias para um exercício docente de qualidade e uma educação transformadora. A partir da experiência aberta a críticas e aprimoramentos, o planejamento didático abre-se para reflexão prudente, e desta forma o docente pode direcionar e organizar suas decisões a fim de atender os interesses dos envolvidos no processo de aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, S.N.S; VARGAS, D.L.; WIZNIEWSKY, J.G. Promovendo a educação ambiental e sustentabilidade através da prática da agricultura de base ecológica. **Revista Eletrônica do Curso de Direito - Edição Especial - I Congresso Internacional de Direito Ambiental e Ecologia Política - UFSM**, Santa Maria, v.8, p. 631-639, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental, 138 p.1998.

CAPES. PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Fundação CAPES Ministério da Educação, Brasília, DF, 03 set. 2008. Acessado em: 17 jul. 2015. Online. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 143p. 2013.

GROHE, S.L.S.; CORRÊA, L.B. Ressignificando o espaço escolar: uma proposta de educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 28, p.403-418., jan/jun 2012.

PADILHA, P.R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 93p. 2001.

PALHACI, M.C.J.P.; NICOLA, R.; HELLMEISTEIR L.A.V. Reciclagem e produção de arte aliada a tecnologia utilizando a logística reversa. In: **GRAPHICA 2013**, Florianópolis, 2013, **Anais** XXI Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico e X International Conference on Graphics for Arts and Design. Florianópolis: Editora do CCE (Universidade Federal de Santa Catarina), 2013.

ROSA, P.R.S. O uso de recursos audiovisuais no ensino de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física,** Campo Grande, v. 17, n. 1, p.33-49, abr, 2000.

VILLANI, A.; FREITAS, D.; BRASILIS, R. Professor pesquisador: o caso Rosa. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 3, p.479-496, 2009.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.103, p.535 - 554, maio/ago. 2008.

PIBID HISTÓRIA: AS PROPOSTAS DE OFICINAS DO GRUPO ENSINO DE HISTÓRIA SEXUALIDADE E GÊNERO.

CAROLINE ATENCIO MEDEIROS NUNES[1]; ANDRIELI PAULA FRANA[2]; ANA INEZ KLEIN[3]

[1]História Licenciatura UFPel – carol.atencio1@gmail.com
[2]História Licenciatura UFPel – andrielip_frana@hotmail.com
[3]História UFPel – anaiklein@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Em abril de 2014, o novo grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) – História, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), propôs um novo tema de pesquisa para acrescentar aos já existentes Cinema, PCN'S e Educação Patrimonial. Indicado e criado por cinco graduandas bolsistas, o grupo "Ensino de História, Sexualidade e Gênero" possuiu, desde seu princípio, o intuito de desmistificar estas questões em espaços escolares e, ao mesmo tempo, ampliar o estudo e a pesquisa deste tema aliado ao ensino de História. O público-alvo das oficinas propostas pelo grupo não se limita aos alunos, mas também busca atingir os professores que, continuamente, lidam com situações de intolerância ou sentem a necessidade de atualizar seus conhecimentos sobre o tema. Ao longo de mais de um ano de pesquisas, discussões, reuniões e trabalho foram elaboradas oficinas que, em sua fase de teste, foram aplicadas em reuniões de área com demais colegas do PIBID e também no evento III SEMINÁRIO PIBID UFPEL: AVALIANDO E SUPERANDO DESAFIOS DA DOCÊNCIA**.** Todas tiveram grande impacto preparando grupo para tornar-se um facilitador dos debates dos temas eleitos no Programa. Pretendemos, no presente trabalho, expor as oficinas desenvolvidas e aplicadas ao longo dos anos de 2014 e 2015.

2. METODOLOGIA

A primeira oficina desenvolvida pelo grupo foi aplicada durante o evento interno do PIBID História, intitulado "Ensino de Hist ória e...", durante o primeiro semestre de 2014. Após uma breve discussão acerca dos vieses teóricos e autores escolhidos pelo grupo, a sala de aula foi dividida em sexo feminino e masculino, onde cada bolsista deveria sentar-se na fileira do sexo ao qual se identifica. Foi reservado um espaço para o gênero neutro. Na sequência foi solicitado que todos ficassem em pé e escolhessem um colega do mesmo sexo para dar início às atividades. Os pares formados foram orientados a dançar uma música inicialmente tocando nas mãos, posteriormente na cintura e, por último, encostando as testas. Ao final todos voltaram aos seus lugares e discutiram os problemas e as tensões ocasionadas pela atividade proposta.

A segunda oficina, foi aplicada no evento III SEMINÁRIO PIBID UFPEL: AVALIANDO E SUPERANDO DESAFIOS DA DOCÊNCIA, dia 4 de dezembro de 2014. Nas cadeiras da sala foram colocadas fitas rosas ou azuis, que determinariam onde o participante deveria sentar. Logo após uma breve explicação dos organizadores da oficina sobre os conceitos e necessidades de se utilizar os temas gênero e sexualidade em sala de aula, os participantes foram convidados a montar

um "esqueleto" do sexo masculino e outro do sexo feminino. Tratava -se de dois esqueletos humanos desenhados em um papel pardo, exatamente iguais, que deveriam ser montados com as roupas e acessórios que os oficineiros disponibilizaram. E para concluir a fase prática, foi exibido e debatido o filme "Persépolis."

A última oficina foi elaborada no ano de 2015 e tem sua primeira experimentação prática prevista para o segundo semestre do mesmo ano. Intitulada "Labirinto das opressões", esta se realizará em duas fases: na primeira, será instalado na escola um *varal provocativo*, com frases e imagens que remetem aos vários tipos de opressão que ocorrem na sociedade e na escola (física, moral, psicológica etc.) e que provoquem indagações nos/as alunos/as. No dia da aplicação da oficina, um questionário será entregue aos/às alunos/as, para que possamos entender como eles/as enxergam a opressão e a exploração dentro da sociedade e, em seguida, na segunda fase do projeto, será realizada a atividade do *labirinto das opressões.* Um "labirinto" será montado na escola, com *TNT* vermelho e, conforme os/as alunos/as percorrem o caminho, músicas e imagens que abordam preconceitos e opressões de forma explícita, serão expostas. Ao final do labirinto será abordada a opressão sofrida pelas minorias (negros/as, mulheres, LGBTs etc.), buscando-se problematizar as origens e a presença da opressão na sociedade e na escola. Por fim, os/as alunos/as confeccionarão cartazes sobre o tema, que serão expostos na escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da construção teórico-metodológica das presentes oficinas foi buscado desmistificar os conceitos relacionados às questões de gênero e sexualidade, que carregam forte peso teórico e já que os preconceitos latentes na escola estão geralmente ligados à falta de informação e ao acesso precário sobre estas temáticas. O ambiente escolar desempenha um importante papel na função de interação social e socialização de conhecimento dos jovens. Dar voz e espaço para os adolescentes, desmistificando tabus e trazendo novos conceitos para o cotidiano escolar, são alguns objetivos do trabalho.

As oficinas desenvolvidas acarretaram discussões que ultrapassaram barreiras acadêmicas, mostrando que os futuros profissionais da educação sentem necessidade de debater e socializar seus anseios acerca desta temática bem como os alunos que vivenciam questões desta ordem cotidianamente, no ambiente escolar.

Figura 1

Primeira oficina realizada com Bolsistas.

Figura 2

Construção de esqueletos caracterizando os sexos.

Figura 3

Divisão da sala na segunda oficina.

4. CONCLUSÕES

Percebemos que as oficinas inicialmente direcionadas exclusivamente a alunos de ensino médio e anos finais do ensino fundamental, necessitariam ter uma abordagem para discussão direta com professores, pois estes são principais

mediadores deste debate nas escolas e os resultados do trabalho proposto pelo grupo de pesquisa serão mais eficazes. Pretendemos, ao longo das aplicações das atividades e das discussões da temática gênero e sexualidade, trazer aos/às aluno/as a percepção de que os valores acerca da sexualidade e concepções de gênero são construções sociais, destacando que tais construções sofrem mutações através do tempo e do espaço. Por fim, esperamos que a reflexão sobre o tema ajude a desconstruir pré-conceitos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História Fundamentos e Métodos.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997, p.126.

NAPOLITANO, Marco. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHIMIDT, Maria; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**: pensamento e ação na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Scipione , 2009.

SCHINDHELM, Virginia. A sexualidade na educação infantil. **Revista Aleph**, novembro 2011, p. 1 – 17. Disponível em: http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art9.pdf. Acessado em: 02 de setembro de 2014 às 20h.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 1 – 35.

POSSIBILIDADES DE NARRATIVA NO ENSINO DA ARTE: MONTANDO HISTÓRIAS

RAQUEL CASANOVA DOS SANTOS WREGE[1]; CAROLINE LEAL BONILHA[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas- raquel.wrege@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas- carolinebonilha@yahoo.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a oficina intitulada "Montando Histórias", desenvolvida como uma das atividades realizadas no Dia da Criatividade, evento organizado pelo Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas que ocorreu no dia 26 de abril de 2014, como parte das comemorações pelos 65 anos de fundação da Escola de Belas Artes. A partir dos processos de elaboração, execução e reflexão sobre a atividade realizada, pretende-se traçar relações entre as possibilidades da história da arte como elemento importante para o ensino da arte no âmbito da educação, ocorra ela no espaço escolar ou não. Justifica-se a presente temática pela importância que a história da arte possui no ensino e pelas recentes discussões sobre seus rumos que vem questionando a linearidade narrativa e o lugar de sua escrita. O desafio enfrentado no contexto contemporâneo circula em torno da necessidade de abarcar conteúdos referentes à cultura visual sem deixar estilos e artistas tradicionais de fora das atividades. Foi justamente a partir do cruzamento desses dois dilemas que a atividade foi pensada.

A atividade foi desenvolvida por um grupo de alunos oriundos do curso de Licenciatura em Artes Visuais formado pelos seguintes acadêmicos: Dieizon Rodrigues, Flávia Rossi, Franciele da Silva, Greice Bizarro, Laura da Silva, Paola da Silva, Paula Penteado e Raquel Wrege, a coordenação ficou a cargo da professora Caroline Bonilha. Foram pensadas durante os encontros diversas formas de trabalhar o ensino da história da arte de maneira lúdica e interativa. Outro objetivo perseguido foi à quebra do paradigma que coloca o professor como aquele que repassa informações sobre arte, que muitas vezes pouco interessa a crianças e jovens, ao contrário, pretendemos construir o aprendizado junto com a análise dos dados da obra de arte estimulando a experiência de criação de significado para as imagens partindo da percepção daqueles que estivessem envolvidos no jogo. Para discutir questões sobre a experiência fundamenta-se o trabalho em teóricos como LADDAGA (2012), BONDÍA (2002) e SCHILLER (1963).

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo acerca de um relato de experiência no qual busco pontuar questões sobre experiência estética e ensino de história da arte, durante a realização de uma oficina feita para comunidade.

Para execução da oficina foram escolhidas duas obras: *Burlesque Feast*, de Jan Mandjin e Jogos Infantis, de Brueghel. Cada obra foi dividida em dez partes e depois as peças foram embaralhadas. A atividade podia envolver até 10 crianças de cada vez, número correspondente às peças do jogo. Cada participante da oficina escolhia uma peça de determinada obra, analisava

individualmente a imagem que a peça trazia e colocava no painel. Seguiam desse mesmo modo os outros participantes, escolhendo junto com o grupo onde se encaixava melhor a peça tirada. No final da oficina, os monitores interagiam com o grupo trazendo o contexto em que a obra foi produzida, o artista que a pintou, a técnica utilizada, assim como considerações sobre o tema buscando junto ao grupo encontrar possíveis interpretações sobre as imagens.

.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das etapas mais importantes pensadas para a oficina consistia justamente no ato de observar e de descrever cada um dos elementos constituintes dos fragmentos das obras selecionadas. Para JORGE LARROSA BONDÍA (2002) dar nomes às coisas que vemos e sentimos é dar sentido. Partindo dessa ideia, o autor busca o significado etimológico da palavra experiência e esclarece que "experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, isso significa o que nos afeta." BONDÍA (2002) questiona a forma de ensino e o modo que se vive hoje, no qual se recebe diariamente inúmeras informações, mas nada de conhecimento se constrói dessa maneira. Além de ser importante estar informado é preciso também ter opiniões. No entanto, esse excesso de informações e opiniões impede a experiência de existir. Por traz desse processo equivocado de gerar "conhecimento" é possível notar a questão da massificação e da manipulação do indivíduo. O modelo que seguimos na educação é: primeiro temos que nos informar e depois opinar. Essa última etapa seria o modo de dar significado ao aprendido. O resultado desse processo de compreender a educação são sujeitos "hi perativos" atravessados, excitados, agitados e chocados por tudo, no entanto, nada lhes acontece de fato. A velocidade provoca a falta de silêncio e a perda de memória.

Os elementos apontados pelo autor podem ser relacionados com as observações realizadas durante a execução da oficina "Montando Histórias". As crianças que participaram tinham por volta dos 6 a 7 anos, também estiveram presentes alguns adolescentes de no máximo 14 anos. Logo de início foi possível notar que a maioria estava extremamente ativa, querendo fazer tudo ao mesmo tempo, e o jogo do "quebra -cabeça" que pressupunha a prática de analisar e estabelecer diálogo acabou por sofrer modificações no decorrer da atividade devido ao próprio interesse dos participantes. Eles pegavam as peças, montavam o painel rapidamente e demonstravam um comportamento muito competitivo (a atividade foi realizada de forma coletiva e sempre havia um que impedia o outro de jogar, tirando as chances de participação democrática). Sem ter sido possível que houvesse mais espaço para criação de significados para as imagens, as crianças muito agitadas saiam do lugar para fazer outras oficinas que também faziam parte do evento. Muitas vezes não foi possível finalizar a atividade com o comentário sobre as obras, não houve interesse em escutar os comentários dos outros e parar para refletir sobre a pintura.

É possível perceber nessas crianças o desejo de "trabalho" do sujeito moderno que BONDÍA (2002) explica como um dos problemas que afetam o saber pela experiência. As crianças estavam excessivamente motivadas pela quantidade de possibilidades oferecidas e o tempo para eles era curto, pois queriam fazer todas as oficinas. Talvez devido à excessiva estimulação do ambiente, eles não compreendiam o que realmente lhes interessava naquela diversidade de opções. Para o autor "Nós somos sujeitos ultra -informados, transbordantes de opiniões e superestimulados (...) estamos sempre em

atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece." (BONDÍA, 2002, p.24).

Por meio desta oficina se objetivava oferecer uma experiência diferente com a história da arte. Experiência que envolveria o sujeito de acordo com as ações que BONDÍA (2002) descreve ao explicar o processo de experiência:

> (...) requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

A oficina não buscava repassar informações sobre a arte, que muitas vezes pouco interessa crianças e jovens, mas junto com a análise dos dados da obra de arte estimular a experiência de criação de significado para as imagens. No entanto, ao ser realizada houve um choque entre aquilo que foi planejado e as possibilidades de execução que se apresentaram. O grupo que chegava para fazer a oficina não estava totalmente disposto a ter essa experiência. Primeiramente porque encaravam a atividade como só mais uma das opções disponíveis no evento. Segundo porque faziam tudo em alta velocidade para não perder tempo, e não tiveram o desejo de se entregar às etapas da experiência que envolvia: sentar-se em roda, ouvir os outros participantes, colocar cada peça no painel, avaliar o local de cada peça com o grupo, discutir o resultado do painel e refletir sobre as possíveis interpretações e a história da arte. A experiência tornou-se apenas um jogo, só que não no sentido de aprendizagem, interatividade e ludicidade, mas como uma competição entre aqueles que se consideravam mais "ágeis e inteligentes na jogada".

Ainda falando da importância da experiência na aprendizagem ou mesmo na compreensão da arte, há uma necessidade além da mera busca por informações ou conceptualização, de que exista algo que faça um clique, algo que lance uma luz sobre a experiência comum, insistente e perturbadora, algo que finalmente lhe dê uma moradia local e um nome, que mude as sensações em intuição, algo que reconheça e situe no ser uma experiência ou compreensão.

BONDÍA (2002) afirma que, nesse processo, o sujeito que experiência perde seus poderes. A experiência se apodera dele. Ele é arrebatado, afetado, transformado. O sujeito se submete, se propõe a receber, a sofrer, ele se expõe. O contrário disso é o sujeito que permanece firme, autodeterminado, definido, fechado nas suas ideias e que não consegue uma experiência. Se nos deixarmos afetar, sairmos da zona de conforto, durante o decorrer do tempo nós podemos ser transformados. Então, me pergunto: de que modo às crianças da oficina foram afetadas? Até onde se deixaram transformar pelo que propomos? Houve oportunidade de transformação nos conceitos de como se ensina história da arte? LADDAGA (2012) também fala dessa capacidade do observador ser afetado:

> (...) supõe-se ao observador a capacidade de se distanciar de suas 'conexões ordinárias'. Não para sempre, mas no momento em que guia a experiência. E no centro desse momento há uma instância de receptividade. De receptividade pura, inclusive. Que se fantasia. Mas disposições fantasiadas são importantes em casos como esse. (LADDAGA, 2012, p. 44).

O saber através da experiência é um saber pessoal, relativo de pessoa para pessoa, subjetivo e particular. Apesar de a experiência acontecer para duas pessoas cada uma delas produzirá significações especificas e não há verdade absoluta, nem certo ou errado. Por fim, BONDÍA (2002) difere experimento, que é um método da ciência moderna, de experiência:

> Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. (...) Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. (BONDÍA, 2002, p.28)

4. CONCLUSÕES

A experiência como forma de saber, prevê do indivíduo a sua abertura para o desconhecido. Elaborar formas de levar a história da arte para os alunos em forma de experiências mostrou ser um meio mais interessante de pensar o ensino da arte. Ainda que tenhamos que lidar com dificuldades que se apresentam na prática de uma atividade, é possível perceber que esse modo diferente de pensar a arte para crianças e adolescentes é uma ótima alternativa de transformação dos sujeitos que passam pela experiência. O professor-mediador também tem que estar aberto para ser afetado, despertar sua visão e seu interesse pelo mundo para poder afetar outros sujeitos. Lidar com esses obstáculos que BONDÍA (2002) aponta em seu texto e que fazem parte do cotidiano do mundo hoje é um desafio. Mas que tem um ótimo resultado quando vencido: a experiência como forma de saber. Um saber que não se esquece, que não se perde, uma riqueza que fica em cada indivíduo de uma maneira diferente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LADDAGA, Reinaldo. **Estética da emergência: a formação de outra cultura das artes,** tradução Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BONDÍA, Larrosa Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002.

SCHILLER, Friedrich, **Cartas sobre a educação estética da humanidade**, tradução de Roberto Schwartz. São Paulo: Herder, 1963.

LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA: ASPECTOS NORTEADORES PARA A ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE ENSINO E EXTENSÃO

JÉFERSON BARBOSA COSTA[1]; ANA GABRIELA DA SILVA VIEIRA[2]; LISIANE SIAS MANKE[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – jeferson.b.costa@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – ags.21@hotmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – lisianemanke@yahoo.com.br*

1. INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão, Laboratório de Ensino de História (LEH), vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), foi cadastrado em 2011 (embora suas ações na área de Ensino de História já ocorressem desde o ano 2000). O referido projeto tem o intuito de promover ações que discutam Ensino de História e Educação, com o ideal de articular teoria e prática docente. Para atingir esses objetivos, o laboratório coordena atividades acadêmicas como seminários, cursos de curta duração, oficinas, grupos de estudos e de pesquisas, reuniões-debates, entre outros.

A importância do LEH, sobretudo para o curso de Licenciatura em História, é evidenciada já na organização da grade curricular. Existem duas disciplinas relacionadas diretamente com o projeto, pois utilizam o espaço para discussões e pesquisas: Ensino de História e Laboratório de Ensino de História. Além destas, os estágios de docência também utilizam o espaço e os materiais didáticos do LEH, para desenvolver os planejamentos de aulas e atividades dos estagiários. Essas disciplinas garantem que os discentes do curso de Licenciatura em História conheçam e participem das discussões e atividades que ocorrem no LEH, contribuindo na formação das mesmas. Além disso, promovem o contato dos futuros estagiários com o acervo bibliográfico do LEH, que atualmente conta com mais de 1000 exemplares de livros didáticos da disciplina de História, antigos e atuais, em sua maioria devidamente catalogados e disponíveis para consulta.

O LEH promove diversas iniciativas que concentram-se na organização de atividades, voltadas para a Educação e Ensino de História, que articulam os saberes de discentes de cursos de licenciatura e docentes em atuação na Educação Básica. Essas atividades têm como principal objetivo dar continuidade à formação de docentes em atuação e inserir os licenciandos no exercício da Formação Continuada, é com a prática profissional que a formação se consolida; e esta prática, pode ser melhor sistematizada se houver, desde a graduação, troca – e, portanto, construção – de conhecimentos entre acadêmicos e professores. Neste sentido, este trabalho tem o objetivo de destacar algumas destas atividades, demonstrando os eixos norteadores seguidos no planejamento e execução das mesmas.

2. METODOLOGIA

O *Projeto de Ensino de História na Educação Básica: compartilhando Propostas e Experiências de Ensino-aprendizagem* foi uma das atividades pensadas para oferecer suporte pedagógico para a formação profissional dos acadêmicos de licenciaturas da UFPel e professores da Educação Básica. A atividade caracterizou-se por um conjunto de oficinas ministradas por licenciandos (que apresentaram, principalmente, experiências de estágios) e professores da

Rede Básica de Ensino, promovendo a interação entre concepções teóricas e metodológicas do Ensino de História e a prática de ensino realizada no cotidiano da escola. Ao final de cada apresentação, debates e rodadas de perguntas corroboraram para a dinâmica intencionada na atividade: troca de experiências e construção mútua de conhecimento acerca da profissão docente. As oficinas ocorreram durante todo o ano de 2014, quinzenalmente, sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Lisiane Sias Manke.

Dentro da programação dos 50 anos da Ditadura Militar, em parceria com o Instituto Mário Alves, o LEH promoveu duas oficinas no início do ano letivo de 2014: *O ensino da ditadura Civil-militar* e *Trabalhando com a ditadura na sala de aula*. Ambas foram ministradas pela Prof.ª Dr.ª Caroline Silveira Bauer, assim como a aula inaugural dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em História da UFPel, sob o título *Como será o passado? História e historiadores e os 50 anos do golpe*. Essas atividades foram pensadas como forma de contribuir para a formação dos futuros professores e para a Formação Continuada de professores em atuação; preconizaram o estímulo ao senso crítico e o papel do historiador de manter viva a memória dos que sofreram com a Ditadura Civil-Militar de 1964. A escolha do tema deveu-se ao entendimento de que um assunto tão caro a todos os historiadores deve, tão cedo quanto possível, ser debatido criticamente com os futuros profissionais da área.

Durante o segundo semestre de 2014 foi ofertada, como optativa do curso de licenciatura em História, a disciplina de *História da Educação*, ministrada pela Prof.ª Dr.ª Lisiane Sias Manke. O objetivo da disciplina foi problematizar a história da educação pública no Brasil a partir dos livros didáticos de cada período, além de instigar a compreensão do livro didático em seus aspectos diversos, pois este é tido como um objeto múltiplas facetas (BITTENCOURT, 2009). A avaliação final consistiu na elaboração de um artigo acadêmico no qual os livros didáticos de História fossem fonte ou/e objeto de estudo. O acervo de livros didáticos do LEH (que conta com exemplares a partir do final do século XIX), foi utilizado como fonte para as pesquisas, e as propostas acabaram instigando alguns alunos a continuarem o desenvolvimento de estudos sobre esse tema após o término da disciplina.

No ano de 2015, o LEH organizou, em conjunto com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFPel, a segunda edição do *Seminário de Ensino Médio Politécnico: novas perspectivas e desafios*. Assim como na primeira edição, ocorrida em 2013, o evento foi destinado a alunos de graduação e professores e alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. Os professores, puderam contribuir com experiências e dificuldades encontradas na implantação dessa modalidade de ensino. Ao passo que os alunos, ao discutirem uma realidade que será enfrentada na docência, ou que está sendo vivenciada no Ensino Médio, preparam-se de maneira mais adequada para essa proposta de ensino-aprendizagem cuja implementação configura-se como desafio a todos os envolvidos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades aqui elencadas, bem como as demais que vem sendo desenvolvidas no LEH, – *Revista Discente dos cursos de Licenciatura em História e Bacharelado em História da UFPel*, *Lei 11.645/08: Produção e Circulação de Materiais Didáticos*, *Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola* – foram e/ou são pensadas sempre com o intuito de corresponder à proposta do Projeto de Extensão Laboratório de Ensino de História. A extensão é realizada

sempre que o LEH abre as portas da Universidade e oferece Formação Continuada para docentes da Educação Básica. Com isso, o LEH atende, paralelamente, a proposta curricular do curso de Licenciatura em História, que traz como um de seus objetivos, no que tange a formação dos futuros professores, habilitá-los "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). A consequência dessa interação, ou construção coletiva de conhecimento, é a formação de um espaço de criação, um laboratório, onde são pensadas novas propostas de ensino.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui os eixos norteadores da reforma curricular a ser aplicada em cursos formadores de professores para a Educação Básica. Destaca-se aqui o que traz o 3º artigo desta lei: a necessidade de promover formação coerente com a prática desejada para o profissional docente. Para isso, é utilizado o conceito de *simetria invertida*, ou seja, o graduando (aluno) sendo formado em um espaço semelhante ao local em que irá trabalhar: a escola. No mesmo documento, o artigo 14º traz à tona a necessidade da Instituição de Ensino Superior (IES) que oferte licenciaturas, gerir projetos e articular currículos de maneira que na "estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de Formação Continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras" (BRASIL, 2002, p.6).

Desde 2002, a preocupação em aproximar teoria e prática discentes/docentes em cursos de licenciatura aumentou, gerando diversas ações nesse sentido. Isso ocorreu, em grande parte, devido a alteração da carga horária dos cursos de licenciatura. A nova legislação estipulou "um total de 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular [...] 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado [...] 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais" (BRASIL, 2002ª, p. 1). É também pensando nessas legislações que o LEH procura organizar suas atividades de modo a fazer com que a escola não seja um espaço estranho aos estagiários do curso de Licenciatura em História da UFPel. Agindo em nível local, o LEH é um projeto que aproxima os licenciandos da UFPel de vários dos aspectos que constituem a prática docente e o espaço escolar, instigando-os a continuarem sua formação, mesmo após a conclusão do curso.

A aplicação dessas propostas vem garantido que o LEH exerça representatividade junto a professores e estudantes do curso de História da UFPel, bem como em relação a indivíduos de fora do meio acadêmico. A apresentação de uma análise quantitativa de dados pode tornar lúcidos alguns pontos relativos a esta questão. Durante o supracitado *Projeto de Ensino de História na Educação Básica: compartilhando Propostas e Experiências de Ensino-aprendizagem* participaram 43 licenciandos(as) da UFPel e 8 professores do Ensino Básico; já em relação ao *II Seminário de Ensino Médio Politécnico: nova perspectivas e desafios*, participaram cerca de 150 pessoas, entre alunos da UFPel e professores ou alunos do Ensino Básico. A importância do projeto também pode ser verificada no corpo docente do Departamento de História da UFPel, visto que 5 professores do departamento em questão participam na coordenação do LEH ou no desenvolvimento de atividades que utilizem o espaço ou materiais do laboratório.

Dessa forma, o LEH cumpre muito bem sua função e atinge, em diversos momentos, seus objetivos. Exemplo disso é a supracitada aproximação do

espaço com disciplinas do curso de Licenciatura em História da UFPel. Nas disciplinas de Ensino de História e Laboratório de Ensino de História são realizadas consultas em parte dos materiais disponíveis no LEH, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resoluções que regem IES e cursos de licenciatura, etc. O espaço também é utilizado para as orientações que os professores das disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio realizam com os licenciandos em História, pois oferece estrutura para a realização de tais orientações, na medida em que conta com computadores com acesso à internet, livros didáticos atualizados, livros paradidáticos, documentos audiovisuais organizados pelo Ministério da Educação, revistas acadêmicas, jogos didáticos, entre outros materiais que podem auxiliar na prática docente dos graduandos durante o estágio e posteriormente.

4. CONCLUSÕES

O LEH oferece aos graduandos a possibilidade de pensarem além das teorias discutidas na universidade, ampliando seus conhecimentos a respeito das propostas pedagógicas existentes e instrumentalizando-os para a criação de novos métodos de ensino adequados à cada situação-problema. Assim, também fortalece e consolida a formação na área de Ensino de História, que possui pequena representatividade na grade curricular do curso, em termos de carga horária. Aos professores em atuação na rede de Ensino de Educação Básica, é proporcionada Formação Continuada, a partir da participação nos projetos desenvolvidos no laboratório que os deixam a par das teorias que estão sendo discutidas na universidade, e os possibilita expor o que está sendo desenvolvido no cotidiano da sala de aula. Sabe-se que o número de participantes pode ser questionado, pois nem sempre reflete o que de fato ocorreu na atividade. Entretanto, as atividades aqui citadas foram planejadas e reconstruídas a cada novo encontro, com a participação de todos os envolvidos. Essa dinâmica contribui diretamente na qualidade de planejamentos e ações, cria e/ou fortalece vínculos de amizade e respeito entre os sujeitos envolvidos; e faz com que alguns participantes estabeleçam um vínculo com o LEH, para onde retornam afim de colaborar em outras atividades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, C. **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. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Acessado em 19 jun. 2015. 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. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Acessado em 19 jun. 2015. Online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico Cursos de História**. Acesso em 24 jun. 2015. Online. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/historia/licenciatura/projetopedagogico/

ENCONTROS COM AS REDES: A CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO MAIS GLOBAL DE ENSINO E O PAVE

ANA JÚLIA NOGUEIRA [1]; ELESSANDRA MORAES MAGALHÃES [2]; LIZANDRA FARIAS DA COSTA[3]; DJOVANA MIELKE NORNBERG[4]; HELENARA PLASZEWSKI FACIN[5]

[1] *Universidade Federal de Pelotas (UFPel) 1 – anajuliasnogueira@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – fmmaragato@gmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – lizandra_lizah@hotmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – djovana_nornberg@hotmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – helenara.ufpel@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto tem como uma das principais funções estender a interface universidade e comunidade, através da educação superior com a educação básica. Está se desenvolvendo como mais um trabalho de extensão da Coordenadoria de Processos e Seleção e Ingresso (CPSI) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que é um órgão vinculado à Reitoria, responsável pela execução das políticas de ingresso e seleção da Universidade, competindo a essa estrutura as atribuições de coordenar, organizar e realizar os concursos públicos para servidores e os processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da instituição.

A CPSI até então se aproxima de algumas das redes de ensino pelo trabalho das bancas corretores, transformando-os em multiplicadores dessa outra forma de fazer docente, pois a crença, de que a troca de experiências é um saber que contribui para a qualificação profissional, entrelaçamos os profissionais da educação fortalecendo elos, aprimorando conhecimentos que poderão promover adequações que esta sociedade em constante mudança requer, pois

> O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 1996, p. 36)

Nesse sentido, a universidade como “locus” privilegiado do conhecimento realiza a interlocução com a sociedade, construindo novos e diferentes saberes, e muitas vezes, a extensão acaba suprindo lacunas do Estado na execução de suas políticas públicas, que por vez estão descoladas da realidade local.

Além disso, cabe destacar que o Saber docente provém de várias fontes e a prática cotidiana nestes projetos de extensão, proporciona o “saber da experiência”, uma discussão preconizada por Tardif, Lessarde e Lahaye (1991), cuja fecundidade está na valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem e dos conhecimentos necessários à experiência profissional e pessoal.

Diante deste espectro, a CPSI em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da UFPel, vem realizando encontros com as redes de ensino da região, com o objetivo de dialogar alternativas para viabilizar o ingresso de estudantes nas vagas específicas destinadas ao Processo Seletivo – PAVE – Programa de Avaliação da Vida Escolar.

O PAVE está estruturado em Subprogramas, em que está regulamentada a participação de candidatos que estudam em escolas públicas ou particulares no Ensino Médio, na modalidade de ensino regular de três anos completos ou em escolas cuja estrutura curricular seja semestral de quatro anos completos.

O Programa permite o acompanhamento das aprendizagens construídas pelo aluno durante o Ensino Médio, motivando-o a buscar um melhor desempenho no decorrer do processo. Desenvolvido em três anos, naturalmente, tende a se voltar para candidatos da região sul, onde Pelotas é município polo.

Haja vista que o PAVE atravessou os períodos dos processos de expansão desde sua implantação em 2004, na oportunidade em que completou uma década, em 2014, justifica-se um diagnóstico apurado deste programa.

A procura por este Processo Seletivo tem aumentado nos últimos anos.

2. METODOLOGIA

Durante o ano estamos realizando encontros com as redes de ensino: público e privado. O projeto desenvolve-se em momentos, tais como: rodas discussão, comunicações, seminários, debates e relatos de experiências. O que contribui para qualificação das práticas e abre espaço para a formação continuada de professores da rede de ensino da região.

A análise dos dados será realizada com princípios da análise de conteúdo (FRANCO, 2003).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto está em andamento, mas já foram realizados alguns encontros em que foram discutidos as etapas do processo seletivo, o período de inscrições, a divulgação, o cronograma de provas, antecipação da prova de redação motivada por questões logísticas, de forma a contribuir para ajustar o processo ao calendário das escolas para a complementação do conteúdo curricular para o fim do ano. Assim como, alterações no programa das três etapas e a proposição de novos encontros a serem feitos no decorrer do segundo semestre para tratar de outros tópicos.

O momento é de reavaliação e reflexão sobre o processo, já que o PAVE completou dez anos em 2014 e percebemos o quanto nosso programa é balizador do currículo das escolas. Por isso, avaliar e qualificar é importante.

Também imperioso destacar as grandes contribuições que tem sido estes encontros, sendo espaços formativos, a partir da reflexão da prática, através de questionamentos tais como:

O que e como trabalhar determinados conteúdos? Metodologias?

Por onde começar?

Que referencial teórico dá conta da temática?

Como fazer o aluno gostar deste ou daquele conteúdo?

Tais analises apontam que muitos professores ainda vivem um modelo de escola que continua privilegiando exercícios, testes e provas descontextualizadas e fragmentadas, que privilegia apenas a memorização, a repetição e a cópia. Em detrimento do diálogo, da interação, do raciocínio, dos desafios e a busca de novos conhecimentos.

Por isso, as experiências proporcionaram um processo de ensino-aprendizagem vivo, um espaço de vida, rico de sentidos, de descobertas, voltado para a realidade da aplicabilidade das ideias e conhecimentos. Assim

compreender, o sentido de como educadores não somos detentores do saber, segundo FREIRE (1996, p. 47): “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, assumindo-se como sujeitos do processo, pois a ação, a interação e a troca, movem o processo de aprendizagem.

A seguir apresentamos o quadro com o resultado de alguns dados relativo ao número de vagas ofertadas pelo PAVE nos anos de 2012/1 a 2015/1 e o número de ingressantes, o que causou espanto por parte das escolas, ao terem conhecimento de que embora tivesse aumentado o número de participantes ano a ano, sobram vagas em determinados cursos, ou seja, nenhum nenhum candidato se inscreveu.

Tabela1: Vagas e Ingresso pelo PAVE

SEMESTRE	VAGAS	INGRESSANTES	INGRESSANTE EFETIVO	PORCENTAGEM %
2012/1	281	205	188	72,95
2012/2	117	85	80	72,65
2013/1	312	183	171	58,65
2013/2	90	84	82	93,33
2014/1	306	184	172	60,13
2014/2	107	86	81	80,37
2015/1	306	233	203	76,14

Em se tratando de um Processo Seletivo da região, em que o aluno não estranha o clima, a cultura, a alimentação, os amigos, e, ainda, permanence junto a família, se faz necessário uma busca mais apurada dos dados e seguir no diálogo profícuo com a comunidade.

4. CONCLUSÕES

O projeto está contribuindo para mapear os dados da realidade da educação de nossa região, enquanto papel social e servirá para implementação de ações de realimentação no processo ensino-aprendizagem nas escolas que participam do Processo Seletivo, bem como avaliar o nosso Processo Seletivo, oportunizar a formação continuada de professores e reencantar o ensino.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIA, Dóris Santos de(org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 183 p.

FRANCO, M. L. P. **Análise do Conteúdo**. Brasília, Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Padagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel(org.). **Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas** Belo Horizonte: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas/ UFMG, 2000. 193 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber:** um esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação**:** Porto Alegre, n. 4, p. 215-253, 1991.
!

DESCOBRINDO SENTIDOS: AULAS DE DANÇA COM O GRUPO APAJAD

LUANA ECHEVENGUÁ ARRIECHE[1]
MAIARA CRISTINA MORAES GONÇALVES[2]

1. INTRODUÇÃO

A seguinte pesquisa ocorre na Universidade Federal de Pelotas, Instituição a qual se disponibilizou a "Escola da Inclusão" para mediar e facilitar atividades artísticas pedagógicas ao grupo APAJAD "Associação Pais e Amigos de Jovens e Adultos com Deficiência". Dentre as atividades que ocorrem para o grupo, a Dança foi a primeira a vincular-se através do projeto de extensão Poéticas da Diferença, tendo como coordenadoras do projeto Eleonora Santos e Maiara Gonçalves, ambas professoras do curso de licenciatura em Dança, na Universidade Federal de Pelotas(UFPEL).

Ao propor relatar sobre o trabalho desenvolvido com o grupo, buscamos identificar o problema de pesquisa, sendo este: quais são os sentidos atribuídos a dança pelos alunos da Escola da Inclusão? Tem como objetivo geral identificar quais os desejos e objetivos dos alunos para com as aulas de dança. Além disso, é importante conhecer quais são as dificuldades motoras e imaginativas dos alunos presentes em aula; e ainda, proporcionar vivências de criação e ampliação de repertório de movimentos; e pontuar objetivos futuros para o segundo semestre.

Para todos os momentos compartilhados com o grupo "Apajad", assim como também para a base teórica deste trabalho a autora PORPINO (2006) com suas teorias sobre práticas pedagógicas em dança alicerça esse trabalho. A autora que se utiliza da metáfora do abraço na busca de emergir o entusiasmo pela vida ao abraçar para dançar, compartilha do significado do termo " *Andara*, termo tupi-guarani, que significa abraçar para dançar" (PORPINO, 2006, p. 96), acredita que assim como o abraço exigi disponibilidade corporal, desejo de partilhar, coragem e exposição, a autora busca paralelismo ao pensar no ensino de dança.

> Considerando, portanto, o sentido metafórico do abraçar moriniano e nossas experiências vividas para iniciar uma reflexão que pretende reconhecer que dança é educação, em sua possibilidade de incitar o abraço e ao mesmo tempo emergir deste como experiência estética desveladora da corporiedade. (PORPINO, 2006, p.97)

As teorias da autora TEIXEIRA (2011) sobre deficiência em cena ampliou as reflexões sobre o assunto. Através de sua escrita, estuda-se a ótica de corpo social e corpos que não se "encaixam" nos padrões ditos normais da sociedade. Sociedade essa que pessoas com deficiência foram denominadas anormais, deficientes, monstros, entre outros. Também de acordo com autora reflito a estética do feio e o belo através da perspectiva de Umberto Eco.

As teorias pesquisadas auxiliam a traçar objetivos buscando aproximação de ações que priorizem uma exposição atribuída de sentidos. E reflete "especulação -espetacularização", termo utilizado por TEIXEIRA (2011) quando

[1] *Universidade Federal de Pelotas- luana_arrieche@hotmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas- maiara.mgoncalves@gmail.com*

retrata a realidade vivenciada pelos *freaks*[3] na indústria de entretenimento em meados do século XX, momento que se coloca em foco as diferenças e também se torna um período aglutinador para novas reflexões.

Aproximamos-nos da teoria de gesto imbuído de sentidos o qual GIL (2002) utiliza para descrever o trabalho do coreógrafo *Merce Cunnigham* , desta forma desloco sua ideia para este trabalho, para delinear minha perspectiva sobre "sentido" compreendendo que sentidos nos le vam a outros horizontes, ações, palavras, gestos ou proposições.

2. METODOLOGIA

O trabalho tem como base a metodologia de pesquisa-ação a qual segundo FRANCO (2005) trata-se de uma pesquisa que visa a práxis do grupo social, ocorrendo paralelamente a pesquisa e a ação do pesquisador, ou seja, o pesquisador além de investigador é participativo e ativo no processo coletivo no intuito de gerar transformações, as quais são negociadas e construídas através da prática dialógica. O autor contextualiza a metodologia que tem origem dos trabalhos de *Kurt Lewin*, em 1949, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental de campo e ao longo do tempo absorve-se a outras teorias e práticas que se tornam relevantes para este trabalho:

> [...]a partir da década de 1980 quando absorve a seus pressupostos a perspective dialética, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, e assume como finalidade a melhoria da prática educativa docente. (FRANCO, 2005, p.485)

Foram dez encontros, espaçados entre os meses de maio e junho do vigente ano. As aulas ocorreram no espaço cedido pela Universidade Federal de Pelotas, no campus Anglo, e também foram disponibilizados som e projetor. Os encontros aconteciam nas terças-feiras com duração de uma hora e meia. E dentre os dez encontros, o primeiro encontro ocorreu especificamente para a apresentação dos alunos e monitor; dois encontros ocorreram para ensaio e fechamento do semestre com a apresentação de uma quadrilha junina; e sete encontros de atividades teórica-práticas.

As atividades foram elaboradas para proporcionar vivências em dança explorando capacidades motoras e cognitivas, ampliação do repertório de movimentos e fruição. Para atingir os objetivos propostos, utilizamos dos conteúdos: fruição; improvisação; ritmo; aproximações com as técnicas de dança de salão e balé clássico; e experimentação em danças populares com movimentos de quadrilha junina. Todos os encontros ocorreram com uma abordagem dialógica e também colaborativa, permitindo que os alunos participassem e compartilhassem de suas vivências para a construção das aulas, os quais tiveram a oportunidade de criação e expressão através de sua linguagem corporal.

O número de alunos que compõe a APAJAD é de em média vinte alunos, mas os que frequentam as aulas de dança são de em média nove alunos, de

[3] Os *Freaks* eram um grupo de atores de circos com diversificadas deficiências e em suas atuações retratavam a realidade vivenciada pelos mesmos na sociedade, o circo foi um dos primeiros espaços que pessoas com deficiência conseguiram atuar junto a comunidade. *Freaks* – "O Filme *Freaks*, a parada dos Montros (1932), do diretor Tod Browning's, foi um marco da exposição da realidade desses circos nos Estados Unidos e na Europa" (TEIXEIRA, 2011, p.76p).

variadas idades, entre 17 anos e 50 anos, os quais apresentam diferentes deficiências e um "imenso" desejo de dançar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através dos encontros realizados foi possível perceber que os alunos possuem uma vontade incalculável de dançar. Cada aluno dentro de suas capacidades exploram-se corporalmente e desafiam-se a cada nova proposta. As relações estabelecidas me impulsionam pontuar que os sentidos imbuídos a dança ultrapassa os limites de horizonte dado a palavra "sentidos", pois este se faz no ato de fazer, no efêmero ato de dançar, o que está de acordo com as ideias de GIL (2002).

Trata-se de um grupo heterogêneo, de preferências, características, idades e deficiências variáveis. No entanto essa realidade não é um empecilho para o trabalho realizado, o qual respeita as diferenças e dialoga com o pensamento coletivo. Ressalto que os "sentidos" imbuídos a dança são reflexos do desencadeamento das relações estabelecidas, pois o grupo se reconhece como uma família criando uma atmosfera de segurança e afetividade, estado que incita o "abraço" e dialoga com a metáfora de PORPINO (2006).

O espetáculo de dança faz parte do pensamento coletivo desse grupo, os quais mostram e expressam o desejo de se fazerem presentes ao espectador, visando a visibilidade do desejo latente de dançar. E na busca de alçar vôos, foi realizado com os alunos uma coreografia de quadrilha junina com todos alunos da APAJAD, os quais tiveram pais e amigos como espectadores desse momento de experimentação na cena, no "palco".

Figura 1: Acervo digital- Coordenação de Comunicação Social. UFPEL

Para o segundo semestre do ano vigente, será trilhado o objetivo de criar composições através de experimentações em dança, buscando ampliar o repertório de movimento dos alunos e proporcionando que os mesmos se expressem corporalmente. O tema que norteará as atividades seguintes será musicais norte-americanos, sendo esse um ponto de partida o qual poderá vir a ser modificado no exercício das aulas, o intuito de começar com este tema é em

vista da possibilidade de trabalhar com os alunos a fruição através do acesso de vídeos disponíveis na Internet, inspirando os mesmos a realizar experimentações e re-leituras. Acredito que o tema apesar de não retratar a realidade contemporânea proporcionará diferentes experiências estéticas, nas quais comportamento, expressão, vestimenta, entre outras se diferem da realidade atual. Além do fato de existir registros em vídeo o que facilitará para o processo e envolvimento dos alunos com o tema, compreendendo que o vídeo é um veículo de comunicação que se utiliza de variados estímulos (visual, auditivo, cinestésico, entre outros).

4. CONCLUSÕES

O trabalho realizado com os alunos da Escola da Inclusão projeto criado pela Associação de Pais e Amigos de Jovens e Adultos com Deficiência (APAJAD) é uma oportunidade de amadurecimento e reflexões sobre fazer pedagógico em dança, considerando que enquanto acadêmica os espaços adequados para o exercício do licenciado são os projetos de extensão, os quais permitem a prática dos conhecimentos adquiridos e proporcionam refletir sobre as necessidades e desejos de grupos sociais, neste trabalho em específico a APAJAD.

Ao me inserir nessa "família" como monitora, me expor a eles e eles a mim, em um ambiente de afetividade, segurança, exposição e entrega a dança. Aprendemos "todos", alçamos vôos intermináveis e re -significamos sentidos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIL, José. O gesto e o sentido. p.79 a 98 In: GIL, José. **Movimento total.** – São Paulo: Iluminuras, 2002, 208p.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação:** interfaces entre corporeidade e estética. – Natal, RN: EDUFRN- Editora da UFRN, 2006. 148p.

TEIXEIRA, Carolina. Deficiência em Cena. – João Pessoa: Ideia, 2011. 189p.

UFPEL. Coordenação de Comunicação Social. Escola de Inclusão realiza festa Junina. Publicado em 26/06/2015, em Notícias. Acessado em 6 julho. 2015. Online. Disponível em http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2015/06/26/escola-de-inclusao-realiza-festa-junina/?utm_source=twitterfeed&utm_medium=facebook

EXPANDINDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL EM TURMAS DE QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DA ATIVIDADE NÚMEROS BINÁRIOS*

GUSTAVO CRUZ DE PINHO[1]; SIMONE ANDRÉ DA COSTA CAVALHEIRO[2]; WINE DOS SANTOS SILVA[3]; LUCIANA FOSS[4]; ANA MARILZA PERNAS[5]; ANA RITA MAZZINI[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – gcdpinho@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – simone.costa@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – wdssilva@inf.ufpel.edu.br
[4]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – lfoss@inf.ufpel.edu.br
[5]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – anamarilza@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - anarita.mazzini@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Jannete M. Wing, em 2006, descreveu o Pensamento Computacional (Computational Thinking) como sendo o processo de pensamento envolvido na formulação de problemas e nas suas soluções, utilizando fundamentos e técnicas da Ciência da Computação. Ela considera o Pensamento Computacional (PC) como uma habilidade fundamental para todos, não apenas aos cientistas da computação.

Nesse contexto, o *Computational Thinking in K-12 Education – Leadership Toolkit* (Toolkit), que foi uma proposta lançada por organizações como *Computer Science Teachers Association* (CSTA), *International Society for Technology in Education* (ISTE) e *National Science Foundation* (NSF), tem por objetivo complementar o ensino escolar, através de atividades didáticas baseadas em habilidades específicas de representação de dados, algoritmos, paralelismo, abstração e simulação, entre outros (CSTA et al., 2011).

Integrando as premissas anteriores, o projeto Explorando o Pensamento Computacional para Qualificação do Ensino Fundamental (EXP-PC) propõe diversas atividades para introduzir o PC em turmas do ensino fundamental, incentivando o desenvolvimento pleno e efetivo do raciocínio lógico-dedutível. O presente trabalho descreverá a metodologia e aplicação da atividade "Números Binários", originalmente proposta no livro *Computer Science Unplugged* (ADAMS, 2010), bem como resultados e conclusões acerca desta.

2. METODOLOGIA

A atividade Números Binários (NB) tem como objetivo introduzir conceitos de representação e abstração de dados. As principais habilidades trabalhadas, descritas pelos parâmetros curriculares nacionais (PCN), são: números e operações, com a construção do significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos; e interpretação e produção de escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática.

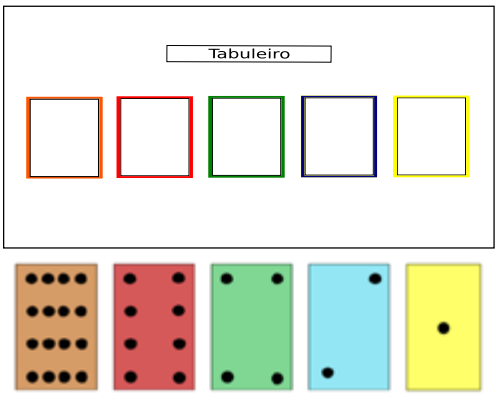
A atividade NB foi aplicada semanalmente a alunos do quarto ano do ensino fundamental da rede pública municipal, em encontros de 50 minutos de duração.

*Projeto realizado com o apoio do PROEXT - MEC/SESu e PICMEL - FAPERGS/CAPES

Nas aulas, o objeto de estudo é chamado de "código binário", o qual refere-se a um código necessário para entrada em um clube secreto e envio de mensagens entre seus participantes.

Para a realização dessa atividade, foram utilizados os seguintes materiais: dois kit's, cada um composto por um tabuleiro retangular e cinco cartas coloridas com representação numérica feita por círculos (1, 2, 4, 8 e 16), conforme a Figura 1, um kit em uma versão ampliada destinado ao quadro, para demostrar e instruir os alunos, e o outro para cada estudante; uma tabela que representa a tradução de letras em números binários (Figura 2) e exercícios de fixação.

Figura 1: *kit* (tabuleiro e cartas, respectivamente)



Fonte*: Computer Science Unplugged*, 2010.

Figura 2: tabela de traduções

Código Binário	Número Secreto	Letra Secreta
00000	0	
00001	1	A
00010	2	B
00011	3	C
00100	4	D
00101	5	E
00110	6	F
00111	7	G
01000	8	H
01001	9	I
01010	10	J
01011	11	K
01100	12	L
01101	13	M
01110	14	N
01111	15	O

Código Binário	Número Secreto	Letra Secreta
10000	16	P
10001	17	Q
10010	18	R
10011	19	S
10100	20	T
10101	21	U
10110	22	V
10111	23	W
11000	24	X
11001	25	Y
11010	26	Z
11011	27	
11100	28	
11101	29	
11110	30	
11111	31	

Fonte*: Computer Science Unplugged*, 2010.

A atividade NB foi dividida em quatro tarefas, descritas a seguir:

i. **Tarefa I**: a proposta do primeiro encontro é introduzir o conceito do código binário, mostrando, através do kit (Figura 1), a maneira de se chegar a um número decimal, chamado de número secreto, a partir do código binário. Para isso, alguns conceitos são necessários, como a utilização apenas de valores zero ou um, cinco dígitos e a ordem das cartas, que precisa ser respeitada.

ii. **Tarefa II**: na segunda aula, é apresentada a possibilidade de formar palavras com o código binário através da tabela de traduções (Figura 2). Os alunos são instruídos a escreverem seu nome, e algumas outras palavras, utilizando uma analogia ao clube secreto. Para finalizar a tarefa, a possibilidade de representar letras acentuadas e outros símbolos é mencionada, assim como a relação entre o código binário e a linguagem dos computadores.
iii. **Tarefa III**: na terceira aula, os alunos são orientados a formar frases com a tabela (Figura 2), para poderem se comunicar dentro do clubinho. A tarefa consiste na formação de frases, e no processo inverso, no qual o aluno terá que decodificar uma mensagem do colega. Na conclusão da aula, a comparação entre código binário e linguagem dos computadores volta a ser abordada, relacionando ao método de decifragem de mensagem.
iv. **Tarefa IV**: no quarto encontro, a maneira de chegar ao código binário a partir dos números secretos é abordada, utilizando o método de divisões sucessivas. Os alunos são instruídos a repetir o processo algumas vezes para fixação do conteúdo. No fechamento, é discutido o maior número possível de representar com cinco dígitos (31), e é mostrada a possibilidade de representação com mais dígitos.

Para fixação do conteúdo, ao final de cada tarefa, exercícios foram aplicados aos alunos e corrigidos no quadro. Além disso, um quinto encontro foi realizado para aplicação de uma avaliação, abrangendo os conceitos e discussões vistos em aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade NB foi aplicada em três escolas municipais: Colégio Municipal Pelotense (P), Escola Municipal Ferreira Viana (FV) e Escola João da Silva Silveira (JSS), em um total de 60 alunos. Os desempenhos médios das três escolas foram comparados através do teste DMS de Fisher com nível de significância igual a 5%. A descrição da pontuação é apresentada na Tabela 1.

Os alunos obtiveram notas entre 7,1 e 10, com média 9,2 e coeficiente de variação 7,2%, evidenciando um alto desempenho geral e também bastante homogêneo. Através do teste, foi observado que a média da escola P (9,6) foi significativamente superior às médias das escolas FV e JSS (9,1 e 8,9 respectivamente) que não diferiram entre si. Os coeficientes de variação das escolas foram baixos (5,1% para P, 5,3% para FV e 8,2% para JSS), indicando que os alunos apresentaram desempenho homogêneo nas três escolas.

Tabela 1: descrição do desempenho geral dos alunos e por escola na avaliação da atividade "Números Binários".

Escola	n	Média	DP	Mínimo	Q_1	Md	Q_3	Máximo
P	17	9,6 a	0,51	8,1	9,4	9,8	10	10
FV	20	9,1 b	0,53	8	8,75	9,2	9,4	9,9
JSS	23	8,9 b	0,82	7,1	8,1	9,1	9,5	10
Geral	**60**	**9,2**	**0,72**	**7,1**	**8,8**	**9,25**	**9,75**	**10**

Nota: n = número de alunos; DP = desvio padrão; Q_1 = primeiro quartil; Md = mediana; Q_3 = terceiro quartil. Médias seguidas de mesma letra não diferem entre si pelo teste DMS de Fisher (=0,05).

O ganho alcançado pelos alunos com o desenvolvimento das atividades do projeto é mensurado pela diferença entre as pontuações dos alunos no pós e no pré-teste, abordando as habilidades trabalhadas na NB e outras também relacionadas ao PC não constantes no escopo do trabalho. A significância desse ganho, por escola e geral, é verificada através do teste t para amostras pareadas, com =0,05. A hipótese sob verificação neste teste supõe que o ganho médio ( ) dos alunos não difere de zero, ou seja, H_0: = 0. A Tabela 2 exibe as medidas descritivas da variável ganho e os resultados do teste t.

Tabela 2: descrição do ganho dos alunos após o desenvolvimento das atividades e resultados do teste de significância para esta variável, por escola e geral.

Escola	Ganho								Teste t	
	n	Média	DP	Mínimo	Q_1	Md	Q_3	Máximo	t	Valor p
P	11	1,99	2,45	-2,5	0,75	1,88	2,88	7	2,67	0,023
JSS	17	0,85	2,92	-3,63	-1,75	0,5	3	5,56	1,19	0,250
FV	17	1,93	1,84	-2,06	0,94	1,75	3,13	5	4,32	0,0005
Geral	**45**	**1,53**	**2,45**	**-3,63**	**0,31**	**1,44**	**3**	**7**	**4,20**	**0,0001**

Nota: n = número de alunos; DP = desvio padrão, Q_1 = primeiro quartil; Md = mediana; Q_3 = terceiro quartil.

4. CONCLUSÕES

Ao analisar os resultados, observa-se que todos os alunos atingiram pelo menos 70% da avaliação, evidenciando o êxito na aplicação da atividade. Mesmo que não haja um ganho visível, possivelmente pela sensibilidade do instrumento de avaliação (teste), é nítido que os alunos compreenderam o foco da atividade.

Para os próximos anos, espera-se uma constante melhoria e adaptações para os futuros trabalhos, assim como a aproximação das comunidades acadêmicas e local.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

WING, J. M. Computational Thinking. **Communications of the ACM**, New York, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.

DENNING, P. J. The profession of it: Beyond computational thinking. **Communications of the ACM**, New York, v.52, n.6, p.28-30, 2009.

CSTA; ISTE; NFS**. Computational Thinking in K–12 Education.** 2011. Acessado em 2 jul. 2015. Online. Disponível em: http://www.csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/472.11CTTeacherResources_2ed-SP-vF.pdf

ADAMS, R.; McKenzie J. **Computer Science Unplugged.** 2010. Acessado em 2 jul. 2015. Online. Disponível em: http://csunplugged.org/wp-content/uploads/2015/03/CSUnplugged_OS_2015_v3.1.pdf

AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EM CRIANÇAS COM HISTÓRIA DE FRACASSO ESCOLAR

AMANDA DE ALMEIDA SCHIAVON[1]; MARIELLE SCHWANTZ DOS SANTOS [2]; NATÁLIA SILVEIRA NALÉRIO[3], TALITA GONÇALVES MONTEIRO[4], SILVIA NARA PINHEIRO[5]

[1]Aluna da Graduação em Psicologia – UFPel – amandaschiavon@yahoo.com.br; [2]Aluna da Graduação em Psicologia – UFPel – marischwantz@yahoo.con.br; [3]Aluna da Graduação em Psicologia – UFPel – natinalerio@hotmail.com; [4]Aluna da Graduação em Psicologia – UFPel – talitagmonteiro@gmail.com; [5]Professora do curso de Psicologia – UFPel, Orientadora – silvianarapi@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A psicologia Histórico-Cultural ou Sócio-Histórica tem por objetivo caracterizar os aspectos do comportamento humano, assim como, hipoteticamente, relacionar como ocorre a formação e desenvolvimento ao longo da história do indivíduo, desconstruindo a dicotomia estabelecida nos modelos teóricos até então, visando configurar o homem dentro de uma perspectiva dialética. Para Bock e colaboradores (2007), ela carrega consigo a possibilidade da crítica, não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos. Dentro da visão histórico-cultural o homem é determinado através de sua realidade cultural e histórica e concomitantemente age sobre essa realidade. Cabe salientar que:

> "A cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o sujeito se submete, mas como uma espécie de "palco de negociações", em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados" (OLIVEIRA, 1993, apud REGO, 2012, p. 55)

Nesta teoria Vygotsky defende algumas ideias básicas, como a relação indivíduo/sociedade, afirmando que as características tipicamente humanas e as funções psicológicas resultam da interação dialética do sujeito com seu meio sociocultural. No entanto, não desconsidera a base biológica do funcionamento psicológico humano, percebendo o cérebro como o principal órgão da atividade mental, porém também como um sistema de grande plasticidade, já que é moldado ao longo do desenvolvimento do indivíduo (REGO, 2012).

Para Vygotsky (2009) o homem estabelece relações com o mundo e com os outros homens. Entretanto, tais relações não são diretas, elas são mediadas por instrumentos materiais e psicológicos (signos) que o próprio homem cria sendo a linguagem o principal signo mediador estudado pelo autor. Assim, o teórico afirma que é preciso, na análise psicológica, diferenciar os processos psicológicos complexos dos mecanismos elementares, conservando assim, as características básicas do ser humano, no entanto não as reduzindo a meros reflexos (REGO, 2012).

Percebe-se na mediação a função dos instrumentos e signos no desenvolvimento humano, onde Vygotsky (1984) apud Rego (2012, p. 52) faz uma analogia: "O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho". Ou seja, assim como um instrumento permite ou amplia a possibilidade de intervenção na natureza, como, por exemplo, a caça, os signos permitem o controle da atividade

psicológica, ampliando a capacidade de atenção, reflexão, memorização, comunicação, percepção e interpretação, etc.

Para Vygotsky, como já mencionado, o principal fator de desenvolvimento infantil são as relações sociais e culturais estabelecidas, ou seja, é um processo socialmente constituído. Acredita que há uma maturação biológica (chamados processos elementares), no entanto demonstra-se como fator secundário, já que depende das relações criança/cultura (conhecido por funções psicológicas superiores). Isso é reafirmado por ele na seguinte citação:

> A mente de uma criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir. (VYGOTSKY, 1984, apud REGO, 2012, p. 57)

Vygostsky ainda define dois níveis de desenvolvimento: a) Desenvolvimento Real ou Efetivo: refere-se às conquistas, ao desenvolvimento já realizado, capacidades que a criança já aprendeu e domina sem necessidade de mediação; b) Desenvolvimento Potencial: capacidades a serem construídas ou aquilo que a criança consegue fazer com auxílio de outra pessoa. A distância entre esses dois níveis de desenvolvimento, entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela faz sendo mediada, é o que Vygotsky denominou de *Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal*, esta define, então, os processos que ainda estão em fase de maturação. O teórico afirma ainda que:

> Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 1984, apud REGO, 2012, p. 74)

Outra fonte de promoção de desenvolvimento considerada por Vygotsky (2008) e Elkonin (2009) é o brinquedo, no ato de brincar a criança começa a utilizar-se das esferas cognitivas, não mais determinadas pelos objetos exteriores, mas pelas suas próprias ideias, ocorrendo uma diferenciação entre o significado dos objetos e o que vê, passando este a ser considerado mesmo quando ausente. Os brinquedos permitem e ampliam a capacidade de imaginação, abstração e significação dos objetos, além de que “a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento” (REGO, 2012, p. 83).

Relacionando a brincadeira com o desenvolvimento, Pinheiro (2014) expõe, ancorada nas ideias de Vygotsky (2008), que tal relação é igual àquela entre o ensino e o desenvolvimento, ou seja, a brincadeira possibilita o desenvolvimento cognitivo e emocional e cria zonas de desenvolvimento proximal, já que é realizada em um nível que está acima da média da idade da criança.

2. METODOLOGIA

O presente projeto de extensão, aprovado pelo comitê de ética, derivou de uma disciplina optativa no segundo semestre de 2014, onde foi ministrada a base teórica para realização do trabalho, e a partir do primeiro semestre de 2015 prosseguiu como projeto de extensão. Participam do projeto acadêmicas do 4º e 6º semestre do curso de Psicologia da UFPel.

No semestre 2015/1 a intervenção está sendo realizada com 3 alunos do sexo masculino, freqüentando os seguintes anos escolares: 3º, 4º e 5º, todos com

histórico de repetência, e com idades de 10, 11 e 14 anos respectivamente. A intervenção é realizada semanalmente com duração de 50 minutos no Núcleo de Neurodesenvolvimento da FAMED. Todos os encontros foram gravados e serão degravados posteriormente.

A intervenção se divide em três etapas:

- Entrevista semi-estruturada com mãe e professora; avaliação assistida (Linhares, 1998) por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE) junto ao aluno;
- Intervenção com jogos de memória, cara a cara e damas;
- Reavaliação junto à mãe, ao aluno e a professora.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda não foi efetivada a análise microgenética dos dados, mas por meio das entrevistas e da reavaliação do TDE constatou-se que ocorreram mudanças na aprendizagem, na leitura, na escrita, na aritmética e no comportamento, como por exemplo, controle de esfíncter, maior independência e motivação para os estudos. Uma das crianças desistiu no decorrer do atendimento por motivos particulares.

Podemos então afirmar, a partir dos casos em processo de finalização, que o jogo com regras pode influenciar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória, raciocínio e tomada de consciência), e consequentemente no desempenho escolar o que afirma Vygotsky (2009).

4. CONCLUSÕES

Como o trabalho ainda está em andamento, estamos, nesse momento, realizando a reavaliação assistida. No entanto, até o momento, podemos afirmar apenas que tanto pela avaliação assistida, como pela intervenção por meio de jogos com regras explícitas estamos obtendo resultados positivos, já que as crianças que permaneceram na intervenção demonstraram melhoras escolares e de comportamento.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCK, A.M.B.; FURTADO, O.; GONÇALVES, M.G.M. **Psicologia Sócio-Histórica - Uma perspectiva crítica em psicologia**. 3 Ed São Paulo, 2007

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo.** Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 447p. (Coleção textos de Psicologia)

LINHARES, M.B.M. et al. **Avaliação Assistida: uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças.** Temas em Psicologia, São Paulo, v.6, n. 3, p. 231-254, Dez 1998. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n3/v6n3a07.pdf. Acesso em: 4 mar. 2014.

MOLON, S.I. **A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1995.

PINHEIRO, S.N.S. **O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar?** 2014, 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. 1896-1934. **A construção do pensamento e da linguagem/ Lev Semenovich Vigotsky.** Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 496p. (Biblioteca pedagógica)

VYGOTSKY, Lev 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. Disponível em http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES . Acesso em: 23 mar. 2014.

Refletindo sobre o ensino e aprendizagem nos Abrigos Institucionais de Pelotas

PAULA LIMA PACHECO[1]; DIEGO SCHMITZ[2]; ROSEMAR GOMES LEMOS[3]; CAROLINE LEAL BONILHA[4]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – paulalima.p10@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – ruasilva107@gmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – rosemar.lemos@ufpel.edu.br*
[4] *Universidade Federal de Pelotas – bonilhacaroline@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo fazer um relato das experiências vividas como bolsista do projeto de extensão Grupo D.E.A. Design, Escola e Arte – Construindo Conhecimento e Fazendo Arte, nos anos de 2014 e 2015. O grupo é interdisciplinar, composto por duas professoras universitárias que são coordenadoras deste, sendo elas, Profª Me Caroline Bonilha atuando em Pelotas, Brasil e Profª Drª Rosemar Lemos atuando em Lisboa, Portugal além de, aproximadamente, doze graduandos pertencentes à Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), oriundos dos cursos de Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado. O D.E.A. trabalha elaborando oficinas de arte em escolas públicas e abrigos institucionais[1] da cidade de Pelotas, estas oficinas trabalham questões de africanidades com base no cumprimento da Lei federal 11.645/2008[2], educação do sensível e educação ambiental.

Nesta pesquisa, destacaremos as oficinas realizadas junto aos abrigos institucionais da prefeitura de Pelotas, os cursos de formação dos quais participamos e atuação do projeto junto às graduações de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas.

O objetivo do projeto é ajudar a comunidade escolar e os abrigos através de atividades que colaborem para seu crescimento cultural. No caso dos abrigos o D.E.A. auxilia no convívio, fazendo com que os moradores das casas reflitam através das oficinas e possam conviver melhor, resgatar sua identidade e possuir uma visão mais positiva do mundo.

Para nós da Licenciatura as oficinas são importantes, pois através delas conseguimos adquirir, desenvolver estratégias didáticas pensadas a partir da especificidade de cada grupo trabalhado, o que implicará em nosso cotidiano através do preparo de aulas no futuro.

2. METODOLOGIA

A organização das oficinas acontece através de reuniões semanais entre o grupo. Em 2013 criamos um projeto chamado "Diversão Com Pipoca – viajando pelo mundo e construindo histórias" no qual trabalhamos a partir da realização de oficinas de cinema. A partir dos filmes estabelecemos diálogos com os

[1] Os Abrigos Institucionais são casas destinadas a famílias e/ou indivíduos com vínculos familiares rompidos ou fragilizados, a fim de garantir proteção integral. O atendimento prestado deve ser personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário, bem como a utilização e serviços disponíveis na comunidade local. (MDS, 2015).

[2] A LEI Nº 11.645/2008 incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro -Brasileira e Indígena". Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tornou-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2015)

participantes abordando temas como: formas de preconceito; etnias; questões raciais, identitárias, direitos humanos, fenômenos sociais no Brasil e no mundo, entre outros. Além disso, fazemos uso das Artes Visuais, aprofundando questões referentes à educação ambiental e ao cumprimento da Lei 11.645, construindo, com os alunos, novas formas de pensar e agir na sociedade.

A aproximação com o local a ser trabalhado é feita através das reuniões organizadas pelo grupo, onde este decide em qual local irá atuar, durante estes dois anos percebemos que o grupo já atuou em escolas públicas, desse modo, decidimos trabalhar, em 2015, somente com os abrigos institucionais de Pelotas. Para agendar os encontros com os abrigos a bolsista entra em contato com a coordenadora geral dos abrigos, fazendo uma reunião individual com ela, dizendo quais os abrigos que o grupo irá atuar durante o ano e ela faz um relato das necessidades de cada um. Via de regra, essas necessidades estão associadas à valorização da identidade, ativação de trabalhos em grupo, entre outros. Logo, estas informações são levadas ao grupo nas reuniões e assim é decidido o que iremos abordar em cada oficina. Temos que levar em conta a faixa etária de cada abrigo e o espaço oferecido pela estrutura física da casa. Pois cada abrigo possui características diferentes que precisam de atenção especial, em 2014 trabalhamos com quatro deles que foram: Meninos I e Meninas I, sendo que os dois possuem crianças entre sete e quatorze anos, Meninas II, contendo adolescentes entre quatorze e dezoito anos e o Abrigo de Idosos que possuem pessoas a partir de sessenta anos.

Em 2015, durante nossas reuniões decidimos trabalhar com as crianças e com os Idosos, inserindo a Aquarela a qual trata-se de uma casa criada este ano e que abriga os irmãos os quais antigamente ficavam seprados por gênero. Depois de conversar com o grupo, nos dividimos e cada um elaborou pesquisas procurando autores e embasamento teórico para a preparação das oficinas. Depois analisamos em qual abrigo cada oficina se enquadraria melhor, criamos uma espécie de portifólio que contém um planejamento de todas as oficinas que estarão ocorrendo até dezembro de 2015.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2013 fomos convidados pela Profª Drª Rosemar Lemos para participar de uma formação por meio do projeto A Cor Da Cultura que trata-se de um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, elaborando produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.

Durante o ano de 2014 foram realizadas em média uma oficina em cada abrigo durante o mês, sendo que trabalhamos com quatro abrigos durante o ano. Nas casas foram apresentados alguns filmes e realizadas várias atividades, entre elas; bolsas com caixa de leite nas Meninas II, brincos com garrafa pet nas Meninas I, desenho com tinta e brincadeiras de mímica nos Meninos I, além de atividades nos Idosos, levando desenhos com tinta.

Até junho de 2015 foi apresentado o filme " *Shaun,* O Carneiro" [3] nos Abrigos Meninas I e Meninos I. Até o final de julho de 2015 faremos as atividades práticas que são: escultura com cores primárias e secundárias, utilizando massinha de modelar nos Meninos I e confecção de câmara fotográfica com caixa de sapato nas Meninas I. No abrigo Aquarela optamos por levar uma atividade prática, onde trabalhamos o imaginário, primeiramente nos apresentamos e eles

[3] Sinópse disponívem online em: http://www.adorocinema.com/filmes/filme-221093/

apresentaram-se, logo, estendemos um papel pardo grande no chão da sala, à medida em que iamos contando a história do "O livro dos seres im áginários" de Jorge Luis Borges. As crianças desenhavam conforme imaginavam os animais que eram descritos nela. Eles foram muito receptivos com a atividade, surgiram desenhos muito expressivos e bem elaborados, bastante detalhistas. Além disso, foram respeitosos e carinhosos conosco, mais importante do que a própria atividade, parecia a atenção que estavamos dedicando à eles. Após a atividade ficamos em média 30 minutos conversando sobre a proposta e sobre o que gostavam de fazer. Uma das meninas trouxe uma pastinha com uma pequena produção de desenhos para nos mostrar. Desse modo, acredito que o mais importante nesses encontros é a sensibilidade, pois isso faz toda a diferença, a conversa, o contato, o ato de sentar e ouvi-los é muito significativo, tanto para eles e quanto para nós.

4. CONCLUSÕES

Saliento que este projeto ainda está em andamento e as oficinas serão executadas até dezembro de 2015. Até agora percebemos que, o mais relevante nesse processo é termos a oportunidade de um preparo adequado para nossa formação. Sendo assim, a extensão, a pesquisa, o convívio interdisciplinar e os desafios proporcionados com a vivência em outras realidades nos permitem desenvolver reflexões críticas que nos tornam profissionais mais conscientes e seres humanos mais sensíveis.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

A Cor da Cultura. Rio de Janeiro. Acessado em 09 jul. 2015. Online. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/oprojeto;

BRASIL**. Lei no 11.645, de 10 de março de 2008**.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JUNIOR, João Francisco Duarte. **Por que arte-educação?** 15ª Edição. Papirus Editora. Coleção Ágere. São Paulo, 1991.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MDS.Gov.Br. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Serviço de Acolhimento Institucional. Brasil. Acessado em: 09 de jul. 2015. Online. Disponível em: http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/pse-protecao-social-especial/servicos-de-alta-complexidade/servico-de-acolhimento-institucional;

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

Ó, Jorge Ramos. **Para uma crítica das artes da existência e da ideia de consciência na modernidade: a problematização foucaultiana**. In Paula Vicentini & Maria Helena Abrahão (Orgs.). Sentidos, Potencialidades e usos da Auto(Biografia). São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 19-48, 2010.

POURTOIS, J.; DESMET, H. **A Educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

SCHMITZ, D. **Diferentes teorias e práticas pedagógicas de arte na construção da cidadania**. In: Cadernos do LEPAARQ Vol. XI | n°22 | 2014.

UFPel. **Grupo DEA** – Construindo Conhecimento e Fazendo Arte. Acessado em: 10 jul. 2015. Online. Disponível em: http://www.grupodea.org/revista/edicao_04/pagina_03.html;

ATIVIDADES MOTIVACIONAIS UTILIZANDO A NEUROCIÊNCIA ESTIMULAM O APRENDIZADO

AMANDA GOMES E MELO[1]; DEBORAH KAZIMOTO ALVES[2]; JÉSSICA TEIXEIRA RODRIGUES LISBOA[3]; CANDIDA SOARES MOREIRA[4]; ADRIANA LOURENÇO DA SILVA[5]; GIOVANA DUZZO GAMARO[6].

[1]Universidade Federal de Pelotas –amanda.melo.nfs@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – deborahkazimoto@hotmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – jjessicapel@gmail.com
[4] Universidade Federal de Pelotas – candidasoaresmoreira@hotmail.com
[5] Universidade Federal de Pelotas –adrilourenco@gmail.com
[6] Universidade Federal de Pelotas – giovanagamaro@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem está diretamente ligado ao funcionamento cerebral. O desenvolvimento cognitivo de um indivíduo depende da interação deste com o ambiente. Diante disso, os conteúdos que são exemplificados e aplicados em situações do cotidiano estimulam o aluno a aprender de forma diferenciada e motivada. Neste contexto, a Neurociência é um ramo da biologia que vem sendo trabalhada para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem pois aumenta a capacidade cognitiva, sendo importante em todo período escolar.

Um aluno motivado desenvolve maior concentração gerando uma melhora da cognição (BOCK, 1999). Por outro lado a ausência desta pode causar uma diminuição da qualidade nas tarefas de aprendizagem (Burochovitch: Bzuneck, 2004).

Estudos tem demonstrado que um ambiente rico em variedade de estímulos, ou seja, motivado, aumenta o número de sinapses no hipocampo, estrutura cerebral envolvida com a formação de memória. Mudanças na rotina modificam comportamentos. Em ambientes motivados e constituídos por jogos, por exemplo, somos capazes de resolver um enigma ou desvendar uma equação matemática resultando em um prazer saudável (BATLLORI, 2006). Por estas questões, se faz importante a aplicação da Neurociência no âmbito escolar, de modo a estimular o desenvolvimento cerebral dos alunos, trazendo melhorias ao que se diz respeito a capacidades intelectuais, importantes para futuros profissionais. O desenvolvimento de diversas habilidades neurológicas ajuda no aperfeiçoamento do pensamento crítico, analítico e inovador.

O presente estudo teve por objetivo trabalhar temas ligados à neurociência por meio da utilização de jogos constituídos por diferentes atividades buscando estimular as diversas funções cerebrais, tais como: atenção, memória, raciocínio lógico e coordenação motora.

2. METODOLOGIA

A atividade foi realizada no Campus Capão do Leão no Laboratório de Fisiologia e Farmacologia do Instituto de Biologia. Foram convidados a visitar a universidade um grupo de nove alunos do terceiro ano da Escola Estadual de Ensino Médio João de Deus Nunes situada em Canguçu. Os estudantes foram acompanhados por um professor responsável.

Conceitos básicos de neurociências foram introduzidos aos alunos por meio da realização de diversas atividades lúdicas. Foram escolhidas cinco

atividades diferenciadas: Teste de Atenção, Enigma dos Copos Intercalados, Teste *Stroop*, Teste dos Palitos e Desenho da estrela no espelho.

O teste de atenção foi constituído por um vídeo, cujo nome é "Quem foi?" disponível no site da neurocientista Susana Herculano Houzel. Este contém informações sobre um crime na visão de um detetive. No inicio o vídeo mostrava a cena na qual o detetive encontra a vítima do assassinato e inicia seu interrogatório com os suspeitos. Ao desvendar o criminoso, aparece a seguinte pergunta: "você enxergou a s 21 mudanças?" E desta forma o vídeo é novamente reproduzido, entretanto em um diferente ângulo, e assim pode-se perceber que durante a gravação mudanças ocorreram no estúdio e nos personagens.

O enigma dos copos intercalados detinha-se no desenvolvimento do raciocínio lógico. Dispostos sobre a mesa estavam doze copos em forma circular, onde seis deles estavam vazios e os demais preenchidos com solução pigmentada com corante. Os copos cheios estavam organizados no círculo lado a lado e os vazios da mesma forma. A proposta da atividade era alterar a organização dos copos no círculo, através de três movimentos deixando-os intercalados, sem modificar sua localização. A solução do enigma se dava por meio da transferência do líquido de três copos cheios para outros três copos vazios, sem de fato alterar a localização dos copos no círculo.

O *teste de "Stroop",* é constituído por uma lista de palavras (nomes de cores distintas) sendo cada uma com uma coloração diferente. Este teste gerava um conflito cerebral, pois o aluno precisava nomear as cores que estavam grafadas com cor diferente da que estava lendo, por exemplo, a palavra verde estava grafada em vermelho e o aluno deveria dizer a cor que ele estava vendo e não ler a palavra escrita.

O teste dos palitos era constituído por equações matemáticas que os alunos deveriam corrigir com números romanos. Os palitos eram dispostos da seguinte forma: X-I=I e VI=II. Objetivo era que os alunos modificassem a posição destes objetos e descobrissem as equações corretas: III=III e $\sqrt{I} = I$, respectivamente.

No teste do desenho da estrela no espelho o aluno deveria desenhar o contorno de uma estrela dupla (estrela dentro de outra estrela) sem encostar nas bordas, visualizando a imagem somente através do espelho. O aluno colocava sua mão com o lápis por dentro de um tubo. Isso impedia que pudesse ver os movimentos do braço e mão. A imagem da estrela deve ser somente visualizada pelo espelho e não diretamente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades lúdicas são importantes para o bem-estar e desenvolvimento tanto de crianças quanto de adultos, pois além de exercitar habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, classificação e conceitualização, também desenvolvem a socialização e a comunicação. Pesquisas demonstram que estas atividades auxiliam habilidades linguísticas, cognitivas, sociais e emocionais (MANFIO et al. 2015).

A utilização de diferentes jogos é importante para dar um caráter de recreação, diversão e brincadeira. Jogar e se exercitar são aspectos de todo comportamento, voltados para o crescimento mental e físico. Além disso, possuem fins educativos e terapêuticos, ativando o raciocínio lógico e cognitivo, o que estimula o córtex pré-frontal do cérebro, uma das estruturas responsáveis pela memória de curto prazo, dando noções de quantidade, direção e profundidade (MANFIO et al. 2015).

Podemos observar que nas diferentes tarefas ou jogos, utilizados na ação proposta, os alunos de uma maneira geral demonstraram motivação para execução de cada uma delas. Cada uma das tarefas tinha por objetivo estimular diferentes estruturas cerebrais.

Na exibição do vídeo " *Quem foi*" foi estimulada a atenção em relação a uma tarefa específica que consistia em desvendar o crime e por esta razão seu cérebro estava focado nesse propósito. Desta forma algumas mudanças do cenário passavam despercebidas pelos alunos, pois estavam concentrados em descobrir quem era o assassino.

Já no *teste Stroop* foi testada atenção seletiva e flexibilidade mental, que segundo a neurociência, avalia a divisão de tarefas que ocorre quando o assunto é linguagem (hemisfério esquerdo) e atenção (hemisfério direito). Enquanto um lado tende a dizer a cor, o oposto insiste em ler a palavra (MONTAGNERO et al, 2008) e (DUNCAN, 2003). A maioria dos alunos não mostrou dificuldade na realização desse teste.

O Enigma dos copos e o teste dos palitos (figura 1) são tarefas que auxiliam o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo, pois tais atividades são desafios com valor educativo. Estes ajudam no desenvolvimento de estratégias para resolução de problemas que nos são apresentados Estes jogos trabalham planejamento (córtex pré-frontal) e conhecimentos matemáticos (córtex visual). Nessa tarefa os alguns alunos demoraram mais tempo e alguns não conseguiram chegar à resposta correta.

Figura 1. Teste dos palitos

No teste da estrela no espelho (figura 2) os alunos precisavam remodelar a correspondência entre visão, posição e movimentos no cérebro para conseguir desenhar a estrela dupla de foram correta. Isto envolverá habilidades específicas do córtex frontal, parietal e parieto-occiptal envolvidos no controle sensório motor. Essa tarefa foi a mais divertida na qual os alunos se divertiram em observar o resultado final de seu desenho.

Figura 2. Desenho da estrela no espelho

Para finalizar a atividade realizamos um questionário para avaliação da atividade. Todos os alunos gostaram e se sentiram motivados com as atividades.

4. CONCLUSÕES

Baseado no exposto acima, podemos observar uma mudança de comportamento dos alunos, que quando participam de atividades diferenciadas mostram maior motivação e interesse sobre a atividade e assim facilidade no aprendizado.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATLLORI, J. **Jogos para treinar o cérebro. Tradução de Fina Iniguez.** São Paulo: Madras, 2006.

BOCK, A. M. B.; Ana M. Bahia (org.). **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia.** 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DUNCAN, M. T. **Obtenção de dados normativos para desempenho no teste de Stroop num grupo de estudantes do ensino fundamental de Niterói**. Dez. 2003. Curso de Especialização em Neuropsicologia, Instituto Central do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

MANFIO, V; AGUIAR, É; ALONSO, K; CORDÃO, L. Importância de jogar. **Segredos da mente: SUPER CÉREBRO**, Editora Alto astral, São Paulo, v.2, nº3, p.27- p.29, 2015.

MONTAGNERO, A. V; LOPES, E.J.; GALERA, C. RELAÇÃO ENTRE TRAÇOS DE ANSIEDADE E ATENÇÃO ATRAVÉS DE TAREFAS DE STROOP. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental**. v.10. nº.2. São Paulo, dez. 2008.

HOUZEL, S. H. **O cérebro nosso de cada dia**. A neurociência de plantão. 2009. Acessado em out. 2014. Online. Disponível em: http://www.suzanaherculanohouzel.com/

O projeto CineClube do PIBID – História da UFPEL

KEVIN RETZLAFF; ANA INEZ KLEIN
[1]*Universidade Federal de Pelotas 1 – Kevinretzlaff1@gmail.com 1*
[2]*Nome da Instituição do(s) Co-Autor(es) – e-mail do autor 2 (se houver)*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – anaiklein@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Algo que sabemos é o quão importantes são, na prática docente, os estímulos visuais. Para muitos pesquisadores é através deles que o aluno pode ter uma melhor compreensão acerca do que lhe é passado em aula.

Foi então que, em 201,1 um subgrupo do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de História-licenciatura da UFPEL iniciou sua pesquisa em "Ensino de História e Cinema", que visa analisar e por em prática questões relacionadas ao tema. Esta escolha não seu deu por acaso e, sim, como uma espécie de ação ao que nos é proposto e estimulado no livro PCNs História: Ensino de 5ª a 8ª série:

"É tarefa do professor estar continuamente aprendendo no seu próprio trabalho, procurar novos caminhos e novas alternativas para o ensino, avaliar e experimentar novas atividades e recursos didáticos, criar e recriar novas possibilidades para sua sala de aula e para a realidade escolar." (pag. 80)

Procurando novas alternativas ao método de ensino "convencional ", de aulas apenas expositivas e pouco interativas, que pouco causam identificação nos alunos com relação ao que lhes é apresentado, surgiu a ideia de criar o CineClube, uma oficina desenvolvida por nosso grupo de estudos, que consiste em levar para a escola auxílio aos professores que tenham interesse em trabalhar com o recurso fílmico como auxilio ao conteúdo.

A oficina visa não cair nos erros comuns de quem utiliza este recurso para dar aulas, erros que são amplamente discutidos na vasta bibliografia que temos relacionada ao tema e que podem gerar na atividade de ver um filme com os alunos o efeito inverso daquele esperado pelo docente.

Destaca-se, por exemplo, que a oficina tem a intenção de acrescentar, e não de substituir, a forma como os professores estão habituados a trabalhar.

2. METODOLOGIA

A atividade chamada CineClube, criada e desenvolvida pelo grupo de "Ensino de História e Cinema" do PIBID - História tem como finalidade por em prática os métodos estudados com relação ao uso do cinema pelos docentes, funcionando assim como uma espécie de oficina, na qual, além da aula discursiva normalmente oferecida pelos professores, buscamos dar um estimulo visual para o conteúdo aplicado a turma.

Levando em conta que o CineClube foi criado para o auxílio aos professores, a oficina é oferecida a diversas escolas pelos bolsistas do PIBID - História, que apresentam e fazem o convite a professores, que geralmente são da área de ciências humanas, mas por se tratar de um atividade com inúmeras possibilidades de temas, não são raras as vezes em que assume um caráter interdisciplinar.

A partir do momento em que encontramos na escola a possibilidade de aplicar a oficina, partimos para a parte de elaboração da abordagem a ser usada, pois como já dito anteriormente, o conteúdo fílmico nos trás uma imensa gama de possibilidades quanto à abordagem variada de diversos temas. Abordagem esta que será feita pelo bolsista de acordo com a necessidade do professor que cedeu o espaço de aula para que a atividade aconteça.

É importante que antes de aplicar a oficina o bolsista assista ao menos duas vezes ao filme ou documentário a ser passado, para que assim possa definir, dentro das possibilidades de discussão existentes na obra, que questões pretende problematizar com os alunos.

Antes de passar qualquer documentário ou filme o apresentador da oficina deve fazer uma breve discussão em sala de aula sobre o tema que será abordado e os pontos nos quais os alunos participantes da atividade devem focar mais sua atenção durante a aplicação do filme. Tudo isto serve para guiar os alunos de acordo com a proposta da oficina em questão, o que sem dúvida irá gerar um melhor aproveitamento da experiência à qual estão sendo expostos.

Passado o filme ou documentário, o mediador do CineClube deve iniciar uma fala sobre o que foi assistido pela turma, afim de instigar a turma ao debate sobre o tema.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo de 4 anos deste projeto, o grupo de pesquisa em "Ensino de História e Cinema" foi se modificando e adquirindo experiência de inú meras oficinas aplicadas. Várias experiências foram feitas e diferentes possibilidades para a atividade testadas, o que leva o grupo hoje a ter um total amadurecimento quanto a aplicação desta oficina.

No ano de 2014 o grupo realizou uma nova experiência ao aplicar o CineClube no evento "III Seminário PIBID – UFPEL: Avaliando e Superando Desafios da Docência", onde unindo -se com o grupo de pesquisa em "Ensino de História e Gênero". Foi aplicada a oficina unindo os dois temas para bolsistas do PIBID de diversos cursos de licenciatura da UFPEL, onde tivemos a proposta de instruir os futuros docentes ali presentes sobre as formas mais produtivas de se usar o cinema em aula.

Atualmente o CineClube encontra nas escolas portas abertas para a atividade, depois de um inicio de difícil aceitação. A oficina ganhou seu espaço e credibilidade dentro das escolas onde existem bolsistas atuantes do PIBID, chegando ao ponto de atendermos demandas dos próprios alunos e não apenas de professores. Docentes procuram os oficineiros com propostas temáticas para a realização da oficina vindas dos próprios alunos, que querem debater sobre determinados temas e não encontram espaço no cotidiano escolar.

4. CONCLUSÕES

A maior vitória do projeto talvez tenha sido a de atuar interdisciplinarmente dentro das escolas, mostrando que mais de uma disciplina podem usar um único filme, por exemplo, para tratar de determinados temas pertinentes a elas. Em um momento de escola cada vez mais integrada, acreditamos que isso é de extrema importância, pois sabemos das dificuldades de se trabalhar em conjunto, quando estamos falando de áreas distintas do conhecimento.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história 5ª a 8ª série**. Brasília: SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf> acesso em 20 de maio de 2014.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, p.28-40, 2003.

ROSSINI, Miriam de Souza. "As Marcas da história no cinema, as marcas do cinema na história." **Anos 90**, Porto Alegre, n.12, p. 118-128, dez. 1999.

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

ROBERTA FONSECA BRUM CARDOSO[1]; PATRÍCIA FELIX LOBO[2]; MARTA STREICHER JANELLI[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas– robertabrummc@gmail.com 1
[2]Universidade Federal de Pelotas –patyfelix.psi@hotmail.com 2
[3] Universidade Federal de Pelotas – martajanelli@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido como parte avaliativa da disciplina optativa de Psicopedagogia no curso de psicologia, o qual posteriormente transformou-se em projeto de extensão em práticas de Avaliação e Intervenção com Crianças que apresentavam Fracasso Escolar. Um dos objetivos da disciplina e do projeto em avaliação psicopedagógica seguiu a aplicação e avaliação nas áreas cognitivas, afetiva, social e pedagógica, para após a elaboração de informe psicopedagógico.

Podemos considerar a avaliação psicopedagógica como sendo o momento inicial de investigação dos processos de aprendizagem, no que se refere aos motivos ou origens das dificuldades apresentadas, bem como as capacidades e habilidades que irão auxiliar esse processo (WOLFFENBUTTEL, 2005).

Segundo Escott (2004), no diagnóstico psicopedagógico é necessário identificar o desenvolvimento do sujeito e sua relação com sua família e grupos sociais em que vive. É preciso entender como o sujeito aprende, o porquê não aprende, e os significados atribuídos ao aprender e ao não aprender e qual o significado da intervenção como resgate do sujeito para a aprendizagem.

Para realizar a avaliação é importante observar a estimulação do desenvolvimento motor, social, cognitivo e afetivo do paciente, Escott (2004) chama esse momento de hora do jogo. Para que isso ocorra é fundamental ter uma caixa de brinquedos, com o objetivo de auxiliar na identificação dos fatores emocionais que influenciam no desenvolvimento da aprendizagem do paciente.

2. METODOLOGIA

Esse estudo tem caráter qualitativo e é baseado em avaliações e intervenções. Para tanto, foi realizada entrevista de Anamnese com os pais e seis encontros para avaliação de L.F. Utilizou-se como técnica a entrevista lúdica (desenhos, massa de modelar, brinquedos e jogos de palavras) aplicação do TDE (Teste de Desenvolvimento Escolar e o Bender (Sistema de Pontuação Gradual – B-SPG).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas primeiras sessões de avaliação, o menino se mostrou bastante tímido demorando a se adaptar com o ambiente, demostrando insegurança e pouca autoconfiança para escolher os brinquedos. Passado o período de vinculação, procedeu-se a aplicação dos testes buscando investigar o seu desenvolvimento escolar, medidas de inteligência e a relação com a aprendizagem.

Na aplicação do Bender, O menino apresentou um resultado de 9 pontos no Teste Bender – Sistema de Pontuação Gradual. Quando se analisa pela tabela normativa, que informa os resultados da amostra com relação a sua idade, observamos que ele está no percentil 58 e quartil 50. Consultando a tabela referente a faixa etária de L. percebe-se que sua pontuação está no segundo quartil. Com isso, pode-se concluir que ele possui um médio índice de maturidade percepto-motora, especialmente no que se refere à distorção de forma, avaliada pelo presente instrumento.

Na aplicação do TDE, utilizando-se da tabela 3 das normas para a 2° série, tem-se que este aluno apresenta um desempenho inferior em todos os Subtestes (Escrita, Leitura e Aritmética) ao esperado para sua série.

A Tabela de Idade Cronológica e Previsão dos Escores Brutos, a Escrita está 16 pontos e na Leitura 45 pontos abaixo da média, e na aritmética 6 pontos aproximando-se da média de 9 pontos.

Segundo Stein (1994), a estimativa de desempenho por intermédio da idade cronológica não oferece tanta precisão na avaliação dos resultados do TDE quanto as normas por série escolar.

A avaliação sugere problemas de escrita, leitura e aritmética para sua idade e desempenho escolar.

4. CONCLUSÕES

Com base nos resultados obtidos no processo de Avaliação Psicopedagógica foi possível percebermos que os sintomas manifestados por L.F. estão relacionados a sua baixa auto estima o que interfere no seu processo de aprendizagem.

Percebemos ainda que L.F, demonstrou estar na fase pré silábico nível 2, o que tem dificultado seu acompanhamento no nível escolar que se encontra, o que sugere apoio pedagógico e familiar.

Recomendamos acompanhamento psicológico, e avaliação de pediatra para examinar sua condição clínica no que se refere as dificuldades de controle esfíncteriano.

A avaliação psicopedagógica provou ser ferramenta colaborativa importante no trabalho do psicólogo, pois através desta, foi possível identificarmos limites e possibilidades em processo de aprendizagem, como os mesmos ocorrem, e sugerir possíveis intervenções que, certamente, poderão auxiliar os aprendentes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

WOLFFENBUTTEL, Patrícia. **Psicopedagogia**: teoria e prática em discussão. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

ESCOTT, Clarice Monteiro. **Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional**: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de apredizagem. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

SISTO, Fermino Fernandes; NORONHA, Ana Paula Porto; SANTOS, Aparecida Angeli dos Santos. **Teste Gestáltico visomotor de Bender** – Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG). São Paulo – Casa do Psicólogo, 1988.

STEIN, Lilian Milnitsky. **TED**: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo – Casa do Psicólogo, 1994

OFICINA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL “ENTRE SILENCIOS E MEMÓRIAS: AS MARCAS DA DITADURA CIVIL-MILITAR EM PELOTAS”

NARA LÚCIA RODRIGUES DE AGUIAR[1]; ANDRESSA PERES DE PAIVA[2]; EMILENE PORTUGAL OLIVEIRA[3]; LUCILENE FERREIRA MENDES[4]; ANA INEZ KLEIN[5]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – nara-aguiar@ibest.com.br*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – andressappaiva@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – emileneportugal@hotmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – lueme@bol.com.br*
[5]*Universidade Federal de Pelotas – anaiklein@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O Presente resumo versa sobre o projeto intitulado “Entre Silêncios e Memórias: As Marcas da Ditadura Civil-Militar em Pelotas”, elaborado pelo grupo de pesquisa e estudos de Educação Patrimonial e História Local, do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da área de História da UFPEL/RS que tem por objetivo a elaboração de uma oficina com roteiro de visitação aos locais que serviram de abrigo e cárcere para as ações de repressão e resistência, na cidade de Pelotas, durante o período da Ditadura Civil Militar no Brasil.

O roteiro foi construído a partir de referências bibliográficas e entrevistas, bem como pesquisas nos jornais locais. Este levantamento teve o intuito de identificar locais que estão diretamente ligados às ações de resistência e repressão, no município de Pelotas. Os locais elencados para o roteiro são: a Câmara Municipal de Vereadores, a Casa do Trabalhador, a Faculdade de Direito, o Casarão 8 e o Instituto de Estudos Políticos Mário Alves.

A oficina aqui proposta pretende lançar luzes sobre aspectos até então desconhecidos, ou mesmo postos ao esquecimento, da história do município de Pelotas, permitindo suscitar reflexões sobre lugares de identidade que não somente àqueles que comportam a história tradicional de Pelotas. O conflito História e Memória constitui-se, por assim dizer, das inquietações dos sujeitos, que refutam histórias tradicionais e, que, sobretudo, buscam um espaço para não sufocar suas próprias memórias. Em consonância com o pensamento de Pollack, “memória e identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais e, particularmente, em conflitos que opõem políticas diversas“. (POLLACK, 1992.)

Compreende-se o quão delicado, contudo necessário, é tratar dos lugares na cidade de Pelotas que atuaram na resistência e na repressão, durante o período da ditadura civil-militar do Brasil, uma vez que a história desta cidade está marcada pela presença dos casarões, dos charqueadores e, contemporaneamente, pela fabricação do doce.

Esta oficina objetiva criar um espaço de reflexões a fim de que se possa repensar que a história e a memória de uma sociedade não podem sustentar-se apenas em uma concepção social, com referência em uma parcela da sociedade, uma vez que as sociedades são estratificadas e possuem identidades múltiplas e complexas.

A intenção de trazer à tona este tema é, justamente, reconhecer que memória é poder e sua perpetuação significa dar voz a uns e calar a outros. Por isso, o trabalho

proposto busca inaugurar espaços de informação e reflexão de outros protagonistas da história de Pelotas, para que essa memória ou mesmo outras memórias os invoque, a fim de que possam, então, não só entender seu compromisso, mas ampliar e recuperar suas percepções de identidade, história e, principalmente de memória que, vencidas, foram postergadas ou desprezadas.

2. METODOLOGIA

Para realização desse projeto elaborou-se um roteiro de visitação aos espaços que serviram às ações de repressão e resistência, com o intento de apresentá-los primeiramente, aos Bolsistas do PIBID e, posteriormente para alunos do Ensino Fundamental e Médio de Escolas atingidas pelo PIBID.

O roteiro será efetuado de ônibus entre os locais e terá como ponto de partida, o Instituto de Ciências Humanas da UFPEL (ICH). Na primeira etapa do trabalho os participantes deverão responder o que entendem por patrimônio de Pelotas e registrar suas respostas. Durante o trajeto os participantes receberão folhetos com notícias do período da repressão que foram publicadas no jornal Diário Popular no período da ditadura, visando que se faça uma viagem no tempo durante o percurso e suscitando indagações que problematizem o tema do patrimônio na cidade.

O primeiro local de visitação será a câmara de Vereadores, de Pelotas, atual prédio da Prefeitura Municipal, localizada na Praça Cel. Pedro Osório, nº 101, Centro de Pelotas. Haverá um breve relato a respeito de cada lugar de visitação. Na sequência serão visitados os demais lugares definidos: Casa do Trabalhador, Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, Casarão 8 e o Instituto Mario Alves.

Ao final a questão referente ao patrimônio de Pelotas será refeita e serão discutidos elementos que compõe a definição de Patrimônio, com o intuito de se problematizar a ideia de patrimônio como bens edificados que servem para institucionalizar uma memória hegemônica da cidade. Estas impressões serão registradas e cotejadas com as respostas dadas antes da visitação.

Em seguida, será distribuído um folheto ressaltando as informações sobre cada local visitado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina proposta ainda não foi aplicada, no entanto é possível apresentar os esforços e os trabalhos que envolveram o projeto. O grupo de pesquisa e estudos de Educação Patrimonial e História Local, do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da área de História da UFPEL/RS está dividido em Pesquisa e em Extensão.

O primeiro grupo teve por objeto a coleta de dados impressos, manuscritos, registros de imagens, jornais e afins, já que toda pesquisa requer identificação, localização e obtenção de documentos pertinentes ao tema. Essa fase do processo de elaboração de um projeto de pesquisa denota indiscutível importância, porque permite ao grupo confrontar informações e percepções, ademais, dá base aos debates. Autores como POLLAK, que aborda os temas Identidade e Memória, assim como FERRAZ, Joana D'Arc que trata de Memória e Patrimônio, entre outros que têm mesmas iniciativas temáticas, deram sustentáculo à elaboração da pesquisa.

A partir disso, o grande grupo passou a examinar as fontes primárias e secundárias com os procedimentos apropriados a fim de organizar as informações e

decompor os elementos constituintes da pesquisa, e, finalmente, avançar para elaboração de sínteses das informações extraídas.

O segundo grupo, por ser o de Extensão, visa articular ações que envolvam a pesquisa com o público alvo, os alunos do Ensino Fundamental e Médio de Escolas em que o PIBID atua. É por meio das atividades de extensão – neste caso a oficina - que se cumpre o objetivo de difundir os conhecimentos produzidos e promover a integração com a comunidade.

Os trabalhos de extensão passam a ser fundamentais, uma vez que prestam um serviço de informação e conscientização àqueles que estão, na maioria das vezes, à margem de discussões, que ficam restritas aos meios acadêmicos, necessitando de ampliação a fim de possibilitar o acesso ao conhecimento e à criticidade social, que faz germinar o sentimento de pertencimento.

4. CONCLUSÕES

A importância dessa pesquisa é que ela suscitará novas visões sobre a cidade, especialmente no que diz respeito à cidade como lugar de patrimônio, de construção e transformação de espaços de memória, que reivindica atenção aos monumentos.

A educação patrimonial é fundamental, na medida em que promove o conhecimento e possibilita as contestações, a despeito da visibilidade dada às memórias oficiais e ao ocultamento das “memórias subterrâneas”, que se materializam por meio da valorização ou não do Patrimônio. Uma sociedade que não reconhece sua memória enquanto patrimônio, não é convidado a preservá-lo.

Por essa razão, a pesquisa de cunho patrimonial, que procura descortinar as memórias colocadas à margem, merece respaldo, pois em que pesem as contradições os conflitos inerentes ao tema, possibilita o desenvolvimento de uma consciência individual e, por sua vez, coletiva, que proporciona aos sujeitos envolvidos atuarem não só como protagonistas, mas como interventores de sua própria história.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRAZ, J. D. F.; SCARPELLI, C. D. B. Ditadura Militar no Brasil: Desafios da Memória e do Patrimônio. In: **ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH-RIO**, 13., 2008, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ANPUH-RIO, 2008. Disponível em: <http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212961440_ARQUIVO_TrabalhoCompletoanpuhrj2008.pdf>. Acesso em: 22jul. 2015.

FERRAZ, J. D. F.; SCARPELLI, C. D. B. A Memória da Ditadura Brasileira enquanto Patrimônio Cultural. In: **REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA**, 26., 2008, Porto Seguro. Porto Seguro: ABA, 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2037/joana%20d%20arc%20fernandes%20ferraz.pdf>. Acesso em: 18jul. 2015.

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

SILVEIRA, M. B. A.**A Resistência ao Golpe e Ditadura Militar em Pelotas**0 reflexões sobre uma cidade do interior e próxima à fronteira. In: **ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA**, 10., Santa Maria, 2010. Santa Maria: UFSM/UNIFRA, 2010. Disponível em: <http://www.eeh2010.anpuh-

rs.org.br/resources/anais/9/1279499337_ARQUIVO_artigomarilia.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.
POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212, 1992.
POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2,n. 3, p. 3-15, 1989.
JAREK, G. L. S.; Cidades, Culturas, Memórias e Identidades: Uma Proposta em Educação Patrimonial. **#8+1'** , Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 2, p. 180-191, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/218/255>. Acesso em: 22 jul. 2015.

UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS PARA DESENVOLVER CONCEITOS DE NEUROFISIOLOGIA

DEBORAH KAZIMOTO ALVES[1]; AMANDA GOMES E MELO[2]; JÉSSICA TEIXEIRA RODRIGUES LISBOA[3]; REJANE GIACOMELLI TAVARES[4]; ADRIANA LOURENÇO DA SILVA[5]; GIOVANA DUZZO GAMARO[6].

[1] Universidade Federal de Pelotas – deborahkazimoto@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas –amanda.melo.nfs@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – jjessicapel@gmail.com
[4] Universidade Federal de Pelotas – tavares.rejane@gmail.com
[5] Universidade Federal de Pelotas – adrilourenco@gmail.com
[6] Universidade Federal de Pelotas – giovanagamaro@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Atualmente com o grande desenvolvimento tecnológico a informação possui um papel relevante na sociedade principalmente sobre o ambiente escolar. Meios de informação como Internet, televisão, o ciberespaço e meios multimídias tem abordado diversas questões com uma gama de recursos bem mais interessantes dos que os apresentados em sala de aula. Desta forma cabe ao educador utilizar diversas estratégias pedagógicas para auxiliar no processo ensino-aprendizagem buscando a utilização de estímulos que causem motivação e prendam a atenção dos alunos (BORGES, 2002; KRASILCHIK, 2000).

Uma possibilidade é produzir um ambiente escolar contextualizado onde as informações aprendidas possam ser transpostas para as situações do cotidiano (REZENDE et al, 2007). Nesse contexto as atividades práticas são uma das formas de mobilizar a atividade do aprendiz, em lugar de sua passividade (BORGES, 2002). Além disso, esse tipo de atividade é importante para incentivar o prazer pelo conhecimento científico.

Para a sala de aula, para a educação, a Neurociência é e será uma grande aliada para identificar cada ser humano, como único e para descobrirmos a regularidade, o desenvolvimento, o tempo de cada um. Segundo Houzel, (2005) existem alterações ocorridas no cérebro de um adolescente acompanhadas das alterações hormonais que são importantes para o desenvolvimento de determinadas capacidades que auxiliarão no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma é importante a busca por novas alternativas de ferramentas para o ensino e aprendizagem dos adolescentes. Talvez seja importante deixar o método tradicional com o livro, com o conteúdo especifico a ser abordado e propor diferentes atividades que causem interesse e motivação.

Desta forma o presente trabalho tem por objetivo avaliar a efetividade ou não de uma atividade específica aplicada em uma oficina de neurociência que estimulava a motivação, conhecimento e aprendizagem dos alunos. A atividade escolhida foi o Jogo da Palatabilidade e Indução.

2. METODOLOGIA

Durante um dia de atividades na Universidade Federal de Pelotas os alunos participaram de diferentes testes, jogos e tarefas que envolviam diversas habilidades que constituíam a Oficina de Neurociência vinculada ao Projeto Descobrindo a Ciência na Escola. Participaram da ação nove alunos, com idade

média de 15,2 anos, da escola do 3º ano do 2º grau da Escola Estadual de Ensino Médio João de Deus Nunes situada em Canguçu. O presente trabalho avaliará a percepção e motivação dos alunos após a participação no evento, por meio da utilização de questionários de avaliação que foram distribuídos ao início e ao final da atividade e a efetividade do jogo de Palatabilidade e indução para transposição de conceitos importantes sobre neurofisiologia.

O teste de Palatabilidade e indução eram compostos por oito copos, contendo solução de água e sacarose a 10%, pigmentadas com diferentes corantes alimentícios, os quais correspondiam a sabores de sucos bastante usuais, nas colorações roxa, amarela, laranja, rosa, verde, lilás e vermelha. Também estava disponível aos alunos um copo contendo suco de laranja, a fim de induzir o indivíduo a determinar o sabor dos demais "sucos" experimentados.
O objetivo deste teste era demonstrar ao aluno, que a associação prévia entre cor e sabor, pode de certa forma, ludibriar o cérebro quando experimentam a solução com sacarose.

Os questionários de avaliação eram constituídos de quatro perguntas cada um.

As perguntas pré-atividade foram:

1. *Você acha que estudar ciência na escola é:*
2. *Você consegue lembrar tudo do que aprende?*
3. *Você sabe como aprendemos o que vemos na Escola?*
4. *O olfato é importante para o paladar?*

As questões apresentadas pós-atividade foram:

1. *Qual a unidade básica do Sistema Nervoso?*
2. *O olfato é importante para o paladar?*
3. *Você se lembra das sensações de paladar estudadas?*
4. *Dê sua opinião sobre a atividade*

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De maneira geral, todas as atividades demonstraram resultados satisfatórios, uma vez que seis dos analisados comentaram ter aprendido conceitos novos e interessantes. Houve unanimidade de opinião levando em conta o quanto prazerosas tinham sido as atividades. Cabe ressaltar que dois alunos citaram " *que nunca tinham imaginado tudo isso*".

Estes resultados demonstram que a utilização de os jogos são estratégias que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que o ato de educar com esse tipo de atividade estimula a imaginação, a curiosidade e auxiliam a própria aprendizagem de maneira alegre e eficaz (CONTIN; FERREIRA, 2008). Além disso, ao serem questionados a respeito da importância de estudar Ciência na escola (questão 1 do questionário pré-atividade): seis alunos consideram muito bom ou importante, dois consideram bom ou importante e um médio ou interessante. Quando foram questionados a respeito de lembrar tudo o que aprendem (questão 2 do questionário pré-atividade) cinco relataram que, somente às vezes, conseguem lembrar do que aprendem em contraste com 4 que lembram-se muitas vezes do que aprendem.

Para avaliação da efetividade da atividade uma questão foi repetida tanto no questionário pré, quanto no pós-atividade. "*O olfato é importante para o paladar?*" Interessante que no questionário pré-atividade houve uma dispersão de opiniões conforme observado na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Questionário Pré-atividade:

Pergunta:	Respostas	Número de alunos
4. O olfato é importante para o paladar?	Sim sempre	Dois
	Muitas vezes	Dois
	Algumas vezes	Três
	Não nunca	Dois

Após realização desta atividade, na qual se pode definir como a somatória dos aspectos sensoriais como paladar, olfato, textura e forma (CUENCAS et al. 2009), observamos alteração de opiniões onde a grande maioria altera sua percepção a respeito da importância do olfato para o paladar. (Tabela 2)

Tabela 2: Questionário Pós-atividade:

Pergunta:	Respostas	Número de alunos
2. O olfato é importante para o paladar?	Sim sempre	Sete
	Muitas vezes	Dois
	Algumas vezes	Zero
	Não nunca	Zero

Com base nos resultados obtidos, pode-se perceber que embora este conteúdo já tivesse sido ensinado na escola, muitos não se lembravam do que haviam aprendido. Somente depois de realizar o teste os alunos perceberam a importância do olfato para o paladar.

A explicação para este fato, segundo PALHETA et al. (2014), é que a escolha pela utilização de jogos nas atividades, ao invés de uma exposição teórica, contribui o sucesso da ação, pois aproxima o conhecimento a realidade e interesse do aluno.

4. CONCLUSÕES

A partir dos relatos dos participantes e da sua atuação como um todo, pode-se concluir que as atividades propostas aproximaram, de fato, o público presente com a temática da neurociência, trazendo de maneira lúdica, elucidativa e convidativa. Este achado corrobora com dados da literatura que utilizam diferentes ferramentas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, é necessário despertar o interesse do aluno e sua participação, por meio de atividades lúdicas, interativas e prazerosas, refletindo suas vivências e destacando valores. A conscientização e mobilização devem englobar ações conjuntas dos alunos, de suas famílias e dos educadores. Desta forma, os estudantes são capazes de adotar uma postura mais comprometida com o que é aprendido. Pois um aluno desinteressado pode ser apenas um aluno mal estimulado. (RICCIARDI; CORDÃO, 2015)

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, T. **Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, SC. v.19, nº.3 p 291-313, 2002.

CONTIN, R. C.; FERREIRA, W. A. **Jogos: Instrumentos pedagógicos no Ensino da Matemática**. Portal da educação, Mato Grosso, jun. 2008. Disponível

em: <http://www.portaldaeducacao.seduc.mt.gov.br>. Acessado em: 20 de julho de 2015.

CUENCAS, C. D. C.; KAWAKAMI, P. S. F.; BRANDI, R. A.; Ruiz, U. D. S. Palatabilidade de rações comerciais para gatos. IN: **V Simpósio de Ciências da UNESP – Dracena: VI Encontro de Zootecnia – UNESP Dracena**. set. 2009.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro. Editora Objetiva, 2005.

KRASILCHIK, M. **Reformas e realidade o caso do ensino de ciências**. São Paulo em Perspectiva, v.14, nº.1, p.85-93, 2000.

PALHETA, A. M. D. S.; MACHADO, C. D. S.; SOARES, C. G.; STOLL, F. E.; JASKULSKI, I. B.; LISBOA, J. T. R.; SILVA, A. L. D.; TAVARES, R. G.; GAMARO, G. D. **NEUROCIENCIA NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM DIFERENCIADA**. 2014. "Memorias del 1ª Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo - AUGM - Extenso 2013", Ed. Universidad de la República, Montevideo: 2013.

REZENDE, A. R.; ROSADO, R. F.; MELLO, L. L. D.; ARAUJO, A. A. C.; NASCIMENTO, V. A. **Leitura, escrita e ciências no ensino fundamental**. IN: IX Seminário de Iniciação Científica, VI Encontro de Divulgação da Produção Científica, IV Seminário de: Iniciação Científica Jr., VIII :Seminário de Extensão e VII Mostra de Extensão, 2007, Ituiutaba-MG. AnaisFEIT/UEMG.

RICCIARD, M.; CORDÃO, L. Sem Limites. **Segredos da mente: SUPER CÉREBRO**, Editora Alto astral, São Paulo, v.2, nº3, p.23- p.25, 2015.

RUBEM VALENTIM: SINCRETISMO E ARTE SIMBÓLICA EM SALA DE AULA

YANNE ALVES ROBERTO[1]; JOSIANE DUARTE DOS SANTOS[2]; TARLA ROVERÉ[3]; CAROLINE LEAL BONILHA[4]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – yanne.alves@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas* – j.josiane@hotmail.com
[3]*Universidade Federal de Pelotas – tarla.artedesenhos@hotmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – bonilhacaroline@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação surgiu de uma reflexão sobre arte e cultura afro-brasileira realizada na disciplina que tem esse mesmo nome, do curso de Artes Visuais – Licenciatura. A proposta tem por objetivo desenvolver uma pesquisa relacionando a escola, o sincretismo religioso e a arte simbólica, por meio de uma proposta de oficina, utilizando as obras do artista afro-brasileiro Rubem Valentim. Para isso, se buscou na biografia desse artista e na história da arte afro-brasileira compreender o sincretismo religioso e a arte simbólica que abrangem as obras de Rubem Valentim.

De acordo com a lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica brasileira, é de válida importância abordar tal temática apresentada nessa investigação.

Segundo HOMEM (2014), Rubem Valentim era baiano de Salvador, nascido em 1922 e falecido em 1991, começou sua carreira como autodidata, pintor, escultor, gravador, jornalista e professor. Sua trajetória artística foi influenciada pelo candomblé[1], associado ao sincretismo religioso brasileiro, o qual se deu pelo fato das religiões africanas terem sido proibidas e o cristianismo europeu ser determinado como o ideal. Algumas características que marcam esse sincretismo puderam ser observadas através da identificação de deuses africanos como santos e virgens católicas realizadas por escravos forçados a se tornarem cristãos. Sendo assim, pode-se afirmar que tanto os africanos quanto os europeus exerceram grandes influencias culturais uns sobre os outros.

As primeiras experiências do Rubem Valentim foram abstratas, mas é a partir da década de 50 que o artista encontra a base fundamental de suas obras, neste momento de transformação desenvolvem-se usando como referência a simbologia mística principalmente relacionada à umbanda ou ao candomblé, referentes a cultos e símbolos dos deuses e da cultura afro-brasileira (algumas composições passaram a exibir instrumentos simbólicos e ferramentas do candomblé: abebês, paxorôs e ocês, religião da qual o artista era praticante). Em pintura, mural ou escultura, das obras bidimensionais para as tridimensionais, o artista começa a manter sua poética, engrandecendo seu repertório pessoal pelos signos ou emblemas através da geometrização, usando elementos visuais como linhas, cores fortes e brilhantes, formas e texturas. O próprio artista justifica a sua forma de expressão:

[1]Religião derivada do animismo africano onde se cultuam os orixás, voduns ou nkisis, dependendo da nação. Sendo de origem totêmica e familiar, é uma das religiões de matriz africana mais praticadas, tendo mais de três milhões de seguidores em todo o mundo, principalmente no Brasil.

> Minha linguagem plástico-visual-signo gráfico está ligada aos valores míticos profundos de uma cultura afro-brasileira (mestiça-animista-fetichista). Com o peso da Bahia sobre mim - a cultura vivenciada; com o sangue negro nas veias - o atavismo; com os olhos abertos para o que se faz no mundo - a contemporaneidade; criando seus signos-símbolos procuro transformar em linguagem visual o mundo encantado, mágico, provavelmente místico que flui continuamente dentro de mim. (MUSEU AFRO BRASIL, 2014)

A arte de Rubem Valentim, além da influência do sincretismo religioso, tem também um caráter simbólico. Ele expressa sua religiosidade através de símbolos e não na representação figurativa dos orixás, conforme afirma SOLANGE UTUARI (2006): "Valentim se apropria conscientemente dos signos do candomblé, carregado de sentido religioso e dominado por emblemas dos orixás, trazidos na bagagem cultural dos escravos" . As obras de Rubem Valentim dão "corpo visível ao imaterial, manif esta o espírito religioso na forma da arte, construindo a paixão pelo sagrado com formas e cores" (ARTE NA ESCOLA, 2006, p.2).

Analisando todo esse contexto histórico, cultural e artístico que o artista deixou marcado em suas obras, foi possível desenvolver uma oficina que buscasse abordar um pouco dessas características e fizesse com que as crianças apreciassem, dialogassem e criassem por meio das obras desse artista afro-brasileiro. A oficina está associada ao Projeto de Extensão do grupo D.E.A. – Construindo Conhecimento e Fazendo Arte, o qual prima pela interdisciplinaridade e tem por objetivos abordar nas escolas públicas, a contribuição africana e indígena na constituição da cultura brasileira, bem como reconhecer, junto à população a qual irá interferir, a implicação econômica e social destas etnias no Brasil. O trabalho deste projeto se desenvolve na forma de oficinas coordenadas por professores de diversas áreas relacionadas a arte e ministradas por graduandos dos Cursos de Artes Visuais da UFPel.

2. METODOLOGIA

Através de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, foram estudados artistas e suas respectivas obras de caráter religioso afro-brasileiro, do culto aos orixás e aos seus ancestrais. Foram pesquisados em textos, livros e artigos encontrados na internet, de diferentes autores que falam a respeito dos artistas e de sua produção, assim como sua colaboração para evidenciar esta cultura diante da resistente intolerância religiosa.

Na elaboração da oficina utilizamos como recurso possíveis proposições pedagógicas construídas pelo programa do Instituto Arte na Escola, o repertório por eles criado tem por base a poética pessoal de Valentim, seu processo de criação e as relações de suas obras entre a religião, arte e composições geométricas. Propomos como ideia inicial de atividade releituras das obras de Rubem Valentim com diferentes materiais e técnicas. Neste exemplo estaremos trabalhando com os alunos a técnica de estêncil. Serão trabalhadas a vida e obra de Rubem Valentim, conceitos de linha, forma, cor, composição, sobreposição, textura, movimento, volume, harmonia, simetria, bi e tridimensionalidade. Assim como será feita uma discussão sobre religiões de matriz africana.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das pesquisas sobre o artista afro-brasileiro Rubem Valentim podemos observar que as raízes de suas obras estão no povo brasileiro, utilizando sua identidade ancestral africana ou negra. Entre o erudito e o popular, ele foi capaz de reunir diversas influências. Desde estandartes, totens e até esculturas pintadas, Rubem é considerado o pioneiro da arte semiótica brasileira. Deixando como legado uma linguagem própria, relacionada principalmente à influência negra na arte. Lembrando que as referências utilizadas pelo artista não são dogmáticas e encontram outras significações em segmentos diferentes da Umbanda e do Candomblé.

A partir da obra do artista é possível observar uma grande correlação entre as cores e a geometria relacionada aos Orixás. Por exemplo: vermelho (Ogum, na Umbanda e Xangô e Iansã, no Candomblé), amarelo (na Umbanda, Xangô-Caô, no candomblé de Oxum), azul marinho (Na Umbanda, é a cor de Iemanjá, no Candomblé o azul-marinho é Ogum), branco (Orixá maior do Candomblé, o Pai Oxalá, pai de todos os orixás e de todos nós), preto (Exu). Até mesmo os símbolos gráficos utilizados pelo artista, lembram também da representação dos Orixás na Umbanda, Rubem utiliza frequentemente os seguintes símbolos: machado (Xangô), a flecha e o arco (Oxossi), a lua (Oxum), a taça e o raio (Iansã), tridente (Exu), etc.

De acordo com CAPUTO (2012), mesmo passados 10 anos da promulgação da Lei 10.639, que torna obrigatório nas escolas o estudo da história e cultura afro-brasileira, ainda é comum ouvir a respeito da dificuldade de sua implementação. Um dos aspectos preocupantes encontra-se no fato de que a escola é o principal lugar desse e de outros tipos de discriminação. Segundo a autora, a escola é o lugar que mais discrimina.

Neste contexto, torna-se importante que a arte de Rubem Valentim passe a compor interdisciplinarmente o plano de aula das escolas. Apesar da oficina não ter sido realizada ainda, esperamos resultados positivos através da conscientização dos alunos de que essas religiões compõem a cultura brasileira, trabalhando conceitos da linguagem visual.

4. CONCLUSÕES

Proporcionar a reflexão sobre o sincretismo religioso e a arte simbólica, por meio de uma proposta de oficina através das obras do artista afro-brasileiro Rubem Valentim permite que esse assunto seja trabalhado nas escolas e fora delas também, a fim de se conhecer e respeitar a cultura afro-brasileira. Pois o que se almeja, além de cumprir o determinado na lei 10.639/2003, é que a escola proporcione cada vez mais uma reflexão sobre arte e cultura Afro-Brasileira. Nesse sentido, torna-se importante planejar uma oficina com essa temática e forma criativa e prática.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPUTO, Stele Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

ACRILEX. **Obras de arte**. Acessado em 22 jun. 2015. Online. Disponível em: http://www.acrilex.com.br/educadores.asp?conteudo=168&visivel=sim&mes=52

ENCICLOPEDIA ITAU CULTURAL. **Rubem Valentim**. Acessado em 22 jun. 2015. Online. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8766/rubem-valentim

GENUÍNA UMBANDA. **Pontos riscados.** Acessado em 22 de junho 2015. Online. Disponível em: http://www.genuinaumbanda.com.br/pontos_riscados.htm

HOMEM, Renata. **Arte e fé: sincretismo afro-brasileiro. In:** Revista de Estudios Interdisciplinarios de Arte Y Cultura / Vol. 1-2014 / Pp. 41-55. Acessado em 19 jun. 2015. Online. Disponível em: *www.kaypunku.com/index.php/kaypunku/article/download/11/21*

Instituto Arte na Escola. **Rubem Valentim: geometria sagrada**. Autoria de Solange Utuari; coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. – São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.Acessado em 19 jun. 2015. Online. Disponível em: http://artenaescola.org.br/dvdteca/catalogo/dvd/24/

MEC. **Conselho Nacional de Educação**. Acessado em 21 jun. 2015. Online. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf

MUSEU AFRO BRASIL. **Rubem Valentim, comentários do artista**. Acessado em 22 jun. 2015. Online. Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/2014/12/02/rubem-valentim-comentarios-do-artista

MUSEU AFRO BRASIL. **Rubem Valentim, obras**. Acessado em 22 jun. 2015. Online. Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/2014/12/02/rubem-valentim-obras

O MENELICK SEGUNDO ATO. **As cores e geometrias antropofágicas de Ruben Valentim**. Acessado em 22 jun. 2015. Online. Disponível em: http://omenelicksegundoato.blogspot.com.br/2010/09/as-cores-e-geometrias-antropofagicas-de.html

WIKIPÉDIA. **Candomblé**. Acessado em 21 jun. 2015. Online. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/?title=Candombl%C3%A9

AÇÕES DO PROJETO EXTENSIONISTA: ARQUEOLOGIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA INDÍGENA EM PELOTAS

CAROLINE ARAÚJO PIRES[1]; BEATRICE GAVAZZI RIBEIRO[2]; BRUNO SANTOS NOGUEZ[3]; RAFAEL GUEDES MILHEIRA[4]

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

1. INTRODUÇÃO

Os registros arqueológicos e históricos das comunidades indígenas que habitaram a região de Pelotas são sistematicamente perdidos, danificados, depredados e destruídos e um dos maiores motivos é a falta de identificação, conhecimento e interesse da comunidade local. Os sítios arqueológicos que alcançam 2500 anos de existência, são patrimônios que salvaguardam esses registros componentes da história local e sua preservação física depende de uma difusão maior do conhecimento sobre esses lugares. O projeto de extensão "Arqueologia, Educação Patrimonial e História Indígena em Pelotas", desenvolvido pelo Laboratório de Ensino e Pesquisa em Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal de Pelotas (LEPAARQ-UFPEL), vem sendo desenvolvido desde 2012 e tem como objetivo justamente promover uma aproximação da comunidade com o patrimônio cultural-histórico indígena de Pelotas, sendo uma ação interdisciplinar. Esse projeto parte do princípio que "a educação patrimonial voltada para a arqueologia dos povos indígenas é tão importante quanto a abordagem da temática indígena pela história, sociologia, artes ou língua portuguesa (NOELLI 2004)". Esses debates sobre a história e a cultura de grupos indígenas que habitaram a região de Pelotas desde o período pré-colonial buscam divulgar o patrimônio arqueológico, no intuito de que, através da ampla informação, os sujeitos sociais se sintam identificados com esse patrimônio e contribuam ativamente com a preservação e a valorização dos sítios e o patrimônio cultural.

2. METODOLOGIA

A aplicação da metodologia da Educação patrimonial está baseada em quatro etapas: observação, registro, exploração e apropriação (HORTA et al. 1999). Na etapa "observação", que consiste em estímulos sensoriais para que se tenha uma melhor percepção do artefato ou patrimônio, realizamos exposições de curta duração, exposição de banners, manuseio de artefatos arqueológicos, apresentação de slides em oficinas e reuniões dentro de diferentes perspectivas realizadas pela equipe de extensionistas. Na etapa seguinte, o "registro" busca a fixação do conhecimento que o indivíduo recebeu, isso pode ser observado em desenhos, mapas, fotografias e quaisquer outras formas que eles imprimem o que foi apreendido nas ações. A "exploração" com discussões, questionamentos e debates feitos em oficinas para que se desperte a capacidade de análise para um melhor

entendimento e compreensão do patrimônio. E a quarta e última etapa "apropriação" através da recriação, revitalização e apropriação do patrimônio cultural e histórico, com criação de exposições feita pelos indivíduos, modelagem de réplicas em argila, fotografias, desenhos e apresentações individuais sobre o tema. Essa última etapa é raramente realizada, em virtude de as ações do projeto serem desenvolvidas brevemente, em ambientes que nem sempre é possível atividades práticas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das ações educativas desenvolvidas são positivos e aconteceram desde o momento da concepção do projeto vindo de uma necessidade apontada pela própria comunidade. As ações tendem a ter uma resposta melhor quando são contínuas, e não eventuais, de forma que é possível ver ao longo do processo todas as etapas da educação patrimonial sendo cumpridas, desde o despertar da curiosidade até a apropriação e afetividade individual ao patrimônio. Tem sido possível chamar a atenção de membros de comunidades escolares sobre a importância do patrimônio arqueológico regional, compactuando as ações deste projeto com ações políticas pro-preservação, como é o caso do Movimento "Pontal - Vivo", que congrega ecólogos, biólogos, arqueólogos, advogados e profissionais das mais variadas áreas do conhecimento em prol da preservação do Pontal da Barra, no litoral pelotense, onde foi identificado um importante complexo de sítios arqueológicos em perigo da destruição.

É importante destacar também as ações de extensão associadas a atividades de pesquisa que têm chamado atenção também do poder público, visto que seguidamente membros do LEPAARQ são acionados a comporem comitês de gestão do patrimônio cultural, podendo levar a pauta dos sítios arqueológicos em frente. Atualmente, outra forma de dar visibilidade ao patrimônio arqueológico vem sendo através da participação da equipe do LEPAARQ na projeção, implantação e execução do Museu da Cidade, em desenvolvimento pela Secretaria Municipal de Cultura.

4. CONCLUSÕES

"A história das populações Guarani na Laguna dos Patos, assim como em toda porção sul do Estado do Rio Grande do Sul é pouco conhecida e tangencialmente incorporada à historiografia tradicional. Os relatos sobre as populações indígenas pré-coloniais raramente ultrapassam as primeiras páginas dos livros de história regional, sendo geralmente tema incorporado em capítulos relativos aos 'primeiros habitantes da terra' (MILHEIRA, 2014). " Com isso, na medida em que o diálogo com a comunidade local é estabelecido, torna-se evidente a ausência de conhecimento acerca dos coletivos indígenas locais que ocuparam a região de Pelotas num passado longínquo. Nesse sentido, o presente projeto de extensão busca difundir os saberes arqueológicos e históricos sobre esses coletivos originais, visando ainda despertar a consciência da comunidade para a constituição de um território regional formado por identidades plurais.

A educação patrimonial é uma ação educativa que propicia ao indivíduo uma sensibilização e um atentamento maior para o que é o patrimônio - material ou imaterial - para que o receptor destas ações consiga valorizar sua memória, tornando assim a ligação com o patrimônio um elo mais firme. Também é um processo que serve para reforçar a ideia de que a educação patrimonial é um

dialogo entre várias ciências, mas só é efetiva quando a relação com a comunidade passa a ser estreita e consegue despertar e promover a valorização do patrimônio. O projeto é voltado para a extensão e por isso deve haver um diálogo mais didático para que atinja a toda comunidade, assim, o laboratório consegue realizar sua função social, a partir da extensão, conjuntamente com a comunidade e diferentes esferas politicas, realizando ações importantes para esse despertar da memória e a redescoberta da história para a valorização do próprio patrimônio.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro

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

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

Capítulo de Livro

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

Resumo do Evento

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

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

Documentos eletrônicos

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

DISCUTINDO NEUROCIÊNCIAS COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO.

JÉSSICA TEIXEIRA RODRIGUES LISBOA [1]; ARTHUR HIPOLITO DA SILVA NEVES [2]; GIOVANA GAMARO [3]; ANELISE VICENTINI KUSS [4]; ADRIANA LOURENÇO DA SILVA [5]

[1] Faculdade de Enfermagem /UFPel– jjessicapel@gmail.com
[2]PPGBBIO/CQFA/UFPel– arthur_hipolito@live.com
[3]DB-CCQFA/UFPel- ggamaro@yahoo.com.br
[4]DEMP-IB/UFPel- anelisevk@gmail.com
[5] DFF-IB/UFPel – adrilourenco@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos os estudos do campo das neurociênc ias e de suas subáreas têm contribuído para melhor entendermos a diversidade cerebral responsável pelo processo e velocidade de aprendiza gem individual. Apesar do professor produzir mudanças neuronais através dos p rocessos educacionais utilizados na sala de aula, ele ainda não compreend e como funciona a biologia, a anatomia e a fisiologia neste cérebro que aprende, tornado-se necessário, portanto, que o professor entenda o funcionamento d o substrato neurobiológico para que possa ressignificar sua prática pedagógica (BARTOSZECK & BARTOSZECK, 2009). Além disto, o entendimento sobre o funcionamento cerebral ajuda ainda a compreender sobre patologias cada vez mais presentes na nossa população como as que afetam adultos a partir de 60 anos como Alzheimer e Parkinson, doenças psiquiátricas como depressão, ansiedade como as que afetam as próprias crianças como distúrbio de atenç ão, hiperatividade, dislexia entre tantas outras (CAMERON & CHUDLER, 2003). Enfi m, o conhecimento sobre neurociências pode nos abrir porta para a com preensão das nossas atitudes, nos torna responsáveis pelo nosso corpo (principalmente o cérebro) e pela produção de nosso conhecimento, nos torna mais tolerante com a diversidade populacional e ajuda a transformar o pr ocesso de ensino-aprendizagem mais dinâmico e próximo da nossa reali dade. Trabalhamos com professores oriundos de escola pública pré-inscrito s no Projeto Novos Talentos Edital 2012. O objetivo deste trabalho foi incentiv ar professores do ensino médio a desenvolverem atividades relacionadas a neurociênci as em suas práticas escolares.

2. METODOLOGIA

O encontro com os professores foram realizados no l aboratório de ensino do Departamento de Fisiologia e Farmacologia, do Insti tuto de Biologia-UFPel. Foram 4 (quatro) atividades realizadas e dividida em atividades práticas e teóricas: a) apresentação geral sobre o trabalho re alizado pelo nosso grupo na divulgação de neurociências nas escolas; b) atividades práticas (raciocínio lógico, motricidade, equilíbrio, raciocínio matemático, mem ória e atenção, paladar, ansiedade); c) o que é verdade com relação a neuroc iências divulgação pela mídia em geral; d) discussão sobre neurociências da atualidade (bipolaridade, glia como necessária para a sobrevivência dos neurônios e obesidade e sistema nervoso central). Estas atividades foram realizadas em um turno, e abordadas de forma sucinta, mas estimuladora para a procura de m ais informações sobre o tema.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão discutidos conforme a atividade :

A. Apresentação dos trabalhos realizados para gerar curiosidades:

Esta atividade consistiu em apresentar aos professo res as atividades já realizadas pelo grupo de trabalho em escolas e resu ltados obtidos. Esta atividade inicial teve como objetivo incentivar a participaçã o dos professores nas atividades seguintes realizadas no mesmo dia. Como resultado, observamos que os professores se sentiram mais dispostos a participar trazendo duvidas e experiencia vividas em sala de aula.

B. Apresentação prática das atividades que podem ser desenvolvidas nas escolas.

Esta atividade consistiu de atividades práticas que podem servir como incentivo ao ensino de ciencias nas escolas. Os pro fessores viraram alunos e teriam que resolver problemas apresentados. Os prof essores apesar de um pouco envergonhados e inseguros no começo das atividades, foram aos poucos se sentindo dispostos e confortaveis com os experiment os. Esta atividade com os professores foi importante porque eles puderam ente nder qual o sentimento que o aluno pode ter quando exposto a um desafio, demonst rando que o "medo de errar" é natural e pode inibir a participação dos a lunos neste tipo de atividade. Foi observado também que os professores apresentaram di ferentes habilidades para resolverem os problemas apresentados e que este fat o gerou maior entrosamento e cooperação para as resoluções dos problemas apre sentados.

C. Desmistificar a neurociencias:

Este fase da atividade consistiu na apresentação e discussão de neuromitos (ou seja, inverdades divulgadas pelas midias), bem como o esclarecimento científico dos tópicos apresentados. Esta atividade foi realizada contou com a participação intensa dos professores, com perguntas sobre os temas que eles normalmente leem em revistas não científicas e na m ídia em geral.

D. Conhecendo os temas atuais em neurociencias:

Esta atividade consistiu de vários temas sobre dist urbios neurológicos e psiquiatricos mais pesquisados atualmente e a produ ção científica experimental realizada pelo nosso grupo. Os temas abordados fora m bipolaridade, tumores cerebrais e disturbios alimentares. O objetivo dest a atividade foi mostrar que o conhecimento científico que parece ser distante e d e difícil acesso é produzido dentro da universidade e muitas vezes respondem a p erguntas formuladas no nosso dia-a-dia. Os professores mostraram bastante interesse nos assuntos abordados.

Enfim, este trabalho foi o primeiro realizado somen te com os professores de ensino médio e não com os alunos de escola. Percebe mos que esta atividade, apesar de curta, foi capaz de despertar o interesse dos professores pela neurociência. As atividades que mais despertou a pa rticipação dos professores foram as atividades práticas como jogos e outros ex ercícios e a palestra sobre "neuromitos". Acreditamos que na última atividade (temas atuais em

neurociências) seria mais interessante se tivéssemo s abordados assuntos como déficit de atenção/hiperatividade e autismos, já qu e são assuntos mais divulgados pela mídia, porém que geram duvida na população em geral.

4. CONCLUSÕES

Este tipo de atividade apesar de curta duração foi capaz de despertar o interesse dos professores de ensino médio pela neur ociência. Seria importante darmos continuidade a este trabalho e oportunizar m aior quantidade de encontros para debatermos dúvidas e elaboramos juntos novas a tividades praticas que pudessem ser realizadas com os alunos nas escolas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTOSZECK, A. B; BARTOSZECK, F.K. Percepção do pro fessor sobre neurociência aplicada à educação. EDUCERE. Revista de Educação, Umuarama, v. 9, n. 1, p.7-32. , jan/jun, 2009

CAMERON, W, CHUDLER, E. Arole for neuroscientist in engaging young minds. Nature Reviews , 4:1-6, 2003.

MELHORAMENTO PAISAGÍSTICO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA MARGARIDA GASTAL

MAURICIO HAUBERT[1]; CLEITON BRANDÃO[2]; FABIANE KLETKE DA ROSA[3]; LAURA GIACCOBO RIMOLI[4]; VICTÓRIA NOVO SCHMITZ[5]; PAULO ROBERTO GROLLI[6]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – mauhau2005@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – brandaocleiton@yahoo.com.br*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – fabianek.rosa@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – laurarimoli@gmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas – victorianschmitz@gmail.com*
[6]*Universidade Federal de Pelotas – prgrolli@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Margarida Gastal (E.M.E.F. Margarida Gastal) está localizada próxima ao acesso do campus Capão do Leão da Universidade Federal de pelotas (UFPel), na cidade de Capão do Leão – RS, na avenida Eliseu Maciel e atende crianças e jovens das famílias que vivem na cidade e no interior do município.

A escola apresenta aspecto paisagístico negativo, o que afeta a qualidade do ambiente em que os alunos e professores convivem diariamente.

Desta forma, a execução do projeto é uma maneira da universidade, através do grupo PET - Agronomia (Programa de Educação Tutorial), auxiliar na melhoria das condições ambientais da escola e também de divulgar conhecimento e contribuir na educação e cidadania dos alunos que ali estudam, levando, posteriormente, esse conhecimento para suas famílias.

No desenvolvimento deste projeto, buscou-se realizar atividades de conscientização ambiental com o objetivo de incutir nos alunos e professores a importância da conscientização ambiental e da melhoria da paisagem no local de convivência diária para a realização de atividades de estudo, lazer e recreação.

2. METODOLOGIA

O projeto teve início no dia 15 de Janeiro de 2015, com a realização de uma reunião com a direção da escola para a definição dos objetivos e condução do projeto, conforme às necessidades e anseios da escola.

A partir desta reunião, ficou definido que trabalharíamos com uma turma específica: a do 5º ano/4ª série do ensino fundamental. Foram ainda, definidas as datas das intervenções que seriam realizadas no primeiro semestre de 2015: 31 de março, 19 de maio e 30 de junho, tendo uma atividade específica para cada uma delas.

Na primeira intervenção, realizada no dia 31 de março de 2015, em que através de uma apresentação de slides, conversou-se com os alunos sobre o propósito do grupo e os objetivos das intervenções e de que forma seriam realizadas ao longo do semestre. Também foi mostrada a importância do meio ambiente, alimentos orgânicos, lixo reciclado, qual o papel da escola e dos alunos em relação à preservação do meio ambiente, limpeza da escola e quais aspectos do ambiente escolar gostariam que fosse melhorado na escola.

Também, foi desenvolvida uma atividade de semeadura de flores, na qual a turma foi dividida em duas equipes (meninos e meninas). Com essa atividade foi possível ensinar aos alunos como se faz a realização da semeadura de flores, além de proporcionar um momento de descontração. O objetivo dessa atividade foi realizar a semeadura das flores para posterior uso das mudas floríferas em outra atividade a ser realizada na próxima intervenção. Após o desenvolvimento dessas atividades, aos alunos foi servido um lanche, com o objetivo de descontração e conversa com as crianças da turma.

No dia 19 de maio de 2015, data da segunda intervenção, foi solicitado aos alunos que trouxessem de suas casas materiais reciclados para a utilização como vasos para o transplante das mudas semeadas na primeira intervenção. Antes do transplante, foi proposto aos alunos que fizessem um desenho de como gostariam que a escola ficasse após o projeto e onde seriam plantadas as mudas de flores produzidas por eles. Posteriormente, foi realizado o transplante das mudas de flores, e para isso utilizou-se o material que os alunos trouxeram de casa. Após o desenvolvimento dessa atividade, foi servido um lanche, com o mesmo objetivo de descontração e conversa com as crianças da turma.

Com os desenhos elaborados pelos alunos, foi criado um cartaz de exposição com a descrição do projeto DAE afixado no mural do grupo PET - Agronomia na Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel para a divulgação do projeto à comunidade acadêmica.

Na terceira intervenção, que ocorreu no dia 30 de junho de 2015, foi realizada a entrega das mudas transplantadas por eles na última intervenção.

Após isso, em conversa com os alunos, à eles foi realizado o agradecimento pela participação e colaboração dos mesmos no projeto e foi explicado como serão realizadas as demais atividades a partir do mês de agosto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das atividades realizadas nas três intervenções, percebemos a satisfação e o grande interesse dos alunos em estar participando do projeto, tanto nas atividades já desenvolvidas tanto nas que serão realizadas a partir do mês de Agosto, durante o próximo semestre letivo.

Para o grupo PET - Agronomia, esse projeto tem grande importância e foi muito satisfatório o seu desenvolvimento para os participantes, pois quando se trabalha com crianças, ocorre um grande aprendizado, tanto para eles tanto para quem está participando na realização do projeto, em que de alguma forma, elas conseguem transmitir alegria, o que mostra que o projeto surtiu grande efeito no desenvolvimento das crianças.

4. CONCLUSÕES

Com o desenvolvimento deste projeto, conseguimos atender os principais objetivos, dentre eles a transmissão de conhecimento referente ao meio ambiente e sua importância, a reciclagem e a importância do ambiente escolar no desenvolvimento e crescimento pessoal das crianças.

Com a interação com a comunidade escolar foi possível perceber o iníco de mudança em alguns hábitos e atitudes relacionados à preservação ambiental e do ambiente escolar.

Os principais pontos positivos transmitidos ao grupo PET - Agronomia foram a maior interação entre o grupo e a Escola, que nos proporcionou uma grande forma de aprendizado com os alunos, que tornaram tudo muito mais satisfatório

por causa da forma que eles transmitem alegria aos participantes das intervenções.

Assim, o desenvolvimento de atividades como essas são de grande importância tanto para o aprendizado dos alunos quanto a contribuição da universidade com a comunidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JACOBI, P.R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M.I.G.C. A Função Social da Educação Ambiental nas Práticas Colaborativas: Participação e Engajamento. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 63 – 79, jan./abr. 2009.

FELIZOLA, M.P.M. **Projetos de Educação Ambiental nas Escolas Municipais de Aracaju/SE.** Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Curso de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe.

BAUM, M.; POVALUK, M. A Educação Ambiental nas Escolas Públicas Municipais de Rio Negrinho, SC. **Saúde e Meio Ambiente.** Universidade do Contestado, v.1, n.1, jun. 2012.

PRESENÇA DE FUNGOS ANEMÓFILOS EM ÁREAS INTERNAS E EXTERNAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE NÍVEIS FUNDAMENTAL E MÉDIO DO MUNICÍPIO DE SERTÃO-RS

RENATA BALDESSARINI[1]; GÉSSICA GIOTTI; VANUSA ROSSETTO; LUCAS BLANGER BAGNARA[2]; TAÍS LETÍCIA BERNARDI[3];

[1]IFRS-SERTÃO1 – renatabaldessarini@hotmail.com
[2]IFRS-SERTÃO –vanusaroseto@hotmail.com [3]IFRS-SERTÃO–tais.bernardi@sertao.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Os fungos são seres eucariontes que podem ser encontrados nos mais diversos *habitats*, podendo ocasionar doenças respiratórias, alergias e micoses no ser humano. Quando estes microrganismos são disseminados por meio de correntes de ar são conhecidos por fungos anemófilos. A característica dos fungos em causar doenças em humanos parece ser um acontecimento acidental, diagnosticado como infecções oportunistas e associado à imunidade do indivíduo e a sua exposição ao ambiente (WANKE et al., 2000).

Fatores meteorológicos e as estações do ano interferem diretamente na sua incidência, e se tratando de ambientes internos a utilização de climatizadores de ambiente pode ser um grande determinante para a ocorrência dos fungos, os quais necessitam de condições de umidade e temperatura adequadas para o seu desenvolvimento e dissipação. A concentração de fungos anemófilos depende de fatores como temperatura, umidade relativa, hora do dia, velocidade e direção dos ventos e presença de atividade humana (TAVORA et al., 2003).

Os fungos utilizam diferentes substratos para se desenvolverem e possuem capacidade de produzir esporos, estruturas de resistência que os permite sobreviver em condições instáveis e facilitam sua disseminação por serem estruturas leves. Além do ar existem outras fontes de dispersão dos fungos como animais, ser humano, insetos e água. Os fungos crescem em meios de cultura especiais podendo ser colônias leveduriformes ou filamentosas. As primeiras são de modo geral, pastosas ou mucóides, caracterizando o grupo das leveduras ou dos dimórficos leveduriformes. Enquanto que as colônias filamentosas, características dos bolores, apresentam-se nas formas cotonosas, aveludadas ou pulverulentas e com os mais variados tipos de pigmentos (Lacaz, et al., 2002;).

O aumento do número de pessoas acometidas por doenças ocasionadas por fungos vem aumentando cada vez mais, principalmente aquelas doenças relacionadas ao trato respiratório. Em locais como escolas, onde há um grande fluxo de pessoas tanto em áreas internas quanto externas, existe uma pré-disposição a ocorrência de numerosas colônias de fungos, aumentando assim o índice de contaminação. A realização de oficinas que possibilitem o esclarecimento de questões relacionadas à saúde pública, principalmente em momentos do ano onde há maior ocorrência de frio levando as pessoas a se manterem em locais fechados, faz com que práticas que visem à precaução de doenças sejam adotadas.

O presente trabalho teve por objetivo coletar fungos de áreas interna e externa de escolas da rede municipal de Sertão-RS, realizando a partir destas coletas oficinas com alunos do ensino fundamental e médio a fim de alertá-los sobre os riscos relacionados à saúde, assim como características e curiosidades sobre tal microrganismo.

2. METODOLOGIA

A coleta dos fungos anemófilos foi realizada a partir da exposição de placas de Petry contendo ágar batata dextrose (BDA) acidificado até pH 5,5. As placas ficaram abertas em exposição, em duplicata, durante um período de 15 minutos numa distância de 1 metro do chão. Foram estabelecidos 4 pontos para a coleta: 2 pontos em áreas internas e 2 pontos em áreas externas das escolas. Após as placas foram levadas ao laboratório de Microbiologia do Centro de Análises de Alimentos do IFRS- Câmpus Sertão e incubados em estufa a 25°C por um período de 7 dias. Trimestralmente foram realizadas oficinas com o intuito de levar informações referentes à saúde pública, principalmente no que tange à veiculação de doenças fúngicas. Ao término da segunda oficina foi aplicado um questionário com o intuito de averiguar o grau de entendimento e interesse dos alunos. O questionário possuía as seguintes questões: 1 – Você entendeu o que são fungos anemófilos?; 2 – Em sua opinião fungos anemófilos podem ser prejudiciais a saúde?; 3- Em sua opinião o estudo de fungos anemófilos é importante?; 4- Você gostaria de ter mais palestras sobre o trabalho que está sendo realizado pelo grupo do IFRS?; 5-Você acredita que a higiene nas escolas influencia para a proliferação dos fungos anemófilos?

Também foi realizada a divulgação dos resultados das coletas para as comunidades escolares envolvidas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o período de incubação as placas foram levadas nas oficinas a fim de que os alunos pudessem visualizar o crescimento das colônias dos fungos coletados.

Após a segunda oficina foi realizado um questionário para observar o grau de entendimento dos alunos. Foram disponibilizados 110 questionários, com questões de múltipla escolha, sendo que um não foi devolvido. Responderam ao questionário alunos com idade entre 9 e 20 anos. As respostas para as 5 questões encontram-se resumidas na Figura 1.

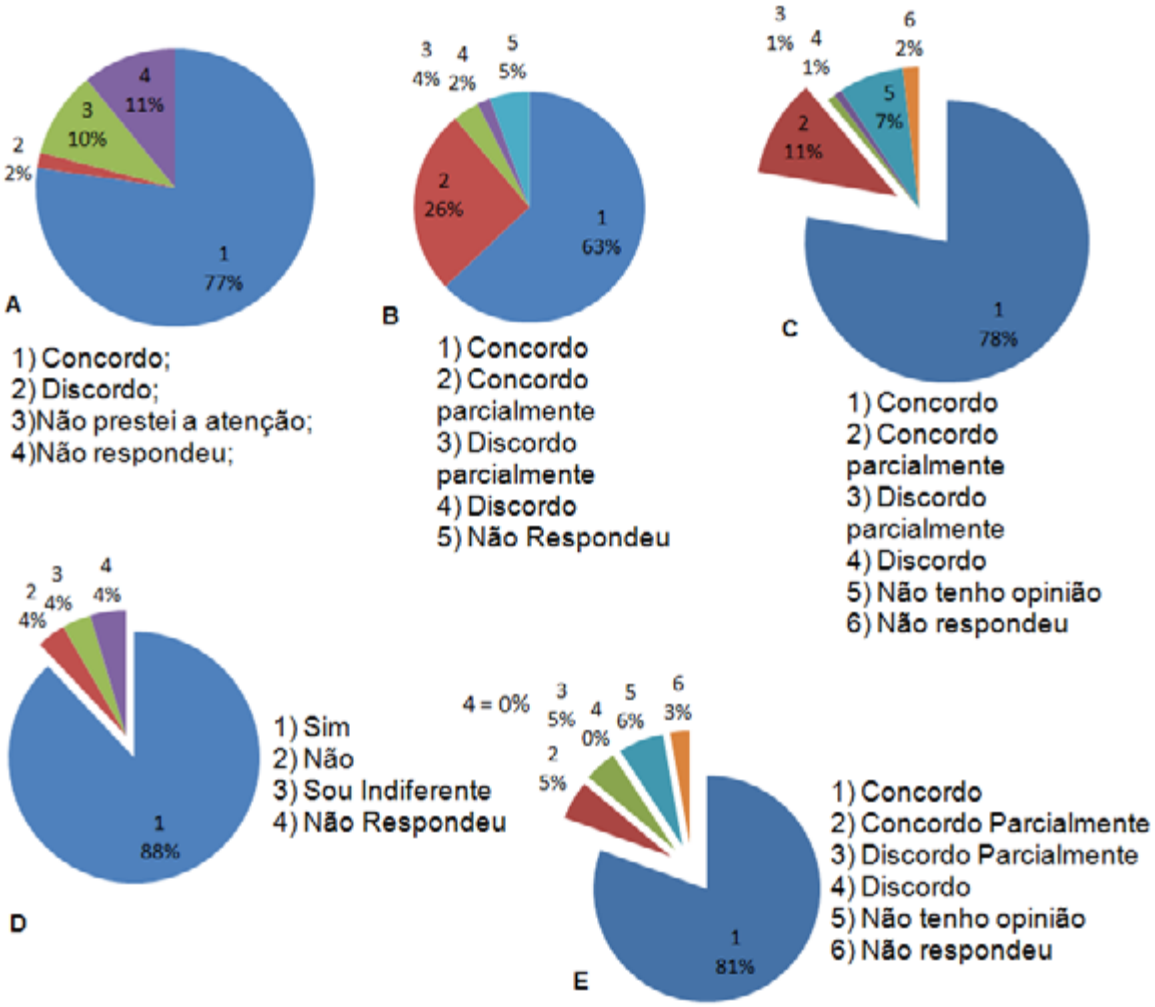


Figura 1 – Respostas referentes às questões: A) Questão 1: "Você entendeu o que são fungos anemófilos?"; B) Questão 2: "Em sua opinião fungos anemófilos podem ser prejudiciais a saúde?"; C) Questão 3: "Em sua opinião o estudo de fungos anemófilos é importante?"; D) Questão 4: "Você gostaria de ter mais palestras sobre o trabalho que está sendo realizado pelo grupo do IFRS?"; E) Questão 5: "Você acredita que a higiene nas escolas influencia para a proliferação dos fungos anemófilos?"

Para a questão número 1 (Figura 1A), um total de 77% dos alunos respondeu ter entendido o conceito de fungos anemófilos, outros 11, o que corresponde a 10% das respostas, respondeu que não tinha prestado a atenção na palestra. No entanto, destas 11 pessoas, 7 responderam que concordam e 2 concordam parcialmente quando foram questionadas "se o estudo de fungos anemófilos é importante". Na questão número 4 (Figura 1D) quando as onze pessoas que não prestaram atenção foram questionadas se "gostariam de ter mais palestras sobre o trabalho que está sendo realizado pelo grupo de IFRS", 10 responderam que sim e uma respondeu que não gostaria. A questão número 3 (Figura 1C) onde pergunta se "em sua opinião o estudo dos fungos anemófilos é importante", entre os 109 questionários respondidos, apenas dois alunos responderam não ser importante o estudo. No entanto, estes mesmo alunos, na questão 4 haviam respondido que gostariam de ter mais palestras sobre o trabalho que está sendo realizado pelo grupo do IFRS.

Quando questionados em relação a esses fungos serem prejudiciais à saúde (Figura 1B), 63% dos alunos assinalaram que concordam que os mesmos possuem efeito maléfico aos seres humanos. Já para o questionamento "Você

acredita que a higiene nas escolas influencia para a proliferação dos fungos anemófilos?" (Figura 1 E), 81% dos alunos concordaram com a influência da higiene na disseminação dos fungos anemófilos.

As oficinas realizadas tiveram boa receptividade. O envolvimento entre a teoria e prática, no âmbito educacional é algo a ser cada vez mais trabalhado para obtermos sucesso na metodologia das oficinas pedagógicas.

4. CONCLUSÕES

A realização das oficinas permitiu que questões como saúde pública e a importâncias dos fungos anemófilos fossem levantadas com os alunos, construindo o conhecimento em cima do que eles já sabiam de forma horizontal, onde não só os alunos agregaram conhecimento como nós que estávamos oferecendo as oficinas também aprendemos com eles. Essa construção do saber é a forma mais eficaz no aprendizado, pois não é imposta e ambas as parte são detentoras do conhecimento.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LACAZ, C.S.;PORTO, E.; MARTINS, J.E.C.; HEINS-VACAU, E.M,; MELO, N.T. Tratado de microbiologia médica.9.ed. São Paulo: Sarvier., 2002. p.1104-1105.

TÁVORA, L.G.F.; GAMBALE,W.; HEINS-VACCARI, E.M.; ARRIAGADA, G.L.H.; LACAZ, C.S.; SANTOS,C.R.; LEVIN, A.S. Comparative performance of two air samplers for monitoring airborne fungal propagules. Braz. J. Med Biol. Res., v.36, p.613-616, 2003.

WANKE, B.; LAZÉRA, M.S; NUCCI, M. Fungal infections in the immunocompromised host. Mem. Inst. Oswaldo Cruz, v.95, p.153-158, 2000.

DESENVOLVIMENTO E ATUAÇÃO DE BOLSISTAS NO PROJETO BAILAR: NÚCLEO DE DANÇA NA MATURIDADE

MARIA EDUARDA SAYÃO[1]; REBECA SAN MARTINS[2]; MAIARA GOLÇALVES[3]; DANIELA LLOPART CASTRO[4]
[1]*Universidade Federal de Pelotas – eduardasayao@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – becasanmartins@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas - maiara.mgoncalves@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas –danielallopartcastro@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade, da Universidade Federal de Pelotas, que se encontra em funcionamento há três anos. Este projeto tem um vínculo com o Baila Cassino – Grupo de Dança Livre, criado no ano de 2007 encontrando-se ativo até os dias de hoje. Tem como foco a montagem de espetáculos de dança com um grupo da maturidade. A partir disso, oportuniza ao grupo momentos de aulas de dança livre e proporciona aos discentes dos cursos de artes cênicas da UFPel vivências em relação a composições coreográficas e montagens de espetáculos.

Pretendemos relatar as atividades do grupo no decorrer da atuação do projeto, bem como refletir sobre a contribuição do mesmo para o desenvolvimento do trabalho com o Baila Cassino e para a universidade como produtora de conhecimentos. Andrade (2014, p.57) relata sobre o projeto:

> "A troca de experiências entre as gerações ampliou o interesse sobre a busca do conhecimento em dança, mostrando aos participantes um universo diferente do que estavam acostumados, o que contribui de forma expressiva para o crescimento do grupo".

Para os discentes das licenciaturas a troca de experiência com os professores do grupo também é de suma importância para que o aluno possa obter conhecimentos que serão aplicados após sua formação. Vale salientar a importância de unir a prática com a teoria (práxis) que esses discentes desenvolvem ao longo de sua participação no projeto, realizando, além da experiência vivida, escrita de trabalhos acadêmicos e leituras de textos que contribuem com sua formação docente. Referente a este conceito, Caldeira (s/a, p. 2) trás em seu texto que: "A articulação entre teoria e prática é fator de vitalidade para qualquer campo do conhecimento e é também algo que a dança promove e revela no corpo que dança."

Neri (1999) aborda em seu texto a população idosa como pessoas ativas, capazes de responderem aos obstáculos de maneira inesperada e incomum, onde se redefine as experiências vividas de uma maneira que vai de encontro com os estereótipos pré-determinados pela sociedade em relação a velhice, ou seja, cada pessoa possui uma história e uma identidade que traz consigo, podendo ser utilizada como uma maneira de impulsionar e revigorar a vontade e ânimo para a realização das atividades. Fazendo com que elas superem e modifiquem este conceito estabelecido pela sociedade em que vivemos.

2. METODOLOGIA

Este é um estudo qualitativo, baseado nas ações realizadas com o Grupo Baila Cassino durante os três anos de atuação do projeto. Para isso será descrito aqui a organização semanal do grupo e a metodologia de trabalho desenvolvida.

O grupo possui quatro encontros semanais, onde vivenciam aulas, processos coreográficos e montagens de espetáculos. Além disso, há uma preocupação em realizar reuniões, sendo um espaço para debates sobre os processos criativos e planejamentos que estão ou serão realizados. Os encontros acontecem na Sociedade Amigos do Cassino- SAC, local cedido pelo clube para a realização do projeto, na cidade de Rio Grande, onde o grupo atua. Os bolsistas do projeto participam de dois encontros, onde possuem tarefas como organização dos equipamentos, realização do aquecimento para bailarinas e auxilio nas coreografias ensaiadas. Para além dos encontros, produzem trabalhos acadêmicos, estudos teóricos, produção de materiais gráficos, publicação em eventos científicos entre outras atividades. As aulas e encontros são propostos para as bailarinas aperfeiçoarem sua técnica e obterem uma melhor atuação nos espetáculos. Muitas chegaram ao grupo em busca de uma melhor qualidade de vida e descobrem na arte da dança uma forma de expressar-se, tornando-a uma paixão, que se dedicam inteiramente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Baila Cassino é um grupo sólido e reconhecido no estado, fora dele e até mesmo no exterior. Uma vez ao ano promove um evento chamado “Cassino em

Dança: Encontro Regional de Dança na Maturidade" que acontece junto ao "Seminário de Estudos do Movimento na Maturidade", projeto de extensão da UFPEL. Em 2015 aconteceu a 6ª edição do Cassino em Dança e a 2ª do Seminário. Estes eventos servem para que grupos da maturidade possam se encontrar, apresentar seus trabalhos, compartilhar experiências e realizar oficinas. O seminário é aberto para apresentações de trabalhos acadêmicos e debates sobre a dança com o público da maturidade. Ambos funcionam como um estímulo ao crescimento dessa arte com o público em questão.

No ano de início do Projeto Bailar, em 2012, o grupo participou de diversos eventos da cidade de Rio Grande, entre eles na Catedral de São Pedro, na Igreja Sagrada Família e no Azylo de Pobres. Realizaram também uma apresentação internacional chamada "Brasilidade" no Largo do Mercado Del Puerto na cidade de Montevidéu, no Uruguai, em abril. Neste mesmo ano, estava em processo de criação o espetáculo chamado "Mama Mia!", tendo a participação intensa dos bolsistas e sua estreia realizada em novembro. Andrade (2015, p.62) relata a importância que teve a participação dos envolvidos na montagem deste espetáculo: "[...] este evento propiciou profunda interação entre direção, coreógrafos, bailarinas e pessoal de apoio, unindo talentos e experiência para uma produção de alto nível."
As bolsistas atuaram em diferentes papéis como coreógrafas, ensaiadoras, assistentes de palco e até mesmo bailarinas. Elas relatam no livro "Dançar faz bem" sobre os desafios em coreografar o grupo e o retorno positivo de ver a estreia do espetáculo.

No ano seguinte, em 2013, o espetáculo "Mama Mia!" teve três reapresentações , envolvendo-se também, em atividades promovidas pela universidade. As bailarinas e professoras costumam participar de festivais que são de extrema importância, pois possibilitam a fruição de outros trabalhos em dança e um crescimento técnico durante as oficinas realizadas.

Em 2014 o "OLÉ!" teve sua estreia, ocorrendo na SAC com grande sucesso. Após a estreia o grupo realizou seis apresentações completas do espetáculo e cinco fragmentos. Este espetáculo proporcionou as bailarinas uma busca da expressividade em cena, baseada na cultura hispânica, e inspirada na movimentação da dança flamenca, através da dança livre.

É importante citar a conquista da escrita do primeiro livro do grupo, lançado em janeiro de 2015, na Feira do Livro da FURG na cidade de Rio Grande. Com o titulo "Dançar faz bem" e organizado pela escritora e também bailarina Glecy Therezinha Freitas Andrade, traz um panorama geral sobre o grupo, seus espetáculos e relatos dos integrantes. Vale salientar que no presente ano se encontra em processo de criação o novo espetáculo, cujo tema é "Mulheres", onde se pretende mostrar uma proposta inspirada na diversidade da mulher brasileira, através de músicas cantadas por grandes interpretes de nosso país.

4. CONCLUSÕES

Acreditamos na importância de trabalhos como este, tendo em vista que possui poucas escritas sobre o assunto abordado, além de proporcionar um conhecimento mais aprofundado do projeto, possibilitando que o mesmo se torne mais conhecido na universidade a qual está vinculado, assim como uma maior compreensão do modo em que a dança é trabalhada através de uma proposta artística para um grupo de adultos maduros.

Como atuantes do projeto, podemos perceber o quanto a dança possui um significado importante para cada uma das integrantes, possibilitando uma melhor qualidade de vida, o desenvolvimento cognitivo e motor, como também a fruição e experimentação da arte da dança. Para os bolsistas e monitores que atuam no projeto, fica a contribuição na formação docente destes licenciandos, que vivenciam intensamente um trabalho com um público cada vez mais presente no cotidiano da sociedade atual.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Glecy Therezinha. **Dançar faz bem:** Grupo de Dança Baila Cassino. Rio Grande: Casaletras, 2015, p. 150.

CALDEIRA, Solange. **Programa de extensão corpo em movimento**. Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, [Viçosa], [20-?]. Não paginado. Disponível em: <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/programa-de-extensao-corpo-e.pdf>. Acesso em: 21, jul, 2015.

NERI, Anita Liberalesso. Velhice e sociedade. In: DEBERT, Guita (Org). **A construção e a reconstrução da velhice:** Família, classe social e etnicidade. São Paulo: Papirus, 1999. p. 41-68.

Oficinas Multilinguagens

WILLIAM LEONARDO PEIXOTO PEREIRA; RAFAELLA CAMPELO CENTENO,AMÁLIA GISLAINE HEBERLE,MARCOS AURÉLIO DA SILVA MARTINS,JULIANA ALOY BERNY; RITA DE CÁSSIA DE SOUZA SOARES RAMOS

Universidade Federal de Pelotas – peixotowilliam6@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas – julianaberny@hotmail.com, rafaella_cc@hotmail.com, gislaine.heberle380@gmail.com, marcosmartins1995@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas - ritamatematica@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O LAM (Laboratório de MultiLinguagens) da UFPEL iremos mostrar sobre a confecção de jogos educativos para as séries iniciais fazendo com que os alunos desses anos tenham um entendimento na área da matemática.
Vamos mostrar como os jogos matemáticos dão uma ênfase mais clara para ter uma análise sobre figuras geométrica. Segundo L.S.Vygotsky a aprendizagem ela é essencial para que o aluno tenha uma ideia central sobre os diversos tipos de tamanhos porque para muitas crianças elas têm um pensamento de que existe somente um triângulo com a cor vermelha ou que há somente um retângulo da cor azul. Outro ponto pela qual podemos observar seria o fato de que esses elementos educativos servem de aprendizado para melhorar o desenvolvimento mental dos alunos das séries iniciais. Em anos anteriores vêm se falando muito nesse novo método de ensino para as crianças da faixa etária de 6 á 10 anos.

2. METODOLOGIA

Os jogos na qual foram feitos são eles o "Labirinto do sete , Tiro ao Alvo, Moinho dos Somas e Devagar se vai o longe" , que tem a finalidade de estipular as crianças a possuir um raciocínio melhor porque os jogos são essenciais para que o entendimento para ensino da matemática nas séries iniciais.

No entanto fizemos vídeos para saber como foi produzido esses jogos educativos, bem como sua finalidade e para que série será feito esse jogo para que o aluno pela qual jogará não tenha dúvidas sobre que assunto o jogo se relaciona.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com uma análise realizada notamos que os jogos são uma maneira de mostrar que a matemática pode ser demonstrada em diversas maneiras como por exemplo o'' labirinto do sete'' que é um material feito pelo Cuisenaire dá a finalidade de mostrar como as figuras planas possuem formas distintas esse jogo tem a meta de você passar por locais onde o valor "7''está contido ou seja se nesse caso há um tabuleiro na qual, você terá elipses com diversos valores numéricos e com que serão os obstáculos até a chegada. Outro jogo na qual podemos relatar é o Tiro ao alvo porque é uma atividade que faz o aluno saber a ter uma ideia sobre adição pois no jogo você tem que atirar uma das flechas e de

acordo você joga ela no alvo deverás fazer um somatório com as fichinhas que distribuímos no início da atividade. Também vamos comentar sobre o Moinho das Somas pois é uma atividade na qual tem quase uma semelhança com o jogo citado anteriormente. E com isso o exercício tem a finalidade de aperfeiçoar o método das somas com números totalmente distintos tendo a apresentar a soma dos valores " 12'' e "15' e fazer colunas com esses valores o vencedor do jogo é quem fizer as 1 coluna de doze ou de quinze. Outro jogo que fizemos e que obtivemos resultados importantes para o ensino da matemática é o Devagar que se vai longe é uma atividade que faz o aluno ter um entendimento sobre frações, no entanto esse jogo é para ser jogado com 2 componentes a atividade consiste que os jogadores tenham uma ideia central sobre frações. No tabuleiro você irá jogar o dado e com isso utilizará os meios na qual o jogo lhe disponibiliza como por exemplo você joga o "Dado''e digamos que caia no valor de 2/5 de 10 nesse ocasião você irá pegar o números de feijões ou pedrinhas pedidos e fazer grupos de acordo com o resultado que é estipulado onde o resultado é 4 grupos e assim sucessivamente, porém haverá casos que você obterá o valor inteiro pois ele indica quantos grupos você fará de acordo com a fração dada . E no final traçar os caminhos até que atinge o objetivo final que nesse caso é a chegada.

4. CONCLUSÕES

Pode-se concluir que os jogos educativos são muito importantes para que o aluno das séries iniciais tenha um entendimento na área da matemática. Hoje em dia muitas escolas da rede pública estão adotando a esse método de ensino a seus alunos pois para dar um melhor entendimento.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro
VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **Formação Social da mente**. Local de Edição: São Paulo - SP,1991
Editora Martins Fontes Ltda.

Capítulo de livro
VYGOTSKY, L.S. Teoria básica e dados experimentais. In: VYGOTSKY, L.S (Ed. Org., Comp.) **Formação Social da mente**. Local de Edição: Editora, ano de publicação. Número do Capítulo, p. página inicial – página final do capítulo.
Ex.: GORBAMAN, A.A. comparative pathology of thyroid. In: HAZARD, J.B.; SMITH, D.E. **The thyroid**. Baltimore: Williams & Wilkins, 1964. Cap.2, p.32-48.

Documentos eletrônicos
UFPEL. Portal Educação, São Paulo, 7 de fevereiro de 2013.
Acessado em 21 de julho de 2015. Online. Disponível em: http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/32650/as-contribuicoes-teoricas-de-lev-vygotsky

RELATO SOBRE O ENSINO DE ALGORITMOS NO CONTEXTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL PARA ESTUDANTES DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL*

GUSTAVO SANTOS[1]; BELISA CENTENARO[2]; MARILTON AGUIAR[3]; CLAUSE PIANA[4]; SIMONE COSTA[5]; ANDRE DU BOIS[6];

[1]Universidade Federal de Pelotas – gfdsantos@inf.ufpel.edu.br
[2]Universidade Federal de Pelotas - bracentenaro@inf.ufpel.edu.br
[3]Universidade Federal de Pelotas - marilton@inf.ufpel.edu.br
[4]Universidade Federal de Pelotas - pianaclause@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas - simone.costa@inf.ufpel.edu.br
[6] Universidade Federal de Pelotas – dubois@inf.ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A demanda por profissionais capacitados atuantes nas subáreas da Computação, em nível mundial, aumenta gradativamente segundo ROBERTS (2008) e SIMON (2008). Uma alternativa proposta para amenizar tal situação busca incentivar o interesse dos alunos pela área da Computação desde as séries iniciais. Sob esse panorama, projetos que se propõem a ensinar conceitos de Computação aos estudantes de ensino fundamental e médio têm se tornado cada vez mais importantes, dada sua capacidade de estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico já nos primeiros anos escolares (CAMPOS et al., 2014).

Para amenizar possíveis dificuldades de aprendizado durante a aplicação desta atividade, buscou-se introduzir cada conceito da forma mais lúdica possível através da Computação Desplugada, que consiste em ensinar conceitos da computação sem utilizar o computador.

Uma forma de introduzir os conceitos de computação sem fazer o uso de computador é por meio do Pensamento Computacional. Segundo WING (2006), o Pensamento Computacional se caracteriza como um método que utiliza conceitos da Computação para a resolução de problemas gerais, compreensão do comportamento humano, desenvolvimento e projeto de sistemas.

Este relato descreve a utilização das ferramentas Scratch, A Hora do Código e Robot Turtle no desenvolvimento de uma atividade visando o ensino de Algoritmos para alunos do quinto ano do ensino fundamental.

Este trabalho também descreve a experiência e os resultados obtidos na aplicação da atividade com o propósito de definir uma metodologia apropriada para desenvolver habilidades do Pensamento Computacional, como abstração, automatização, representação de dados, algoritmos e procedimentos, decomposição de problemas e simulação.

2. METODOLOGIA

A atividade Algoritmos tem como objetivo elucidar questões sobre a área da ciência da computação visando à construção de mecanismos autônomos capazes de resolver problemas. Nesta atividade busca-se ensinar a interpretação e o desenvolvimento de algoritmos iterativos, para isto, são ensinadas estruturas de decisão e repetição e modularização. A atividade foi aplicada a seis alunos bolsistas

* Projeto realizado com o apoio do PROEXT - MEC/SESu e PICMEL - FAPERGS/CAPES

júniores do projeto EXP-PC, participantes do programa PICMEL - Programa de Iniciação a Ciências, Matemática, Engenharias, Tecnologias Criativas e Letras (Edital PICMEL/FAPERGS 2014).

A atividade não se baseia apenas em ferramentas computacionais. Durante a atividade Algoritmos há aulas teóricas e práticas, que são planejadas com uma abordagem lúdica, para proporcionar o entendimento completo de todos os conceitos apresentados. A atividade apoia-se em ferramentas como Robot Turtle, A Hora do Código e Scratch para a aplicação dos conceitos introduzidos nas aulas teóricas.

Esta atividade foi dividida em sete tarefas, onde cada uma serve de base para a seguinte. Uma apresentação breve sobre cada tarefa é descrita a seguir.

1. **Origamis como Algoritmos.** Esta é a tarefa introdutória onde se visa o ensino de interpretação de algoritmos. Consiste em apresentar à turma seis modelos diferentes de algoritmos que servem para construir seis origamis diferentes. Este conjunto de origamis é composto pelos origamis do Avião, Barco, Borboleta, Gato, Pato e Tsuru. Os origamis foram desenvolvidos em cores diferentes, indicando o nível de dificuldade de sua construção.
2. **Jogando Robot Turtle.** Esta tarefa consiste em ensinar aos alunos como é o processo de construção de algoritmos. O jogo Robot Turtle é um jogo de tabuleiro, composto por quarto personagens diferentes que tem como objetivo alcançar seu prêmio que se encontra no centro do tabuleiro. A movimentação dos personagens é efetuada pela construção de algoritmos. O jogador deve desenvolver seu algoritmo tendo, como ponto de partida, o seu personagem parado e, só então, simular a execução dos movimentos.
3. **Introdução à programação em blocos - A Hora do Código.** Nesta tarefa é introduzida a programação de algoritmos em blocos. Para tal utilizou-se da ferramenta A Hora do Código, disponível gratuitamente *online*. O objetivo desta tarefa é introduzir aos alunos a ideia de programação em forma de blocos, pois será esta modalidade abordada nas tarefas seguintes.
4. **Teste 1.** Nesta tarefa procede-se uma avaliação da turma em relação aos conceitos abordados em tarefas anteriores.
5. **Introdução ao Scratch.** Esta tarefa é responsável por introduzir o ambiente de desenvolvimento e ferramentas presentes no Scratch. São ensinados os conceitos de variáveis e comandos, além de apresentar como são efetuados os comandos no Scratch. Desta tarefa em diante utilizou-se o Scratch como ferramenta nas aulas práticas.
6. **Controlando com o Scratch.** Nesta atividade são ensinadas estruturas de controle utilizando o Scratch. Como exemplo didático, é ensinado como efetuar a computação de paridade de números, a comparação entre magnitude de números e entre outros. A ideia central desta tarefa é ensinar aos alunos como é feita a comparação utilizando algoritmos.
7. **Repetindo com o Scratch.** Esta tarefa visa ensinar estruturas de repetição utilizando o Scratch. Para facilitar a aprendizagem no assunto e o interesse dos alunos, são realizados exemplos práticos envolvendo a construção de formas geométricas utilizando repetições.
8. **Funções com Scratch.** Esta tarefa tem como objetivo introduzir o conceito de funções que podem ser usadas como recurso para dividir um problema difícil em problemas menores cuja solução, quando combinada, resolve o problema difícil.
9. **Teste 2.** Esta tarefa tem como objetivo avaliar a turma em relação aos assuntos abordados a partir do Teste 1.

10. **Revisão.** Nesta tarefa é realizada uma revisão de todo o conteúdo com os alunos, além de disponibilizar uma lista de exercícios para que os mesmos possam estudar.
11. **Avaliação final.** Esta tarefa consiste em avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da atividade. Esta avaliação caracteriza-se por conter questões abordadas em ambos os testes anteriores. A nota final do aluno é obtida por meio de uma média aritmética ponderada das três avaliações, que atribui peso 0,2 para cada um dos testes parciais e peso 0,6 para a avaliação final.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como apresentado, a avaliação da atividade consistiu de dois testes parciais e uma avaliação final compreendendo todo o conteúdo. A Tabela 1 apresenta notas das avaliações e médias finais por aluno e médias e coeficientes de variação (CV) por avaliação.

Tabela 1: Desempenho individual e geral dos alunos nas três avaliações da atividade Algoritmos.

Aluno	Teste 1 (Peso 0,2)	Teste 2 (Peso 0,2)	Avaliação (Peso 0,6)	Média final
1	10	8,3	8,1	8,5
2	10	8,3	9,3	9,2
3	10	9,5	9,3	9,8
4	8,5	8,5	10	9,4
5	8	6,1	5,4	6,1
6	8	5,5	2,2	4,0
Média	9,1	7,7	7,5	7,8
CV (%)	11,2	20,1	41,3	29,5

Além das avaliações de desempenho e assimilação do conteúdo, também foi realizada uma avaliação qualitativa (como pode ser observado na Tabela 2), onde os alunos responderam um questionário sobre a satisfação em relação ao material utilizado em aula e ao desenvolvimento da atividade Algoritmos e sobre o nível de dificuldade que encontraram nos exercícios e nas avaliações. Quanto ao nível de dificuldade, cabe ressaltar que mesmo os alunos que obtiveram notas baixas nos testes não consideraram os exercícios e as avaliações difíceis.

Tabela 2: Frequência de resposta dos alunos a questões referentes ao nível de satisfação com o material utilizado e o desenvolvimento da atividade e ao nível de dificuldade de exercícios e avaliações.

Nível de Satisfação	Material Utilizado		Atividade	Dificuldade	Exercícios	Avaliação
	Origami	Computador				
Adorei	5	2	1	Muito Fácil	-	2
Gostei	1	4	5	Fácil	4	3
Mais ou Menos	-	-	-	Médio	2	1
Não Gostei	-	-	-	Difícil	-	-
Detestei	-	-	-	Muito Difícil	-	-

Os alunos também responderam um questionário de autoavaliação, cujos resultados são apresentados na Tabela 3. Observa-se que dos seis alunos, quatro gostariam de continuar estudando algoritmos. Este pode ser um indicativo de que a atividade motivou a maioria dos alunos. Constata-se também que os alunos que

obtiveram boas notas nas avaliações de desempenho, reconheceram que poderiam obter notas melhores.

Tabela 3: Frequência de resposta dos alunos às questões de autoavaliação.

Questão	Sim	Mais ou Menos	Não
Você tem vontade de seguir estudando algoritmos?	4	2	-
Você acha que teria ido melhor se tivesse estudado mais?	6	-	-
Você saberia explicar para um colega que não fez a atividade o que são e para que servem os algoritmos?	3	3	-

4. CONCLUSÕES

Este trabalho visa contribuir com uma metodologia para trabalhar conceitos de algoritmos com alunos do quinto ano do ensino fundamental e um breve relato sobre a aplicação desta atividade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ferreira Vianna. Os resultados positivos vistos na seção anterior são incentivadores. De acordo com o retorno dos alunos visto na Tabela 2, será possível melhorar a atividade para ser realizada futuramente.

A realização dessa atividade proporcionou aos alunos dos cursos de Ciência e Engenharia de Computação o primeiro contato com ensino na rede pública municipal de Pelotas, bem como promoveu a interação de alunos da Universidade Federal de Pelotas com professores e alunos da rede municipal de ensino de Pelotas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CODE.ORG. **A Hora do Código**. Online. Acessado em 16 jul 2015. Disponível em http://hourofcode.com/br.

CAMPOS, G., CAVALHEIRO, S., FOSS, L., PERNAS, A., PIANA, C., AGUIAR, M., BOIS, A. D., REISER, R. Organização de informações via pensamento computacional: Relato de atividade aplicada no ensino fundamental. **Workshop de Informática na Escola**, 2014.

ROBERTS, E. **Rediscovering the passion, beauty, joy, and awe: Making computing fun again**. Online. Acessado em 06 jul 2015. Disponível em http://www-cs-faculty.stanford.edu/eroberts/talks/index.html.

RESNICK, M. Scratch: programming for all. **Commun. ACM** 52.11 (2009): 60-67.

SHAPIRO, D. **Robot Turtles**. Online. Acessado em 16 jul 2015. Disponível em http://www.robotturtles.com/.

SIMON, I. **A relevância social e profissional da computação no início do século 21 – uma reflexão pessoal**. CSBC, 2008.

WING, J. M. Computational Thinking. **Commun. ACM**, New York, v.49, n.3, p.33-35, 2006.

"INTRODUÇÃO AO PORTUGUÊS HISTÓRICO": ANÁLISE DE DADOS REFERENTE A 4 SEMESTRES DO CURSO DE EXTENSÃO

GILSON RAMOS LOPES NETO[1]; PAULA BRANCO DE ARAÚJO BRAUNER[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas - gilson.lopes@teachers.org*
[2]*Paula Branco de Araújo Brauner - pbrauner@terra.com.br*

1. INTRODUÇÃO

Entre outubro de 2013 e julho de 2015, o acadêmico Gilson Ramos Lopes Neto ministrou 47 encontros a 115 inscritos em 4 edições do curso de extensão universitária denominado "Introdução ao Português Histórico", sob a orientação e coordenação da profa. Paula Branco de Araujo Brauner.

Ao longo das 118 horas de aulas presenciais, as formações têm visado proporcionar aos concidadãos de Pelotas e redondezas uma análise da língua de Camões sob um paradigma diacrônico que, lamentavelmente, foi definitivamente abortado das escolas há décadas. Tal proeza só foi possível graças às condições criadas para que os inscritos tivessem um contato vislumbrante com o latim, língua vernácula que Alceu Dias Lima (1995) denomina "uma língua viva do passado". O estudo desta "estranha língua" deixou de ser obrigatório no Brasil mediante postura anti-histórica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n° 4.024) de 1961, resultando na inexistência quase que total desta modalidade de curso no Brasil nos dias de hoje. Este cenário motivou os autores do presente resumo a irem adiante oferecendo as sessões de formação ao público adulto. Executaram-se, portanto, atividades, exposições e discussões com o que há de mais "vivo" no percurso linguístico-histórico do latim ao português atual e funcional, fugindo do modelo monolítico, estanque, "morto" do ensino e da aprendizagem do latim, identificando as mais relevantes transformações fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas e correlacionando línguas românicas por meio de uma fascinante viagem inter(intra)-linguística.

Propõe-se, portanto, que os dados colhidos pelo ministrante por meio de sondagens sejam expostos no CEC 2015, pois julga-se significativo apresentar ao público em geral e aos setores extensionistas os resultados no intuito de: propor que as sondagens sejam adotadas pelos demais cursos de extensão; legitimar a grande importância de setores extensionistas disporem de dados relacionados à satisfação dos participantes e às razões de abandono dos inscritos; considerar as sugestões, as demandas, as reclamações e as expectativas dos participantes a fim de criar condições para atendê-las e, principalmente, para alcançar o maior grau de excelência nesta prestação de serviço e na satisfação da sociedade civil, dos acadêmicos e da Academia; estabelecer políticas de qualidade, de divulgação por diferentes veículos e de fomento das atividades extensivas com e sem ampla procura dos não-acadêmicos, buscando aperfeiçoamentos, adaptações e maior qualidade e eficiências administrativa, pedagógica e didática.

2. METODOLOGIA

Nos 4 semestres de atividade extensiva, o ministrante, em cada uma das turmas, colhia os dados expostos neste resumo em 4 momentos. O primeiro momento ocorria

no ato da confirmação de matrícula à formação, no qual o candidato, por e-mail, fornecia as suas informações pessoais e, dentre estas, se era ou não aluno da UFPel.

O segundo momento de coleta ocorria no primeiro encontro com os inscritos, no qual o ministrante pedia que cada participante escrevesse anonimamente suas expectativas sobre o curso, respondendo à pergunta: “Como você se vê ao fim da presente formação?”.

O terceiro momento de coleta ocorria no dia da última aula de cada módulo, no qual os inscritos presentes eram convidados a responder a 2 questionários impressos: “Avaliação da formação pelos participantes” (conforme “Tabela 01”), de forma anônima; e “Dados pessoais d@s matriculad@s”, no qual verificavam (completando-os, se necessário) os dados de identificação e contatos, questionando, inclusive, por qual veículo ficou sabendo da formação e se era aluno da UFPel ou não.

O quarto momento ocorria por meio digital (e-mail) na ocasião em que o ministrante entrava em contato com todos os inscritos que haviam ultrapassado o número permitido de faltas. Assim, colhia-se o(s) motivo(s) do abandono da formação.

Modalidades	**Tópicos**	**opções de resposta ou questionamento e opções de resposta**	
A. Perfil dos participantes	A1. Idade	16 – 21 | 22 – 50 | acima de 50	
	A2. Escolaridade	1° grau | 2° grau | 3° grau	
	A3. Veículo	cartaz | boca a boca | internet | jornal / rádio	
	* aluno UFPel?	S (= sim), N (= não) ou não respondido	
B. Perguntas sobre a formação	B I. O conteúdo do curso	B I 1. escolha dos temas desenvolvidos	+ + (= muito bom) + (= bom) + - (= regular) - - (= insuficiente)
		B I 2. objetivos alcançados	
		B I 3. explicações e instruções	
		B I 4. documentação distribuída	
		B I 5. frequência e c. horária total do curso	
		B I 6. conteúdo poderá ser aplicado no dia-a-dia ?	
	B II. @s participantes / gestão do grupo	B II 1. comunicação formador - participantes	
		B II 2. interação participantes – participantes	
		B II 3. você se sentiu à vontade no grupo ?	
		B II 4. homogeneidade do grupo	
		B II 5. participação do grupo às atividades	
	B III. O formador	B III 1. conhecimento do conteúdo proposto	
		B III 2. métodos e técnicas de animação	
		B III 3. respostas às questões	
		B III 4. paciente e atencioso	
		B III 5. entusiasmo e motivação	
		B III 6. a atitude do formador foi boa ?	

Tabela 01: Formulário “Avaliação da Formação pel@s Participantes” (adaptado)

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados na tabela abaixo (Tabela 02), mostram um levantamento geral em números e um “termômetro” da apreciação das 4 edições do projeto de extensão por parte da sociedade civil que se matriculou ao curso. No eixo Y, encontram-se 5 colunas: as 4 primeiras apresentam as 4 edições do curso cujos títulos contêm os seus respectivos códigos de referência; a última coluna, um resumo dos totais de cada item do eixo X. Este apresentava os questionamentos da sondagem “Avaliação da Formação pel@s Participantes”, exceto o item “Aluno UFPel?”, colhido pelo formulário “Dados pessoais d@s matriculad@s” (conforme “*” da Tabela 01). Estão disponíveis na nuvem do curso “Introdução ao Português Histórico” (conforme capítulo “5- Referências Bibliográficas”) o “Descritivo do Curso”

de cada módulo da formação assim como o conteúdo subjetivo no qual os inscritos expressaram seus comentários, suas expectativas, seu(s) motivo(s) de abandono da formação e todos os gráficos e estatísticas.

Torna-se relevante reiterar que a análise e o cruzamento das informações cedidas pelos inscritos são uma ferramenta fundamental para a busca da qualidade e da excelência na prestação de serviços à comunidade, sendo também essencial para os ministrantes no intuito de se autoavaliarem em diversos quesitos, tais como a gestão do grupo e as suas competências interpessoais. Seguem abaixo os resultados na Tabela 02:

	2013'02-01PORT'HIST'1	**2014'01-02PORT'HIST'1**	**2014'02-03PORT'HIST'1**	**2015'01-04PORT'HIST'1**	**TOTAIS**
Descrição geral	18.10.2013 – 20.12.2013 (9 encontros) 40 h.a./mód. Salis Goulart Sextas-feiras 9h00-11h30	24.04.2014 – 31.07.2014 (13 encontros) 40 h.a./mód. Salis Goulart Quintas-feiras 10h00-12h00	4.09.2014 – 20.11.2014 (12 encontros) 40 h.a./mód. Salis Goulart Quintas-feiras 9h30-12h00	7.04.2015 – 7.07.2015 (13 encontros) 40 h.a./mód. Engenharia de Materiais Terças-feiras 19h20-21h20	118 h 47 enc.
Inscrit@s em números	33 matriculad@s 25 da UFPel 2 sem resposta 6 não alunos UFPel 18 aprovad@s 19 responderam à sondagem 15 abandonos 2 justificaram abandono	21 matriculad@s 17 da UFPel 3 sem resposta 1 não alunos UFPel 7 aprovad@s 6 responderam à sondagem 14 abandonos 2 justificaram abandono	25 matriculad@s 16 da UFPel 7 sem resposta 2 não alunos UFPel 12 aprovad@s 12 responderam à sondagem 13 abandonos 1 justificou abandono	36 m0'atriculad@s 13 da UFPel 14 sem resposta 7 não alunos UFPel 11 aprovad@s 9 responderam à sondagem 25 abandonos 7 justificaram abandono	115 matriculad@s 71 da UFPel 26 sem resposta 26 ñ alunos UFPel 48 aprovad@s 46 resp. à sond. 67 abandonos 12 justificaram abn.
Tabela 01: tópico A1	0%; 0%; 0%	50%; 50%; 0%	33%; 42%; 25%	56% ; 33% ; 11%	26%; 24%; 9%
Tabela 01: tópico A2	0%; 0%; 0%	0%; 0%; 83%	0%; 17%; 83%	0%; 44%; 56%	0%; 13%; 43%
Tabela 01: tópico A3	0%; 0%; 0%; 0%	0%; 33%; 67%; 0%	25%; 33%; 50%; 0%	0%; 33%; 56%; 11%	7%; 20%; 33%; 2%
'*' tóp. "Aluno UFPel?"	76%; 18%; 6%	81%; 5%; 14%	64%; 8%; 28%	36%; 19%; 39%	62%; 14%; 23%
Tabela 01: tóp. B I 1	79%; 16%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	92%; 8%; 0%; 0%	67%; 33%; 0%; 0%	83%; 15%; 0%; 0%
Tabela 01: tóp. B I 2	74%; 26%; 0%; 0%	67%; 33%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	67%; 33%; 0%; 0%	78%; 22%; 0%; 0%
Tabela 01: tóp. B I 3	84%; 16%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	92%; 8%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	91%; 9%; 0%; 0%
Tabela 01: tóp. B I 4	79%; 21%; 0%; 0%	83%; 17%; 0%; 0%	83%; 17%; 0%; 0%	63%; 33%; 0%; 0%	78%; 22%; 0%; 0%
Tabela 01: tóp. B I 5	68%; 26%; 0%; 0%	67%; 17%; 17%; 0%	67%; 33%; 0%; 0%	44%; 22%; 22%; 11%	63%; 26%; 7%; 2%
Tabela 01: tóp. B I 6	68%; 21%; 11%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	83%; 8%; 8%; 0%	89%; 11%; 0%; 0%	80%; 13%; 7%; 0%
Tabela 01: tóp. B II 1	89%; 11%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	89%; 11%; 0%; 0%	93%; 7%; 0%; 0%
Tabela 01: tóp. B II 2	79%; 16%; 5%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	92%; 8%; 0%; 0%	56%; 11%; 33%; 0%	80%; 11%; 9%; 0%
Tabela 01: tóp. B II 3	95%; 0%; 5%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	92%; 8%; 0%; 0%	67%; 22%; 11%; 0%	89%; 7%; 4%; 0%
Tabela 01: tóp. B II 4	68%; 21%; 11%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	75%; 25%; 0%; 0%	56%; 22%; 11%; 11%	72%; 20%; 7%; 2%
Tabela 01: tóp. B II 5	58%; 37%; 5%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	83%; 17%; 0%; 0%	56%; 33%; 0%; 0%	70%; 26%; 2%; 0%
Tabela 01: tóp.B III 1	95%; 5%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	92%; 8%; 0%; 0%	89%; 11%; 0%; 0%	93%; 7%; 0%; 0%
Tabela 01: tóp. B III 2	89%; 11%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	89%; 11%; 0%; 0%	93%; 7%; 0%; 0%
Tabela 01: tóp. B III 3	95%; 5%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	92%; 8%; 0%; 0%	89%; 11%; 0%; 0%	93%; 7%; 0%; 0%
Tabela 01: tóp. B III 4	89%; 11%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	92%; 8%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	93%; 7%; 0%; 0%
Tabela 01: tóp. B III 5	95%; 5%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	98%; 2%; 0%; 0%
Tabela 01: tóp. B III 6	95%; 5%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	92%; 8%; 0%; 0%	100%; 0%; 0%; 0%	96%; 4%; 0%; 0%

Tabela 02: Quadro Geral de Aproveitamento

Note-se que na Tabela 02 no eixo X, entre as linhas "Tabela 01: B I 1" e "Tabela 01: B III 6", os 4 percentuais expostos representam, respectivamente, as menções "muito bom"; "bom"; "regular"; "insuficiente". As linhas "Tabela 01: tópico A1", "Tabela 01: tópico A2" e "Tabela 01: tópicos A3" apresentam 0% em resultados em virtude de os dados sobre idade, escolaridade e veículo de informação não terem sido questionados na primeira edição da formação (2013'02-01PORT'HIST'1).

Das 17 perguntas relacionadas ao nível de satisfação da formação, 8 apresentaram-se acima de 90% de aceitação nas 4 turmas, principalmente no que se diz respeito ao formador. 1 das questões aponta índice geral inferior a 70% de aprovação dos participantes, concernente à frequência e à carga horária total do curso (tópico B I 5), concluindo-se, assim, que cada módulo deveria exceder as 40 horas previstas por semestre. 1 das questões apontou insatisfação de 2% dos participantes no que diz respeito à homogeneidade do grupo, supondo que esse dado refira-se à timidez de alguns estudantes aos olhos dos mais descontraídos ou até mesmo relacionada ao ritmo cognitivo de alguns dos colegas de sala aos olhos dos mais extrovertidos.

4. CONCLUSÕES

Os dados expostos nesse resumo mostram que os 4 módulos de “Introdução ao Português Histórico” apresentam resultados satisfatórios de aproveitamento e de satisfação para os setores extensionistas, para a sociedade civil, para o ministrante e para a coordenação do projeto. Constata-se, portanto, que sondagens são essenciais para o aprimoramento das formações continuadas a adultos e que o presente projeto há de continuar, oportunizando o acesso ao conhecimento de baixo custo e de qualidade para os concidadãos residentes em Pelotas e redondezas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARA Jr, Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

DUARTE, Marcelo **O guia dos curiosos: língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Panda, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Lingüística histórica.** 2a edição. São Paulo: Ática, 1989.

FURLAN, Oswaldo A. **Latim para o português: gramática, língua e literatura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006

_____. **Língua e Literatura Latina e sua Derivação Portuguesa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

HOURST, Bruno. **Former sans ennuyer.** Paris: Editions d'Organisations, 2002.

ILARI, Rodolfo. **Lingüística românica**. 3a edição. São Paulo: Ática, 1999.

LIMA, Alceu Dias. **Uma estranha língua?** São Paulo: UNESP, 1995.

NETO, Serafim da S. **História do latim vulgar**. Rio de Janeiro: Livr. Acadêmica, 1967.

NUNES, Dr. José Joaquim. **Compêndio de gramática histórica portuguesa**. 5a edição. Lisboa: Livraria clássica editora, 1956.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2006.

TARALLO, Fernando. **Tempos lingüísticos: itinerário histórico da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1990.

TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

UFPel. **Nuvem do curso “Introdução ao Português Histórico”**, 2013. Acessado em 31 jul. 2015. Online. Disponível em: https://drive.google.com/folderview?id=0B-i1aLy9wVeRfktQdU1CQmhLRG9FQzczdWx6THR4RWNVZUZ0QjBIOGtiTXc0MjZCeks1N28&usp=sharing –

VIARO, Mário Eduardo. **Por trás das palavras : Manual de Etimologia do Português**. 1a ed. São Paulo: Ed. Globo, 2004.

WILLIAMS, Edwin B. **Do latim ao português**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1986.

PROJETO CARINHO: FORMANDO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E FAZENDO A ALEGRIA DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIAS

LUCIANA MAIA GARCIAS[1]; MAICON LIMA DE MORAES, RICARDO TRINDADE CAMARGO, RITA PANIZ BOTELHO [2]; ALEXANDRE CARRICONDE MARQUES [3]

[1]Escola Superior de Educação Física, UFPel – luciana garcias@live.com
[2]Escola Superior de Educação Física, UFPel – maiconk ako@gmail.com, ricardocamargo89@gmail.com, ritapanizb@hotmail.com
[3]Escola Superior de Educação Física, UFPel– amcarric onde@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) incentiva o desenvolvimento de diversos projetos de extensão, a fim de proporcionar diferentes vivências ao aluno de graduação e, ao mesmo tempo oferecer atividades para a comunidade, de forma gratuita. Dentre esses está o Projeto Carinho, desenvolvido desde 1997 que atende crianças e jovens com deficiência.

Nos seus 18 anos de caminhada, o projeto oportunizou à inúmeras pessoas com deficiência, através de ações educativas, a participarem de forma efetiva de atividades aquáticas e dança.

O Projeto Carinho oferece uma gama de atividades que visa estimular a prática da atividade física e contribuir para aquisição de um estilo de vida ativo e saudável, além de buscar melhora nos níveis de independência e autonomia, controle de estresse e ansiedades, melhora da auto- estima, diminuição do preconceito, desenvolvimento de atitudes positivas e motivação para a vida.Além disso, ao mesmo tempo que trás diversas vantagens a os alunos, oportuniza aos graduandos de Educação Física adquirir experiências concretas de ensino e aprendizagem através da prática.

Nesse sentido, o objetivo do presente estudo é descrever a percepção dos graduandos sobre a importância do projeto na sua formação, e relatar os benefícios perceptíveis da prática de atividades na piscina para as crianças e jovens com deficiências.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de um relato descritivo de quatro alunos da graduação em Educação Física atuantes no Projeto Carinho.

Atualmente, o Projeto Carinho de atividades aquátic as atende 65 alunos com diversas deficiências: 23 com Síndrome de Down,14 a utistas, 17 paralisados cerebrais e 11 com deficiências diversas.

As aulas são realizadas na Academia Speaker e as a tividades são oferecidas duas vezes por semana (quartas e sextas) , das 14h às 16h40min. Este tempo é distribuído em 4 turmas e cada aula possui 40 minutos. O aluno realiza uma aula por semana e a turma possui em média 10 a lunos.

Para a realização das atividades, participam em tor no de 10 a 15 alunos da graduação, onde há pelo menos um graduando por alun o.

O tempo de permanência no projeto dos presentes gra duandos varia de 6 meses à 2 anos e meio.Algunsfrequentam o projeto no s dois dias da semana e outros só um dia.

A presença de graduandos, neste projeto, dá-se atr avés do voluntariado e também do oferecimento como disciplina de PCC (Prát ica como componente curricular).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao ingressar no projeto, existe uma leve inseguranç a por parte dos alunos de graduação em como lidar com as crianças (como se gurá-las, como comunicar-se) e como elas vão reagir às atividades propostas, visto que os graduandos nunca tinham trabalhado com pessoas com deficiênci a anteriormente.

Ao longo das primeiras semanas, os graduandos, ori entados pelo professor, conseguem ter uma maior segurança ao lid ar e guiar os alunos e, com o passar do tempo, conseguem perceber seus limites e capacidades, tornando mais fácil traçar uma meta de evolução de cada um. Sendo assim, é perceptível a evolução tanto dos alunos, quanto dos graduandos, a través dessa relação no projeto.

É importante a participação do graduando nesteproje to, pois a sua presença permite o atendimento de vários alunos em cada turm a. Ao mesmo tempo, tal prática faz com que os acadêmicos adquiram experiên cia e confiança ao trabalhar com pessoas com deficiência, e assim os prepara par a o futuro, vistoquecom o processo inclusivo, tais pessoas estão cada vez mai s presentes nas aulas de Educação Física.

Ademais, é visível a evolução de cada criança ao lo ngo do tempo. A maioria deles, ao entrar na piscina mostram-se felizes e sa tisfeitos por estarem lá. E, a

cada final de semestre verifica-se um progresso dos alunos, tanto na parte motora, quanto nas relações sociais.

Observa-se que a criança com deficiência não possui um repertório adequado para os lugares de recreação ou brincadeiras livres, assim é excluída, joga sozinha ou com crianças mais jovens ou menos hábeis. A participação nas atividades aquáticas do projeto, desenvolve competência nas habilidades motoras, habilidades de interação social, e conhecimento das regras e estratégias para as atividades. Novas estratégias, aumento das oportunidades, modificação do meio e a melhoria das atividades oferecidas tem facilitando a vida ativa de crianças e jovens com deficiências.

4. CONCLUSÕES

Quanto as crianças e jovens com deficiências observa-se que a utilização de um repertório de habilidades motoras aquáticas permitem uma participação de forma confiante nas atividades. Para jovens com incapacidade severas estas habilidades devem permitir a sua participação na recreação familiar, onde as demandas sociais e verbais não são excessivas. Procedimentos inadequados podem afetar a aceitação dessas crianças por parte das que não são incapacitadas, bem como suas próprias percepções de competência. A atividade aquática é uma atividade aliciante, e estratégias e mecanismos de ação empregados corretamente, são fundamentais para aumentar a condição de saúde e a qualidade de vida dessas crianças.

Com relação aos graduandos, nota-se que o compromisso de aperfeiçoar o diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular é reafirmado nos projetos desenvolvidos na ESEF/UFPel. Desta forma, são dispostas condições para que os futuros profissionais tenham maior inserção na comunidade e possam desenvolver parcerias com segmentos da sociedade que, dada a sua condição social, econômica e política, não têm acesso ao conhecimento científico e técnico ou qualquer conhecimento transformado em bem cultural.

INTERAGINDO COM AS VIAS METABÓLICAS: É MELHOR ENTENDER OU DECORAR? O CICLO DE KREBS COMO EXEMPLO

RAFAEL SILVA DA SILVA[1]; ANA PAULA ROZADO GOMES[2]; CARLOS DIONATA COELHO PORTO[3]; CLÁUDIO ROBERTO MEIRA DE OLIVEIRA[4]; DENISE DOS SANTOS COLARES DE OLIVEIRA[5]

[1]Graduando em Agronomia FAEM/UFPel, bolsista PROBEC – rafa.silvadasilva@hotmail.com
[2]Graduando em Agronomia FAEM/UFPel – agro.anapaula@hotmail.com
[3]Graduando em Agronomia FAEM/UFPel - carlosdionata@hotmail.com
[4]Instituto Federal Baiano – claudiomeira@gmail.com
[5]CCQFA/UFPel –decolares@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O acesso facilitado à informação, incluindo aquela dos conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas, torna o ato de ensinar em sala de aula um dos maiores desafios que o professor enfrenta na atualidade. Por outro lado, esse simples acesso não garante a correta apreensão do conhecimento, o que pode ser observado no dia a dia da vida acadêmica. A partir do advento da Internet, em meados da década de 1990, estabeleceu-se uma geração de aprendizes visuais que cresceram em meio à interatividade inerente a ambientes digitais e dispositivos eletrônicos com tecnologia cada vez mais sofisticada. Estes apresentam, em geral, aversão a leituras mais extensas e profundas, além de um baixíssimo limiar para assistir a aulas meramente expositivas (THOMPSON, 2013; ALAN, 2012).

O ensino e a aprendizagem das disciplinas de Bioquímica são desafiadores pela própria natureza desse conhecimento. Elas possuem uma terminologia ampla e específica (nomes, fórmulas e estruturas químicas), exigem um alto grau de abstração e um conhecimento básico de Química (SCHÖNBORN; ANDERSON, 2010; SANTOS et al., 2013). Esta é uma área complexa na qual os alunos trazem, em geral, uma série de conceitos incompletos ou equivocados (VILLAFAÑE et al., 2011).

Os conteúdos bioquímicos desafiam a compreensão dos estudantes, sendo que o estudo do Metabolismo ocupa um lugar significativo devido à sua complexidade no que diz respeito à soma de conceitos Químicos e Biológicos necessários ao domínio de conteúdos, apresentando um desafio de aprendizagem (SANTOS et al., 2013).

Uma das vias centrais dos organismos vivos é o Ciclo do Ácido Cítrico, também conhecido como Ciclo de Krebs. A compreensão de sua função, condições em que ocorre, bem como da interação que apresenta com outras vias, é de fundamental importância para o entendimento do metabolismo. Um software desenvolvido por AZEVEDO et al. (2004), por exemplo, permite ao usuário aprender, estudar e revisar conteúdos referentes a essa rota.

O projeto Coleção Cadernos de Bioquímica busca a elaboração de livros com cada um dos conteúdos trabalhados em aula, com uma abordagem que permita ao estudante uma maior interação com os mesmos. Dentro dos temas relativos ao Metabolismo, pretende-se elaborar as vias de modo que os alunos possam interagir com o professor no momento em que estão sendo estudadas, facilitando seu entendimento, uma vez que a maioria deles opta por decorá-las.

O objetivo desse trabalho é, utilizando o Ciclo de Krebs como exemplo, apresentar um modelo de como as vias metabólicas serão apresentadas no projeto Coleção Cadernos de Bioquímica.

2. METODOLOGIA

Nesse trabalho foram elaborados, utilizando o programa ChemSketch, dois esquemas do Ciclo de Krebs. Um deles é apresentado na forma completa e será utilizado pelo professor na condução da explicação. O outro, contendo apenas as estruturas, deverá ser preenchido pelos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Figuras 1 e 2 apresentam os esquemas do Ciclo de Krebs completo e a ser preenchido, respectivamente. O livro da Coleção Cadernos de Bioquímica conterá apenas o segundo modelo, de modo que o estudante seja obrigado a buscar as informações necessárias ao seu preenchimento.

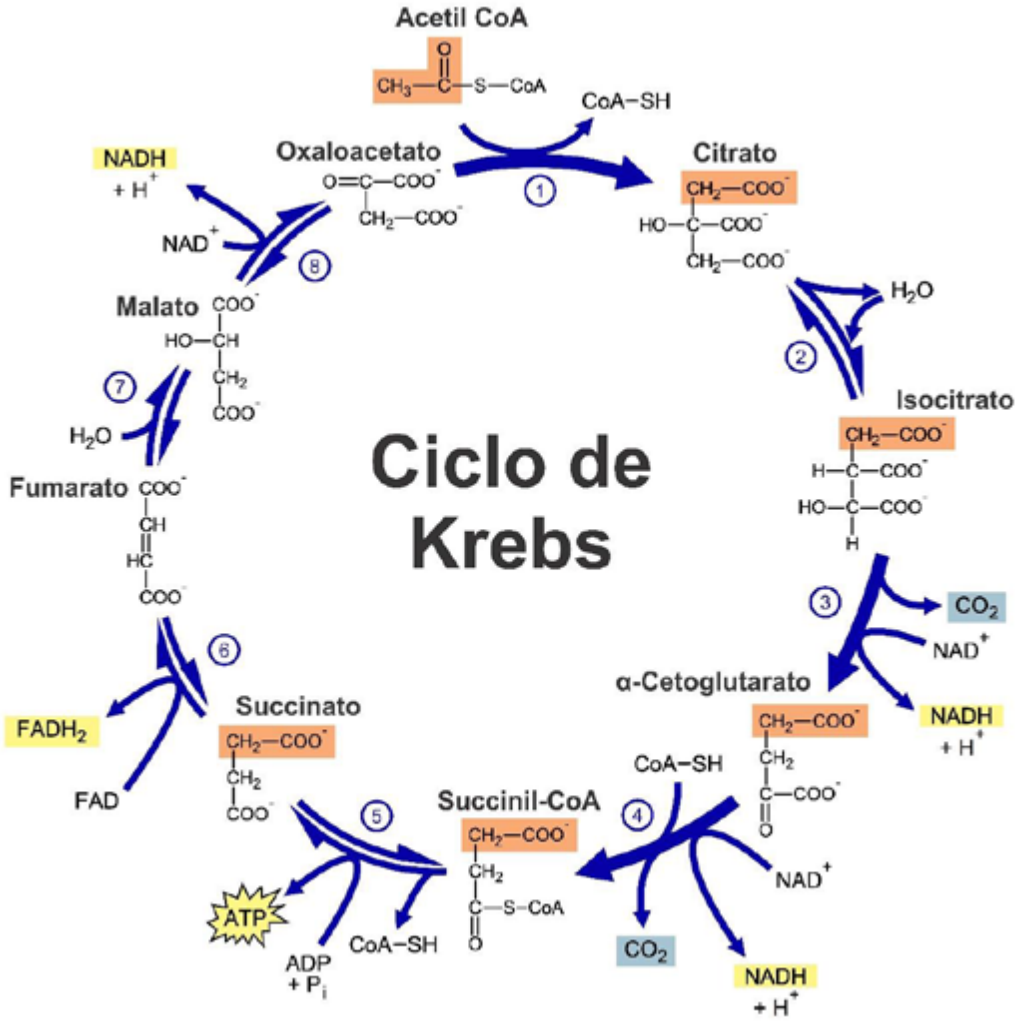


Figura 1. Esquema do Ciclo de Krebs completo. Os números em cada reação dizem respeito ao nome das enzimas.

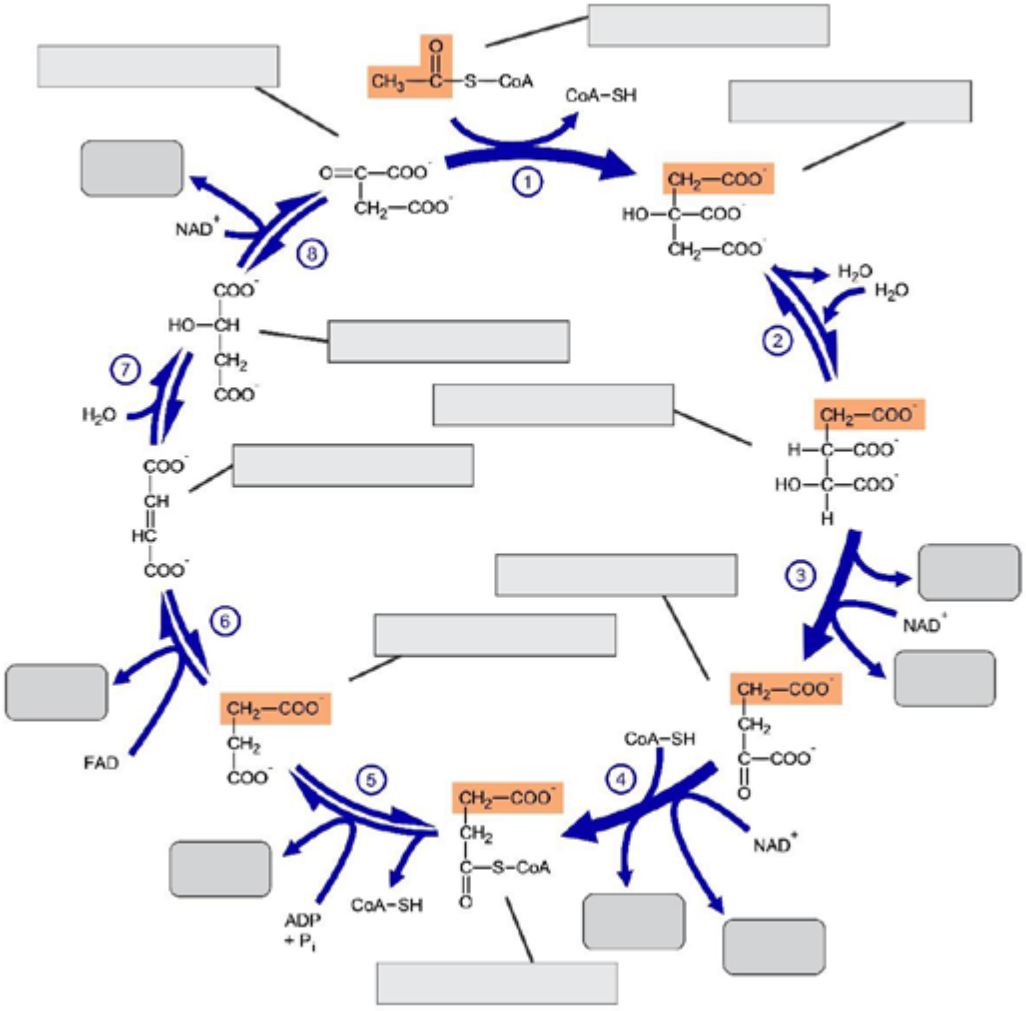


Figura 2. Esquema do Ciclo de Krebs a ser preenchido pelos alunos. Os números em cada reação dizem respeito ao nome das enzimas.

O preenchimento se dará em aula, com o auxílio do professor, que guiará o aluno etapa por etapa, ajudando-o a entender a sua lógica, funções, condições de ocorrência e interação com outras vias metabólicas.

A abordagem aqui apresentada vem sendo utilizada em algumas disciplinas de Bioquímica da UFPel. Tem-se observado que os estudantes conseguem, pelo estímulo à interação, compreender melhor os conceitos propostos, diminuindo a necessidade de decorar as rotas, o que, na maioria das vezes, não resulta em aprendizagem por parte do aluno. Para SANTOS et al. (2013) o entendimento dos conteúdos bioquímicos baseia-se de forma acentuada nos instrumentos visuais

De acordo com SCHÖNBORN; ANDERSON (2010) o processo de aprendizagem de bioquímica tem sido foco direto ou indireto de várias pesquisas. A preocupação dos profissionais da área de ensino com a literacia visual (capacidade de comunicação, representação e significação de desenhos, ilustrações, imagens, diagramas, animações, entre outros) vem aumentando de forma acentuada no que diz respeito à compreensão e ao domínio de conteúdos, tanto nos processos de ensino e de aprendizagem, quanto na pesquisa.

4. CONCLUSÕES

Espera-se, com a aplicação da abordagem proposta ao estudo do Metabolismo na Coleção Cadernos de Bioquímica, que os estudantes desenvolvam a capacidade de entendimento das diferentes vias metabólicas, o que lhes permitirá uma melhor compreensão dos conteúdos necessários à sua formação acadêmica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAN R. The digital natives are restless: inspiring a new generation of learners. **School Business Affairs**, Reston, v.78, n.1, p.8-10, 2012.

AZEVEDO, A. M. P.; LAZZAROTTO, G. B.; TIMM, M. I.; ZARO, M. A. **Relato de uma experiência com o uso do Diagrama Metabólico Dinâmico Virtual do Ciclo de Krebs**. 2004. Acessado em 12 de julho de 2015. Online. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo3/af/07-relato.pdf

SANTOS, V.J.S.V.; OLIVEIRA, E.A.; GARZÓN, J.C.V.; GALEMBECK, E. Desenvolvimento e avaliação de uma ferramenta para diagnóstico de literacia visual, contextualizada no ensino de metabolismo. **Revista de Ensino de Bioquímica**, São Paulo, v.11, n.1, p.54-88, 2013.

SCHÖNBORN, K.J.; ANDERSON, T.R. Bridging the educational research-teaching practice gap: foundations for assessing and developing biochemistry students' visual literacy. **Biochemistry and Molecular Biology Education**, Malden, v.38, n.5, p.347-54, 2010.

THOMPSON, P. The digital natives as learners: technology use patterns and approaches to learning. **Computers & Education,** v.65, p.12-33, 2013.

VILLAFAÑE, S.M.; BAILEY, C.P.; LOERTSCHER, J.; MINDERHOUT, V.; LEWIS, J.E. Development and analysis of an instrument to assess student understanding of foundational concepts before biochemistry coursework. **Biochemistry Molecular Biology Education**, Malden, v.39, n.2, p.102-109, 2011.

VETERINÁRIA NO RÁDIO: UMA FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL

BÁRBARA PONZILACQUA[1]; CRISTINA MENDES PETER[2]; LEONARDO ARROCHO CZERMAINSKI[3]; JOÃO LUÍZ ZANI[4]

[1]Graduanda em Medicina Veterinária UFPel – bolsista PROBEC – bponzilacqua@hotmail.com
[2]Laboratório de Bacteriologia e Saúde Populacional- UFPel – cristina_peter@hotmail.com
[3]Graduando em Medicina Veterinária UFPel
[4] Professor do Departamento de Veterinária Preventiva UFPel – jluizzani@ig.com.br

1. INTRODUÇÃO

Há algumas décadas atrás tecnologias como a internet e a televisão não eram acessíveis a grande maioria da população devido ao alto custo de aquisição e manutenção. Os meios de comunicação mais comumente utilizados eram as cartas e o rádio. Quando necessário uma mensagem mais rápida o rádio era a melhor opção por conseguir um amplo alcance de ondas sonoras e possibilitar a comunicação "in time".

No Brasil, desde o início do advento do rádio na década de 20, os projetos de comunicação sempre estiveram ligados à educação e à cultura da população (FEDERICO, 1982). Dessa forma esses projetos acabaram por tornar a programação radiofônica não apenas um instrumento de interlocução, mas também uma forma de educação capaz de atingir um público mais amplo.

Com o advento da globalização o cenário da comunicação mudou dando espaço para as novas tecnologias da informação. A internet ficou mais acessível, e a televisão hoje está em quase todas as casas brasileiras. No entanto a comunicação pelo rádio não deixou de ser determinante em meios rurais pela praticidade, cultura e amplo alcance.

Ainda hoje é um hábito comum, entre pessoas do interior, escutar e participar de rádios comunitárias nas regiões onde moram. Por ser um meio de comunicação acessível e amplo, não são poucas as rádios comunitárias existentes tanto em ambientes rurais quanto urbanos.

A linguagem utilizada no rádio necessita ser simples, clara e objetiva. Todo termo técnico deve ser acompanhado de explicações compreensíveis para facilitar o entendimento do interlocutor. Dessa maneira a linguagem se torna de fácil entendimento e a informação a mais lógica possível (MCLEISH, 2001).

É importante que o produtor rural tenha acesso a determinadas informações sobre saúde animal e meio ambiente para a melhoria da sua produção e para conservação das fontes de recursos. No entanto tais informações podem ser de difícil acesso, uma vez que se tratam de linguagens técnicas que precisam ser transmitidas para pessoas simples. Para o produtor rural os conhecimentos técnicos devem estar relacionados com a sua realidade o que torna mais fácil o entendimento e a absorção da informação.

O uso de recursos de linguagem destinados a um público local, regional, possibilita uma melhor apropriação da informação pelo ouvinte. Além disso também dá espaço para a participação do mesmo através do compartilhamento de experiências e conhecimentos acerca do tema discutido em questão no programa.

O objetivo do Programa Veterinária no Rádio é de informar e debater temas relacionados à saúde animal e saúde pública, assim como técnicas de produção pecuária e de conservação do meio ambiente em comunidades rurais da região onde a rádio está instalada.

2. METODOLOGIA

As apresentações foram realizadas no Programa Veterinária no Rádio, transmitido pela Rádio Comunitária Padre Reinaldo, ZYM371, localizada na Colônia Maciel, Oitavo Distrito de Pelotas/RS. O programa vai ao ar todos os sábados das 11h00min às 12h00min e tem como público alvo os moradores da zona rural de Morro Redondo, Turuçú, Arroio do Padre, Canguçu, São Lourenço e Pelotas.

Os temas apresentados em cada programa estão relacionados com a realidade da região em termos de saúde animal, meio ambiente, produtividade e saúde pública. Os assuntos são divididos em grandes blocos para facilitar o entendimento e cada tema é apresentado em um dia de programação. O cronograma é feito para que todos os finais de semana estejam preenchidos com um tema pertinente ao público alvo.

Os programas mais recentemente apresentados foram referentes a água e a zoonoses transmitidas pelos animais domésticos. Com relação à água foi comentado sobre armazenamento, consumo na produção, preservação de nascentes e formas de conservação no meio rural, contaminação, doenças transmitidas, dejetos humanos e de animais. Com relação a zoonoses foi discutido sobre a raiva herbívora, clostridioses como o tétano, fasciolose, leptospirose, toxoplasmose.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durantes a programação os ouvintes foram convidados a participar e entrar em contato com os locutores afim de tirar dúvidas em relação aos assuntos abordados. O aprendizado apreendido pelos ouvintes pôde ser identificado em outros programas quando comentados e em outros projetos realizados com o mesmo público alvo. Também foram relatados comentários acerca dos programas de rádio nas escolas da região e nas comunidades diversas.

O consumo consciente de água, a reutilização e a preservação passaram a ser atividades corriqueiras de muitos moradores da região, segundo alguns relatos. O cuidado com os animais, a vacinação recorrente, o controle dos vetores de transmissão e algumas práticas de manejo sanitário também passaram a ser realidades na região que antes não eram comumente realizadas.

Segundo SOUZA *et al.* (2009) é necessário trabalhar cada vez mais o conceito de educomunicação para compreender o papel da comunicação na promoção da cidadania, difundindo informações e orientações para o desenvolvimento de áreas como saúde populacional por exemplo. O rádio neste sentido é uma ferramenta que pode auxiliar. Os resultados de todas essas práticas são traduzidos na melhoria da produção animal e na qualidade de vida dos ouvintes da programação em questão.

4. CONCLUSÕES

A rádio por ser um meio rápido e simples de comunicação pode ser um eficiente método para conscientizar as populações rurais. A educação em saúde pública, saúde animal e meio ambiente são de extrema importância para o desenvolvimento de comunidades rurais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FEDERICO, Maria Elvira Bonavita. **História da comunicação**: rádio e TV no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1982.

MCLEISH, R. **Um guia abrangente de produção de rádio**. São Paulo: Summus, 2001

SOUZA, S.M.S; DADALTO, M.C. **Educomunicação e Saúde: interdisciplinaridade nas ondas do rádio.** XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. Rio de Janeiro, 2009.

DESENVOLVENDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL VIA ALGORITMOS DE ORDENAÇÃO: RELATO DE ATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL*

PLÍNIO FINKENAUER JUNIOR[1]; SIMONE ANDRÉ DA COSTA CAVALHEIRO[2]; CLAUSE FÁTIMA DE BRUM PIANA[3]; ANA RITA MAZZINI[4]; ANDRÉ RAUBER DU BOIS[5]; RENATA HAX SANDER REISER[6]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – pfinkenauer@inf.ufpel.edu.br*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – simone.costa@inf.ufpel.edu.br*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – pianaclause@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – anarita.mazzini@gmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas – dubois@inf.ufpel.edu.br*
[6]*Universidade Federal de Pelotas – reiser@inf.ufpel.edu.br*

1. INTRODUÇÃO

Pensamento Computacional (PC) foi concebido como um conjunto de técnicas para solucionar problemas e gerenciar tarefas utilizando práticas e conceitos da Computação (WING, 2006). YEH (2011) defende que o PC deveria ser uma competência comum a todas as áreas, dada a habilidade que o mesmo proporciona ao analisar um problema, criando abstrações e resolvendo-o da maneira mais eficaz. Segundo YEVSEYEVA; TOWHIDNEJAD (2012), apresentar os fundamentos da Computação para crianças em séries iniciais fornece uma vantagem competitiva, ampliando a capacidade de análise destes alunos.

Sob essa perspectiva, instituições como *Computer Science Teachers Association* (CSTA), *International Society for Technology in Education* (ISTE) e *National Science Foundation* (NSF) lançaram o *Computational Thinking in K-12 Education – Leardeship Toolkit* (*toolkit*). O *toolkit* propõe um quadro de progressão com atividades integradas às competências próprias da computação e essenciais para a disseminação do PC no currículo escolar (CSTA et al., 2011).

O presente trabalho foi desenvolvido sob o escopo do projeto *EXP-PC: Explorando o Pensamento Computacional para a Qualificação do Ensino Fundamental*, cujo propósito é sensibilizar a rede de ensino local para a relevância do ensino dos fundamentos da Computação desde a educação fundamental. O projeto possibilita a estudantes dos cursos de Ciência da Computação e Engenharia da Computação o contato maior com a comunidade escolar pelotense, propiciando uma troca recíproca de aprendizado, incluindo experiências didáticas.

Este artigo apresenta os principais resultados da aplicação de uma atividade visando definir uma metodologia apropriada para introduzir algoritmos de ordenação via PC a estudantes do quarto ano do ensino fundamental. A Seção 2 descreve a metodologia. O perfil da amostra e descrição dos resultados obtidos são expostos na Seção 3. Na sequência, são apresentadas as considerações finais e a bibliografia.

2. METODOLOGIA

A elaboração da atividade didática relatada neste trabalho utilizou como base o material proposto pelo livro *Computer Science Unplugged* (BELL et al., 2010). O livro apresenta diversas atividades lúdicas a serem ministradas a alunos

*Projeto realizado com o apoio do PROEXT - MEC/SESu e PICMEL - FAPERGS/CAPES.

do ensino fundamental. As atividades têm como objetivo introduzir conceitos essenciais da Ciência da Computação sem a necessidade do uso de computadores, destacando o caráter científico da mesma.

A atividade desenvolvida, denominada Algoritmos de Ordenação (AO), visa demonstrar as diferentes maneiras utilizadas pelo computador para ordenar um conjunto de dados. Dentre as competências abrangidas, e distinguidas pelo *toolkit*, salientam-se: algoritmos e procedimentos, simulação e decomposição de problemas. A atividade original do livro sugere a abordagem de dois algoritmos, *Selection sort* e *Quicksort*. Nesta aplicação, estendeu-se a proposta metodológica, incluindo o método *Merge sort*, a ser descrito posteriormente. Inserida no escopo do projeto EXP-PC, a adaptação foi viabilizada para aplicação semanal, em períodos de uma hora, a alunos do quarto ano do ensino fundamental da rede pública municipal.

Um algoritmo pode ser definido como uma sequência organizada de passos para resolver um determinado problema. A complexidade ou eficiência de um algoritmo pode ser verificada através do tempo ou espaço requerido para a sua execução. Visto que a atividade AO trabalha com três diferentes algoritmos de ordenação, buscou-se demonstrar suas respectivas complexidades por meio de seus custos. Como instrumento lúdico para o tratamento dos métodos supracitados, o material utilizado consistiu de um conjunto de oito garrafas personalizadas e com pesos diferentes, além de uma coleção de figuras numeradas. Em cada método ensinado, os alunos aplicavam a técnica apresentada ordenando as garrafas de acordo com seus respectivos pesos, da mais leve à mais pesada. O custo de cada método era representado através de réplicas de notas de um real impressas e calculado a partir do número total de comparações realizadas para ordenar o grupo. Dessa forma, os alunos pagavam uma determinada quantia por cada conjunto ordenado, constatando que métodos mais eficientes de ordenação requerem um custo menor.

A atividade AO foi planejada em quatro tarefas, descritas a seguir:

i. **Tarefa I:** No primeiro encontro, busca-se evidenciar aos estudantes a relevância de se obter um conjunto ordenado de dados e suas possíveis aplicações. Apresenta-se a operação de comparação, realizada entre dois elementos a cada ocorrência. É importante salientar que, no contexto da atividade, a operação de comparação só pode ser efetuada entre dois valores. Como recurso motivacional, os alunos recebem um conjunto de figuras numeradas (semelhante às figuras presentes em álbuns) e são orientados a encontrar a menor e maior figura, através de comparações dos seus respectivos valores. Para elucidar o custo computacional associado a cada comparação, os alunos devem pagar pela operação, representada figurativamente pela nota de um real. Assim, se o propósito for encontrar a figura de maior valor do grupo, é necessário contabilizar todas as comparações realizadas.
ii. **Tarefa II:** O objetivo desta tarefa é introduzir o algoritmo *Selection Sort*. Dado um vetor de elementos, o algoritmo seleciona um determinado valor e compara-o com os demais, sempre mantendo o menor valor a cada comparação. Após realizar as comparações entre todos os elementos, o algoritmo obtém o menor valor e o aloca na primeira posição. Esse passo é então repetido sucessivas vezes com os elementos restantes, até o vetor estar completamente ordenado. Para exemplificar o método, os alunos são orientados a ordenar as garrafas de acordo com seus respectivos pesos, sempre pagando por cada comparação efetuada.

iii. **Tarefa III:** No terceiro encontro é exposto o algoritmo *Merge sort*, que segue o paradigma da divisão e conquista. O método divide a sequência original em duas sequências com metade do tamanho inicial e, sucessivamente, subdivide cada sequência enquanto o número de elementos for diferente de um. Após a reorganização, o algoritmo recursivamente ordena as sequências menores, intercalando as soluções até compor a sequência ordenada. Aqui, os alunos utilizam um modelo de tabuleiro com diferentes níveis, cada um representado por uma cor e são instruídos a ordenar o conjunto de figuras numeradas.

iv. **Tarefa IV:** Na quarta aula, apresenta-se o algoritmo *Quicksort*. Este método utiliza um sistema de pivô e a ideia de particionamento da sequência em duas partes, ordenando cada seção separadamente. Após o particionamento, o algoritmo obtém a posição correta do pivô na sequência original. Para aplicar o método, os alunos utilizam o mesmo conjunto de figuras da tarefa anterior e, através de um novo modelo de tabuleiro, são orientados a separá-las entre as maiores e menores que a figura selecionada como pivô.

Além destas tarefas, realizou-se uma aula de exercícios e de revisão dos métodos trabalhados nos encontros anteriores. Para verificação do aprendizado, aplicou-se uma avaliação, ao final da atividade, abrangendo os conceitos vistos. Para validar cada tarefa desenvolvida no contexto escolar, a seleção e organização das questões considerou as principais habilidades exibidas pelo PC.

Maiores informações acerca do material proposto e planos de aula das aplicações em sala podem ser encontrados no *wiki* do projeto EXP-PC (http://inf.ufpel.edu.br/exp-pc/).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia da atividade AO foi aplicada em quatro turmas de quarta série: uma da Escola Ferreira Viana, com 26 alunos, uma da Escola Pelotense, com 17 alunos, e duas turmas da Escola João da Silva Silveira: uma turma regular, com 19 alunos, e uma turma formada por repetentes, com 11 alunos. Como a atividade foi ministrada às turmas da Escola João da Silva Silveira em conjunto, contabilizou-se ambas as turmas como uma única na análise dos resultados.

A idade dos alunos variou de 9 a 12 anos, mas a grande maioria (91%) apresentava 9 ou 10 anos de idade. Alunos mais velhos, com idades acima de 10 anos, foram encontrados com maior frequência na escola rural João da Silva Silveira (20% da turma). Com relação ao gênero, 56% dos alunos era do sexo masculino, enquanto 44% era do sexo feminino.

A avaliação da atividade conteve sete questões valendo dez pontos. A Tabela 1 apresenta a descrição do desempenho dos alunos na atividade. Note-se que há variação do número de alunos avaliados em razão de eventuais ausências no dia da aplicação da avaliação.

Tabela 1. Descrição do desempenho geral dos alunos, por escola, na Atividade "Algoritmos de Ordenação".

Escola	n	Média	DP	Min	Q_1	Md	Q_3	Max
Pelotense	16	7,9 a	1,50	5,5	6,85	8,45	9	10
João da Silva Silveira	22	6,9 ab	2,15	2,2	6,20	7,65	8,4	9,7
Ferreira Viana	22	5,8 b	1,61	2,2	4,60	5,90	6,8	8,3
Geral	60	6,8	1,96	2,2	5,55	6,90	8,4	10

Nota: n = número de alunos; DP = desvio padrão, Min = menor valor; Q_1 = primeiro quartil; Md = mediana; Q_3 = terceiro quartil, Max = maior valor.
Médias seguidas de mesma letra não diferem entre si pelo teste DMS de Fisher (=0,05).

Observa-se que os alunos, de um modo geral, apresentaram desempenho médio regular com alta variabilidade. A pontuação dos 60 alunos avaliados nesta atividade variou de 2,2 a 10, com média 6,8 e coeficiente de variação 28,8%. Contudo, diferenças significativas foram encontradas na comparação das médias das três escolas. De acordo com o resultado do teste de comparação das médias, o desempenho médio dos alunos da escola Pelotense (7,9) foi superior ao dos alunos da escola Ferreira Viana (5,8), mas não diferiu do desempenho médio da escola João da Silva Silveira (6,9). Já o desempenho médio dos alunos da escola João da Silva Silveira não diferiu significativamente do desempenho médio da escola Ferreira Viana. Quanto à variabilidade, o desempenho dos alunos foi bastante heterogêneo nas três escolas, mas foi consideravelmente mais elevado nas escolas João da Silva Silveira e Ferreira Viana (coeficientes de variação 31,2% e 27,8%, respectivamente) do que na escola Pelotense (coeficiente de variação 19%).

4. CONCLUSÕES

Este trabalho apresenta o relato da aplicação de uma atividade que visa introduzir, através de uma abordagem lúdica, conceitos introdutórios de algoritmos de ordenação a alunos do quarto ano do ensino fundamental. A descrição da experiência colabora com a identificação de possíveis melhorias e adaptações na proposta metodológica para trabalhos futuros.

A partir dos resultados obtidos, e tendo em vista o panorama apresentado, acredita-se que a atividade contribua para a difusão das habilidades exibidas pelo PC no contexto escolar e, por conseguinte, aproxime as comunidades acadêmica e escolar do município de Pelotas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

WING, J. M. Computational Thinking. **Communications of the ACM**, New York, v.49, n.3, p.33-35, 2006.

YEH, K.-C.; XIE, Y; KE, F. Teaching computational thinking to non-computing majors using spreadsheet functions. **Frontiers in Education Conference**, Rapid City, p. F3J1-F3J5, 2011.

YEVSEYEVA, K; TOWHIDNEJAD, M. Work in progress: Teaching computational thinking in middle and high school. **Frontiers in Education Conference**, Seattle, p. 1-2, 2012.

BELL, T; WITTEN, I. H.; FELLOWS, M. **Computer Science Unplugged: An enrichment and extension programme for primary-aged students**. New Zealand: Creative Commons BY-NC-SA, 2015.

CSTA, ISTE, NSF. **Computational Thinking – Teachers Resource.** CSTA, New York, 2011. Acessado em 20 julho 2015. Online. Disponível em: http://www.csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/472.11CTTeacherResources_2ed-SP-vF.pdf

LEITURA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO DESCRITIVO

ALEXANDER SIRE LIMA[1]; CAROLINA MONTEIRO ALVES[2]; CRISTINA MARIA ROSA[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – alex.sire.lima@gmail.com*
[2]*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – caaaror@gmail.com*
[$]*Universidade Federal de Pelotas – cris.rosa.ufpel@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho busca realizar um estudo de caso na forma de relato crítico sobre a participação dos autores no projeto de extensão Leitura Literária, realizado através do curso de Pedagogia da UFPel e sob coordenação da professora Cristina Rosa. Os autores realizaram visitas a uma turma de pré-escolares, caracterizados como personagens, tratando-se de Princesa Penélope e Príncipe Diego, com o intuito de realizar rodas de leitura literária. O mesmo ocorreu em uma escola pública do município de Capão do Leão.

Sobre o termo *leitura literária*, utilizamos o mesmo segundo PAULINO (2014) que diz que “[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”. Ou como colocaram CEREJA e MAGALHÃES (1995) "literatura é a arte da palavra". Vemos aqui, portanto, a distinção entre uma leitura técnica e uma leitura que busca, também, a abstração e suscitar a imaginação das crianças.

Cabe ressaltar, também, a influência da pedagogia da autonomia de FREIRE (2011), que nos pautou pela construção de uma relação mais dialética com as crianças.

2. METODOLOGIA

Foi utilizada para este trabalho a metodologia de um *estudo de caso descritivo*. Segundo YIN (1989) existem quatro aplicações mais comuns para o método de estudo de caso: para descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu; para fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada; para explorar aquelas situações onde as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos; e por fim, para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas pelos 'surveys' ou pelas estratégias experimentais.

Acreditamos, portanto, ser esta a melhor metodologia para proceder à pesquisa, visto a complexidade e subjetividade dos temas a serem observados. Nas palavras do autor:

> “o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas (p. 23)".

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Evidenciamos no processo reflexivo algumas coisas que podem ser de caráter universal, e propomos com este trabalho acrescentar tanto aos que colocam em prática a atividade da leitura literária, bem como à discussão sobre o papel do educador no novo século.

Dentre as problematizações, estão desde a própria abordagem freiriana até a construção de personagem, e o processo de imersão das crianças na fantasia. Bem como relatos sobre a recepção das crianças, constatações sobre gênero e da importância da preparação e constante (re)avaliação.

4. CONCLUSÕES

A principal evidência à qual o trabalho chega é a imprescindibilidade de uma formação formal para um melhor trabalho com as crianças. Bem sabemos que há aprendizados que apenas a prática nos dá, o conhecido *aprender com o erro*, mas acreditamos que sem o estudo prévio haveríamos realizado um trabalho mais pobre, bem como que com uma melhor preparação poderíamos ter resultados melhores.

Uma maneira de como essa falta de preparação se manifesta foram as vezes em que fomos pegos desprevenidos quando perguntados sobre o reino dos personagens e afins, e como mesmo havendo construído uma história de fundo para os personagens esta se mostrou insuficiente. Isto evidencia a necessidade de uma preparação mais transversal ao decidir investir na leitura literária.

Da mesma forma, pudemos observar que, apesar da necessidade intrínseca da criança de relacionar a história com suas histórias pessoais, o melhor para o fluxo da leitura é sempre deixar o momento de interação para após o fim da leitura, apesar de que isto pode chegar a ser bastante difícil com crianças da faixa etária em questão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Literatura Brasileira.** São Paulo: Ed. Atual, 9EEF3

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011. 43 ed.

YIN, Robert K. **Case Study Research: Design and Methods.** EUA: Sage Publications Inc., 1989.

PROJETO PET NA ESCOLA – DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE RECURSOS HÍDRICOS

IULLI PITONE CARDOSO[1]; DIEGO SEBASTIAN RICCI MORTEO[2]; GUSTAVO WILLY NAGEL[2]; MAURICIO DAI PRÁ[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – iulli.pitone@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – diegorcp7@hotmail.com; gustavoonagel@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – mdaipra@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Atualmente os recursos hídricos disponíveis para a humanidade estão sendo degradados por ações antrópicas. Com o crescimento populacional, há maior demanda por água, o que muitas vezes acaba influenciando no ciclo hidrológico e com isso ocorrem modificações em sua qualidade. Os efeitos decorrentes de usos impróprios e poluidores nos recursos hídricos estão se agravando e por consequência a escassez de água potável está se tornando cada vez mais frequente. Além disso, água decorrente de usos adequados e não adequados tem a capacidade de infiltração nos solos chegando até as águas subterrâneas ou lençóis freáticos, responsáveis por abastecer diferentes mananciais hídricos. Conforme Liu et al. (1998), problemas de contaminação em lençóis freáticos são, em geral, mais complexos de se tratar do que problemas de contaminação superficiais.

Apesar desse tema ser abordado durante o ensino fundamental, muitas pessoas não possuem a correta consciência sobre a utilização os recursos hídricos, muitas vezes pela falsa crença de que eles são inesgotáveis já que em determinados locais eles podem ser observados em abundância, como rios, lagos, mares, etc. De certa forma, há abundância de água em nosso planeta, já que segundo estatísticas, aproximadamente 70% da superfície terrestre é constituída por água, e deste total, apenas 2,5% são de água doce. Dessa porcentagem de água doce cerca de 98% são águas subterrâneas. Ou seja, possuímos de certa forma, pouca quantidade de água para consumo.

Neste contexto, o grupo do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de graduação em Engenharia Hídrica desenvolveu um projeto voltado para as escolas da rede municipal da cidade de Pelotas, visando fomentar a educação ambiental no ensino fundamental direcionada aos recursos hídricos. Assim sendo, essas informações poderão ser disseminadas não só nas escolas, mas também com os familiares e pessoas da convivência dos alunos que participaram do projeto, visando que com isso a população atual e as futuras gerações possuam maior percepção da importância que deve ser dada aos recursos hídricos.

2. METODOLOGIA

O projeto PET na Escola foi aplicado até o momento em quatro escolas da rede municipal de ensino na área urbana de Pelotas, sendo elas: Ferreira Viana, Carlos Laquintinie, Dr. Joaquim Assumpção e Luciana de Araújo. Para a realização do presente trabalho o grupo que conta geralmente com doze a quinze petianos, dividiu-se em duplas e foram elaboradas aulas expositivas dialogadas e folders de acordo com a faixa etária de cada turma, onde abordou-se temas

fundamentais sobre os recursos hídricos, visando aumentar o embasamento dos participantes sobre a temática e desenvolver o pensamento crítico dos mesmos.

Figura 1: Folder disponibilizado aos alunos participantes do projeto.

Após ministradas as aulas, pediu-se aos alunos de primeiro a quarto ano que fizessem desenhos sobre suas percepções após o que lhes foi mostrado. Aos alunos de quinto a nono ano foram solicitadas que os mesmos elaborassem frases sobre o assunto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No desenvolvimento do projeto até o presente momento, tivemos ao total de vinte e cinco petianos envolvidos, e foram atingidos aproximadamente 1851 alunos da rede municipal, conforme a relação na tabela a seguir.

Escola	Alunos alcançados	Semestre de Realização
Escola Municipal Ferreira Viana	582	2013/2
Escola Municipal Carlos Laquintinie	209	2014/1
Escola Municipal Dr. Joaquim Assumpção	812	2014/2
Escola Municipal Luciana de Araújo	248	2015/1

Tabela 1: Escolas, alunos alcançados e semestres que foi realizado o projeto.

Os materiais produzidos foram recolhidos e analisados pelo grupo, podendo assim observar quais as percepções e compreensões sobre os temas abordados.

Observou-se através das aulas ministradas que a temática sobre a água é bastante abordada em classe pelos professores da rede municipal de ensino e

que há interesse dos alunos no assunto, o que pode ser notado nas aulas ministradas pelo grupo, onde os alunos foram participativos realizando questionamentos e acrescentando maiores informações aos colegas de aula e ao PET.

Através dos desenhos e frases escritas pelos alunos, essa percepção foi ainda mais evidente, já que grande parte foram totalmente coerentes com o que foi apresentado, independente da faixa etária e ano cursado, mostrando, assim, que o projeto é eficaz e produz resultados satisfatórios, além de desenvolver a criatividade.

Figura 2: Desenho de aluno do primeiro ano de uma escola municipal de Pelotas.

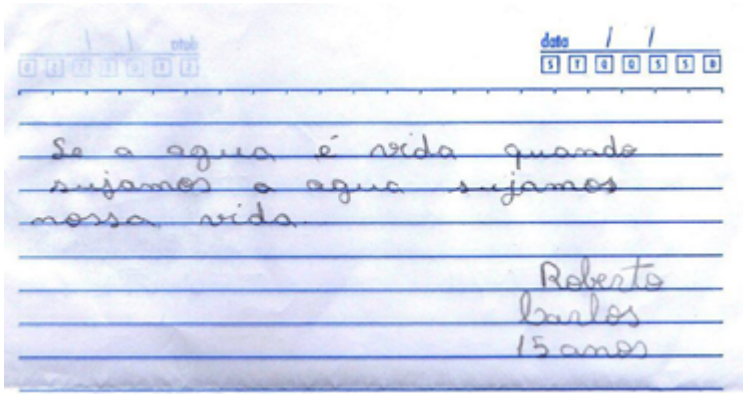


Figura 3: Frase escrita por aluno do nono ano de uma escola municipal de Pelotas.

4. CONCLUSÕES

Com a atual escassez de água em alguns locais do país, nota-se o quanto é importante que a sociedade tenha conhecimento sobre o valor e importância dos recursos hídricos e como o meio ambiente como um todo pode influenciar no mesmo. Com a execução do projeto até o presente momento, pode concluir o quanto a educação ambiental é importante, tendo em vista que, com isso, provavelmente estamos melhorando os cuidados com os recursos hídricos e levando informação para a comunidade, fazendo que as presentes e futuras gerações tomem atitudes corretas no que envolve os recursos hídricos para que

com isso os possíveis problemas que possam ser enfrentados no futuro sejam minimizados.

Este projeto é uma forma de perpetuação dos vínculos entre a universidade e a comunidade, despertando na sociedade a partir dos alunos das escolas, senso social. Se valendo da interação com a comunidade, os petianos tem a oportunidade de divulgar o curso e a profissão, que ainda não é muito popular perante a sociedade.

O grupo PET Engenharia Hídrica agradece a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas pelo apoio prestado e por acreditar nos resultados que podem e estão sendo alcançados com o projeto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

J. J. Liu and B. K. Soni. 2d groundwater contaminant transport modeling by using the finite volume method on an unstructured grid system. Appl. Math. Comput., 89(1-3):199–211, 1998.

Museu Arqueológico e Antropológico (MUARAN) - oficina de arqueologia e conservação de materiais arqueológicos em escolas da cidade de Pelotas, RS

TACIANE SILVEIRA SOUZA[1]; MELANIA DOS SANTOS CARDOSO VERAS[2]; MIRTES LOURDES DALL'OGLIO [3]; PEDRO LUÍS MACHADO SANCHES [4]; LOUISE PRADO ALFONSO[5]

[1]Mestranda em Antropologia/Arqueologia, Universidade Federal de Pelotas – ciane_ta@hotmail.com
[2]Conservadora-Restauradora, Universidade Federal de Pelotas – e-mail melveras2011@hotmail.com
[3]Conservadora-Restauradora, Universidade Federal de Pelotas – e-mail mirtesdall@gmail.com
[4]Coordenador do Museu Arqueológico e Antropológico de Pelotas – e-mail plmsanches@yahoo.com.br
[5]Coordenadora do Museu Arqueológico e Antropológico de Pelotas – e-mail louise_alfonso@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O Museu Arqueológico e Antropológico de Pelotas (MUARAN) possui um projeto de planejamento e implantação desde 2008 (SANCHES, 2009), visando a inclusão de diferentes grupos no discurso e na prática museológica (SANCHES et al, 2013). Os museus do município de Pelotas excluíram de seus espaços expositivos as comunidades negras e indígenas, do passado e da atualidade. Portanto o museu tem como proposta a inclusão destes grupos em sua narrativa, favorecendo uma aproximação destes com a sociedade.

O MUARAN será instalado no antigo Prédio da Laneira Brasileira Sociedade Anônima[1], o qual irá compor o complexo acadêmico Casa dos Museus[2] da Universidade Federal de Pelotas.

No ano de 2014 o museu desenvolveu diversas atividades, como a criação da página do museu no site da UFPel e em redes sociais; o levantamento de acervos arqueológicos em museus da região; ações educativas em distintas instituições, selecionadas por meio de sorteios em anos anteriores; aplicação de questionários que buscavam saber sobre a importância de um museu de arqueologia e antropologia para a cidade de Pelotas, questões envolvendo aspectos profissionais e sociais do possível público do museu. As ações foram possíveis, pois o museu contou com nove bolsistas e dois voluntários que ingressaram no ano de 2014, oriundos dos cursos de graduação da Antropologia/Arqueologia, Museologia, Conservação e Restauro e Relações Internacionais. Uma dessas atividades envolveu uma parceria com o Laboratório de Arqueologia Pública (LAP) da Universidade de Campinas (Unicamp) e da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), que já vinham trabalhando com ações

[1] Antigo prédio de fabricação de lã fechado nos anos 90, localizado na Avenida Duque de Caxias, no bairro Fragata da cidade de Pelotas.

[2] Casa dos Museus, projeto que "deverá proporcionar, além das atividades de rotina de setores acadêmicos universitários, acesso ao público externo que poderá usufruir de espaços destinados ao convívio e a múltiplas atividades de extensão. Ou seja, o lugar da produção fabril passa a ser o lugar da produção do conhecimento, da cidadania, da inclusão". CORREIA, C.M.B, PINTADO, R. S. Periódicos UFPel. Expressa Extensão. Pelotas, v.19, n.2, p.133-142, 2014. Disponível em < http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/viewFile/4944/3815 > Acesso em 20 de jul de 2015.

educativas em algumas escolas envolvendo a área da arqueologia. Essas atividades envolviam a apresentações sobre o que é arqueologia, escavações simuladas e praticas em laboratório. O MUARAN propôs algumas modificações à metodologia desenvolvida pelo LAP e pela UNIFAL e a aplicou em três escolas da cidade Pelotas, a saber, Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Caruccio, bairro Pestano; Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Ottoni Xavier, bairro Fragata; e Colégio Particular Sinodal Alfredo Simon, bairro Três Vendas.

As oficinas foram pensadas de forma multidisciplinar abrangendo as diferentes disciplinas tematizadas pelo museu: antropologia, arqueologia, conservação e restauro e museologia. As ações em cada escola foram divididas em dois períodos por turma, sendo a primeira de arqueologia e conservação e a segunda de antropologia e museologia. Os bolsistas contribuíram de acordo com sua formação.

Portanto, este trabalho será baseado na oficina aplicada nas escolas que envolvia o grupo de arqueologia e conservação, mas focando na área da conservação de materiais arqueológicos.

2. METODOLOGIA

As ações educativas, foram divididas em três etapas. A primeira consistiu no contato com as escolas e confirmação das datas para a execução das atividades. A segunda envolveu a organização do material para as praticas; registros fotográficos e reuniões com os bolsistas do museu e diferentes parceiros do projeto como o NETA[3] sobre como as atividades deveriam ser aplicadas nas escolas. A terceira foi a aplicação das oficinas nas escolas.

As oficinas foram realizadas com as turmas escolhidas pelas escolas. O grupo trabalhou com turmas de 5ª série, a discrepância (idade) dos alunos em uma das escolas era visível, mas não foi empecilho para a realização da atividade.

Contribuímos em parceria com o LAP por meio do material fornecido pelo mesmo para serem trabalhados nas escolas, tais como uma apresentação interativa sobre o que é arqueologia, ao qual foram acrescidas as informações referentes à área de Conservação pelos membros envolvidos na área, livros didáticos com o seguinte título: "Arqueologia uma atividade muito divertida" para serem distribuídos após a escavação simulada nas turmas.

A atividade foi dividida em dois momentos que se mantiveram da seguinte forma: o primeiro momento foi uma apresentação interativa sobre o que é arqueologia e conservação e restauro, nesta parte os bolsistas dessas duas áreas juntamente com a coordenadora Louise Prado Alfonso, explicaram o quê cada profissional faz quando estes trabalham juntos em campo e posteriormente em laboratório, a fim de instigar os alunos sobre qual a função dessas duas áreas na preservação do patrimônio arqueológico. Ao fim da apresentação, os alunos eram convidados a conhecer como exemplo prático uma pequena exposição do acervo da Anchieta, resultado de um resgate de salvamento de aproximadamente 750 peças. Com auxílio de pôsteres informativos e algumas peças foram previamente selecionadas e agrupadas por diferentes tipologias como louças, metais, vidros e ossos, para a amostra.O segundo momento foi à divisão das turmas em quarto grupos para uma atividade prática, uma escavação simulada dentro da sala de aula. Os materiais utilizados foram quatro caixas com aproximadamente 20

[3] Núcleo de Etnologia Ameríndia da UFPel vinculado ao Instituto de Ciências Humanas da UFPel.

artefatos cada uma. Estes artefatos resultam de coletas assistemáticas e, por isso, não possuem valor para a pesquisa, foram cedido pelo LÂMINA e distribuídos em duas camadas diferentes (serragem e casca de arroz), representando diferentes períodos, uma relacionada à presença de indígenas da região, e outra camada relacionada ao período das charqueadas. Com as caixas previamente montadas era lido o texto junto aos grupos pra contextualizar a escavação. Os alunos se revezavam de modo que puderam escavar, manipular os objetos, e documentá-los, tudo sob orientação de monitores, para que entendessem cada passo. Os alunos selecionaram, identificaram os artefatos e montaram uma pequena exposição por grupo. Ao final, cada aluno recebeu o material didático impresso cedido pelo LAP e preencheu um breve questionário com o desenho de sua peça preferida, dados que somam a documentação gerada durante as atividades com transcrições e registros fotográficos, de modo a serem utilizados em pesquisas do LAP e do MUARAN.

A apresentação visou informar, conservar e desmistificar aos alunos sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais arqueólogos e conservadores, desde sua atuação no campo e laboratório tais como procedimentos de conservação preventiva[4] e curativa[5] apontando também intervenções para futuras extroversões desses artefatos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As oficinas realizadas nas três escolas Francisco Caruccio (municipal), Ottoni Xavier (estadual) e Alfredo Sinodal (particular) tiveram resultados satisfatórios de acordo com as peculiaridades de cada uma. Independente da condição de cada uma das escolas, as oficinas puderam mostrar para os alunos que o que existe na sua comunidade também é patrimônio.

O material fornecido pelo LAP gerou dados importantes, ajudando a refletir sobre o que é arqueologia e conservação e restauro na visão desses alunos por meio das oficinas. Estes perceberam a importância da arqueologia e da conservação do material arqueológico, e passaram a ter uma idéia das duas áreas, montando suas próprias exposições, externando o diálogo entre essas duas áreas na salvaguarda do patrimônio arqueológico. Neste sentido, a conservação aproveitou muito bem o espaço para esclarecer sua importância na preservação do patrimônio arqueológico.

4. CONCLUSÕES

[4] **Conservação preventiva**: Todas aquelas medidas e ações que tenham como objetivo evitar ou minimizar futuras deteriorações ou perdas. Estas medidas ou ações são indiretas – não interferem nos materiais e as estruturas dos bens, não modificando sua aparência. Ex: armazenamento, manuseio, embalagens, transporte, segurança, controle das condições ambientais, planejamento de emergência, treinamento de pessoal, etc. Terminologia para caracterizar a conservação do patrimônio cultural tangível. Disponível em: <http://icom-cc.org/242/about-icom-cc/what-is-conservation/#.U79hhZRdXy2.> Acesso em: 22 de jun. de 2015.

[5] **Conservação Curativa**: são todas aquelas ações aplicadas diretamente sobre o bem que tem como objetivo deter os processos danosos presentes, ou reforçar a sua estrutura. Ex: desacidificação do papel, consolidação de pinturas murais, a dessalinização de cerâmicas, desidratação de materiais arqueológicos úmidos, estabilização de metais corroídos, etc. Terminologia para caracterizar a conservação do patrimônio cultural tangível. Disponível em: <http://icom-cc.org/242/about-icom-cc/what-is-conservation/#.U79hhZRdXy2.> Acesso em: 22 de jun. de 2015

No ano de 2014, mesmo sem ocupar as dependências do antigo prédio da Laneira S/A, o MUARAN conseguiu desenvolver atividades que divulgaram o museu e sua missão por meio de intervenções diretas na comunidade. Essas atividades permitiram que a comunidade pelotense pudesse participar de ações que envolviam educação patrimonial sob as perspectivas arqueológicas e da conservação, abrindo assim uma percepção sobre o patrimônio da sua própria região. As atividades desenvolvidas pelo MUARAN estão em continuidade no ano de 2015, buscando novas metodologias e parcerias para envolver a comunidade ainda mais em seus projetos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANCHES, Pedro L. M. **A relação necessária entre a Museologia e a Arqueologia no âmbito da implantação do Museu de Antropologia e Arqueologia de Pelotas, Rio Grande do Sul**. Conferencia Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo. Semana Nacional de museus. Pelotas, 2009.

SANCHES, P. L. M.; AMARAL, F.; OLIVEIRA, H. A Criação Compartilhada Do Futuro Museu de Arqueologia e Antropologia de Pelotas.BARRIOS, Diego; MARRERO, Nicolás; IGLESIAS, Gabriela (orgs.) **Memorias del 1ª Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo - AUGM - Extenso 2013**. Montevideo: Ed. Universidad de la República, 2013 (ISBN 978-9974-0-1038-3).Disponível em: <http://www.extension.edu.uy/extenso>. Acesso em 26 de jul de 2015.

NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM FILOSOFIA

FELIPI PORTO PIMENTEL[1]; LÍGIA POLIANA DE OLIVIERA[2]; JULIANO SANTOS DO CARMO[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – pimentel.felipi@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – ligia.poliana@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – juliano.ufpel@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O Núcleo de Ensino e Pesquisa em Filosofia (NEPFIL) é uma iniciativa do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pelotas, cujo objetivo é disponibilizar gratuitamente Recursos Educacionais Abertos (REA). Neste sentido, o projeto de extensão NEPFIL tem colaborado de modo decisivo para a construção de um repositório virtual de materiais para acesso livre e irrestrito. Através de três séries de livros eletrônicos, o projeto visa massificar o acesso aos mais recentes resultados de pesquisas de ponta na área de filosofia. No Brasil é cada vez mais crescente a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino superior, um exemplo disso é o grande número de cursos massivos disponibilizados em língua portuguesa por universidades nacionais e estrangeiras. O objetivo deste trabalho é realizar uma breve apresentação das iniciativas do NEPFIL e, também, uma análise do potencial da utilização de REAs no ensino superior.

Além da proposta amplamente difundida dos REAs – o levantamento e a disponibilização de materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa, como cursos, livros didáticos, softwares, dentre outras mídias de domínio público ou licenciados de maneira aberta, passíveis de adaptação de acordo com a necessidade do indivíduo da comunidade que utilizará o material – atualmente temos uma série de Cursos Online Abertos e Massivos dentro e fora do Brasil (tais como o Coursera, Udacity, Veduca e EDX) que ajudam a virtualizar o conhecimento e ampliar o acesso a pessoas de todo o mundo independentemente da realização de matrículas ou de vinculação formal com alguma instituição.

Atualmente o NEPFIL está concluindo a primeira experiência da UFPEL nesta modalidade com o curso "Iniciação à Epistemologia Analítica" na plataforma *Openlearning*, o qual contou com a participação de mais de 300 cursistas. Em breve começará o segundo curso de extensão online massivo e aberto com um viés mais voltado para a formação continuada de professores de filosofia. O novo curso será disponibilizado para todos aqueles que desejam atualizar seus conhecimentos em Filosofia e que procuram romper a barreira da transposição didática de conteúdos filosóficos.

A Universidade produz uma série de recursos educacionais que poderiam ser disponibilizados para a comunidade, tais como livros, artigos, vídeos, aplicativos, jogos e uma infinidade de outros dispositivos. Na "filosofia" dos REAs, os recursos produzidos deveriam ser disponibilizados de modo aberto, seja em seus aspectos legais, seja no que diz respeito à sua abertura técnica (softwares livres). A abertura técnica faz com que os formatos usados nesses recursos sejam fáceis de abrir e modificar nos mais variados softwares (o próprio Moodle e os softwares do PublicKnowledge Project são exemplos disso). A abertura legal diz

respeito às licenças desses materiais como amplamente permissivas, os usuários dos REAs poderiam modificar esses recursos, copiá-los, criar uma obra derivada ou baseada nesses materiais (um exemplo deste tipo de licença tem sido praticada por uma das modalidades do CreativeCommons).

Cremos que o uso de REAs na graduação é fundamental, pois auxiliam os discentes em suas pesquisas, ou mesmo nas disciplinas cursadas. Nas escolas de ensino médio estes recursos são igualmente importantes, pois tais matérias se tornam uma fonte profícua paraque aulas as não fiquem baseadas somente em aulas expositivo-dialogadas. Além disso, os REAs possibilitam que os materiais sejam atualizados por outros usuários (como ocorre no Wikipédia, por exemplo), fazendo com que a cadeia de pessoas envolvidas seja cada vez mais abrangente.

2. METODOLOGIA

Estudo qualitativo em bibliografia especializada e utilização de plataformas para a disponibilização de cursos massivos (como a*Openlearning*) e outros portais que oferecem recursos educacionais abertos na internet.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Núcleo de Pesquisa em Filosofia já possui mais de 20 livros publicados que estão disponíveis para acesso livre e irrestrito na página http://nepfil.ufpel.edu.br/ composta por três coleções:

"Dissertatio Filosofia" visa disponibilizar o resultado de trabalhos relevantes nas mais diversas áreas de investigação filosófica, no sentido específico de intensificar o debate a respeito de autores e temas pertinentes.

"DissertatioStudia"temporobjetiv o precípuo a publicação de estudos filosóficos de pesquisadores cuja qualidade, o rigor e a excelência na argumentação filosófica seja publicamente reconhecida.

"DissertatioIncipiens " oferece tanto para os alunos do EAD do curso de Licenciatura em Filosofia, como para os alunos de cursos de Filosofia presencial, como também para todos que queriam ler sobre assuntos específicos de filosofia que são vistos na graduação.

Em breve o NEPFIL irá lançar o LAPPEMA (Laboratório Permanente de Pesquisa em Educação Massiva e Aberta), tendo por base as diretrizes dos REAs e a parceria de diversas instituições estrangeiras (como a UNED ABERTA, por exemplo).

4. CONCLUSÕES

Com a missão de tornar a produção do conhecimento em filosofia cada vez mais próximo da comunidade em geral, o NEPFIL tem avançado na disponibilização de livros eletrônicos e cursos massivos, seguindo o modelo europeu de educação aberta e autônoma. Apesar do sucesso incontestável e da tendência praticamente irreversível em disponibilizar a produção científica para a comunidade, existem diversos desafios para a implementação de outros tipos de

mídias, desde a dependência de recursos técnicos nas universidades, até mesmo no que diz respeito ao convencimento dos docentes sobre a importância e eficácia deste tipo de iniciativa.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIEL, T. **Recursos Educacionais Abertos: Um caderno para professores**. Campinas: Educação Aberta, 2011.

O desenho expandido e inclusivo: aspectos lúdicos e sensíveis

FRANCINE ALDRIGHI AVILA[1]; RAFAEL SANTOS DA ROSA[2];
NADIA DA CRUZ SENNA[3]

[1]UFPEL– fran_aldrighi@hotmail.com
[2]UFPEL–rafaelsantosdarosa948@gmail.com
[3]UFPEL – alecrins@uol.com.br (orientadora)

1. INTRODUÇÃO

O relato contempla a continuidade de ações do projeto de extensão **Experienciado o Desenho**, em demanda continua desde sua implantação em 2010. O projeto integra o conjunto de atividades do programa extencionista **Arte Inclusão e Cidadania**, voltado à formação de alunos e professores da região geoeducacional de Pelotas. O programa segue uma linha conceitual que compreende o papel transformador da arte, capaz de ativar o potencial criativo, perceptivo e reflexivo dos sujeitos, com o intuito de atravessar fronteiras, ganhar dimensionalidades sensíveis e garantir o acesso de todos aos bens artísticos e culturais.

No segundo semestre de 2015 investimos na parceria com a Escola Especial Prof. Alfredo Dub, situada na zona norte de Pelotas, local onde estão sendo realizadas oficinas de artes para turmas mistas de alunos com diferentes graus de audição. Os sentidos do corpo, a gestualidade e a ludicidade foram os parâmetros fundantes para o planejamento das atividades. Nossos objetivos visam promover e valorar o processo comunicativo e expressivo do grupo; envolver indivíduos com diferentes estágios cognitivos na ação; propor o trabalho colaborativo e coletivo como estratégia para as dinâmicas ativadoras da percepção de si e do mundo.

Seguimos uma metodologia interativa, detectando interesses e necessidades, sem perder de vista o caráter prazeroso e afetivo do processo. Nessa perspectiva promovemos experiências estéticas e cognitivas centradas no desenho corporal, com ênfase na expressividade das mãos, destacando a linguagem universal dos gestos e a linguagem brasileira de sinais (LIBRAS).

Selecionamos como autores referenciais: Lucy Silva e Regina Mara Conrado pela reflexão em torno da educação inclusiva; Duarte Jr e Marli Meira pelas considerações pedagógicas baseadas no afeto. Sobre o desenho e as diversas maneiras de representação de si e do outro, nos apoiamos em vários arte-educadores, tais como, Miriam Celeste Martins, Rosa Iavelberg e Edith Derdyk.

O desenho da criança é revelador e pessoal, percebemos emoções e afetividades, bem como o nível de maturidade, desenvolvimento motor e cognitivo da criança. Através do desenho a criança estabelece uma interação com o mundo e consigo mesma; se inicia no universo das artes, reconhecendo e dando a ver representações e formas, experimentando materiais e técnicas. O processo envolve a totalidade do corpo se constituindo como uma linguagem com características próprias, que denota marcas individuais e culturais em sua fatura. A oficina centrada no desenho do corpo, representa ainda, uma oportunidade para desenvolver a autoestima, propagar a união, a cultura da paz e do respeito às diferenças.

2. METODOLOGIA

Apoiados em metodologias orientadas pelo afeto, diálogo e construção coletiva do saber, buscamos unir teoria e pratica em torno da comunicação e expressão de grupos especiais, as experimentações buscam reativar ligações com a cultura universal e com as realidades sociais. Conforme as atividades programadas elencamos materiais e métodos diferenciados, adequados às metas e as condicionantes existentes.

No primeiro encontro de trabalho com o grupo de crianças investimos na visualidade e na gestualidade para estabelecer um diálogo, embora contássemos com interprete e dois oficineiros com conhecimento da linguagem de sinais. Partimos de uma exibição de slides, contendo a temática, proposta de atividades e materiais a serem utilizados. O recurso visual contribui para explicitar as intenções do grupo mediador e facilitar a compreensão dos alunos.

A oficina de desenho se concentrou nas mãos como linguagem; exploramos projeções, representações em exercícios de luz e sombra, noções de perto/longe, grande/pequeno, fantasia e imaginação.

Em outro momento, propomos brincadeiras com a linguagem universal das expressões fisionômicas e posturais, jogos de identificação de sentimentos, imagens projetadas, silhuetas de rostos e corpos.

Na sequência propomos a construção do autorretrato como mensagem de afeto para o mundo. O exercício se pauta na produção e reflexões desenvolvidas junto ao Ateliê de Desenho de Figura Humana do Centro de Artes da UFPel, sob responsabilidade da professora Nádia da Cruz Senna. A proposta articula identidade e imaginário, investindo na complexidade de papeis assumidos pelos sujeitos contemporâneos, no questionamento das imagens que a cultura midiática põe em circulação, nas encenações e construções de si, flertando com a arte e a cultura em âmbito ampliado. A prática com o grupo de crianças e adolescentes da escola buscou introduzir novos modos de ver e de dar-se a ver, procurando compreender diversidades segundo uma postura assertiva e afetiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente destacamos a acolhida da instituição, que foi sensível a proposta, disponibilizando recursos físicos e envolvendo toda a comunidade, transformando a oficina de artes em um evento na escola. Contamos com a participação de alunos de varias séries do ensino fundamental, que aderiram as atividades. Notamos o encantamento com os resultados alcançados, percebemos o quanto o grupo foi capaz de explorar as potencialidades oferecidas pelos equipamentos projetivos e pelos simples materiais de trabalho. Algumas propostas foram recriadas em função das descobertas realizadas pelo grupo (Figura1 e 2).

Apesar de não termos o domínio da língua de sinais conseguimos ser compreendidos e compreender, estabelecendo a interlocução e a troca de saberes. A oportunidade possibilitou o engrandecimento na formação de todos os envolvidos. Esses primeiros resultados excederam as expectativas de modo geral, motivando novos encontros e propostas de ações mais intensivas junto à comunidade. Recebemos o convite da instituição para realizar uma exposição com os autorretratos de todos, por ocasião do aniversário da escola.

Figura 1. Brincando com projeções.

Figura 2. Desenho do autorretrato.

4. CONCLUSÕES

A universidade ao responder aos desafios impostos pelas dinâmicas contemporâneas exerce seu compromisso social, o que pressupõe correr riscos, se aventurar por espaços informais, conhecer realidades diferenciadas e se propor a aprender e testar estratégias com vistas a uma formação plena dos indivíduos.

Atuar em prol de uma educação inclusiva implica romper fronteiras de discriminações e desigualdade de oportunidades, comporta uma abertura para o diferente em todos os aspectos implicados, seja em termos de inovações pedagógicas, consciência política, acolhimento do outro e reconhecimento de nossas próprias diferenças.

A experiência proporcionou uma compreensão de nosso papel como educadores e cidadãos. O desafio permanece, pois cada encontro possibilita descobertas a favor do processo educativo como um todo. Apoiados na capacidade da arte para despertar novos valores e promover a expressividade dos sujeitos, o projeto de extensão terá sua continuidade, ganhando outros dimensionamentos conforme as demandas da instituição parceira.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE JR, João-F. O sentido dos sentidos: educação sensível. Curitiba: Criar Edições Ltd, 2010.

MEIRA, MR. Arte, afeto e educação: a sensibilidade em seus estudos. Marly Silvia Ribeiro Duarte Meira e vender Pillotto. Porto Alegre: Mediação, 2010

IAVELBERG. Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Atmed, 2003.

MARTINS, MC. Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, desfrutar e aprender sobre a arte. MARTINS, M. C. PICOSQUE, G; GUERRA, M.T.T. São Paulo, FTD, 1998.

SILVA, Lucy. CONRADO, Regina Mara. Experiências e dinâmicas de inclusão: um olhar comprometido e afetivo.Rio de Janeiro:Wak Editora, 2013.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho; desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre – RS. Zouk Editora, 2015.

ConjuntuRI – Análise de Conjuntura Internacional

WAGNER ROVEDER[1]; IAZANA MUTUELLA[2]; MARIANA ROBETTI[3]; ROBERTA ORABE[4]; LEONARDO AGRELLO MADRUGA[5]; FABIO AMARO DA SILVEIRA DUVAL[6]

[1]*Universidade Federal de Pelotas –wagnerroveder@live.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – iazana.mutuella@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – mariana_robetti@hotmail.com*
[4]Universidade Federal *de Pelotas- roberta.morabe@hotmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas – leonardomadruga@gmail.com*
[6]*Universidade Federal de Pelotas -* fasduval@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido tem como objetivo a apresentação do Projeto de Extensão ConjuntuRI, oriundo do Curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Pelotas. O projeto foi idealizado e posto em prática pela primeira turma do curso, no ano de 2011, juntamente de alguns professores. Desde o começo, um dos principais fins do projeto é o de oportunizar aos alunos de Relações Internacionais, bem como ao restante da comunidade, acadêmica ou não, o contato com debates mais aprofundados sobre temas contemporâneos em voga no contexto internacional.

Como apresentará mais detalhadamente a seguir, inicialmente, para propor os debates idealizados, o ConjuntuRI era restrito à realização de palestras, as quais, contando com um professor do curso como mediador e especialistas convidados para introduzir e alimentar as discussões. Busca-se, ademais, instigar os acadêmicos do curso e demais participantes sobre questões polêmicas e atuais, no sentido de aprofundar a reflexão sobre as temáticas abordadas nos eventos.

No desenvolver das atividades, se vem buscando a ampliação do ConjuntuRI, de maneira que, desde o ano de 2013, dois outros meios de alcance nos fins passaram a ser perseguidos e postos em prática. O primeiro deles é a realização de parcerias com cursos preparatórios pré-vestibulares e escolas de ensino médio, nos quais os alunos ligados ao projeto apresentam uma aula sobre um tema de relevância na conjunta internacional, e que, portanto, sirva de contribuição para a preparação dos estudantes ouvintes.

O segundo instrumento desenvolvido para lograr o alcance a um público maior foi a criação de um programa de rádio do projeto, posto no ar em parceria com a Rádio Federal FM, da Universidade Federal de Pelotas. "Vozes do Mundo" foi o nome dado pelo programa.

Com base nos registros do projeto, desde o início das atividades, no que diz respeitos às palestras, o projeto já reuniu mais de 500 pessoas como ouvintes. Entre eles, não só estão presentes estudantes da UFPel, como também das demais universidades, além de professores de distintos cursos e membros da comunidade em geral. Até o momento, quinze edições dessas palestras já foram realizadas pelo ConjuntuRI.

2. METODOLOGIA

O principal objetivo de um projeto de extensão é aproximar a universidade da comunidade. Nosso projeto propõe levar a Análise de Conjuntura das Relações Internacionais para diferentes públicos, sendo que "Uma análise de conjuntura é um retrato dinâmico de uma realidade e não uma simples descrição de fatos

ocorridos em um determinado local e período. Ela deve ir além das aparências e buscar a essência do real." ALVES (2008)

Para que essa análise chegue a comunidade, trabalhamos com três vertentes, trabalhados em grupos de trabalho (GTs). Cada um dos três GTs passa primordialmente e essencialmente por quatro etapas: discussão de temáticas dentro do projeto; planejamento; elaboração e execução.

As palestras são organizadas pelos integrantes do projeto e contam com a presença de professores do curso e também convidados de outras áreas científicas ou outras Universidades, uma pesquisa elaborada por integrantes do grupo para a abertura das palestras como introdução geral ao tema e tempo para debate com perguntas dos ouvintes. O contato com os palestrantes, agendamento das datas, organização do local da palestra, que em geral ocorre nas imediações da Universidade, são abertas a comunidade acadêmica e comunidade em geral, com Datashow microfones e outros instrumentos, mobilidade dos palestrantes externos, recepção aos mesmos, ajuda no translado através do caixa do projeto, compra de lembranças de agradecimento aos palestrantes, elaboração de cartazes ilustrativos para a divulgação, posts na página do projeto no facebook ficam a cargo dos integrantes do projeto.

O GT das escolas conta com organização e elaboração do projeto especifico para cada tema e cada escola. Depois da elaboração do projeto, contato com as escolas, agendamento, observação de materiais que podem ser utilizados na escola, acontece o encontro com aulas expositivas e dinâmicas utilizando-se de slides com pontos importantes do tema, mapas, fotos históricas, música, vídeos, charges e mídias em geral, instigando o debate e questionamento, dinâmicas de grupo relacionadas ao tema como quiz e adivinhas. Busca-se indicar livros e revistas, sites que possam ser úteis e interessantes ao entendimento do tema. Além da produção de guias de estudo contendo textos, indicação de websites e charges para que haja interação com os alunos. A duração das atividades duram em torno de 2 horas à 2 horas e 30 minutos, entre apresentação do projeto, do curso, e a exposição do tema, finalizando com as atividades pensadas para aquele tema.

Os programas de rádio intitulados: "Vozes do mundo" são elaborados em etapas: primeiro a escolha do tema, escrita do roteiro do programa, revisão, ensaios, gravação, edição, e divulgação. As gravações ocorrem semanalmente e devem ser passadas para a revisão do professor coordenador e posteriormente para a equipe da rádio. A rádio reenvia os roteiros com suas modificações em geral realizadas para facilitar o entendimento do público. A linguagem dos programas não são de cunho técnico ou acadêmico. Alguns programas abordam uma localidade específica ou mesmo um país. Os programas contam com fala e músicas. As músicas escolhidas devem constar nos roteiros enviados, com os nomes dos artistas e informações sobre a mesma.

Os roteiros são criados através de bases confiáveis, científicas, buscando em autores conceituados para o tema suas referências. Cada roteiro contém cerca de 3 a 5 páginas, nas normas da ABNT. Esse formato é estipulado apenas para o controle de mais ou menos quantos minutos totalizam um grupo, sendo assim, o programa conta com cerca de 20 minutos de fala. A equipe da rádio possui um molde pré-pronto do roteiro onde calculam o tempo de fala e as dividem entre os alunos que iram narrar o programa. Os integrantes do projeto intercalam-se na elaboração dos programas ficando a cargo de um aluno se comprometer a escrever um programa por semana. Geralmente, os mesmos alunos que criam os roteiros também são os que gravam os programas para manter a identidade e homogeneidade do programa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de extensão vem aos seus 4 anos de existência ganhando algumas conquistas. A última grande conquista do projeto foi firmar a parceria com a rádio Federal FM, na formação dos programas, que primeiramente foram estabelecidos por edital, mas que com o bom desempenho e empenho dos membros do projetos conseguiu-se prolongar essas parceria por tempo indeterminado. A estimativa que os programas vinculados a rádio tenham um significativo alcance na comunidade em geral, por contarmos com uma das maiores rádios da cidade de Pelotas, assim levando a academia mais perto da comunidade atingindo um pouco o real objetivo da extensão, aproximar a comunidade a academia. Essa parceria com a rádio nos rendeu 12 programas gravados e editados prontos para a vinculação na programação da rádio, e mais 10 programas com os roteiros já prontos, somente esperando o sinal positivo da rádio para fazer a gravação e assim editas para a vinculação. Também ao longo desse semestre de 2015, ambas as partes (o projeto e a coordenação da rádio) chegaram em um acordo para a realização, além dos programas já feitos, a realização semanal com analises das notícias internacionais da semana no programa semanal Bom Dia Federal.

Enquanto ao andamento do GT das Escolas, o contato com duas das principais escolas de ensino médio da cidade de Pelotas que se mostraram interessadas no trabalho do projeto de extensão ao tocante ao GT das Escolas. Algumas dificuldades foram enfrentadas desde a aplicação desse GT no segundo semestre de 2014, entre elas podemos citar a dificuldade de contato e real realização das aulas nas escolas públicas, por vários motivos como por exemplo o calendário escolar das escolas e o calendário da universidade. Foram realizadas somente duas palestras nesse período ambas no curso e pré-vestibular da Universidade Federal de Pelotas – Desafio, o público foi considerável, levando em conta a abrangência do cursinho junto à comunidade, principalmente para o público que prestará o vestibular. Mas a real intensão e objetivo desse GT é que alcance o máximo de escolas de ensino médio da cidades da periferias e carentes, que por motivos não tem acesso as informações e análise das conjunturas internacionais que os acadêmicos do curso de Relações Internacionais podem a vim oferecer gratuitamente e com qualidade.

Em relação ao GT das Palestras, o mais antigo do projeto conta hoje com 15º edições, todas desenvolvidas com professores ou membros da sociedade em geral abordando temas relevantes tanto academicamente ou de conhecimento geral. Pelos registros já alcançamos mais de 500 ouvintes entre eles estudantes os membros da comunidade em geral.

4. CONCLUSÕES

O projeto ConjuntuRI visa desenvolver um trabalho em concordância com o que determina um projeto de extensão, ou seja, objetiva essa troca de conhecimento com o público externo da academia, levando em conta que o conhecimento gerado internamente nas instituições superiores deve ter como um de seus objetivos, modificar a realidade social da sociedade que a cerca, interferindo nas suas carências.

Dessa forma, esse trabalho, que traz como inovação as diferentes formas de abordar a comunidade, seja pela ação nas escolas, com o programa de rádio ou com a realização de palestras, todos tratados com uma linguagem de fácil

entendimento, pretende transmitir uma compreensão e incitar o debate crítico sobre cenário internacional em seus temas contemporâneos, assimilando suas diferentes culturas, sociedades, histórias e, principalmente, percebendo que tudo isso influência na vida particular de cada um em suas atividades diárias.

O ponto supremo do projeto é trazer o que é distante para perto, é evidenciar que o que acontece ao redor do mundo não está distante, e que é necessário o interesse pelo o que acontece em outras regiões do globo pois, tudo está cada vez mais interligado e assim, importa para suas vidas e seus futuros.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UFRJ, Análise de conjuntura: teoria e método, Instituto de Economia, Rio de Janeiro, 01 Julho. 2008. Online. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/analiseconjuntura_teoriametodo_01jul08.pdf

1º CICLO DE FORMAÇÃO DE AGENTES AMBIENTAIS EM PELOTAS (FAAP)

MARGARETH ANDRADE DOS REIS TAVARES[1], MARCOS VINICIUS GODECKE[2]

[1]UFPel /CSTGA margatav@yahoo.com.br
[2]UFPel/CSTGA marcosgodecke@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Lei 9.795/1999, que estabelece as diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental, conceitua educação ambiental como o conjunto de "processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (BRASIL, 1999, artigo 1º). Estabelece -a como um componente "essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal" (Art.2º). Seu Artigo 10º determina que a educação ambiental seja desenvolvida como "uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal", não devendo ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

No caso de Pelotas observa-se um longo caminho evolutivo para uma aproximação efetiva na direção da qualidade ambiental e sustentabilidade preconizadas pela legislação. Possivelmente em vista disso, o Plano Ambiental de Pelotas, elaborado em 2013 sem custos para o município, por um conjunto de interessados de diversos segmentos da sociedade, por iniciativa da Secretaria de Qualidade Ambiental da Prefeitura de Pelotas, e até o momento sem nenhuma implementação, no tópico "Diretrizes e Programas de Educação Ambiental em Pelotas" previu programa voltado à formação dos alunos de ensino fundamental como Agentes Ambientais Mirins (SATTE ALAM et al., 2013).

Neste contexto, em 2014 teve início o Projeto de Extensão da Universidade Federal de Pelotas chamado "Formação de Agentes Ambientais em Pelotas", com o objetivo geral desenvolver a educação ambiental da população de Pelotas, e objetivos específicos de: (i) capacitar professores de ensino fundamental para formarem seus alunos como Agentes Ambientais Mirins; (ii) fazer com que os professores trabalhem em aula conteúdos previamente estabelecidos no Curso para Formadores de Agentes Ambientais Mirins em Pelotas; e (iii) sistematizar estas ações, para que ocorram anualmente. O projeto tem como parceiros a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), o Serviço Autônomo de Saneamento de Pelotas (SANEP) e a 5ª Coordenadoria da Secretaria Estadual de Educação (5ª CRE).

2. METODOLOGIA

No delineamento de público-alvo, foram escolhidos os alunos do 4º ao 7º ano do ensino fundamental das escolas municipais e estaduais de Pelotas. De outubro de 2014 a março de 2015 foram formados seis grupos de trabalho (GTs), nas disciplinas de Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Arte e Ciências, cada um deles por três colaboradores, para a elaboração do material

didático para oito períodos de aula de cada disciplina, fazendo com que a formação do aluno como Agente Ambiental ocorra em 48 períodos de aula. Em cada uma destas disciplinas são abordados os temas consumismo, água, resíduos, biodiversidade, energia e mudanças do clima. Entre os colaboradores estavam professores e alunos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental da UFPel, professores da SMED e servidores do SANEP.

Para capacitação dos professores formadores dos agentes, o projeto está implementando neste ano o Curso para Formadores de Agentes Ambientais (CFA). São duas turmas, uma pela manhã e outra à tarde, em sete encontros semanais ocorridos nos meses de março a maio, sendo que o oitavo e último encontro ocorrerá na segunda quinzena de outubro, para avaliação dos resultados alcançados na formação dos Agentes Ambientais e planejamento do 2º Ciclo, previsto para 2016.

O material didático do FAAP foi reproduzido em DVDs e distribuído para todas as escolas de ensino fundamental de Pelotas, tanto da rede municipal como estadual. A formação dos Agentes ocorrerá no período de junho a setembro. Após, as escolas preencherão formulário de avaliação e quantificação da formação, encaminhando-o à SMED e 5ª CRE, para tabulação. O projeto forneceu o modelo para certificação dos Agentes Ambientais mostrado na Figura 1, a ser elaborado e entregue por iniciativa de cada escola.

Figura 1 – Certificado para os Agentes Ambientais formados pelo FAAP

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho dos GTs resultou em DVD com 3,55 GB de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, onde cada um dos temas ambientais são trabalhados em cada uma das seis disciplinas. No caso da Matemática, a formação dos Agentes Ambientais ocorre através de uma competição em forma de gincana. Para as aulas de história foram disponibilizados 23 vídeos de curta duração, haja vista a falta de paciência da faixa etária do público-alvo para atividades mais prolongadas. A tarefa do GT Arte foi realizada por servidores do Núcleo de Educação em Saneamento (Neas) do SANEP, ensinando a elaboração em sala de aula de artesanatos confeccionados com materiais recicláveis. Nos GTs Ciências, Língua Portuguesa e Ciências foram elaboradas apresentações em *power point*, experiências em sala de aula, como a simulação do ciclo hidrológico,

mapas relacionados a Pelotas para os alunos de 4º e 5º anos e do Brasil para os alunos de 6º e 7 º anos, entre outras atividades.

Para as palestras do CFA colaboraram professores do Curso de Gestão Ambiental; a empresa Ecosul, apresentando o seu Sistema de Gestão Ambiental; e o Departamento de Resíduos Sólidos do SANEP, discutindo o programa Adote uma Escola e as iniciativas do município relacionadas à Gestão de Resíduos Sólidos.

A sensibilização dos 88 professores participantes do CFA, assim como o apoio da SMED e a 5ª CRE, estão sendo fundamentais para o engajamento das mais de 100 escolas de ensino fundamental de Pelotas. Em junho/2015 foram realizadas reuniões para representantes das escolas municipais e estaduais, com a distribuição do DVD de conteúdo, mais carta apresentando o Projeto e o formulário para a padronização da avaliação e quantificação, tanto dos professores formadores do projeto, para fins de certificação pela PREC/UFPel, como dos alunos capacitados, para a certificação como Agentes Ambientais.

A Figura 2 apresenta na parte superior registros de reuniões dos GTs. As demais fotos referem-se aos três primeiros dias do curso CFA. Por fim, a Figura 3 apresenta o 4º, 5º e 6º encontros do CFA e as reuniões de junho com representantes das escolas estaduais de Pelotas.

Figura 2 – Imagens de reunião dos GTs e primeiros encontros do CFA

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apenas para citar um exemplo: é comum nas ruas de Pelotas pessoas jogando seus resíduos no chão, de uma forma automática, pouco refletida. Sabe-se que mudanças de hábitos arraigados na sociedade não ocorrem de forma rápida. É preciso uma atuação persistente, de real penetração nas famílias, a médio a longo prazos, para que os resultados comecem a aparecer.

Figura 3 – Imagens dos últimos encontros do CFA e reuniões com escolas estaduais

O projeto FAAP insere-se neste esforço, pretendendo já em 2016 alcançar também a educação não-formal, através de palestras de educação ambiental voltadas para as famílias dos alunos. Esta necessidade foi constatada na conversa com os professores formadores. Observa-se que, de uma maneira geral, as crianças vêm recebendo educação ambiental em sala da aula, mas, além de não serem capazes de mudar o cotidiano de seus familiares, acabam por subjugar-se a eles, deixando os ensinamentos da escola no campo teórico.

Espera-se que a repetição deste esforço nos próximos anos possa contribuir para o atingimento do objetivo da evolução da educação ambiental da população de Pelotas, desenvolvendo-a na compreensão do meio ambiente como parte imprescindível do futuro sustentável preconizado pela Lei 9.795/1999.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei 9.795**, de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 26 jul. 2015.

SATTE ALAM, N. O. G. et al.. **Plano Ambiental de Pelotas**. Prefeitura Municipal de Pelotas/Secretaria de Qualidade Ambiental, novembro de 2013. Disponível em: <http://www.pelotas.rs.gov.br/qualidade-ambiental/plano-municipal/arquivos/Plano-Ambiental-de-Pelotas.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.

INTERVENÇÃO UNIVERSITÁRIA NO ÂMBITO ESCOLAR

DIEGO SCHMITZ[1]; YANNE ALVES ROBERTO[2]; SIMONE ASSIS ALVES ROBERTO[2]; PAULA LIMA PACHECO[2]; ROSEMAR GOMES LEMOS[2]; CAROLINA BAPTISTA GOMES[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – ruasilva107@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – yanne.alves@gmail.com; sim.assis@gmail.com; paulalima.p10@gmail.com; rosemar.glemos@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – carolgomes.estrela@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento em diferentes áreas do saber é uma riqueza estratégica de uma nação, entretanto o que se evidencia é uma distribuição não igualitária. Frente ao desafio de produzir ações comprometidas com a qualidade da educação, é que se insere a Universidade Federal de Pelotas. Neste contexto, se encontra o Grupo DEA (Design, Escola e Arte) o qual possibilita a participação interdisciplinar de alunos de graduação em projetos relacionados à educação, educação ambiental, patrimônio, cultura indígena e africana. Ações, estas, voltadas a universidades, a escolas públicas, lares e asilos. Este compartilhamento de ideias, ações e reflexões nos oferece maior conhecimento e compreensão das problemáticas de cada espaço citado.

Entende-se, que nestes espaços para o fortalecimento dos atores locais se faz necessária à interação entre atores internos e externos, dentro da escola pública por exemplo: professores das universidades e professores da escola concedendo aos alunos o direito de aprendizagem (SORDI, 2009; TENTI FANFANI, 2008). Para tanto, instrumentos são necessários a fim de aproximar o conhecimento científico com a realidade destes atores. Desta forma, entende-se que as linguagens, as práticas e os modos de vida, são capazes de promover intermediações entre alunos e o conhecimento de todas as áreas. Assim como a situação na qual o conhecimento foi produzido e as suas novas formas de utilização na prática. É por estas interações que o conhecimento diferencia-se do senso comum (FIORETTI, 2005).

Diante o exposto, o problema central da análise é compreender o processo de intervenção dentro dos modos de vida dos diversos atores individuais envolvidos. A intervenção implica a confrontação ou interpretação de modos de vida diferentes e de experiências sócio-políticas que podem ser significantes para gerar novas formas de práticas sociais e ideologia (DEPONTI, 2007).

O objetivo deste projeto foi relatar as principais experiências sócio-educativas vivenciadas pelos graduandos, averiguando a transformação efetiva dos participantes pelo processo de extensão universitária. O desenvolvimento dessas atividades é produto da necessidade de formação de profissionais, de múltiplas áreas, que contextualizem as condições de trabalho, as possibilidades de gerar esses trabalhos e as vivências dos participantes, apontando mecanismos de mudanças e adquirindo autonomia de trabalho.

2. METODOLOGIA

O campo de ação foi a Escola Estadual Franklin Olive Leite, localizada na cidade de Pelotas-RS, dentro do projeto VIDA (Valorização de Ideias e Desenvolvimento Autossustentável) na área de educação ambiental. Este projeto

proporcionou à intervenção do meio acadêmico no âmbito escolar público e utilizou-se da metodologia pesquisa-ação. Projetos de pesquisa que envolve pesquisa-ação se sustentam pela inserção dos múltiplos atores sociais envolvidos na escola, na universidade e uma parcela da comunidade local. Essa perspectiva orientada ao ator foi desenvolvida por Norman Long a partir de um estudo sobre o processo de desenvolvimento e de mudança social. O objetivo de Long foi entender os processos de mudança pelos quais as formas sociais surgem, são transformadas e retrabalhadas na vida cotidiana das pessoas (LONG, 2001). Segundo TRIPP (2005) existem quatro diferentes modos pelos quais as pessoas podem participar num projeto de pesquisa-ação. A) Obrigação: quando um participante não tem opção quanto ao assunto; B) Cooptação: quando um pesquisador persuade alguém a ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa cooptada (concorda) em prestar um serviço ao pesquisador; C) Cooperação: quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos; e D) Colaboração: quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participação. Nas atividades do grupo DEA participaram graduandos dos cursos de Artes visuais, Antropologia, Geoprocessamento e Química, o que estabeleceu a riqueza do grupo. Este fato nos favoreceu tanto em quantidade de atividades desenvolvidas na escola pública quanto em qualidade das ações propostas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o objetivo proposto de relatar as principais experiências sócio-educativas, os universitários desenvolveram na escola trabalhos com os alunos, dentro do contexto local, estimulando reflexões sobre o cotidiano destes atores e da escola. Desenvolveram-se atividades e ações com pneus inservíveis (bancos, mesas, bicicletário), uma composteira (compostagem de resíduos orgânicos) e plantio de mudas frutíferas da região. As ações foram mediadas e construídas nos primeiros contatos dos alunos universitários e a escola. Os mesmos analisaram o local de trabalho em termos de estrutura, material disponível, disponibilidade de horários dos alunos da escola para as atividades e disposição da própria escola em desenvolver atividades paralelas como uma alternativa de melhoria. A partir disso, organizou-se um planejamento de atividades de acordo com ás áreas de conhecimento dos acadêmicos e com a participação dos diferentes atores locais.

Nesta perspectiva dos projetos interdisciplinares, é que considera-se a possibilidade de emergir a transformação na educação, com o comprometimento nas modificações das estruturas e a aplicabilidade de projetos educacionais e sociais (ROCHA, 2007). Pode-se definir estrutura como um produto de contínua interação e transformação mútua dos atores, que torna possível a integração teórica da análise de cenários interativos como a escola pública brasileira com estruturas institucionais ou sociais mais amplas (DEPONTI, 2007). Logo, vai depender dos atores envolvidos no processo institucional, sendo o professor o ator estratégico para a mobilização dos demais, diminuindo as indiferenças, estimulando os sentidos e projetando na escola um ensino de qualidade (BONDIOLI, 2004; TENTI FANFANI, 2008). O professor tem um papel de orientador, um facilitador da aprendizagem, ou seja, é um aglutinador dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, dando-lhes segurança para enfrentar as dificuldades e superá-las (GALASSI, 2006). Desta forma, entende-se, que a capacidade de reflexão sobre o trabalho dos profissionais da educação deve ser

fortalecida no âmbito de investigação criteriosa dos cenários em que atuam os atores, com quem estes se relacionam e quais as forças sociais que os afetam, exigem então outra base e lógica formativa desses profissionais (SORDI, 2009; SANTOS, 2006).

4. CONCLUSÕES

Constatou-se que os alunos de graduação desenvolveram aspectos de planejamento como: contextualização, justificativa e fundamentação teórica e aspectos de execução como: metodologias, cronograma e recursos disponíveis. Como característica das ações interdisciplinares dos projetos, os graduandos aprenderam a adaptar suas atividades a realidade local, utilizando-se dos direitos sociais disponibilizados pelo poder público analisaram quais os possíveis mecanismos de mudanças que poderiam ser aplicados, averiguando os aspectos de motivação, interesse e envolvimento dos atores. A qualidade dos espaços escolares não se trata de ações singulares, tendo a necessidade de intervenção de outros setores, como a universidade mediante projetos de pesquisa e extensão. Conclui-se, que a interdisciplinaridade e a proposta metodológica de tornar os atores envolvidos nos projetos como protagonistas das mudanças, fortaleceram as reflexões no meio acadêmico em relação à aplicação do conhecimento científico, utilizando-se do saber comum e do cotidiano de todos os atores envolvidos. Desta forma, o que se possibilitou neste espaço foi a integração mais completa dos graduandos que levaram o conhecimento teórico e inúmeras ideias que foram construídas com a perspectiva de proporcionar mudanças no meio onde estão inseridos os atores locais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**. Autores Associados: Campinas, 2004.

DEPONTI, C. M. O processo de desenvolvimento rural à luz da perspectiva orientada ao ator: o caso da extensão rural brasileira. In: **Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural- SOBER**. 2007.

FIORETTI, E.; DUARTE, R. Reflexões sobre a importância da arte na formação do professor: uma nova perspectiva para a universidade, a experiência da universidade federal de Roraima. **Textos & Debates**, n. 9, p. 211- 228, 2005.

GALASSI, M. A. S.; BARBIN, E. L.; SPANÓ, J. C. E. ; MELO J. A. J. de; N. TORTAMANO; CARVALHO, A. C. P. de. Atividades extramuros como estratégia viável no processo ensino-aprendizagem. **Abeno**, v. 6, n. 1, 2006.

LONG, N. **Development sociology: actor perspectives**. London: Routlege, 2001.

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

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. Cortez: São Paulo, 2006.

SORDI, M. R. L. de; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, v. 14, n. 2, p. 253-266, 2009.

TENTI FANFANI, E.**Trajetórias e processos de ensinar e aprender, didática e formação de professores.** EDiPUCRS: Porto Alegre, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM FILOSOFIA

LÍGIA POLIANA DE OLIVEIRA[1]; FELIPI PORTO PIMENTEL[2]; JULIANO SANTOS DO CARMO[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – ligia.poliana@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – pimentel.felipi@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – juliano.ufpel@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O Núcleo de Ensino e Pesquisa em Filosofia (NEPFIL) é uma iniciativa do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pelotas, cujo objetivo é disponibilizar gratuitamente Recursos Educacionais Abertos (REA). Neste sentido, o projeto de extensão NEPFIL tem colaborado de modo decisivo para a construção de um repositório virtual de materiais para acesso livre e irrestrito. Através de três séries de livros eletrônicos, o projeto visa massificar o acesso aos mais recentes resultados de pesquisas de ponta na área de filosofia. No Brasil é cada vez mais crescente a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino superior, um exemplo disso é o grande número de cursos massivos disponibilizados em língua portuguesa por universidades nacionais e estrangeiras. O objetivo deste trabalho é realizar uma breve apresentação das iniciativas do NEPFIL e, também, uma análise do potencial da utilização de REAs no ensino superior.

Além da proposta amplamente difundida dos REAs – o levantamento e a disponibilização de materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa, como cursos, livros didáticos, softwares, dentre outras mídias de domínio público ou licenciados de maneira aberta, passíveis de adaptação de acordo com a necessidade do indivíduo da comunidade que utilizará o material – atualmente temos uma série de Cursos Online Abertos e Massivos dentro e fora do Brasil (tais como o Coursera, Udacity, Veduca e EDX) que ajudam a virtualizar o conhecimento e ampliar o acesso a pessoas de todo o mundo independentemente da realização de matrículas ou de vinculação formal com alguma instituição.

Atualmente o NEPFIL está concluindo a primeira experiência da UFPEL nesta modalidade com o curso "Iniciação à Epistemologia Analítica" na plataforma *Openlearning*, o qual contou com a participação de mais de 300 cursistas. Em breve começará o segundo curso de extensão online massivo e aberto com um viés mais voltado para a formação continuada de professores de filosofia. O novo curso será disponibilizado para todos aqueles que desejam atualizar seus conhecimentos em Filosofia e que procuram romper a barreira da transposição didática de conteúdos filosóficos.

A Universidade produz uma série de recursos educacionais que poderiam ser disponibilizados para a comunidade, tais como livros, artigos, vídeos, aplicativos, jogos e uma infinidade de outros dispositivos. Na "filosofia" dos REAs, os recursos produzidos deveriam ser disponibilizados de modo aberto, seja em seus aspectos legais, seja no que diz respeito à sua abertura técnica (softwares livres). A abertura técnica faz com que os formatos usados nesses recursos sejam fáceis de abrir e modificar nos mais variados softwares (o próprio Moodle e os softwares do PublicKnowledge Project são exemplos disso). A abertura legal diz

respeito às licenças desses materiais como amplamente permissivas, os usuários dos REAs poderiam modificar esses recursos, copiá-los, criar uma obra derivada ou baseada nesses materiais (um exemplo deste tipo de licença tem sido praticada por uma das modalidades do CreativeCommons).

Cremos que o uso de REAs na graduação é fundamental, pois auxiliam os discentes em suas pesquisas, ou mesmo nas disciplinas cursadas. Nas escolas de ensino médio estes recursos são igualmente importantes, pois tais matérias se tornam uma fonte profícua paraque aulas as não fiquem baseadas somente em aulas expositivo-dialogadas. Além disso, os REAs possibilitam que os materiais sejam atualizados por outros usuários (como ocorre no Wikipédia, por exemplo), fazendo com que a cadeia de pessoas envolvidas seja cada vez mais abrangente.

2. METODOLOGIA

Estudo qualitativo em bibliografia especializada e utilização de plataformas para a disponibilização de cursos massivos (como a*Openlearning*) e outros portais que oferecem recursos educacionais abertos na internet.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Núcleo de Pesquisa em Filosofia já possui mais de 20 livros publicados que estão disponíveis para acesso livre e irrestrito na página http://nepfil.ufpel.edu.br/ composta por três coleções:

"Dissertatio Filosofia" visa disponibilizar o resultado de trabalhos relevantes nas mais diversas áreas de investigação filosófica, no sentido específico de intensificar o debate a respeito de autores e temas pertinentes.

"DissertatioStudia"temporobjetivo precípuo a publicação de estudos filosóficos de pesquisadores cuja qualidade, o rigor e a excelência na argumentação filosófica seja publicamente reconhecida.

"DissertatioIncipiens " oferece tanto para os alunos do EAD do curso de Licenciatura em Filosofia, como para os alunos de cursos de Filosofia presencial, como também para todos que queriam ler sobre assuntos específicos de filosofia que são vistos na graduação.

Em breve o NEPFIL irá lançar o LAPPEMA (Laboratório Permanente de Pesquisa em Educação Massiva e Aberta), tendo por base as diretrizes dos REAs e a parceria de diversas instituições estrangeiras (como a UNED ABERTA, por exemplo).

4. CONCLUSÕES

Com a missão de tornar a produção do conhecimento em filosofia cada vez mais próximo da comunidade em geral, o NEPFIL tem avançado na disponibilização de livros eletrônicos e cursos massivos, seguindo o modelo europeu de educação aberta e autônoma. Apesar do sucesso incontestável e da tendência praticamente irreversível em disponibilizar a produção científica para a comunidade, existem diversos desafios para a implementação de outros tipos de

mídias, desde a dependência de recursos técnicos nas universidades, até mesmo no que diz respeito ao convencimento dos docentes sobre a importância e eficácia deste tipo de iniciativa.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIEL, T. **Recursos Educacionais Abertos: Um caderno para professores**. Campinas: Educação Aberta, 2011.

RELATO DA ATIVIDADE "COLORINDO COM NÚMEROS" NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE PELOTAS*

ADSON DUARTE[1]; SIMONE CAVALHEIRO[2], RENATA REISER[3], MARILTON AGUIAR[4], YURI WEISSHAHN[5]; CLAUSE PIANA[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – airduarte@inf.ufpel.edu.br
[2]Universidade Federal de Pelotas – simone.costa@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas - reiser@inf.ufpel.edu.br
[4]Universidade Federal de Pelotas - marilton@inf.ufpel.edu.br
[5]Universidade Federal de Pelotas - yrweisshahn@inf.ufpel.edu.br
[6]Universidade Federal de Pelotas – clausepiana@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O Pensamento Computacional (PC) trata-se de uma habilidade que segundo Jeannette M. Wing, deveria ser dominada por todos, assim como a aritmética, a leitura e a escrita (LU; FLETCHER, 2009). Esta habilidade traz a ideia de usar os conceitos de computação para resolver problemas complexos da humanidade ou até mesmo problemas simples do dia a dia de forma mais eficiente.

Visto que o PC deveria ser uma habilidade dominada por todos, é importante que o mesmo seja ensinado nas escolas de ensino médio e fundamental. Nos Estados Unidos e no Canadá, a *Computer Science Teachers Association* (CSTA) e a *International Society for Tecnology in Education* (ISTE) com o apoio da *National Science Foundation* (NSF) criaram o *Computational Thinking in K-12 Education – Leadership Toolkit* (CT-Toolkit), que traz as principais habilidades a serem trabalhadas com o Pensamento Computacional. (CSTA; ISTE; 2011)

O projeto Explorando o Pensamento Computacional para Qualificação do Ensino Fundamental (EXP-PC) tem como um de seus objetivos disseminar o PC nas escolas de ensino fundamental de Pelotas. Para tanto, são criadas e desenvolvidas atividades lúdicas com o objetivo de promover habilidades que envolvem o PC.

Neste artigo, será relatada a experiência de aplicação de uma atividade chamada "Colo rindo com Números" , aplicada durante 2014, que envolve as habilidades de contagem, correlação e ordenação.

A criação desta atividade baseou-se na atividade "*Colour by Numbers – Image Representation*" do livro *Computer Science Unplugged*. (BELL; WITTEN; FELLOWS, 2015)

2. METODOLOGIA

Baseada na atividade " *Colour by Numbers – Image Representation*" do livro *Computer Science Unplugged* e adequada para a realidade brasileira, a atividade "Colorindo com Números" tem o objetivo de desenvolver habilidades de contagem, correlação e ordenação. Também trabalha com as habilidades previstas no CT-ToolKit, de representação de dados, abstração e algoritmos.

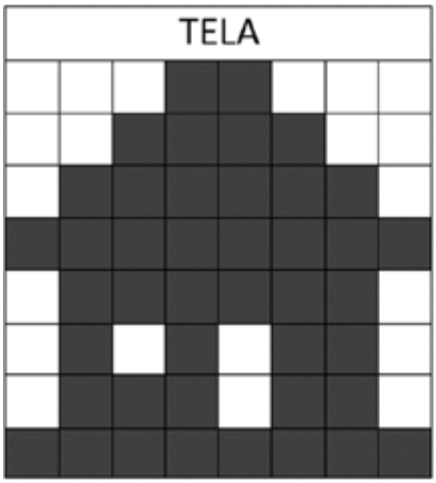
Para atingir tais objetivos, a atividade "Colorindo com os Números" demonstra ludicamente como computadores armazenam e representam imagens. Para isso, foram utilizadas tarefas impressas onde tinha-se uma tela quadriculada (malha), representando a tela de um computador e os seus pixels.

* Projeto realizado com o apoio do PROEXT - MEC/SESu e PICMEL - FAPERGS/CAPES.

Ao lado desta tela, há uma tabela onde é preenchida uma sequência de códigos que representam a imagem, baseada na codificação de comprimento de carreira (do inglês, *Run-Lenght Enconding* - RLE). Este tipo de codificação faz um mapeamento que descreve o número de vezes que um dado símbolo aparece em sequência.

O ministrante da atividade faz uso de um painel de isopor com a mesma representação da tela de um computador, porém em escala maior, bem como a tabela que representa a sequência da imagem ao lado. Para colorir os pixels foram utilizados papeis em forma de quadrados que são fixados em cima do isopor e a tabela da sequência é preenchida pelo ministrante conforme os exercícios vão ocorrendo. A Figura 1 representa um esquema gráfico do painel utilizado.

Figura 1: Painel da Atividade Colorindo com Números



TABELA

COR	Nº	COR	Nº	COR	Nº	COR	Nº	COR	Nº	COR	Nº	COR	Nº	COR	Nº
B	3	P	2	B	3										
B	2	P	4	B	2										
B	1	P	6	B	1										
P	8														
B	1	P	6	B	1										
B	1	P	1	B	1	P	1	B	1	P	2	B	1		
B	1	P	3	B	1	P	2	B	1						
P	8														

Fonte: Projeto EXP-PC

A atividade compreendeu cinco aulas e foi aplicada em turmas de quarto ano de três escolas do município de Pelotas. Esta atividade foi ministrada por bolsistas e seus supervisores, alunos de graduação e professores dos cursos de Ciência e Engenharia da Computação da UFPEL, respectivamente. Todos envolvidos são colaboradores do Projeto.

Na primeira aula, foi explicado aos alunos a forma como o computador representa imagens. Um isopor com a representação dos pixels da tela de um computador foi fixado no quadro e ao lado a tabela onde foi montada a sequência referente à imagem. Explicou-se, a partir de uma imagem exemplo afixada no isopor, que neste método as imagens são divididas em vários quadradinhos, chamados de pixels. Em seguida, mostrou-se que uma letra (utilizada como código) representa a cor e um número representa a quantidade (frequência) de quadrados pintados com aquela cor naquela linha, preenchendo assim algumas das linhas da tabela que representa a imagem, até que os alunos entendessem o método. Por fim, alguns alunos foram chamados para completar no quadro a codificação da imagem.

Na segunda aula, foi realizado o processo inverso ao da primeira aula, de decodificação da imagem. Os alunos são apresentados à sequência de letras e números e precisavam obter a imagem a partir desta. Para isso, foi explicado que

em cada linha seria analisada uma dupla de valores (códigos). O primeiro valor poderia ser P ou B, sendo que P indica que o pixel na imagem deveria ser preto e se fosse B o pixel deveria ser branco. O segundo valor era um número, e dizia respeito a quantos pixels daquela cor existiam em sequência na imagem. A partir disto, foram feitas algumas linhas de exemplo com os alunos. Para finalizar, alguns alunos foram chamados para completar a imagem no quadro a partir da codificação.

Na terceira e na quarta aula, foram realizados os mesmos procedimentos da primeira e da segunda aula, respectivamente, porém introduzindo mais cores além do preto e do branco.

A quinta aula foi dedicada à avaliação do aprendizado dos alunos nesta atividade. Para tanto, cada aluno resolveu individualmente (sem uso de consulta) uma lista de exercícios sobre as atividades que foram trabalhadas nas quatro aulas anteriores. Os desempenhos médios dos alunos das três escolas foram comparados pelo do teste DMS de Fisher, ao nível de 5% de significância.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade "Colorindo com Números" foi aplicada em quatro turmas de quarto ano: uma da Escola Ferreira Viana (FV), com 26 alunos; uma da Escola Pelotense (P), com 14 alunos; e, duas da Escola João da Silva Silveira (JSS), totalizando 30 alunos.

A idade dos alunos variou de 9 a 12 anos, mas a grande maioria (91%) apresentava 9 ou 10 anos de idade. Quanto ao gênero, FV era composta por 65% de meninas, enquanto as turmas das escolas P e JSS apresentavam maior número de meninos, ambas com 71%.

Os alunos das três escolas foram avaliados por meio de um teste valendo dez pontos. A descrição do desempenho desses alunos na atividade e os resultados dos testes de comparações de médias das escolas são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Descrição do desempenho geral dos alunos, por escola, na avaliação da atividade.

Escola	n	Média	DP	Mínimo	Q_1	Md	Q_3	Máximo
Pelotense	16	8,8 a	0,92	6,4	8,5	8,8	9,5	10
João da Silva Silveira	23	8,6 a	1,39	5,2	8,3	8,7	9,8	10
Ferreira Viana	19	8,0 a	1,75	3,7	6,6	8,5	9,5	10
Geral	**58**	**8,5**	**1,43**	**3,7**	**8**	**8,8**	**9,6**	**10**

Nota: n = número de alunos; DP = desvio padrão; Q_1 = primeiro quartil; Md = mediana; Q_3 = terceiro quartil.
Médias seguidas de mesma letra não diferem entre si pelo teste DMS de Fisher (=0,05).

Os 58 alunos avaliados apresentaram pontuação variando entre 3,7 e 10, com média 8,5 e coeficiente de variação 16,8%. As três escolas apresentaram desempenho equilibrado na atividade. O teste de comparação das médias indica que não houve diferença significativa entre os desempenhos médios dos alunos entre as escolas. A não significância das diferenças entre as médias das escolas se deve a maior variabilidade da pontuação dos alunos dentro das escolas (coeficiente de variação 10,5% para P, 16,2% para FV e 21,9% para JSS).

4. CONCLUSÕES

O projeto EXP-PC mostra que é possível disseminar o PC em escolas de ensino fundamental de Pelotas criando e desenvolvendo atividades que ensinam habilidades do PC de forma lúdica.

Com a atividade "Colorindo com Números", por exemplo, os alunos descobrem que existem diferentes formas de representar informações, além de desenvolverem as habilidades de contagem, correlação e ordenação, as quais estão presentes no PC e os auxiliam a se tornarem mais criativos e organizados, o que é indispensável na sociedade em que se apresenta atualmente.

Esta experiência tem sido importante por propiciar aos alunos dos cursos de Engenharia e Ciência da Computação o contato com a prática de ensino em escolas de ensino fundamental da rede pública.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELL, T., WITTEN, I.H., FELLOWS, M. **Computer Science Unplugged**. 2015. Acessado em 15 jul. 2015. Online. Disponível em: http://csunplugged.org/wp-content/uploads/2015/03/CSUnplugged_OS_2015_v3.1.pdf

CSTA, ISTE. **Computational Thinking in K-12 Education – Leadership Toolkit**. 2011. Acessado em 15 jul. 2015. Online. Disponível em: http://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/471.11CTLeadershiptToolkit-SP-vF.pdf

LU, J.J., FLETCHER, G.H.L., Thinking About Computational Thinking. In: **TECHNICAL SYMPOSIUM ON COMPUTER SCIENCE EDUCATION**, 40. New York, 2009. Proceedings... ACM SIGCSE, 2009. p. 260-264.

POÉTICAS DA DIFERENÇA NA UFPEL: UMA EXPERIÊNCIA PARA O ESTÁGIO

ÉRIKA MACEDO TAVARES[1]; DEIVID GARCIA[2]; FLÁVIA MARCHI NASCIMENTO[2]; ELEONORA CAMPOS DA MOTTA SANTOS[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – puccatavares86@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas –aikadeivid@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – flavia.marchi@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – eleonoracamposdamottasantos2@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho descreve a trajetória do projeto de extensão *Poéticas da Diferença na UFPel*, destacando a inserção da prática das Danças Urbanas no projeto a partir de 2013/2. Ao mesmo tempo, apresenta reflexões sobre a referida prática de monitoria buscando fazer comparações/relações com a atuação no Estágio em Dança I (curricular), no qual também desenvolvemos ações com base no gênero de dança citado.

Segundo lemos em SILVEIRA (2013), o projeto *Poéticas da Diferença na UFPel* surgiu em 2010, por meio de uma demanda do *Centro de Atenção à Saúde Escolar (CASE)*. A autora contextualiza que:

> O referido Centro atende, desde 2001, crianças encaminhadas pelas escolas (das redes públicas e privada) consideradas com dificuldades de aprendizado, que apresentam déficit de aprendizagem, dificuldades de comportamento, dificuldades no cumprimento de regras de convivência, agressividade, desatenção extrema; assim como dificuldades nas relações sociais (família, escola, amigos) e no desenvolvimento de trabalhos em grupo. (SILVEIRA, 2013. p.12)

Nos dois primeiros anos do projeto as aulas trabalhavam com atividades de exploração de movimento, prática de jogos e brincadeiras do universo infantil, prática de improvisação e composição em dança.

Em 2013/2 fui selecionada para atuar como monitora e, aliando minha experiência pessoal como dançarina de Danças Urbanas ao interesse específico dos alunos, participantes do projeto naquele momento, passamos a desenvolver um novo planejamento pedagógico para as aulas focando o ensino do mencionado gênero.

Por outro lado, meu primeiro estágio curricular no ensino formal ocorreu em 2015.1, na E.E.E.F. Nossa Senhora Medianeira, com a turma 33. A turma do 3º ano possuía 24 alunos, com a faixa etária entre 8 a 12 anos. Uma turma com diferentes idades, muito agitada e que possuía gostos para o hip hop, favorecendo assim o aprendizado no extenso campo das danças de urbanas.

O estágio tem aproximações com minha experiência nas atividades de extensão, pois o projeto *Poéticas da Diferença* tem como um dos principais objetivos favorecer a experiência de prática pedagógica dos monitores. Além disso, ambos visam exercitar as práticas artísticas utilizando o mesmo gênero de dança. Foi possível destacar algumas semelhanças e distanciamentos observadas no projeto e na atuação no estágio (escola), pontos dos quais partimos para a análise sobre a relação entre as duas experiências.

2. METODOLOGIA

Exercitamos a associação das referências bibliográficas, que vem subsidiando nossas práticas pedagógicas com danças urbanas, tanto no projeto como no estágio (PIAGET, 1972; RIBEIRO, 2011; SILVEIRA, 2013), com apontamentos sobre o contexto da experiência de monitoria no projeto *Poéticas da Diferença* e a prática no estágio em dança I.

Optamos por destacar, de forma comparativa, os seguintes aspectos das experiências: 1) Características das Turmas e do desenvolvimento das aulas; e2) Estratégias de ensino e aprendizagem das Danças Urbanas.

A partir da comparação destes aspectos, construímos reflexões sobre as experiências na direção de compreender se e em que medida a atuação antecipada em projetos de extensão, como aqui apresentado, instrumentalizam e potencializam a futura atuação nos estágios curriculares.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação às estratégias de ensino e aprendizagem das Danças Urbanas, as aulas do projeto de extensão acontecem com atividades práticas diretivas e não diretivas que partem das movimentações/técnicas nos diferentes subgêneros das Danças Urbanas: Hip Hop Dance, Breaking, Popping, Hip Hop Freestyle, entre outras. Associam-se a este trabalho, a exploração de jogos e brincadeiras do universo infantil como estratégia para exercitar a técnica da dança, a improvisação com o conteúdo apreendido e composição coreográfica visando o exercício da expressividade artística da dança.

Estes conteúdos foram referência para a proposta desenvolvida no estágio. É importante ressaltar que a abordagem metodológica utilizada nas aulas do projeto que foi a mesma para o estágio. Através da metodologia tradicional e construtivista de Jean Piaget, as aulas nos dois ensinos foram trabalhadas em atividades práticas diretivas e não diretivas. De acordo com PIAGET (1972) é importante frisar que esta abordagem amplia a ação do aluno, pois o centro do processo e o fator social/educativo constitui uma condição de desenvolvimento com a dança.

No projeto, as aulas de danças são ministradas por dois monitores e as idades dos alunos variam entre 07 e 12 anos. Já no estágio, as aulas foram ministradas por mim, sem a parceria que acontece no projeto, em uma turma de 24 alunos de 08 a 13 anos. Estes fatores têm diferenças no contexto de ministrar as aulas, ou seja, as aulas do projeto tem mais facilidade em serem dirigidas pelo fato de consistir em dois monitores e uma quantidade reduzida de alunos comparando com o estágio. Outra diferença está na infraestrutura desses locais, pois o projeto se localiza em uma sala adequada para as aulas de dança, possuindo tablado, espelhos e aparelho de som, assim facilitando as possibilidades e estratégias de ensino/aprendizagem. Já o estágio se localizava em uma infraestrutura pequena (sala de aula e pátio da escola) limitando as atividades com a dança.

Apesar dessas diferenças, as duas turmas tem aproximações com o ensino das danças urbanas a partir do contexto que os alunos vivem (bairros periféricos), e por essas crianças apresentarem dificuldades de aprendizagem e comportamento através das minhas primeiras observações.

Tanto no projeto de extensão como no estágio sempre houve um planejamento antes da atuação das aulas, seguindo orientações da coordenadora do projeto e da professora da disciplina, respectivamente.[1].

Descrevendo as características das turmas abordadas, os alunos do projeto, encaminhados pelo CASE, são um grupo caracterizado por déficit de aprendizagem, dificuldades de comportamento, agressividades, entre outras características. As crianças da turma de estágio, apesar de não serem agrupadas por questões específicas como as do CASE, apresentaram comportamento agitado e agressivo. Mesmo que o trabalho no projeto busque exercitar as especificidades comportamentais dos seus alunos, o que é um desafio, a turma de estágio exibiu um grau maior em dificuldades como não se concentrar nas atividades, serem violentos e não respeitar os colegas se comparado ao público do projeto de extensão. Neste sentido, os alunos do estágio apresentaram maior falta de concentração e coordenação referente às atividades realizadas, sendo através da prática das danças ou dos jogos didáticos.

Para exercitar as dificuldades das crianças das duas turmas, foi trabalhado o contato corporal entre os alunos através das batalhas de danças urbanas. As batalhas, características dos subgêneros Popping, Locking, Breaking, Hip Hop Dance, foram uma das estratégias pedagógicas. Primeiramente foi realizada a experiência competitiva com o público do projeto e os resultados foram surpreendentes, pois os alunos reagiram com um comportamento "divertido" referente às batalhas. A relação entre a turma de alunos do projeto é exercitada de maneira sensível e também competitiva através das batalhas desenvolvendo disciplina, respeito e valorização das suas individualidades. Podemos comparar esta estratégia pedagógica com o argumento da autora RIBEIRO (2011, p. 96) "a maioria dos elementos da cultura Hip Hop, há competição, em todos os estilos das danças urbanas, existe uma busca permanente da superação."

Mas no estágio I, esta proposta repercutiu nos alunos uma forma violenta de competição, o que exigiu que fossem exercitadas de maneira muito detalhada, ou seja, com investimento maior no ensino de questões teóricas, para que as crianças compreendessem os sentidos de disputar nestas competições. No estágio, o aprendizado destas batalhas amadureceu o comportamento e a coordenação motora da turma através do processo continuo das aulas.

4. CONCLUSÕES

As duas experiências abordadas no texto exercitaram novas vivências artística-pedagógica nas crianças, automaticamente influenciando a valorização de identidade e reconhecimento das qualidades e potencialidades que essas crianças produziram com o aprendizado das Danças Urbanas. Além disso, estes caminhos percorridos trouxeram importante vivência para a minha formação como licenciada.

Por tanto, os desafios encontrados no projeto *Poéticas da Diferença na UFPel*, desde 2013/2, incentivaram a exploração de um novo trabalho o gênero de dança em questão. A partir das minhas vivências e alguns obstáculos vencidos no projeto de extensão, percebo que construí um novo caminho de experiência pedagógica. Processo que amadureceu a minha postura como professora e

[1]Agradeço às professoras Eleonora Santos e Flávia Marchi pelas orientações no projeto de extensão e à professora Maiara Gonçalves pelas orientações na disciplina Estágio em Dança I.

promoveu instrumentalização antecipada para os estágios curriculares, mesmo com as diferenças de demandas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 2ºed. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

RIBEIRO, Ana; CARDOSO, Ricardo: **Dança de Rua**: Campinas SP: Átomo, 2011.

SILVEIRA, Thuani C. **UM DANÇAR POÉTICO**: um primeiro estudo sobre a parceria do projeto de extensão poéticas da diferença na ufpel com o centro de atenção a saúde escolar do município de pelotas. TCC, UFPEL, 2013.

EXERGAMES: UTILIZAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS PARA MOTIVAÇÃO DA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA EM IDOSOS

Laís de Freitas Vargas[1]; Désiré França[2]; Greta Madruga Moreira[3]; César Augusto Otero Vaghetti[4]; Fabrício Boscolo Del Vecchio[5];Adriana Schüler Cavalli[6]

[1]Escola Superior de Educação Física/UFPel, bolsista PROEXT,lakinhavargas@hotmail.com;
[2] Escola Superior de Educação Física/UFPel, bolsista PROEXT,desire23franca@gmail.com;
[3]Escola Superior de Educação Física/UFPel, voluntária, gretamadruga@hotmail.com;
[4]Escola Superior de Educação Física ESEF- UFPel, docente ESEF,cesarvaghetti@gmail.com;
[5]Escola Superior de Educação Física ESEF- UFPel, docente ESEF,fabricio_boscolo@uol.com.br;
[6]Escola Superior de Educação Física ESEF- UFPel ,orientadora, adriscavalli@gmail.com;

1. INTRODUÇÃO

O processo de envelhecimento é caracterizado por uma série de processos que ocorrem nos organismos vivos que levam a alterações que resultam em diminuição da capacidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente (FERREIRA, 2003).

Em âmbito nacional, nas últimas décadas foi observada aceleração no processo de envelhecimento populacional em consideração ao declínio da fecundidade, queda da taxa de mortalidade infantil e ao aumento da expectativa de vida. Neste sentido, há tendência de que no Brasil haverá mais pessoas idosas do que jovens, sendo que este processo de transição demográfica desafiará os sistemas de saúde e previdenciário, além do mercado de trabalho (CAVALLI, CAVALLI, 2011). De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005) espera-se que entre 1970 e 2025 haja crescimento de 223% na quantidade de idosos no mundo, próximo há 694 milhões pessoas. Em 2025 haverá um total de 1,2 bilhões de pessoas com mais de 60 anos. Em até 2050 haverá 2 bilhões sendo 80% nos países em desenvolvimento.

As pessoas idosas estão mais propensas a quedas e aos problemas decorrentes das mesmas, como traumatismos, lesões graves e fraturas, estes agravos resultam em perdas funcionais e/ou períodos prolongados de imobilidade, o que poderia gerar incapacidade e dependência do idoso (CIVINSKI, MONTIBELLER, BRAZ, 2011).

O risco de quedas pode ser minimizado com a prática de exercícios físicos (BENTO et al., 2010). A atividade física tem sido relatada como fator de melhora da saúde global do idoso, e o incentivo a prática da atividade física, é uma medida na prevenção de quedas, aumentando a autoconfiança e segurança nas atividades de vida diária (GUIMARÃES et al., 2004).

Os exergames (EXGs) são jogos em vídeo games combinados com exercícios físicos que permitem o entretenimento positivo daqueles que os praticam (VAGHETTI et al., 2013). Pesquisas vêm sendo realizadas com estes vídeos games, destacando-se o tratamento contra a obesidade (BERKOVSKY et al., 2009), aumento da interação social (ZHANG et al., 2012) e o aumento dos níveis de atividade física (PEREIRA et al., 2013). Neste contexto, resultados do estudo de (CHAO et al., 2013) sugerem que os EXG são ferramentas motivadoras para indivíduos idosos, pois podem promover a adesão e permanência em programas de exercícios físicos. Com este grupo populacional, diversos estudos com EXG demonstraram melhora ou manutenção da marcha (CHAO et al., 2014, MHATRE et al., 2013, SCHWENK et al., 2014) incremento da qualidade de vida (MAILLOT et al., 2014), aperfeiçoamento de aspectos associados á diversão (AGMON et al., 2011, SCHWENK et al., 2014), a mobilidade (CHAO et al., 2014,

CHAO et al., 2013), e equilíbrio (AGMON et al., 2011, CHAO et al., 2014, MAILLOT et al., 2014, CHAO et al., 2013, WÜEST et al., 2014, MHATRE et al., 2013), confiança em realizar tarefas de vida diária (CHAO et al., 2013, AGMON et al., 2011), além de reduzir escores de depressão (CHAO et al., 2014, MHATRE et al., 2013) e medo de cair (CHAO et al., 2013). O uso de intervenções com EXG tem se mostrado seguro, motivador, eficaz e um meio promissor de promover atividade física para idosos.

Propõem-se para o projeto social Núcleo de Atividade Física para a Terceira Idade (NATI) inserir novas tecnologias de lazer e atividade física aos idosos a partir de exergames (EXG). Tal proposta parece adequada na medida em que poderá minimizar barreiras arquitetônicas, de segurança e de situações climáticas indesejáveis. Além disso, os equipamentos que serão utilizados possuem excelente definição gráfica digital que, com sensor de movimento, rastreia o corpo inteiro da pessoa que vai realizar a tarefa fazendo com que a mesma possa ver os seus movimentos na tela de projeção, motivando-a a realizar os movimentos e cumprir os desafios que se alteram o nível de atividade física exigida e as calorias queimadas de cada jogo (BOULOS, 2012), sendo este um complemento à atividade física já realizada pelos participantes no projeto NATI.

Assim sendo, o objetivo do presente projeto de extensão é incentivar a prática de atividade física a partir dos EXG, com vistas a melhorias da qualidade de vida, padrão de marcha, diversão e redução do risco de queda em idosos atendidos pelo NATI na ESEF/UFPel.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Este projeto é de base comunitária, amostra é intencional e será composta por idosos, pessoas com 60 anos ou mais, participantes matriculados no ano de 2015 nos projetos sociais da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas – ESEF UFPel/RS com ações voltadas ao envelhecimento.

As inscrições para as oficinas dos EXG deverão ocorrer na recepção da ESEF-UFPel/RS, sempre no início do ano letivo conforme calendário acadêmico da instituição. Cada idoso continuará participando das atividades do seu projeto, com frequência semanal de duas vezes por semana, com 60 minutos de duração cada sessão e após suas aulas poderão realizar uma sessão de 20 minutos de duração, na qual irão praticar atividades com dois exergames, totalizando 4 semanas de duração.

Serão utilizados: a) Console Xbox 360® com sensor Kinect™, que mensura dados cinemáticos dos movimentos dos usuários para reconstruir o avatar dentro do game; b) Console Nintendo Wii Fit, utiliza uma plataforma que mensura dados relacionados á distribuição de peso do usuário para reconstruir sua movimentação dentro do game. Antes do início e ao término das 4 semanas de participação das aulas com os EXG, os idosos serão avaliados com os instrumentos: a) PANAS - Escala de Afetos Positivos e Negativos (WATSON; CLARK; TELLEGEN, 1988), destinada a avaliar sensações e emoções do indivíduo; b) IMI - Inventário de Motivação Intrínseca (MCAULEY; DUNCAN; TAMMEN, 1989), que permite avaliar a intensidade da motivação intrínseca dos indivíduos; e c) teste de equilíbrio dinâmico - Time Upand Go (PODSIADLO; RICHARDSON, 1991, citado por PERRACINE; FLÓ, 2009) que avalia a estabilidade na de ambulação e mudanças do curso da marcha sem utilizar estratégias compensatórias.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para este projeto de extensão que está se configurando, espera-se atingir aproximadamente 300 pessoas, das quais 140 decorrem do projeto Atividade Física na Terceira Idade e 160 pessoas do NATI, as quais terão acesso às práticas com EXG.

As próximas etapas do projeto consideram: I) compras dos materiais previstos no programa (PROEXT 2015, II) aulas com os idosos duas vezes por semana, 20 minutos por dia, após sessão de prática habitual de exercícios físicos supervisionados.

4. CONCLUSÕES

Se for comprovada a motivação e interesse dos idosos nos projetos sociais do NATI e melhorias no equilíbrio dos mesmos, existe interesse em convidar a comunidade local para participação nas atividades utilizando o EXG.

5. REFERÊNCIAS

AGMON, M.; PERRY, C. K.; PHELAN, E.; DEMIRIS, G.; NGUYEN, H. Q.A Pilot Study of Wii Fit Exergames to Improve Balance in Older Adults. **J Geriatr Phys Ther**. Online, v. 34, n. 4, P. 161-167, 2011.

BENTO, P. C. B.; RODACKI, A. L. F.; HOMANN, D.; LEITE, N. Exercícios físicos e redução de quedas em idosos: uma revisão sistemática. **Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum.** Online, v.12, n.6, p. 471-479, 2010.

BERKOVSKY, S.; BHANDARI, D.; KIMANI, S.; COLINEAU, N.; PARIS, C. Designing Games to Motivate Physical Activity 2009. **In**: Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Tecnology. April 26-29 Claremont, U.S.A, 26-29.

BOULOS, M. N. K. Xbox 360 Kinect Exergames for Health. **GAMES FOR HEALTH JOURNAL**. Online, v.1, n.5, p. 326-330, 2012.

CAVALLI, A. S.; CAVALLI, M. O. **O Brasil fica velho antes de ficar rico – O planejamento prognóstico como premissa para um envelhecimento saudável**. In: CAVALLI, A. S.; AFONSO, M. R. (org.). **Trabalhando com a Terceira idade: práticas interdisciplinares**. Pelotas. Editora e Gráfica Universitária, p. 13-37, 2011.

CHAO, Y-Y.; SCHERER, Y. K.; WU, Y-W.; LUCKE, K. T.; MONTGOMERY, C. A. The feasibility of an intervention combining self-efficacy theory and Wii Fit exergames in assisted living residents: A pilot study. **Geriatric nursing (New York, NY)**. Online, v. 34, n. 5, p. 377, 2013.

CHAO, Y-Y.; SCHERER, Y. K.; WU, Y-W.; LUCKE, K. T.; MONTGOMERY, C. A. Physical and Psychosocial Effects of Wii Fit Exergames Use in Assisted Living Residents: A Pilot Study. **Clinical nursing research**. Online, p. 1054773814562880, 2014.

CIVINSKI C., MONTIBELLER A., BRAZ A. L. O. A importância do exercício físico no envelhecimento. **Revista da Unifebe.** Online, v.9, n.(jan/jun), p.163-175, 2011.

FERREIRA, M. T. O papel da Atividade Física na Composição Corporal de Idosos. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), v. 1, n.1, p. 43-52, 2003.

GUIMARÃES, L.H.C.T.; GALDINO D.C.A.; MARTINS, F.L.M.; VITORINO, D.F.M.; PEREIRA, K.L. E CARVALHO, E.M. Comparação da propensão de quedas entre idosos que praticam atividade física e idosos sedentários. **Rev Neurocienc.** Online, v.12 n.2 p. 68-72, 2004.

MCAULEY, E.; DUNCAN, T.; TAMMEN, V.V. Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. **Research Quarterly for Exercise and Sport**.Online, v.60, n.1, p.48-58. 1989.

MAILLOT, P.; PERROT, A.; HARTLEY, A.; DO, M-C. The Braking Force in Walking: Age-related Differences and Improvement in Older Adults With Exergame Training. **Journal of aging and physical activity**. Online, v. 22, n. 4, p. 518-526, 2014.

MHATRE, P. V.; VILARES, I.; STIBB, S. M.; ALBERT, M. V.; PICKERING, L.; MARCINIAK, C. M.; TOLEDO, S. Wii Fit balance board playing improves balance and gait in Parkinson disease. **Pm&r**. Online, v. 5, n. 9, p. 769-777, 2013.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. Envelhecimento ativo: uma política de saúde. In: **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Opas, 2005.

PEREIRA, J. C.; RODRIGUES, M. E.; CAMPOS, H. O.; AMORIM, P. R. D. S. Exergames como alternativa para o aumento do dispêndio energético: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**. Online, v. 17, n. 5, p. 332-340, 2013.

PERRACINE, M. R., FLÓ, C. M. **Funcionalidade e Envelhecimento: Teoria e Prática Clínica. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan**, 2009.

SCHWENK, M.; GREWAL, G. S.; HONARVAR, B.; SCHEWNK, S.; MOHLER, J.; KHALSA, D. S.; NAJAFI B. Interactive balance training integrating sensor-based visual feedback of movement performance: a pilot study in older adults. **Journal of neuroengineering and rehabilitation**.Online, v. 11, n. 1, p. 164, 2014.

VAGHETTI, C. A. O. **Exergames em rede: a Educação Física no Cyberspace.**2013. Tese (Doutorado em Educação em Ciência). – Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciência, Universidade Federal de Rio Grande.

ZHANG, M.; XU, M.; HAN, L.; LIU, Y.; LV, P.; HE, G. Mingmin et al. Virtual Network Marathon with immersion, scientificlness, competitiveness, adaptability and learning. **Computers & Graphics**, v. 36, n. 3, p. 185-192, 2012.

WATSON, D.; CLARK LA; TELLEGEN A. Development and validation of brief measures of positive and negative: the PANAS scales. **Journal of Personality and Social Psychology.** Online, v.54, n.6, p. 1063-70, 1988.

WÜEST, S.; BORGHESE, N. A.; PIROVANO, M.; MAINETTI, R.; VAN DE LANGENBERG, R.; DE BRUIN, E. D. Usability and Effects of an Exergame-Based Balance Training Program. **GAMES FOR HEALTH: Research, Development, and Clinical Applications.** Online, v. 3, n. 2, p. 106-114, 2014.

O LIFE E AS OFICINAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: O USO DO SILÁBICO MÓVEL COMO RECURSO LÚDICO NOS ANOS INICIAIS.

JULIANA ALOY BERNY [1]; MARCOS AURÉLIO DA SILVA MARTINS [2]; RAFAELLA CAMPELO CENTENO[2]; WILLIAM LEONARDO PEIXOTO PEREIRA[2]; AMALIA GISLAINE PRATES HEBERLE[2]; RITA DE CÁSSIA DE SOUZA SOARES RAMOS[3].

[1]*Universidade Federal de Pelotas – julianaberny@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – marcosmartins1995@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – rafaella_cc@hotmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – peixotowilliam6@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – gislaine.heberle380@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – ritamatematica@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O Laboratório Virtual Multilinguagens é parte do projeto LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores, da CAPES na UFPel. Programa este que consiste na união de subprojetos que visam promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para a inovação das práticas pedagógicas; a elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; o uso de tecnologias da informação e comunicação – TICs e a articulação entre os programas da CAPES relacionados à Educação Básica.(EDITAL LIFE, 2012)

O presente projeto, integrante do LIFE, propõe promover oficinas de formação à educadores dos anos iniciais, a fim de auxiliá-los na produção de materiais e desenvolvimento de jogos e brincadeiras voltados à alfabetização, e nesse caso específico, se utilizando do jogo Silábico Móvel.

Esse jogo consiste em níveis de execuções diferenciadas para atender aos diversos estágios de aprendizagem, se adaptando conforme as necessidades das turmas dos anos iniciais nas quais for aplicado. Tendo em vista a colocação de LIMA:

> " Para alfabetizar, portanto, é preciso acompanhar, passo a passo, o desenvolvimento das crianças como uma totalidade, propiciando-lhes experiências cada vez mais ricas correspondentes aos estágios em que se encontram, tendo sempre em vista o estágio seguinte." (LIMA.2007.p.67)

O jogo tem regras e dinâmicas que almejam desenvolver a coletividade, o movimento corporal, bem como auxiliar nas dificuldades encontradas quanto às competências de leitura e escrita. No entanto, é importante destacar que nenhuma habilidade desenvolvida deverá ser entendida como superior a outra, tendo em vista, que é vital proporcionar às crianças recursos com os quais elas possam fortalecer suas estruturas; sejam intelectuais, físicas, psicológicas ou emocionais; de forma homogênea.

SMOLE, DINIZ e CÂNDIDO ainda acrescentam e reforçam:

> ".. brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira uma certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. Ao brincar a criança adquire hábitos a atitudes importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual e aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa desanimar ou desistir diante da primeira dificuldade."
>
> (SMOLE,DINIZ,CÂNDIDO. 2000.p.14)

Nessa perspectiva, também pretende trabalhar o coletivo já que a relação com o outro permite um avanço maior na organização do pensamento do que se a criança estivesse só (SMOLE,DINIZ,CÂNDIDO.2000). Como teoriza Vygotsky, defendendo que o desenvolvimento infantil se dá na zona de desenvolvimento proximal, no qual as crianças usam os suportes propiciados pelos mais maduros que funcionam como "andaimes", pe rmitindo a elas funcionarem e aprenderem novas competências que são então integradas aos seus repertórios (SPODEK. 1998).

Esse jogo dispõe de recursos ínfimos comparado ao benefício proporcionado, e é justamente por isso que está sendo proposto. Afinal, assim como LIMA (2007) acredita-se que não é necessário dispor de recursos sofisticados para proporcionar experiências significativas as crianças, desde que se saiba o que se quer e a importância da atividade desenvolvida (LIMA.2007).

O Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE – dispõe de material e espaço físico propício ao desenvolvimento das oficinas, assim como agentes interessados em colaborar com atividades multidisciplinares, auxiliando a comunidade docente e discente no processo educacional.

1.1. OBJETIVO GERAL

Promover oficinas aos educadores dos anos iniciais, da rede pública, a fim de auxiliar no desenvolvimento e aplicação do jogo Silábico Móvel.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Refletir sobre a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento escolar;
Promover o acesso a recursos e aparelhos de aprendizagem alternativos;

2. METODOLOGIA

O presente projeto se valerá de duas rodadas de oficinas. A primeira rodada ocorrerá na Escola Municipal Pelotense, no período de uma semana, com atividades multidisciplinares desenvolvidas e aplicadas pelo LIFE, no qual esse

projeto se encontra inserido. Terá como público os educadores dos anos iniciais dessa escola e acadêmicos interessados em participar.

A segunda rodada ocorrerá na sede do LIFE, no prédio da Cotada Ufpel, direcionada aos alunos do curso de Pedagogia.

O jogo Silábico móvel será apresentado, sob diversas formas, a fim de permitir que o público escolha os recursos apropriados a cada realidade escolar. Suas motivações, regras e referências serão devidamente justificadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jogo está sendo montado, com material de fácil acesso e baixo custo. O próximo passo é a organização da semana de formação na Escola Municipal Pelotense, para então começar a divulgação. O LIFE é um laboratório interdisciplinar, dessa forma conta com diferentes agentes que se responsabilizam pelas diferentes áreas nas quais as oficinas deverão atuar.

E é de responsabilidade do presente projeto desenvolver o referente jogo a ser aplicado, apresentá-lo e auxiliar na estruturação das oficinas.

Se espera firmar vínculos de forma que as oficinas possam ocorrer de forma permanente, possibilitando que as demais escolas públicas (tanto para o corpo docente como discente) tenham acesso às formações e ao laboratório como colaborador.

4. CONCLUSÕES

Não é necessário muita teoria para o professor perceber a necessidade que uma criança tem de ação, de movimento. Infelizmente, essa energia é contida através de "normas disciplinares". Nossas escolas deveriam caminhar na direção contrária, buscando organizar essa energia de forma produtiva, com jogos e brincadeiras que desenvolvam de uma só vez, a aprendizagem, a ação e o prazer (LIMA.2007).

Dessa forma o LIFE desenvolve esse projeto, para colaborar com a comunidade docente, propiciando recursos e estruturas colaborativas, que trabalhem a favor de um desenvolvimento escolar de qualidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P.Freire e J.Piaget**. Ed. 17. Petrópolis. RJ. Vozes. 2007.
2. MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática.** Campinas. SP. Papirus. 1997.
3. SMOLE, Kátia Stocco. DINIZ, Maria Ignez. CÂNDIDO, Patrícia. Brincadeiras Infantis nas aulas de matemática. **Revista: Coleção Matemática de 0 a 6 .** Porto Alegre. Artmed. 2010.
4. SPODEK, Bernard. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Bernard Spodek e Olivia N. Saracho; trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre. RS. ArtMed. 1998.

REDE COLABORA: CURSO ONLINE PARA CRIAÇÃO DE VÍDEOS- PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL

HULI BALÁSZ[1]; ROZANE DA SILVEIRA ALVES[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – huli.balasz7@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – rsalvex@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A cada ano, se torna mais perceptível a importância e influência que as tecnologias podem exercer sobre o ensino e aprendizado. Considerando a rápida e expressiva evolução das formas de se obter conhecimento, é pertinente ao professor pensar em maneiras de tornar mais interessante e prático o método de ensino a seus alunos (ALVES, 2012).

Tendo em vista a dificuldade dos professores em fazer uso desses novos recursos (PORTO, 2009), o Programa de Extensão "Rede Colabora" tem como objetivo estimular o aprendizado e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pelos professores das escolas de Educação Básica da rede pública de Pelotas e região.

Para isso, nesse primeiro semestre de 2015 foi elaborado um curso básico de edição de vídeos a ser ministrado a distância por meio do ambiente virtual de aprendizagem "*Moodle"*.

O curso que terá início no segundo semestre deste ano, visa o aprendizado e prática de captação de material para criação de vídeos. As aulas demonstram os principais passos para a realização desse trabalho. Captação de mídia (vídeos e fotos), edição de fotos, de vídeos e mixagem de áudio.

O curso foi criado antes de sabermos quem seriam os professores inscritos. Logo, desconhecíamos as demandas específicas e o nível de conhecimento em tecnologia de cada um deles. Era previsto um grupo heterogêneo de professores e, devido a isso, surgiu o impasse: O que exatamente abordar no curso e de quê maneira.

Seria fundamental escolher os conteúdos e a metodologia de forma estratégica, a fim de não se obter como resultado final um curso difícil demais para um grupo de professores - a ponto de não se sentirem estimulados a continuar- e/ou óbvio demais para outro que detivesse maior conhecimento da área, se fazendo assim, desnecessário.

Desta maneira, este trabalho relata o processo de elaboração do Curso Básico de Criação e Edição de Vídeos.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do curso, foi pensada a forma e as demandas. A coordenadora e os bolsistas do Programa, fizeram muitas reuniões para discutir a metodologia do curso. Concluiu-se que seria interessante trabalhar principalmente com vídeo-tutoriais que seriam postados em um canal privado do *Youtube*.

Então, nesse inicio de criação dos primeiros vídeos-tutoriais, os assuntos eram divididos e cada um preparava o vídeo-tutorial sobre o assunto a ele destinado. Feito isso, os vídeos eram apresentados a todo o grupo. A cada apresentação, íamos conversando e aprimorando nossa didática e método de ensino nos vídeos. Também precisávamos de uma linguagem que não fosse muito formal e enfadonha, assim, tentávamos encontrar uma forma de manter certa ludicidade nos vídeos (ALVES, 2013).

Foi criada uma vinheta com música para apresentação de cada vídeo e uma página padrão para créditos finais. E com o tempo conseguimos um canal do *Youtube* com as listas e seus respectivos vídeos-tutoriais.

Foi necessário considerar as demandas, pois pressupomos que cada professor viria com uma bagagem diferente de conhecimento da área, e assim, possuiria suas necessidades específicas de aprendizado (AZANHA, 2004). Desta forma, concluímos que precisaríamos criar um curso que, apesar de estruturado, fosse também aberto às diferentes demandas que teríamos. Isso significava a necessidade de criação de turmas que fossem abertas em períodos diferentes e que cada professor pudesse fazer o seu próprio tempo dentro do curso. Isto é, apesar de haver, por exemplo, dois meses de prazo para finalizarem o curso, as aulas poderiam ser feitas em qualquer dia e horário da semana e no local preferido por cada um. Quase um paradoxo para nos adequarmos às diferenças!

Além disso, precisaríamos também estudar uma forma de possibilitar uma linguagem que, apesar de técnica, fosse também simples e explicativa para tentar garantir o máximo de aproveitamento possível por parte do grupo de professores. Por esse motivo realizamos as reuniões e encontros para analisarmos a didática dos primeiros vídeos que haviam sido criados. Muitos tutoriais tiveram que ser regravados pois ao analisá-los percebemos que poderíamos melhorá-los e torná-los mais acessíveis.

Em relação às ferramentas utilizáveis, imaginamos que os equipamentos pudessem variar de acordo com a condição de cada professor, então, para a captação de vídeos e fotos, por exemplo, sugerimos desde o uso de câmeras profissionais (como as DSLR's Canon, Nikon etc) a câmeras compactas e celulares com câmeras embutidas, tecnologia, essa, que vem se tornando comum nos aparelhos atuais.

Quanto aos softwares utilizados para edições, optamos por aqueles que tivessem licença livre, isto é, que fossem gratuitos para baixar em qualquer computador pessoal. Isso garantiria a acessibilidade dos professores ao curso.

O ambiente escolhido para o curso foi a Plataforma de uso livre "*Moodle*", já que o curso se adequava à modalidade a distância. O curso permite aos professores acessarem às aulas quando puderem, porém dentro do prazo da opção escolhida.

Para tornar familiar aos professores os principais passos para realização de um vídeo, o curso foi dividido em três módulos: Módulo I- Edição de Imagens com o Software *GIMP*; Módulo II- Edição de Vídeo com *MICROSOFT MOVIE MAKER*; Módulo III- Edição de Som com *AUDACITY*. Esta ordem considera a lógica de produção do material: Primeiramente o professor capta os vídeos e fotos, então precisará ter noção de edição de fotos para iniciar seu projeto, após isso segue para o programa de edição de vídeo propriamente dito e em seguida trabalha na melhoria do áudio do vídeo.

O módulo do *Gimp*, é composto por 6 aulas básicas; o do *Movie Maker* possui 7 aulas e o módulo do *Audacity*, 5 aulas totalizando 18 aulas que poderão ser feitas entre duas modalidades de acordo com a preferência do professor.

- Opção A: Acessar uma aula por semana e finalizar o curso em 4 meses e 2 semanas
- Opção B : Acessar 2 aulas por semana e finalizar o curso e m 2 meses e uma semana

Cada tópico é uma aula com um título e uma breve apresentação do que será tratado. Cada aula possui:

- Uma página com o Conteúdo da aula onde se encontram teoria e um ou mais link(s) do Youtube com Video-tutorial(is) referentes ao tema da aula;
- Uma ou mais (geralmente uma) Tarefa(s) referentes ao Conteúdo apresentado na aula;
- E por vezes, páginas com Tutorial Descritivo. Geralmente são tutoriais de utilidades em informática para dar apoio ao processo.

Com intuito de tornar oportuno ao professor colocar em prática grande parte dos recursos aprendidos, o curso possui um Projeto Final que será trabalhado ao término do terceiro módulo. Os professores já estarão aptos a criarem um vídeo do tema desejado: seus alunos, a sala de aula, o projeto educacional ou escola, por exemplo. A escolha será deles! E, assim, poderão encerrar e validar o curso e seus aprendizados.

Concluir o curso com o Projeto também viabiliza ao professor obter um produto que, bem acabado, poderá servir de incentivo a seus alunos, colegas e a eles mesmos, motivando-os, futuramente, a continuarem o trabalho com as TICs.

E para que cada professor pudesse manifestar suas particulares dúvidas ou sugestões, foi criado um fórum na página do curso no Moodle para que ali fossem postados os devidos comentários, sem que esses precisassem necessariamente de identificação. Também foi disponibilizado um endereço de *e-mail* para que dúvidas específicas de exercícios pudessem ser respondidas diretamente.

Ao final da elaboração do curso, pensamos em utilizar um recurso para chamar e motivar os professores a se inscreverem. Desta maneira, foi realizada uma pesquisa para se encontrar vídeos educacionais que pudessem ser utilizados como incentivo aos professores. Encontramos vídeos criados com o *Movie Maker* e fotos editadas no *Gimp*. Isso seria útil para ilustrar aos professores do que estariam capacitados a criar ao término do curso.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o presente momento, a elaboração do curso foi finalizada e estamos aguardando o retorno do semestre para darmos início às inscrições das primeiras turmas.

O maior desafio no desenvolvimento deste curso tem sido preparar materiais para um curso a ser oferecido a distância, uma vez que o atendimento aos professores da Educação Básica será feito *online*, por meio do fórum de dúvidas e, porventura, através de *e-mail*. Discutimos exaustivamente a forma de apresentar os conteúdos para que fossem bem entendidos, e as dúvidas, minimizadas.

A modalidade a distância foi escolhida, pois nos primeiros contatos com as dez escolas selecionadas, os diretores citaram as dificuldades de formação dos

professores em outros turnos ou nos fins de semana, pois muitos professores trabalham em escolas diferentes em até três turnos.

Detalhes foram cuidadosamente observados, como por exemplo o tamanho das letras nos tutoriais para que a leitura dos textos fosse acessível.

O aprendizado dos bolsistas tem sido intenso, uma vez que estamos aplicando os conhecimentos técnicos e teóricos aprendidos no curso de Cinema a uma situação da vida real, que ainda não tivera sido vivenciada por nós. .

4. CONCLUSÕES

O Programa Rede Colabora foi pensado inicialmente para atender a dez escolas em 2014 e vinte escolas em 2015. Entre elas existem escolas da zona urbana, zona rural, municipais e estaduais. As escolas foram selecionadas previamente entre as que tinham como professores alunos egressos ou estudantes de cursos de Pós-graduação da UFPel, para que estes fossem representantes das escolas junto ao Programa. Por atrasos na compra dos equipamentos necessários ao Programa, as atividades junto às escolas não foram realizadas em 2014, porém a equipe trabalhou na preparação dos materiais para os cursos e no cadastramento das escolas e professores. Apesar, entretanto, de todas dificuldades, o Programa tem proporcionado aprendizado aos bolsistas e professores da equipe de execução. Este ano estamos executando o Programa junto as vinte escolas previstas, mas temos recebido solicitação por professores de outras escolas para participarem nos cursos, principalmente por estes serem na modalidade a distância.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. S.; MATTOS, D. P.; MARTINS, C. S.; SANTOS, L. H. R.. A utilização das TIC no ensino das escolas públicas: refletindo sobre os fatores que influenciam seu uso. **Anais do II Congresso Internacional TIC e Educação**, Lisboa, Portugal, 2012, p. 2600-2610. Disponível em: http://ticeduca.ie.ul.pt/atas

ALVES, R. S.; PORTO, T. M. E.; PEREIRA, J. Motivando a formação docente para o uso das TIC no Curso de Pedagogia da UFPEL. **Anais do Colloque International en Éducation** – 2013, Montreal, Canadá. Site do evento: http://colloque.crifpe.ca

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa,** v. 30, n. 2, p. 369-378, 2004.

PORTO, Tania Maria Esperon. Inserções de Tecnologias e Meios de Comunicação em Escolas Públicas do Ensino Fundamental: uma realidade em estudo. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina**, 2009, v. 10, n. 2, p. 34-59.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO POPULAR

JULIANA BOANOVA SOUZA[1]; ANTÔNIO MAURICIO MEDEIROS ALVES

[1]Universidade Federal de Pelotas – ju.boanova@bol.com.br;
[3]Universidade Federal de Pelotas –Alves.antoniomauricio@bol.com.br;

1. INTRODUÇÃO

Esse é um relato de uma primeira experiência como docente no ensino de matemática que foi desenvolvida ao longo do ano de 2014, em um projeto chamado Desafio Pré-vestibular que é um curso preparatório para o Enem baseado nos pressupostos da educação popular e interação social. Somam-se a essa experiência a participação no projeto PIBID, que muito ajudou a fortalecer as práticas em sala de aula.

O Desafio pré-vestibular é um projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, que visa o ingresso de estudante nas universidades por meio da preparação para o Enem. O projeto conta com estudantes de diversos cursos de licenciatura que atuam como professores voluntários e tem como base os pressupostos da educação popular.

Sobre a educação popular, em síntese, para Freire (1997), a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, epistêmica, política, ética e estética.

Segundo Brandão (1986), a educação deve estar sempre a serviço de um processo de transformação que deve ser constituído no coletivo, pois para ele nenhuma pessoa poderá transformar a sociedade sozinha e sim por coletivos vislumbrando a possibilidade de uma educação do povo, na qual o saber popular é fortalecido e assim resultar em transformação da ordem social dominante, esse seria o horizonte da educação popular.

2. METODOLOGIA

Logo no início do 3º semestre do curso de Licenciatura em Matemática, foi divulgado um convite para participar de uma seleção para ministrar aulas no projeto Desafio, durante esse período, como a maioria dos estudantes de licenciatura de todo país, pensam no fato de tornarem-se professores, em uma profissão um tanto desvalorizada e agravada pelos relatos frequentes das múltiplas dificuldades vivenciadas pelos agentes da educação. Portanto é possível pensar que tais estudantes reservam dúvidas sobre tornarem-se professores com o agravante de terem que ministrar conteúdos de matemática, mal visto pelas dificuldades históricas de seu ensino e aprendizagem. Contudo experiências em projetos de educação popular podem superar tais dificuldades.

Voltando a divulgação do convite, alguns foram selecionados para fazer parte do quadro voluntário dos professores de matemática. Para minha alegria obtive aprovação e passei a integrar o grupo. No início das aulas o sentimento de insegurança e medo da exposição ao grande grupo parecia a cometer a todos,

especialmente pela quantidade de estudantes de todas as idades, jovens, adultos, e até mesmo idosos, todos com o mesmo objetivo ingressar na Universidade, vale reforçar que a diversificação no perfil dos estudantes acaba por reforçar a natureza inclusiva do projeto.

Em meio ao nervosismo percebia-se que os estudantes eram muito afáveis, solidários e receptivos. Como primeiro movimento tentou-se conhecer um pouco de cada um e suas realidades. Dentre essas muitos trabalhavam o dia todo, alguns tinham filhos, outros somente buscavam um curso gratuito.

O conteúdo inicial ministrado foi de matemática básica, o qual os estudantes apresentavam dificuldades, alguns por terem parado de estudar a anos, e outros por carências de ensino e aprendizagem durante o período de escolarização. Alguns estudantes tinham mais facilidade que outros, porém todos respeitavam o tempo de cada um.

Com foco no rendimento das aulas, o conteúdo foi dado em uma apostila e solicitou-se que a reproduzissem, para surpresa, alguns não tinham condições de adquirir o material solicitado, então percebeu-se um dos primeiros movimentos solidários pois alguns ofereceram ajuda por meio da oferta de impressões caseiras para baratear custo para maioria.

Depois de encerrado o conteúdo de matemática básica, passou-se para o conteúdo de geometria, no qual os estudantes pareciam se interessar mais. Para esse conteúdo foram realizadas aulas diferentes, que chamou ainda mais a atenção deles, e que proporcionou algo mais além do quadro e giz possibilitando modificar o que é monótono, foi então, que foram realizadas algumas pesquisas que permitiram mudanças. Essas mudanças também foram incentivada por participações no Projeto de iniciação à docência (PIBID) que muito tem contribuído a incrementado as aula por conta do estreito contato com as teorias e outras práticas docentes.

Dentre os métodos, que buscavam a melhor compreensão foi associação de todo o conteúdo com algo do dia a dia - contextualização, para que pudessem melhor operar com os conceitos. Ao associar os conteúdos com algo do dia a dia, foram utilizados elementos da cidade de Pelotas que é reconhecida pelos prédios históricos, que são ricos em figuras geométricas. Nas janelas e onde havia círculos trabalhou-se circunferência, em algumas portas havia retângulos, onde trabalhou-se áreas, entre outras formas geométricas existentes.

Já para o conteúdo de sólidos geométricos, utilizou-se outra estratégia, a utilização de material concreto para possibilitar a visualização das arestas, das faces, das bases e dos vértices, também foi possível associar o conteúdo com o cotidiano, onde foi mostrado que a lata de refrigerante também é um cilindro, dado de jogos é um cubo, bolinha de gude é uma esfera, entre outros objetos que fizeram parte das aulas.

O material concreto é uma forma de apresentar ao estudante uma maneira mais fácil e palpável do que é a matemática e como ela pode ser usada no dia-a-dia. Conforme Smole (2007), além dos aspectos relacionados à socialização e à formação de conceitos de Matemática, o material concreto, pode ser considerado como meio eficiente para se desenvolver as formas de pensamento matemático.

Segundo Sarmento (2010), uma aula onde os estudantes dispõem de materiais para manipular, terá maiores chances de sucesso, tendo em vista as reais possibilidades dos para desenvolverem ações que lhes propiciem a construção de um saber consistente e significativo.

Outra produtiva estratégia foi o uso de folhas de papel e tesouras, onde era demonstrada a planificação dos sólidos no quadro, posteriormente desenhavam, recortavam, dobravam e criavam seus próprios sólidos geométricos em papel.

Durante a elaboração das dobraduras foi possível abordar novos olhares sobre os ângulos, entendendo que cada dobra era igualmente produtora de um novo ângulo.

Contudo observou-se que as construções com o material concreto e a sua manipulação tornava a aula bem mais trabalhosa, carente de mais tempo e dedicação, mas para os estudantes ficava claro, simples e mais fácil de entender.

A utilização de diferentes recursos, tornam as aulas mais divertidas, e todos interagem melhor enquanto realizam questionamentos que fortalecem seus entendimentos oportunizados pela vivência de um espaços de colaboração. Segundo Vygotsky (1989), as atividades realizadas em colaboração, de forma conjunta, oferecem vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Elas produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas.

A compreensão entre as coisas e as pessoas é de que as aulas perderam características do método de ensino tradicional, o qual prevalece nos espaços escolares do curso de Licenciatura em Matemática, que carrega características de conhecimentos acadêmicos consolidados sem espaço para os afetos e interação sobre os processos de pensamento intrapsicológicos e os processos interpsicológicos.

Na perspectiva dos processos interpsicológicos prevalece no interesse dos estudantes, algumas falas: “Agora to começando a entender um pouco de matemática”, e “Porque não fosse minha professora no ensino médio?”, o que tornava a prática cada vez mais acolhida. Alguns dos estudantes chegaram a apontar interesse em optar pelo curso de Matemática, o que revelou pistas sobre a importância do trabalho para além da docência, reforçando ainda mais os laços com a escolha da Licenciatura em Matemática.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por conseguinte, o projeto Desafio baseado na educação popular, abre caminhos para diversas pessoas que querem estudar para ingressar na Universidade. O que não era esperado era que o projeto também permitisse aos professores voluntários melhor reconhecer os caminhos para docência. Dentre as estratégias para aprimorar as práticas de ensino foram destaque a utilização de materiais concretos, a colaboração e a contextualização que muito facilitaram a aprendizagem e deixaram as aulas menos cansativas, tornando-as produtivas.

4. CONCLUSÕES

Conclui-se então que é possível aprender mais do que ensinar, já que o projeto permite o convívio com estudantes especiais pela coragem do enfrentamento de dificuldades de toda ordem desde: não assistir por completo os filhos pela dedicação aos estudos, morar longe e ir de bicicleta para a aula para não gastar dinheiro em passagem de ônibus, morar em cidades vizinhas e enfrentar longas distancias para ir até Pelotas todos os dias porque em suas cidades não existiam cursos dessa natureza. Todos esses esforços apontados mostravam que eram capazes de vencer todas as barreiras que enfrentaram, e

mesmo assim continuaram até o final, porque acreditaram que a educação era e é a melhor forma para ter uma vida melhor. Essa vida melhor se estende até mesmo para dar uma vida melhor aos filhos, eles acreditam que a graduação pode melhor oportunizar um futuro digno, de sucesso, ter uma profissão definida, lutam por isso, batalham por isso, e os profissionais que estiveram com eles ao longo dessa caminhada são contribuintes desse projeto, mesmo que seja um pouquinho, compartilharam um pouco dos sonhos de cada um deles, com certeza é gratificante para qualquer professor, ou para uma meros estudantes.

Quanto aos dados quantitativos, mais de 80% da turma conseguiram ingressar na universidade, e os alunos que não conseguiram atingir seus objetivos continuaram no curso no ano de 2015. Mas só de chegarem no final do curso, dominando o conteúdo de matemática, que antes era detestado, com certeza é uma conquista para cada um dos estudantes e um triunfo maior para seus professores. Todos os estudantes de licenciatura deveriam passar por alguma experiência, a exemplo desta, que é tão rica em experiências de docência como de vida.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. R. (1986). **Educação Popular**. 3ª ed. SP, Brasiliense.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

SARMENTO A. K. C. **A utilização dos materiais manipulativos nas aulas de Matemática.** UFPI: Piauí, 2010. Disponível em:< http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_18_2010.pdf> Acessado em: 22/Set/2014.

SMOLE, Katia C.S; DINIZ, Maria Ignez; CANDIDO, Patrícia. **Cadernos do Mathema: Jogos de Matemática de 1º ao 5º ano – Ensino Fundamental.** Porto Alegre: Artmed,2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PROJETO FAUNA SILVESTRE: CONHECER, REABILITAR E PRESERVAR: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REGIÃO DE PELOTAS/RS

DANIELA NERIS GONÇALVES[1]; HENRIQUE ANTUNES JÚNIOR[2]; ADRIANA VILAR[2]; GUILHERME BITTENCOURT[2]; LUCAS ANTÔNIO FLACH[2]; GREICI MAIA BEHLING[3]

[1]Bolsista PROEXT – Núcleo de Reabilitação da Fauna Silvestre- Centro de Triagem de Animais Silvestres - UFPEL danielaneris@yahoo.com.br
[*]Bolsista PROEXT - NURFS– nurfs.ufpel@gmail.com
[-] Bióloga- UFPEL, Doutoranda em Educação Ambiental - FURG

1. INTRODUÇÃO

Dentre os diversos temas que permeiam a problemática ambiental na atualidade, as ameaças à biodiversidade e em específico à fauna silvestre se tornam cada vez mais visíveis e passíveis de intervenção. Anualmente, um número bastante expressivo de animais silvestres é retirado de seu habitat natural e explorado como mercadoria no tráfico ilegal, causando grandes danos aos ecossistemas e passando por atitudes cruéis nas mãos de traficantes.

Desta forma, diversos órgãos responsáveis pela fiscalização destas ações na região sul do Rio Grande do Sul trabalham em conjunto para minimizar os danos à fauna silvestre. A Universidade Federal de Pelotas, há 13 anos, mantém e coordena o Núcleo de Reabilitação da Fauna Silvestre, NURFS/CETAS, que tem por objetivo receber animais silvestres, em sua maioria, oriundos de apreensões da Polícia Ambiental, Civil e Militar, Estadual e Federal, reabilitá-los e promover um destino adequado a cada animal recebido nestas condições.

Dentre as diversas atividades realizadas pelo NURFS/CETAS, a Educação Ambiental (EA) é parte integrante e fundamental para a conscientização da sociedade sobre esta problemática, sendo que, em virtude desta importância, é mantido desde 2009 um Núcleo de Educação Ambiental que trabalha sobre estas questões diretamente com a comunidade da região. Desta forma, deu-se início em 2015 as atividades do Projeto Fauna Silvestre: Conhecer, Reabilitar e Preservar, financiado pelo PROEXT, que é atuante no desenvolvimento de EA em escolas, projetos sociais, eventos ligados ao meio ambiente, comunidade acadêmica, dentre outras instituições.

O caráter extensionista do projeto vem ao encontro da ideia de educação ambiental popular que, segundo REIGOTA (1991), deve ser realizada prioritariamente com movimentos sociais, associações e organizações ecológicas, de mulheres, de camponeses, operários, de jovens etc.

Dentro deste contexto, se torna imprescindível a elaboração de atividades que procurem construir conhecimento, e ao mesmo tempo apresente a problemática fundamental da questão de acordo com a própria realidade dos agentes. Assim como LOUREIRO (2004), que diz que a educação ambiental incorporadora da perspectiva dos sujeitos permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, explicando os problemas estruturais de nossa sociedade, acreditamos que a metodologia deva estar conectada ao contexto regional dos atores.

Assim, a fim de evidenciar a questão das ameaças ambientais por conta do tráfico de animais silvestres, e tendo por público-alvo crianças e jovens de escolas públicas e inseridas em projetos voltados à vulnerabilidade social, este trabalho

tem por objetivo relatar as experiências e atuações em educação ambiental do Projeto Fauna Silvestre: Conhecer, Reabilitar e Preservar.

2. METODOLOGIA

2.1 Escola pública – Ensino Fundamental

Foram realizados três encontros na escola com uma turma da oitava série. Os alunos tinham em média 13 anos. Nos encontros foram realizadas palestras expositivas que abordaram temas sobre a fauna silvestre local. Foram utilizados materiais como Data Show, notebook e apresentações em softwares como Power Point e Prezi.

2.2 Evento Rua Verde

O Projeto Fauna Silvestre: Conhecer, Reabilitar e Preservar participou do evento na cidade de Rio Grande com um stand contendo material de divulgação sobre o NURFS. Foram ministradas mini palestras para o grande público, em sua maioria, alunos de escolas da região. Foram utilizados material impresso (flyers), Data Show e notebook para as apresentações, bem como banners informativos.

2.3 Projeto Pescar/ Capão do Leão

No encontro realizado no Projeto Pescar foram ministradas palestras que abordaram a temática sobre fauna silvestre, atuação do NURFS, tráfico ilegal, maus tratos etc. Os jovens participantes tinham em média 20 anos. Foram utilizados equipamentos de Data Show e notebook para a apresentação das palestras.

2.4 Projeto Pescar – Oficina do Futuro/Rio Grande

Realizamos uma oficina com jovens participantes do Projeto Pescar a qual objetivou a conceitualização de “meio ambiente” e temas relacionados. Foram utilizados equipamento de Data Show, notebook para a apresentação em slides, revistas, tesouras, cartazes, canetas e fitas adesivas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O referido projeto iniciou suas atividades em maio de 2015 contando com acadêmicos dos cursos de Ciências Biológicas, Medicina Veterinária e Design Gráfico. As primeiras atividades foram realizadas a fim de obter um nivelamento do conhecimento dos integrantes sobre fauna silvestre, EA, tráfico ilegal, maus tratos, legislação ambiental etc, mediante criação de um Grupo de Estudos, denominado Grupo de Atividades Interdisciplinares Ambientais (GAIA). O GAIA, além de participar das ações em EA na comunidade, desenvolve atividades na internet, utilizando-se de site e redes sociais para manter um canal de comunicação com o público. Ao término desta primeira fase deu-se início às atividades com uma escola pública, bem como participações em eventos de caráter ambiental e projetos sociais.

A escola visitada contou com a participação de alunos da oitava série do ensino fundamental a qual nos concedeu um espaço muito proveitoso para a realização de palestras, dentre outras atividades como jogos interativos e

visitação ao NURFS. Os alunos da escola pública participaram das três palestras acompanhados por dois professores. Os professores propuseram uma atividade de avaliação a partir dos conteúdos abordados nas palestras a qual não tivemos acesso. Os alunos, embora um pouco dispersos, acompanharam bem as palestras e fizeram perguntas, demonstrando interesse pelos assuntos. Este é um resultado interessante que expressa a metodologia da contextualização e interdisciplinaridade da temática. A contextualização e interdisciplinaridade promovem um significado ao conhecimento escolar, evitam a compartimentalização e incentivam o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000). A EA neste sentido se transpõe enquanto tema transversal da interdisciplinaridade, contextualizando tais assuntos.

O projeto ainda teve participação nos três dias do evento “Rua Verde”, realizado na cidade de Rio Grande/RS, que congregou uma série de grupos de trabalho ambiental de diversos segmentos. O evento contou com três dias consecutivos de exposições de stands, mostra de trabalhos realizados por ONG’s, artesanato, apresentações artísticas etc.

Obtivemos um público variado no stand do projeto. Recebemos adultos interessados em saber sobre o trabalho do NURFS, adolescentes e crianças de turmas escolares. O público se mostrou bastante interessado no assunto e a maioria levou algum material impresso contendo informações sobre o projeto. Houve mini palestras e troca de informações com outros expositores. O fato de este evento ter recebido muitas turmas escolares contribuiu com a tendência da educação ambiental em estar presente em espaços não formais de aprendizado sendo, portanto fundamental para eliminar as fronteiras entre escola e comunidade (JACOBI, 2009).

Já o Projeto Pescar é um sistema de franquia social a qual atua em conjunto com diversas empresas públicas e privadas para a formação pessoal e profissional de jovens em vulnerabilidade social. Os encontros entre os participantes do Projeto Pescar e o Projeto Fauna Silvestre: Conhecer, Reabilitar e Preservar se deram nas dependências de uma empresa na cidade do Capão do Leão e em Rio Grande, que cederam seus espaços para a realização das atividades.

Os jovens participantes das atividades realizadas tinham em média 20 anos de idade e demonstraram bastante interesse pelo assunto abordado, inclusive solicitando mais abordagens sobre alguns assuntos de interesse como o tema “animais peçonhentos”. Atendendo a esta solicitação preparamos um material específico para este assunto. A participação foi muito boa, surgindo dúvidas e colocações. Vemos neste resultado pontos bastante positivos ao observar a autonomia criada a partir destas problematizações e de acordo com FREIRE (2002) que diz que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

A oficina do Futuro foi realizada em parceria com o Projeto Pescar que atua junto a uma empresa na cidade de Rio Grande. A oficina tinha por objetivo a conceituação de “meio ambiente” e promover uma mudança de paradigma dos participantes, debatendo questões que relacionaram diretamente o meio ambiente a problemas sociais comuns. No início foram utilizadas revistas para que cada participante escolhesse uma imagem que o lembrasse sobre o “meio ambiente”. Cada um expôs a imagem escolhida explicando o motivo de ter escolhido tal imagem. Após esta atividade, foram debatidas questões sobre o conceito de meio ambiente com o objetivo de ampliar as dimensões deste conceito. Em seguida os participantes foram solicitados para desenvolverem outra atividade na qual deveriam escrever em cartazes tudo o que não os agradavam na sociedade e no

meio em que viviam. Em seguida, cada um pôde expor o que não os agradavam e comentar sobre isto. A terceira parte da oficina constituiu-se em verificar ações e meios para resolver tudo àquilo que não os agradavam. As atividades propostas foram realizadas com bom aproveitamento e assim como na turma anterior houve bastante diálogo e dúvidas pertinentes.

4. CONCLUSÕES

Diante dos bons resultados destas experiências e da boa recepção que tivemos em todos os locais de atuação podemos concluir que as atividades realizadas em conjunto com instituições dispostas a partilharem espaços voltados à discussão e à educação ambiental se tornam bastante proveitosas para todos os agentes envolvidos.

É fundamental que as ações em educação ambiental sejam eficazes e tenham um caráter crítico nestes espaços bem como é de suma importância a sua continuidade, como processo permanente.

As atividades demonstram como os trabalhos de extensão voltados à EA contribuem com o fomento das atividades acadêmicas e possibilitam a troca de informação e reflexão, tanto para os estudantes participantes quanto para o público envolvido. Todas estas contribuições fortalecem cada vez mais a conscientização e sensibilização para as questões ambientais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação, 2000

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Ed. 25

JACOBI, P. R. et. al. A função social da Educação Ambiental nas práticas colaborativas: Participação e engajamento. **Cad. Cedes**, Campinas, vol 29, n. 77, p. 63-79, 2009. Disponível em <http: WWW.cedes.unicamp.br > Acessado em: 22 de julho de 2015

LOUREIRO, C. F.B, Educar, Participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambienta**l, Brasília, v.n. zero. p. 16, 2004

REIGOTA, M. Fundamentos Teóricos para a realização da Educação Ambiental Popular. **Programa de Educação Popular Ambiental/ICAE**. Brasília, v. 10, n. 49, p. 36, 1991

A ÁGUA CONTA UMA HISTÓRIA SOBRE PELOTAS: DE SUA FUNDAÇÃO AO APOGEU DAS CHARQUEADAS

ROBERTA BAJADARES LARRÉ[1]; FLÁVIA ALSINO SANES[2]; ALESSANDRA GASPAROTTO[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – robertalarre@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – flaviaalsino@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Partindo da necessidade do desenvolvimento de atividades de Educação Patrimonial destinadas ao ensino básico e considerando a importância da valorização e preservação do Patrimônio, seja ele material ou imaterial, bem como da preservação da história e da memória da cidade de Pelotas, o presente trabalho relata o desenvolvimento de uma proposta de oficina que será apresentada à Secretaria de Cultura de Pelotas – Secult, com a possibilidade de aplicá-la nas atividades da Semana do Patrimônio que ocorrerá nos dias 14, 15 e 16 de agosto de 2015 e terá como tema: "Pelotas Patrimônio de Águas" .

A Água será abordada nesta oficina enquanto patrimônio natural da cidade, bem como destacaremos sua importância para o desenvolvimento de Pelotas, tratando ainda das charqueadas que se destacaram na economia da cidade durante o seu processo inicial de desenvolvimento.

Além disso, a oficina intenciona estimular no aluno o sentimento de pertencimento relativo à história da sua cidade.

2. METODOLOGIA

Haja vista a necessidade de haver um destaque cada vez maior da importância da preservação do patrimônio natural, relacionado também às questões ambientais que ocorrem atualmente, e, portanto, que atingem a cidade de Pelotas, se faz necessário trabalhar a história local a partir de suas origens destacando suas relações com os meios fluviais.

Considerando desta forma que Pelotas possui um conjunto de bens tão preciosos, surgiu a ideia de utilizar a temática da "Água" como ferramenta facilitadora desta atividade de Educação Patrimonial e Ensino de História.

As Águas tiveram grande importância para que a cidade de Pelotas tivesse seu desenvolvimento e crescimento, o que se deu às margens do arroio Pelotas e do Canal São Gonçalo, tendo proporcionado a instalação de estâncias e charqueadas, bem como desenvolvimento populacional.

Com o crescimento das charqueadas possibilitadas pelas inovações das técnicas saladeiris, Pelotas prosperou com a produção do charque.

As práticas da indústria saladeiril são "transferidas" para o sul do país, considerando que, Aracati no Ceará, enfrentava no período seu segundo ano sucessivo de seca, assim como diz MARIO OSÓRIO MAGALHÃES em seu livro *Pelotas Princesa:* "Era o Rio Grande do Sul o maior repositório de gado bovino do Brasil desde meados do século XVII [...]". Com o tempo Pelotas tornou -se um pólo charqueador às margens do Arroio Pelotas e do Canal São Gonçalo.

Sendo assim, a importância que tiveram os meios fluviais para o desenvolvimento econômico da produção charqueadora é inegável, era no momento, a única forma de escoar a produção, já que as estradas e ferrovias tiveram ainda processo de desenvolvimento e implementação posterior.

> "Não é difícil entender por que motivos as principais charqueadas [...] estabeleceram-se na costa do arroio Pelotas [...]. Esse curso fluvial, [...], nasce no município de Canguçu e deságua no Canal de São Gonçalo, que se comunica com as Lagoas Mirim e dos Patos. A Lagoa dos Patos, por sua vez, encontra-se com o Oceano Atlântico nos portos de Rio Grande e São José do Norte. Um iate, carregado de carne seca, podia atravessar este percurso, do arroio ao oceano, num período médio de três horas.
> Considerando-se que a força dos ventos e a intensidade da areia, em lugar mais próximo àqueles ancoradouros, poderiam arruinar a produção, justifica-se plenamente a escolha do arroio Pelotas para a instalação do nosso núcleo saladeiril. Mas também funcionavam charqueadas às margens do próprio Canal São Gonçalo e de seus outros afluentes: arroios Santa Bárbara, Pepino, Moreira e Fragata."
> (MAGALHÃES, p.28, 2012)

Porém, o estabelecimento das charqueadas à beira do Canal São Gonçalo transformou aquele local num enorme esgoto a céu aberto, por vezes sendo chamado de "mar de sangue". Por receber todo o tipo de matéria que não fosse comercializada pelas charqueadas e as demais dependentes deste mercado, o Canal foi sendo poluído por todo o tipo de dejeto proveniente dos bois ali abatidos, assim como em suas margens formaram-se pilhas de ossos dada a quantidade de charque que ali era produzida.

A indústria saladeiril moveu um mercado que não dependeu exclusivamente do charque, em certo momento o faturamento proveniente da venda do couro chegou a se equiparar com o da venda deste e a integração entre os portos sulistas auxiliou no aumento da sua exportação.

> "[...] no final [do] século XVIII, [...] organizou-se a economia do Rio Grande do Sul através de uma espontânea e exitosa setorização de atividades: de um lado, a produção primária da carne, nas estâncias da metade sul – produção que já existia, mas que agora, com a perspectiva de maiores rendimentos, começava a ser disciplinada, através da delimitação dos campos e da marcação dos gados; de outro, seu beneficiamento, nas charqueadas de Pelotas; e por fim a exportação do charque e dos couros (além de línguas, chifres, cinzas de ossos etc.), pelos portos de Rio Grande e São José do Norte. Integrados, complementares, interdependentes, esses setores, nestas três áreas geográficas, formaram a base de sustentação da economia rio-grandense em todo o decorrer do século XIX." (MAGALHÃES , p.31, 2012)

Considerando então, o contexto histórico em que se deu o crescimento da cidade, o estudo da história local e o ensino de História, trabalhado nas séries iniciais do ensino fundamental, faz-se necessário demonstrar aos alunos a importância da água para a constituição de toda e qualquer sociedade, assim como sua preservação enquanto patrimônio natural, dada à necessidade urgente de trabalhar as questões ligadas à sustentabilidade e ao meio ambiente.

> "Ensinar e aprender a história local e do cotidiano é parte do processo de (re) construção das identidades individuais e coletivas, [...], fundamental

> para que os sujeitos possam se situar, compreender e intervir no espaço local em que vivem como cidadãos críticos." (FONSECA, p.123, 2010)

Esta proposta de ação educativa, possibilita ainda outro viés de trabalho, onde podemos também contextualizar questões relativas à população afrodescendente de Pelotas, já que as charqueadas empregaram por meio do trabalho escravo uma imensa quantidade de mão-de-obra africana, chegando a haver na cidade cerca de oito mil escravos. De acordo com MAGALHÃES,

> "Duas centen as de senhores encabeçaram, [...], o desenvolvimento do município, no século XIX. Só que seria irrealizável essa tarefa sem a intervenção das mãos, dos ombros, da musculatura, da força do trabalho e do sacrifício não de cem, nem de quinhentos, mas de milhares de homens africanos ou descendentes de africanos, na humilhante condição de escravos." (MAGALHÃES, p.34, 2012)

Nesse sentido, ao longo da oficina também serão problematizadas as questões que envolvem a escravidão e a presença negra na cidade de Pelotas, enfatizando que na cidade existem locais de memória que preservam a história de resistência do negro quanto à escravidão, além de lugares que evidenciam a sua cultura.

O escopo principal desta ação educativa é desenvolver uma oficina de educação patrimonial que contemple a história local e sua relação com a água, através do ensino de História trazendo questões ligadas ao patrimônio e a preservação ambiental.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o presente momento foram efetuadas leituras teóricas relativas à História local e seu desenvolvimento no período das charqueadas. Além de pesquisas na área de Educação Patrimonial, Ensino de História e Meio Ambiente.

Após este momento, foi elaborado um projeto de ação educativa que relaciona os pontos destacados anteriormente.

Para tanto definimos a seguinte metodologia:

(I): Apresentar inicialmente os conceitos de patrimônio;

(II): Contextualizar a História local através de imagens com a dinâmica do Baú de Memórias;

(III): Construir uma exposição com as imagens do baú;

(IV): Os alunos deverão efetuar um desenho ou escrever um texto que destaque o porquê da importância da água para a população.

(V): Ao final do processo os alunos receberão uma carteirinha de agente do patrimônio e com ela a missão de preservar e disseminar a história que passaram a conhecer.

4. CONCLUSÕES

Percebemos que a utilização da água enquanto eixo temático da ação educativa, que, sendo uma articulação mais lúdica, nos possibilita uma abordagem mais ampla através do Ensino de História, facilita o ato de ensinar e a aprendizagem do aluno sobre a história local, abordando também as questões acerca da preservação ambiental e do patrimônio.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro

FONSECA, S.G. **Fazer e Ensinar História.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

BITTENCOURT, C. – **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo : Contexto, ed.11, 3ª reimpressão, 2009.

BRASIL – **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia e História.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 5v.

HORTA, M.L.P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A.Q. – **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

MAGALHÃES, M.O. – **Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890)**. Pelotas: EdUFPel: Co-edição Livraria Mundial, 1993.

_____. – **História e Tradições da Cidade de Pelotas.** Ed. Instituto Estadual do Livro/ Universidade de Caxias do Sul – IEL/UCS. 2º Edição. 1981.

_____. – **Pelotas Princesa (livro comemorativo ao bicentenário da cidade).** Pelotas : Diário Popular, 2012.

SOARES, A.L.R. (Org.). – **Educação Patrimonial: Relatos e experiências**. – Santa Maria : Ed. UFSM, 2003.

Artigo

ITAQUI, J. – Educação patrimonial e desenvolvimento regional. **Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras,** Porto-Alegre, p. 229-245, 1999.

SOARES, Paulo Roberto Rodrigues – Modernidade urbana e dominação da natureza: O Saneamento de Pelotas nas Primeiras décadas do século XX. **Anos 90,** Porto Alegre, nº14, p.184-201, 2000.

Tese/Dissertação/Monografia

XAVIER, J.S. – **Saneamento de Pelotas (1871-1915): o patrimônio sob o signo de modernidade e progresso**. 2010. Dissertação de mestrado/ Curso de Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural – Universidade Federal de Pelotas.

COTAS RACIAIS NA UFPEL: DESDOBRAMENTOS DE UM PROJETO AFIRMATIVO

AMANDA MEDEIROS OLIVEIRA[1]; GUSTAVO DOMINGUES RODRIGUES[2]; ALESSANDRA GASPAROTTO[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – litttejoy@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – gustavo.historiaufpel@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A presente produção tem por objetivo fazer uma discussão teórico-metodológica sobre as ações que vem sendo realizadas no projeto de extensão "Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola", contextualizando inicialmente este e desenvolvendo em seguida um diálogo entre as ações já realizadas com o aporte teórico específico.

A Lei nº 12.711 de agosto de 2012 "dispõe sobre o ingresso nas universida* des federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio" (BRA* SIL, 2012, p.1), implementando a política de cotas sociais e raciais para estes in* gressos. A Lei determina que 50% das vagas de cada curso – em todos turnos – das instituições federais de ensino superior vinculadas ao Ministério da Educação sejam reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Incluso neste percentual a lei garante uma reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas "em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Fe* deração onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Bra* sileiro de Geografia e Estatística (IBGE)" (BRASIL, 2012, p.1).

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) passou a adotar o sistema de co* tas no ano seguinte a sanção da Lei 12.711/12 pela Presidência da República, tor* nando esta efetiva, portanto, no ano de 2013. Nesse contexto, destacamos a im* portância da militância de coletivos negros, movimentos sociais e núcleos de pes* quisa na linha étnico-racial, que propuseram e acompanharam como se deu a im* plementação da lei, cobrando políticas que visassem a permanência dos cotistas na Universidade, haja visto que tão somente o acesso ao Ensino Superior não é o suficiente.

Conforme o aferido por estes grupos no ano de 2014 na UFPel muitas das vagas destinadas para as categorias L2 – candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas – e L4 – candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas – não eram preenchidas. Seja pela falta de informação ou pela rejeição que os meios de comunicação tratam a questão das cotas e ações afirmativas convertendo a questão em um simples debate de prós e contras.

A partir dessa problemática, o projeto "Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola" teve início em março de 2015 com o objetivo de divulgar as políticas de ações afirmativas e cotas nas escolas de ensino básico, junto a estudantes de Ensino Fundamental e Médio. A articulação junto aos professores da rede pública municipal – de Pelotas e região – e estadual, com o intuito de promover a educação anti-racista é uma das metas do projeto. Outra ação muito importante é a instrumentalização de professores.

Desmistificar a falsa ideia de que vivemos em um país onde todos possuem as mesmas oportunidades e a “democracia racial” prevalece, além de trazer a reflexão de que mesmo vivendo em um país possuidor de diferenças culturais, as desigualdades não são naturais, e sim construídas a partir da materialidade e do simbólico, é uma das metas do projeto. Neste sentido concordamos que,

> “[...] mais importante do que se posicionar contra ou a favor, às políticas de ações afirmativas em vigor, é preciso compreender os contextos históricos, sociais e políticos que permitiram e/ou favoreceram a emergência dessas reivindicações; levando em conta, os impactos dessas políticas no campo científico, das políticas públicas e da nacionalidade brasileira” (SILVÉRIO, 2002 apud JESUS, 2011, p. 17)

2. METODOLOGIA

O projeto é desenvolvido a partir de três âmbitos: pedagógico, político-cultural e burocrático (o fazer de fato e os caminhos), envolvendo todos os atores participantes: estudantes, professores da rede pública e gestores/servidores da escola. Além de desenvolver ações de formação junto aos professores da rede pública municipal e estadual relacionadas a Lei 11645/08[1] as políticas de ações afirmativas e cotas. Os professores da rede pública e gestores/servidores da escola estão presentes, enquanto atores fundamentais, por isso participam durante todo o processo, na sua construção, desenvolvimento e avaliação a cada final de etapa.

Foram criados Grupos de Trabalho (GTs), para a melhor organização do projeto. O GT de Ensino Fundamental, é responsável por pensar as ações para as oitavas séries/nonos anos, em relação às cotas para ingresso nos Institutos Federais, e processo do Programa de Avaliação da Vida Escolar (PAVE). O GT de primeiros e segundos anos do Ensino Médio, é responsável por prever e elaborar ações, além de propor materiais didáticos, oficinas e atividades de discussão sobre racismo, ações afirmativas, intolerância religiosa, diversidade e direitos humanos. O GT de terceiros anos do Ensino Médio, é responsável por organizar ações voltadas à instrumentalização dos alunos de terceiro ano para o acesso das cotas via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E o GT de Divulgação, que é responsável pela elaboração dos materiais utilizados nas atividades, bem como pela gestão das páginas do projeto nas redes sociais e pela produção de banners, folders e cartazes informativos.

No início do primeiro semestre, por uma escolha estratégica, uma das primeiras medidas do projeto foi a realização do “Mutirão ENEM”, um apanhado de oficinas em 10 escolas municipais e estaduais no período de inscrições para o ENEM, visando atender fundamentalmente, estudantes do 3º ano do Ensino Médio. O objetivo dessas oficinas era ir além do debate “polêmico” sobre as cotas, defendê-las como um direito e como reparação histórica, além de explicar o funcionamento das cotas, mobilizá-los(as) e instrumentalizá-los(as) para o acesso das cotas na inscrição do ENEM.

As oficinas são organizadas em três partes: a primeira ação constitui-se numa sensibilização, na qual estudantes cotistas e/ou estudantes negros, indígenas ou membros de movimentos sociais falavam sobre as suas experiências e trajetória de vida, afim de promover uma identificação do aluno com o palestrante. Posteriormente um membro do projeto explica a questão das cotas e faz uma pequena abordagem em relação a necessidade histórica destas,

---

1¹ A lei determinada a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura africana e dos povos indígenas no Brasil no ensino fundamental e do ensino médio.

através da apresentação de *slides* e vídeos. Ao final destas duas etapas era aberto um espaço para os questionamentos dos alunos.

Por fim ainda foram colocados murais nas escolas que receberam as caravanas do projeto, com o intuito de que os alunos opinassem de forma anônima – ou não – sobre as cotas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As escolas contempladas no primeiro semestre foram: Instituto de Educação Assis Brasil, Colégio Municipal Pelotense, Desafio Pré-Vestibular, ambas com duas oficinas, para abranger turnos diurno e noturno. Também a Escola Estadual Ginásio do Areal, a Escola Municipal Francisco Caruccio e a Escola Estadual de Ensino Médio da Colônia de Pescadores Z3, nas quais foi realizada uma oficina em cada instituição. A partir da realização destas oficinas foi possível levar até aos espaços educacionais contemplados o debate em relação às políticas afirmativas e de reparação. Inicialmente os estudantes eram instigados a externarem sua opinião acerca destas políticas, respondendo de forma oral a questão “o que tu pensas sobre as cotas?”.

Observamos que os estudantes contrários a estas políticas eram os primeiros a se manifestar. Boa parte deles expressos de seus lugares de classe e/ou de pertencimento racial (JESUS, 2011), entre estes, o principal argumento era de que deveriam existir apenas cotas sociais, alegando que as cotas raciais não eram necessárias, tendo em vista que todos os seres humanos possuiriam a mesma capacidade, independente de diferenças raciais. Segundo Rodrigo de Jesus,

> Generalizado no nosso cotidiano (nas relações sociais, nas instituições sociais, nas instituições escolares, etc.), esse tipo de *racismo à brasileira*, que, ao se revelar, se nega, desenvolveu-se ao longo das últimas décadas, sob os auspícios e/ou a conivência das instituições escolares. (JESUS, 2011, p. 168)

Os posicionamentos favoráveis também surgiram, estes eram, em sua maioria, fundamentados na explicação histórica de que as comunidades negras sofreram – e sofrem – desde que foram traficados(as) das Áfricas para o Brasil. Assim, concordamos com Petronilha Gonçalves e Silva quando afirma que:

> [...] o desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. (SILVA, 2007, p. 501)

Também aferimos o que de fato os alunos sabem em relação às cotas. Após questionar o que estes pensavam a respeito destas políticas, os alunos foram encorajados a falar a sobre a lei das cotas. Os resultados vão ao encontro do evidenciado a partir da questão anterior: a grande maioria era embasada em ideias conservadoras, calcada por informações superficiais repletas de preconceitos raciais já estabelecidos.

A partir destes primeiros contatos, depois da apresentação detalhada da lei, da contextualização histórica, da necessidade destas políticas de reparação, foram observadas algumas alterações na fala dos alunos. Os contrários,

geralmente passavam do tom determinista para um tom mais interrogativo, buscando informar-se melhor em relação a lei. Os alunos que eram favoráveis também sentiam-se mais à vontade para manifestar as suas dúvidas em relação ao acesso às cotas.

4. CONCLUSÕES

A partir das oficinas desenvolvidas pelo projeto “Cotas: um diálogo afirmativo entre Escola e Universidade*!* foi possível levar até o público alvo – estudantes dos últimos anos da educação básica de escolas públicas – um debate qualificado em relação ao acesso às ações afirmativas e políticas de cotas. Neste sentido, a aplicação do projeto auxiliou no preparo destes estudantes para a inscrição no ENEM, instrumentalizando-os para acessar as cotas de maneira adequada.

A preocupação em colocar em pauta questões, *a priori,* complexas, como a meritocracia, frequentemente cercadas de opiniões antecipadas e baseadas em ideias conservadoras, é um dos avanços proporcionados pelo projeto. Ao fomentar estes debates entre os estudantes contribuímos para a desconstrução de (pre)conceitos estabelecidos a partir de informações distorcidas ou mal intencionadas, que comumente são vinculadas nas mais diversas esferas.

Surgiram dúvidas sobre as formas de utilização da plataforma informatizada do ENEM/SISU, o que fez com que membros do projeto se mobilizassem para aprender os caminhos formais das inscrições dos(as) estudantes.

Em meio ao processo, fomos à comunidade quilombola Rincão do Quilombo, onde estavam presentes alguns alunos(as) da Escola Estadual de Ensino Médio Adão Pretto, na oportunidade foram apresentadas informações iniciais sobre a política de cotas, o que gerou uma nova demanda junto a essa escola.

O projeto, que está em fase inicial, poderá sofrer novos desdobramentos, dependendo do fazer de fato e dos caminhos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Online. Acessado em 24 jun. 2015. Online. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

JESUS, R. E. **Ações afirmativas, educação e relações raciais : conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?.** 2011. 277 f. Tese – (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais,

JESUS, R. E. Ações Afirmativas, Educação e Relações Raciais: lutas por redistribuição e reconhecimento. **Paidéia** (Belo Horizonte), v. VIII, p. 151-173, 2012.

SILVA, P. B. G. e . Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.**Educação** (Porto Alegre), v. 30, p. 489-506, 2007.

UFPEL. **Definidas as vagas de cada curso para 2015**. Coordenação de comunicação social. Pelotas, 3 dez. 2014. Manchete. Acessado em 22 jul. 2015. Online. Disponível em: http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2014/12/03/definidas-as-vagas-de-cada-curso-para-2015/

ENSINO DA PRÁTICA SUSTENTÁVEL DE VERMICOMPOSTAGEM NO TRATAMENTO DE RESÍDUOS SÓLIDOS ORGÂNICOS EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

JÉSSICA TORRES DOS SANTOS[1]; MARCELA DA SILVA AFONSO[2]; VANESSA SACRAMENTO CERQUEIRA[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – jessica_jesantos@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – marcelamafonso@yahoo.com.br
[3]Universidade Federal de Pelotas – vscerqueira2@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Um dos principais problemas que afeta a população mundial atualmente são os impactos ambientais causados pela geração e descarte incorreto dos resíduos sólidos. De acordo com o Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil, elaborado pela Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE), a geração de resíduos sólidos urbanos no ano de 2013 foi de 76.3 milhões de toneladas, sendo que deste total foram coletadas a quantidade de 69 milhões de toneladas, mostrando que grande quantidade de resíduos gerados deixaram de ser coletadas no país e, por consequência, tiveram destino impróprio. Além disto, apenas 58,3% dos resíduos coletados tiveram uma destinação final adequada, enquanto um total de 28.8 de milhões toneladas seguiram para lixões, prática de graves consequências para o meio ambiente e para a saúde pública.

Atualmente, é verificado que grande parte dos resíduos que são encaminhados para os aterros poderiam ser minimizados, reaproveitados ou reciclados caso houvesse a separação correta destes resíduos na fonte geradora. Hoje, a coleta seletiva é o modelo mais adequado para auxiliar os programas de reciclagem e consiste na separação, na própria fonte geradora (no domicílio, no comércio, na escola, e outros), dos componentes que podem ser recuperados, mediante um acondicionamento distinto para os materiais que podem ser comercializados. Entretanto, até o ano de 2013 foi observado que apenas 62% dos municípios brasileiros tinham implementado iniciativas de coleta seletiva.

A adoção da coleta seletiva pelos municípios se faz de extrema importância visto que permite que grande parte dos resíduos sejam reciclados fazendo com que menor quantidade seja enviado aos aterros, aumentando assim a sua vida útil, bem como aumentando o mercado de recicláveis. Para que esta prática tenha sucesso, é imprescindível a participação efetiva da sociedade. Baseado nisto, o uso da educação ambiental como ferramenta que leve a todos o conhecimento da problemática e sua solução faz-se extremamente necessário. Neste contexto, o ambiente escolar é ideal para formar a conscientização das pessoas e torna-se uma possibilidade de transformação dos hábitos e costumes da sociedade, mudanças de postura e da forma como os indivíduos se relacionam com o meio ambiente. O conhecimento da forma correta de gerenciamento dos resíduos gerados é o principal fator para a diminuição dos impactos ambientais hoje causados.

Visando melhorar a gestão e o gerenciamento dos resíduos sólidos no Brasil, foi publicada em 2010, a lei federal n° 12.305 que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). Esta lei estabelece que deve ser observada a seguinte ordem de prioridade na gestão e gerenciamento dos resíduos sólidos: não geração, redução, reutilização, reciclagem, tratamento dos resíduos sólidos e disposição

final ambientalmente adequada dos rejeitos. Esta lei determina ações como a extinção dos lixões do país após a elaboração dos planos de gestão de resíduos. Dentre os principais instrumentos desta lei pode-se citar a implementação de: programas de educação ambiental, programas de coleta seletiva, sistemas de logística reversa e da responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos. Como forma de tratamento para os resíduos sólidos orgânicos, esta lei incentiva a implantação de sistemas de compostagem.

A técnica de compostagem surge como uma solução simples para minimizar de maneira sustentável o impacto ambiental que os resíduos orgânicos podem causar ao meio ambiente. A compostagem é definida como sendo um processo biológico aeróbio de decomposição de matéria orgânica (animal ou vegetal), através do qual microrganismos convertem os resíduos orgânicos num material bioestabilizado, conhecido como composto orgânico (SOARES, L.G.C et al. 2007). O adubo produzido neste processo é rico em nutrientes e matéria orgânica que, quando aplicados ao solo contribuem para o desenvolvimento e a nutrição das plantas e a manutenção da vida e fertilidade do solo (NUNES, M.U.C. 2009).

Outra forma existente é a vermicompostagem, que consiste em um tipo de compostagem que utiliza minhocas para digerir a matéria orgânica, obtendo-se no final do processo um composto estabilizado chamado de vermicomposto. O uso deste, também conhecido como húmus de minhoca, é vantajoso pois, pode ser usado na agricultura, como corretivo e fertilizante de solos, evitando ou reduzindo o uso de fertilizantes químicos. Ele tem a capacidade de melhorar as características físicas, químicas e biológicas do solo e aumentam a disponibilidade de macro e micronutrientes para as plantas (BIDONE,1999). A técnica de vermicompostagem é simples e de fácil execução. Pode ser realizada em diferentes sistemas, como em caixas plásticas e baldes, e requer pouco espaço para a sua instalação, o que possibilita sua realização em espaços pequenos.

A escolha e a aplicação da técnica de vermicompostagem para o tratamento de resíduos sólidos orgânicos se torna interessante, uma vez que é uma prática de manejo acessível para todos, reduz os problemas com resíduos sólidos orgânicos gerados, e gera um composto altamente benéfico de ser utilizado na agricultura.

Diante do que foi exposto, é possível perceber que atualmente, um dos maiores desafios enfrentados pelas municipalidades em relação a problemática dos resíduos sólidos consiste na conscientização da população quanto a importância da realização do correto gerenciamento dos resíduos sólidos. Cabe ressaltar que a principal maneira para que as medidas impostas pela lei federal n° 12.305 sejam adotadas e tenham sucesso é a utilização da aplicação de práticas de educação ambiental. O desenvolvimento e adoção de práticas educativas surge então como ferramenta importante no alcance dos objetivos propostos por esta lei. Como forma de auxiliar neste processo, surgiu a iniciativa de ensinar em escolas da rede municipal de Pelotas a forma correta de separação dos resíduos gerados em escolas e nos domicílios, bem como incentivar a aplicação da técnica de vermicompostagem.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo ensinar, em escolas de ensino fundamental, a prática da separação, coleta, destino e o tratamento adequado dos resíduos domésticos através da técnica de vermicompostagem dos resíduos sólidos orgânicos.

2. METODOLOGIA

O projeto será desenvolvido no período compreendido entre Junho a Dezembro de 2015 junto aos alunos de duas escolas públicas de ensino fundamental do município de Pelotas/RS.

O projeto será realizado em duas etapas consistindo em uma parte teórica e outra prática. As atividades terão como intuito ensinar a forma correta de separação e acondicionamento dos resíduos sólidos gerados em âmbito escolar e domiciliar, e ensinar como realizar a técnica de vermicompostagem com os resíduos sólidos orgânicos gerados.

Para o desenvolvimento do projeto serão realizadas as seguintes atividades:

1) Ensinar como são classificados os resíduos sólidos;
2) Ensinar a forma adequada de separação, acondicionamento e coleta dos resíduos sólidos (coleta seletiva);
3) Ensinar os destinos adequados para os diferentes tipos de resíduos sólidos gerados;
4) Ensinar a técnica de vermicompostagem para o tratamento de resíduos orgânicos;
5) Ensinar como montar e manejar um minhocário nas escolas e em casa;
6) Mostrar as formas de aplicação do húmus gerado no processo de vermicompostagem.

Inicialmente, serão elaborados materiais educativos e palestras a respeito do manejo correto dos resíduos com ênfase na separação, acondicionamento e coleta dos resíduos sólidos e sobre a montagem e funcionamento da técnica da vermicompostagem. Posteriormente, serão realizadas as oficinas práticas junto aos alunos compreendendo as etapas de separação e tratamento dos resíduos sólidos orgânicos. No final das atividades, será aplicado um questionário aos alunos com o objetivo de fazer um levantamento do conhecimento adquirido por eles.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto encontra-se em fase inicial de desenvolvimento, onde está sendo realizada a elaboração de material didático e o levantamento dos materiais necessários para o desenvolvimento da parte prática. Até o momento, foram realizadas reuniões entre Universidade-Escola para o delineamento e planejamento das atividades a serem executadas junto aos alunos da disciplina de Ciências no segundo semestre de 2015. Foram selecionadas duas escolas públicas da rede municipal de ensino localizadas no bairro Areal. Este projeto está vinculado ao curso de Graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária da Universidade Federal de Pelotas.

A execução deste projeto de extensão pretende promover a conscientização ambiental nos alunos, mostrando a importância ambiental, econômica e social da minimização da geração de resíduos, do correto gerenciamento dos resíduos gerados e promover o ensino da prática sustentável de vermicompostagem visando a reciclagem dos resíduos sólidos orgânicos. Espera-se também a difusão do conhecimento adquirido pelos alunos nas suas residências.

O conhecimento da forma correta de gerenciamento dos resíduos sólidos gerados é importante de ser aplicado nas escolas por ajudar os alunos a perceber que suas atitudes diárias fazem a diferença e que ao separar os resíduos e fazer a

vermicompostagem estará contribuindo para diminuir os impactos ambientais causados pelo mau gerenciamento.

Cabe destacar também, que os projetos de extensão são de extrema importância por possibilitar aos estudantes universitários aprofundar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, promover a busca por novos conhecimentos de forma interdisciplinar através de suas ações, promover a integração universidade-comunidade, promover a difusão de conhecimento à comunidade, e fortalecer a sua formação cidadã e profissional através do enriquecimento da vida acadêmica, ampliação do horizonte científico, e integração universidade-comunidade.

4. CONCLUSÕES

O ensino de práticas de educação ambiental em escolas faz-se de extrema importância no processo de formação, tanto social quanto ambiental, dos seus alunos, visto que a escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização. O conhecimento da forma correta de gerenciamento dos resíduos sólidos gerados é fator essencial para a minimização dos impactos ambientais hoje causados. Em vista disto, o presente projeto espera auxiliar o processo de conscientização ambiental e promover o ensino de práticas sustentáveis no gerenciamento e tratamento dos resíduos sólidos gerados pela população, através de cursos e oficinas sobre compostagem e vermicompostagem visando a reciclagem de resíduos orgânicos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRELPE. **Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2013**. Acessado em 09 jul. 2015. Online. Disponível em: http://www.abrelpe.org.br

BIDONE, F.R.A., POVINELI, J. **Conceitos básicos de resíduos sólidos.** São Carlos: EESC/USP, 1999.

BRASIL. **Política nacional de resíduos sólidos**. Lei nº 12.305/2010. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

NUNES, M.U.C. **Compostagem de Resíduos para Produção de Adubo Orgânico na Pequena Propriedade.** Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2009. (Embrapa Tabuleiros Costeiros. Circular Técnica, 59).

SOARES, L.G.C; SALGUEIRO, A.A; GAZINEU, M.H.P. Educação ambiental aplicada aos resíduos sólidos na cidade de Olinda, Pernambuco – um estudo de caso. **Revista Ciências & Tecnologia**, Pernambuco, 2007.

INSTRUMENTALIZAÇÃO E ACESSO: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO COTAS – UM DIÁLOGO AFIRMATIVO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

MATHEUS SILVA DOS SANTOS[1]; GUSTAVO DOMINGUES RODRIGUES[2]; ALESSANDRA GASPAROTTO[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – matheussilvadossantos0@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – gustavo.historiaufpel@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A partir da Lei 12.711 de agosto de 2012 (Lei das Cotas), as universidades federais devem reservar, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (BRASIL, 2012). A Universidade Federal de Pelotas aderiu em 2013às cotas, atendendo ao determinado pela Lei.

As Ações Afirmativas surgem através da necessidade de oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação (MUNANGA, 2001). Vivemos suposta realidade igualitária, onde há um discurso conservador que diz que todas as pessoas têm as mesmas chances e condições, no entanto, do total de brasileiros universitários, 97% são brancos, 2% são negros e 1% descendentes de orientais; em contrapartida, dos 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros (HENRIQUES apud MUNANGA, 2001). Desta forma, pode ser visto que a desigualdade é nítida e tem cor.

Levando em consideração a evidente sociedade discriminatória em que vivemos, o FÓRUM COTASSIM – coletivo que reúne representantes de diferentes entidades e movimentos sociais – encaminhou, após a promulgação da Lei 12.711/2012, uma proposta à administração da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na qual buscou discutir a questão das cotas e como construir a implementação da Lei na referida instituição. Entendendo ainda as especificidades de cada grupo, o FÓRUM COTASSIM viu a necessidade de estabelecer critérios diferenciados para o acesso e acompanhamento de indígenas, quilombolas e membros de comunidades tradicionais na UFPel.

Com a promulgação da Lei das Cotas fez-se necessário à ampliação do debate sobre o tema. O assunto, apesar de já muito discutido anteriormente, agora possibilitou a discussão em novos aspectos.

O projeto "Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola" surgiu em março de 2015 com o objetivo de instrumentalizar os alunos do Ensino Básico – Fundamental e Médio –sobre as cotas nas Instituições Federais divulgando as políticas de ações afirmativas, bem como levar às escolas de Pelotas debates e atividades culturais relacionados a temas como racismo, intolerância e diversidade.

2. METODOLOGIA

O projeto "Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola" está subdividido em três dimensões de atuação: pedagógica, político-cultural e

burocrática. Inicialmente buscou discutir junto a professores da rede pública municipal e estadual da cidade de Pelotas e região as linhas a serem seguidas pelo projeto, a fim de aproximar escola e universidade na construção das atividades.

Neste sentido foram elaboradas as linhas de ação que visam abranger todos os atores envolvidos no processo: estudantes, professores, gestores e servidores das escolas das redes municipal e estadual. As escolas parceiras, contam com representações nas reuniões do projeto e atuam ativamente da construção do mesmo.

O projeto organiza-se através de Grupos de Trabalho (GTs), que abarcam professores das redes municipal e estadual, professores das universidades envolvidas e graduandos – majoritariamente da UFPel. Estes GTs estão voltados à organização de atividades voltadas aos Ensinos Fundamental e Médio, produção de material didático e informativo para as atividades, diálogo com as escolas e instituições de ensino e divulgação em redes sociais e afins das atividades relacionadas, bem como materiais explicativos para o grande público.

Das ações voltadas aos estudantes do ensino médio (1º e 2º ano) estão sendo realizadas atividades de formação sobre temáticas relacionadas a racismo, intolerância religiosa (especialmente com matriz africana), história e cultura indígena, direitos humanos, entre outras. Estas atividades estão sendo desenvolvidas a partir de diferentes metodologias e linguagens: projeção e debates de filmes, intervenções artísticas e culturais, debates, oficinas, etc. Para as turmas do 3º ano, está sendo desenvolvido um trabalho de acompanhamento, desde o início do projeto, com o objetivo de mobilizá-los e instrumentalizá-los a ingressar no Ensino Superior. Neste sentido são trabalhadas as diferentes possibilidades de ingresso no ensino superior (ENEM, reserva de vagas/cotas, programas de financiamento público como o PROUNI, etc.) tendo comofoco a reserva de vaga para cotistas. Nas turmas de Ensino Fundamental, estão sendo previstas atividades com os alunos dos últimos anos objetivando dar visibilidade ao tema e informar a respeito da reserva de vagas nos institutos federais de ensino técnico e tecnológico. A necessidade desta ação se dápois é neste período que muitos alunos abandonam os estudos ou vão fazer supletivos em cursinhos particulares, inviabilizando posteriormente o acesso às cotas.

Identificada a premência de o projeto começar a atuar antes do término das inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015, foi organizado um "Mutirão ENEM". O Mutirão visitou as escolas parceiras e o Curso Pré-Vestibular Desafio, tirando dúvidas dos alunos em relação a política de cotas e colocando em pautas temáticas como racismo e meritocracia.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

.

A partir da realização das oficinas do Mutirão ENEM foi possível levar até as escolas contempladas pelo projeto o debate em relação a Lei das Cotas. Observou-se, a partir destes debates com estudantes, que as cotas raciais ainda são o maior motivo de polêmicas em relação às ações afirmativas. A propaganda anti-cotas levada a cabo por parte da grande mídia e de setores reacionários é muito efetiva neste sentido e o simplismo do discurso contrário é de fácil assimilação. Desta forma os estudantes – e a população de uma maneira geral – tendem a reproduzir este discurso, notadamente construído a partir dos interesses das classes dominantes.

O debate proposto pelo projeto auxiliou na construção de uma reflexão maior em relação à política de cotas. Embora ainda seja necessário aprofundar a

investigação sobre a recepção das oficinas, percebeu-se que os estudantes, após receberem as informações que o projeto trazia consigo, passaram a questionar-se mais em relação às propagandas contrárias as cotas. Neste sentido, observou-se que no primeiro semestre de 2015, o projeto alcançou parte de seus objetivos através do Mutirão ENEM, que realizou oficinas em diversas comunidades escolares – especialmente da periferia.

Entende-se que o realizado neste primeiro momento contribuiu significativamente para a formação anti-racista dos estudantes atingidos pelo projeto e instrumentalizou estes para acessarem de maneira devida um direito que lhes é reservado: o acesso a instituições federais através da reserva de vagas.

Para o segundo semestre do ano, a perspectiva é de que haja uma continuidade no desenvolvimento das ações da primeira parte de aplicação do projeto, haja vista que estão programadas não só a realização de novas oficinas, mas também atividades artístico-culturais. Desta forma, espera-se o envolvimento das escolas parceiras, das Universidades envolvidas e de alunos de ambos os espaços seja ainda maior.

4. CONCLUSÕES

O projeto "Cotas: um diálogo afirmativo entre a universidade e a escola" abriu um novo espaço para debates a respeito das cotas levando este dialogo além dos espaços da Universidade envolvendo a comunidade e as escolas de Pelotas e região. Com o envolvimento dos professores e das entidades parceiras com o projeto, o debate e as informações foram levadas a quem realmente é o público alvo das cotas: os alunos do ensino público.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Online. Acessado em 24 jun. 2015. Online. Disponível em:

FÓRUM COTASSIM. **Documento final**. s.n.t.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

MUNANGA, Kabengele. Sociedade e Cultura. **Politicas de ação afirmativa em beneficio da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas.** 2001, p.31-43.

SE BRINCAR NA ESCOLA É IMPORTANTE PORQUE O ESPAÇO É REDUZIDO?

KAROLINE PEREIRA CORRÊA[1]; LUIZA VANESSA MONTEIRO SILVA[2]; ROGÉRIO COSTA WÜRDIG[3]

[1]Aluna do Curso de Pedagogia, bolsista PROBEC/UFPel - karolsvp@hotmail.com
[2]Aluna do Curso de Pedagogia, bolsista PROBEC/UFPel – luizavanessa.m@hotmail.com
[3]Professor da FaE/UFPel, coordenador – rocwurdig@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte do segundo ano do Projeto de Extensão "Brincando na Escola" (FaE/UFPel) desenvolvido em duas escolas estaduais de ensino fundamental e uma escola assistencial da cidade Pelotas-RS. Participaram deste trabalho 18 acadêmicas do curso de Pedagogia (FaE/UFPel) e aproximadamente 80 crianças, da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da experiência ocorrida no ano de 2013, avaliada tanto pelas acadêmicas, como pelas crianças, professoras e coordenação do projeto, foi possível fazer ajustes, qualificar as ações lúdicas e garantir a continuidade do trabalho nas escolas.

No segundo semestre de 2014, o projeto vinculou-se ao ensino através da disciplina optativa "Práticas Complementares ao Ensino Fundamental: Brincadeiras na Escola", ofertada pelo curso de Pedagogia (FaE/UFPel). O projeto manteve como objetivo geral preservar e ampliar a cultura lúdica infantil. Contudo, temos enfrentado problemas com o espaço físico destinado às atividades lúdicas nas escolas. De maneira geral, mostra-se reduzido, árido, sem manutenção, inadequado para baixas e altas temperaturas, sem cobertura, sem arborização, desprovido de equipamentos e com precário sistema de escoação da água. É um espaço que não favorece o encontro das crianças e reduz as possibilidades de brincadeiras. Revela-se bem distante de um espaço lúdico "[...] aquele em que é possível brincar com um alto nível de interatividade. Um espaço em que os objetos e as instalações – os brinquedos – já de início, suscitam na criança um forte interesse em serem tocados, manipulados, escalados, percorridos, etc." Um espaço que instigue a curiosidade, a busca, o desvendamento, a tentativa e a experimentação (GARCIA, 1994, p.22).

É recorrente entre as professoras e equipes diretivas das escolas participantes que é o brincar é importante e que as crianças gostam de brincar, divertem-se e esperam com ansiedade "o dia de brincar". Parece haver um descompasso entre a importância e o espaço destinado e garantido para que o brincar aconteça nas escolas. Diante desse descompasso, o objetivo do presente trabalho é compreender a importância atribuída ao brincar diante da precariedade dos espaços existentes nas escolas.

A importância do brincar está garantida legalmente na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) "todas as crianças têm direito [...] à educação e ao *lazer infantil*" (ONU, 1959, p.3) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) " O direito à liberdade compreende" dentre outros "[...] *brincar*, praticar esportes e divertir-se;" (BRASIL, 1990, p.41). Além disso, o brincar tem sido priorizado em diferentes ordenamentos legais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 1997) o brincar está contemplado nos objetivos, conteúdos e metodologia; no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) está presente na aprendizagem, no conteúdo e nas orientações gerais para o professor e, por fim,

no Ensino fundamental de nove anos - Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade (BEUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007), está contemplado com uma das temáticas centrais.

Redin (2003, p.63) enfatiza que " [...] as determinações legais são claras e amplas: o direito ao brincar é um dos direitos da cidadania, entre outros. Todos importantes! O brincar, por seu lado, vem acompanhado dos direitos à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer". Outro argumento que torna o brincar imprescindível na vida das crianças é de que dá prazer, é gostoso, traz felicidade. Brincar contribui para "[...] a formação do ser realmente humano" (MARCELINO, 1990, p.72).

Perroti (1990) argumenta que os grupos de brincadeira possibilitam que as crianças humanizem-se de forma menos rígida daquela determinada pelos adultos e constituam um rico convívio social. Silva (2003, p.217-227), enfatiza que o tempo para as brincadeiras "[...] é fundamental em qualquer infância, em qualquer cultura, em qualquer nacionalidade" e que o brincar configura -se "[...] como direito inalienável e próprio de toda criança". Kramer (2003, p.105) explica que a valorização da infância implica em "[...] defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro e suas diferenças, a capacidade de rir e brincar".

Diante de argumentos tão contundentes como justificar reduzido e precário espaço destinado ao brincar nas escolas?

2. METODOLOGIA

Desde o início do projeto tivemos a preocupação em registrar todas as atividades realizadas tanto nas escolas como na universidade. Assim, iniciamos pelo contato com professoras e equipe diretiva, reconhecimento e análise do espaço disponível e conversas informais com as crianças acerca de suas brincadeiras preferidas, registradas em diários de campo e desenhos. Logo em seguida definimos algumas estratégias para desenvolver as brincadeiras no tempo e no espaço destinado pela escola. Feito isso, passamos para o planejamento semanal das brincadeiras que envolvem pesquisa acerca das brincadeiras tradicionais, debates, estudos e experiências práticas entre as acadêmicas e a coordenação do projeto.

Ao longo do semestre e durante de orientações na universidade são registradas as avaliações das acadêmicas (orais), bem como compartilhados os ensaios escritos que retratam situações pontuais ocorridas durante as brincadeiras com as crianças. Na medida em que as acadêmicas se apropriam de uma docência brincante e conseguem resolver (no todo ou em parte) os impasses e tensionamentos surgidos na relação com as crianças e com a estrutura da escola, faz-se necessário sistematizar num único documento, isto é, num relatório, toda a experiência lúdica adquirida.

O relatório permite uma compreensão mais ampliada e aprofundada do ato de brincar com as crianças no espaço escolar. Inicia pela retomada das expectativas das acadêmicas em relação ao projeto, caracteriza a escola e as crianças, descreve o planejamento e o desenvolvimento das brincadeiras, bem como as formas das crianças brincarem durante as aulas (preferências, formas de escolha, agrados e desagrados, repertório, interações...). Além desses aspectos, contempla uma discussão sobre a importância do brincar na vida das crianças e especialmente na escola, identifica aprendizagens e avalia objetivos, estrutura, tempo, coordenação, limites e contribuições do projeto. Todo esse esforço intelectual é compartilhado num seminário anual do projeto onde são apresentadas e debatidas as experiências lúdicas com as crianças. Assim, os

resultados e discussão presentes neste trabalho decorrem, fundamentalmente, da análise dos relatórios produzidos pelas acadêmicas e das fichas de avaliação preenchidas pelas escolas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação aos resultados é possível traçar um panorama, ainda que breve, dos espaços destinados ao brincar nas escolas. Embora seja visível a precariedade, a falta de manutenção e a redução desses espaços, ainda é possível transformá-los, ou melhor, reocupá-los de tal forma que os limites estruturais não impeçam que as brincadeiras aconteçam.

Acreditamos que o primeiro passo é sempre ocupar - o pátio, a quadra, a praça, o corredor, o refeitório, a sala de aula - o maior tempo possível, de forma a garantir o direito de brincar na escola. Defendemos que "a h ora de brincar" é legal, traz alegria, aproxima as crianças, estreita os laços, revela conflitos e preconceitos e, fundamentalmente, produz e amplia a cultura lúdica infantil. "As crianças aprendem umas com as outras nos espaços onde partilham coletivamente suas experiências lúdicas, seus conhecimentos, suas regras e seus sentimentos (WÜRDIG, 2007, p.130)"

Brincar não é moeda de troca nem uma forma de disciplinar as crianças, pelo contrário, é uma possibilidade de humanização, de troca de saberes lúdicos, saberes que as crianças são portadoras e perpetuam entre elas e com os adultos disponíveis e atentos as suas culturas. Brincar não se opõe as demais atividades escolares, pelo contrário, está no mesmo patamar de importância. As crianças enquanto sujeitos ativos participam e interferem na escola e na sociedade. Reconhecer e compreender seus pontos de vistas acerca do mundo e de suas culturas é apostar numa convivência democrática entre as diferentes gerações.

Contudo, é urgente que os gestores das escolas e a professoras repensem os espaços destinados às crianças, tanto os espaços de circulação (corredores, entrada e saída...) como os espaços pedagógicos (sala de aula, biblioteca, pátio, quadra, o campo, a praça...). Não é mais possível pensar numa escola que confina as crianças, pelo contrário, é imprescindível que a instituição escolar acolha, favoreça e garanta a produção das culturas infantis. Objetivamos que "a hora do brincar" não se reduza a uma única vez por semana, mas que seja diária e inserida na prática pedagógica da professora.

São inúmeras as dificuldades enfrentadas pelas acadêmicas para, inicialmente, interagirem com as crianças nos espaços abertos com a intenção de brincar. São adultos que, até tempo atrás, brincaram (muito ou pouco) e que propõem brincadeiras tanto conhecidas como "estranhas". O choque entre os repertórios de brincadeiras, jeitos de brincar, regras, condução, estratégias e disputas é bastante difícil e desafiador. É no pátio que afloram conflitos, preconceitos, disputas e até ações violentas. Este espaço abre inúmeras possibilidades de encontros e desencontros e, contraditoriamente, provoca certo estranhamento, já que além do recreio, raríssimas vezes as crianças tem acesso ao espaço destinado na escola para brincar.

Diante desse contexto, estamos reorganizando o projeto para o ano de 2015, tendo como foco os espaços ofertados pelas escolas, o tempo e a importância destinada ao brincar e a possibilidade das professoras referenciarem suas práticas nas culturas infantis.

4. CONCLUSÕES

Acreditamos que principal inovação do projeto está em brincar na escola. Nossa preocupação é garantir o direito de brincar e, assim, preservar e ampliar a cultura lúdica. Em tempos de adultização da infância e de consumo desenfreado de brinquedos e jogos eletrônicos que, em muitas situações, dificultam os encontros entre crianças, insistimos que as brincadeiras, patrimônio cultural da humanidade, podem ser incorporadas ao cotidiano escolar. Apostamos numa formação inicial de professores mais ampla, aberta e atenta as novas configurações das infâncias e referenciada nas culturas infantis. Não faltam argumentos que justifiquem a importância do brincar, mas talvez ainda seja necessário que os adultos, gestores ou não da educação, compreendam que "o lucro do brincar" está na alegria, na diversão, nas risadas, na aproximação e na humanização das crianças.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEUCHAMP, J.; PAGEL, S.; NASCIMENTO, A. (orgs.) **Ensino Fundamental dos nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Lei 8.069 (1990). **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF. Acessado em: 11 junho. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm.

_____ (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MED/SEF, 1998, v. 1, 2 e 3.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

GARCIA, E. Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos. In: SESC/SP. **As crianças e o espaço lúdico**. São Paulo: SESC/SP,1994.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, L. ; KRAMER, S. (org.). **Infância, educação e direitos humanos**. Campinas: Papirus, 1997, cap.4, p.83-106.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1990.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Acessado em 11 junho de 2014. Disponível em <http://http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: Zilberman, Regina (org.) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

REDIN, E. **O Espaço e o tempo da criança**: se der tempo, a gente brinca! Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, Maurício Roberto da. **A trama doce-amarga (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**. Ijuí: Editora Unijuí, São Paulo: Hucitec, 2003.

WÜRDIG, R. C. **O quebra-cabeça da cultura lúdica – lugares, parcerias e brincadeiras de criança: desafios para políticas da infância**. 2007. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

A INSERÇÃO DO FOLCLORE NA ESCOLA COMO ATIVIDADE SISTEMÁTICA: PRIMEIROS PASSOS

CRUZ, João Lucas [1]; AMORIM JESUS, Thiago Silva de [2]; AMORIM JESUS, Thiago Silva de [3].

[1]João Lucas da Cruz Aluno do curso Licenciatura em Dança /UFPel, bolsista PROEXT/UFPel;
[2] Thiago Silva de Amorim Jesus Professor do Departamento de Dança/ IA /UFPel,
[3] Thiago Silva de Amorim Jesus Professor / IA /UFPel.

1. INTRODUÇÃO

E A inserção e o desenvolvimento de temáticas vinculadas ao folclore e às culturas populares no ambiente escolar tem acontecido, via de regra, de modo pontual, disciplinar e sem regularidade. Diante desse cenário, o NUFOLK - Núcleo de Folclore da UFPel, projeto de extensão do Curso de Dança – Centro de Artes, vem desenvolvendo desde 2010, quando de sua fundação, uma série de ações com o intuito de contribuir com um outro tipo abordagem do tema. Uma das ações vinculadas ao NUFOLK é a Oficina de Folclore que, em 2015, passa a apresentar uma nova configuração. Tal atividade tem como objetivo fazer uma proposta sistemática dentro do Colégio Estadual Félix da Cunha (Pelotas-RS), proporcionando uma oficina folclórica que seja periódica e regular em todo o segundo semestre letivo de 2015, com aulas semanais para duas turmas, uma do Ensino Fundamental e outra do Ensino Médio. A intenção é permitir aos alunos a refletir sobre o folclore na vida e no cotidiano e assim trabalhar com o imaginário e criatividade dos mesmos, pois sabemos que a reflexão sobre o folclore pouco aparece na vida dos alunos a não ser de forma pontual em épocas especificas do ano, de acordo com as comemorações do calendário escolar e social.

2. METODOLOGIA

O trabalho que está sendo implementado já teve as três primeiras etapas: 1) estudos teóricos e pré-planejamento; 2) contato inicial com a Escola para apresentação e discussão da proposta; e, 3) observação das turmas onde será desenvolvido o trabalho. A Oficina de Folclore, que terá a dança folclórica como eixo norteador, constará de uma aula por semana de duas horas, onde se pretende inicialmente instigar os alunos a perceberem a presença dos saberes e

fazeres folclóricos no seu cotidiano, assim como expandirem o seu olhar sobre o folclore e assim conseguir aprofundar o conhecimento dos mesmos sobre o assunto. Tal como já mencionado, a Oficina será dividida em duas turmas, sendo uma do 4º ano do Ensino Fundamental e a outra do 1º ano do Ensino Médio. O trabalho com essas turmas será dividido em três momentos, sendo um teórico que envolverá a pesquisa em conjunto com os alunos, outro prático que será pesquisa de campo e atividades que complementarão a parte teórica, e um terceiro, de aplicação teórico-prática com produção artística a respeito do que foi estudado conjuntamente. Será trabalhado, no ambiente da Oficina, com diferentes tipos de materiais com o intuito de fortalecer a pesquisa dos alunos, tais como textos, vídeos, documentários, vivências práticas e mesmo visita de convidados durante o processo. As próximas etapas metodológicas da ação serão: - reunião com os alunos das turmas; - finalização do planejamento; e, - início dos encontros semanais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dado o estado atual da atividade, só é possível trazer reflexões acerca do que foi percebido a realizado até o presente momento. Neste âmbito, como percepção parcial, vale destacar a receptividade da escola para o tipo diferenciado de proposta que está sendo planejada. O trabalho com folclore nas escolas, particularmente no Rio Grande do Sul, fica direcionado, na maioria das vezes, para a noção de gaúcho e gauchismo. Todavia, os conhecimentos provenientes de saberes e fazeres folclóricos no referido Estado ultrapassam enormemente este âmbito, uma vez que a constituição diversa etnicamente permite ao Rio Grande do Sul uma série de outros atravessamentos culturais populares. O projeto em questão visa o amadurecimento do aluno sobre o folclore que, insiste em ser apresentado no ambiente escolar apenas por meio dos personagens tradicionais, das lendas e festas de calendário. A preocupação maior do projeto das oficinas é conseguir essa integração do aluno com o folclore para que ele amplie seu conhecimento e aprofunde pesquisando outras questões folclóricas, na intenção de experienciar de um modo mais ativo todas as propostas que forem ofertadas. Nas turmas que foram observadas, percebe-se o interesse por temáticas que envolvam seus cotidianos, uma vez que, em muitos casos, há dificuldade de relacionar os conteúdos das disciplinas escolares com as

ocorrências da rotina diária e isso pode gerar desinteresse. Sobre esta perspectiva, acredita-se que o folclore pode ser entendido como um conhecimento contribuinte, pois se trata de conhecimento que dialoga em grande medida com a vida cotidiana dos sujeitos, uma vez que ali é produzida. Há que se estimular ao reconhecimento do folclore que faz parte da vida de todos e de cada um. Os resultados parciais apontam para um cenário bastante positivo de aceitação e que apresenta grande potencial de desenvolvimento nas atividades previstas e, mais ainda, nas atividades que serão construídas em conjunto com os alunos das turmas envolvidas. A participação dos mesmos na pesquisa e planejamento é decisiva para o sucesso da Oficina de Folclore.

4. CONCLUSÕES

Percebemos que o folclore na escola é tratado de forma lúdica. Todavia, a abordagem sistemática e abrangente dos temas folclóricos ainda é, muitas vezes, trazida de forma superficial. O aprofundamento da reflexão e experimentação dos saberes e fazeres da cultura popular e do folclore no espaço da escola exige um trabalho dedicado, sistemático, regular, integrado, crítico, interdisciplinar e sério, suportado por um compromisso real e efetivo com a pesquisa. O intuito do Núcleo de Folclore da UFPel é realizar um trabalho comprometido que permita a manutenção das ações da Oficina de Folclore na escola, com possibilidade de ampliação no futuro, afim de que a intenção de regularidade e continuidade se efetive e permita aos alunos envolvidos, assim como demais alunos da escola, professores e comunidade escolar em geral um contato com novos olhares a respeito do folclore no Rio Grande do Sul. A intenção da Oficina de Folclore do NUFOLK é instigar a escola a um processo de construção colaborativa, fazendo com que os alunos e professores das turmas se sintam envolvidos com todo o processo e estejam envolvidos integralmente com a proposta.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÔRTES, G. P. Dança, Brasil! Festas e danças populares. Belo Horizonte: Leitura, 2000.

FERNANDES, Florestan. O folclore em questão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIFFONI, M. A. C. Danças folclóricas brasileiras e suas aplicações educativas. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

MONTEIRO, Marianna. Dança Popular: espetáculo e devoção. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

SANTOS, Inaicyra F. dos. Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arteeducação. 2.ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006..

RELATO DE SALA DE AULA: FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

LUIZA VASSELAI DA VEIGA; MARIZA PEREIRA ZANINI

UFPEL – luizavasselai@gmail.com
UFPEL – mzanini@via-rs.net

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a relatar as experiências vividas pela aluna do sétimo semestre de Licenciatura em Letras Português e Francês e Respectivas Literaturas, Luiza Vasselai da Veiga, da Universidade Federal de Pelotas, no curso de extensão do Centro de Letras e Comunicação, turma de francês básico 3, sob orientação de Mariza Zanini.

Exporei minhas atividades que perduraram um semestre, apoiando-me em teorias de abordagem comunicativa e acional (LEFFA) e de abordagem de leitura multimodal (KRESS E VAN LEWEN e LEMKE). Explanarei sobre minhas tentativas de ampliar o conceito de texto para os alunos, para torná-los capazes de relacionar além da liguagem escrita, outros modos semióticos, e alcançar então a um conjunto de significados (LEMKE 2002).

2. METODOLOGIA

Sempre utilizando uma abordagem comunicativa, partindo de situações reais de uso da língua, pricipalmente oral, através de vídeos e imagens, o meu papel foi o de guiar leituras e hipóteses de compreensão e integrar as quatro habilidades da língua, não ensinando a traduzir, mas a pensar nela. Sempre procurei expor os alunos a tais situações muito antes de sistematizar regras de gramática, meu método foi contrário ao método de tradução, que ensina a segunda língua pela primeira, deixando de lado a pronúncia e entonação, como em:

> A gramática. e mesmo os aspecto cultural da L2. são ensinados individualmente. O aluno é primeiro exposto aos tatos da língua para mais tarde chegar a sua sistematização. O exercício oral deve preceder ao exercício. escrito. A técnica

> da repetição é usada para o aprendizado automático da língua (LEFFA, 1988. p.215).

Enfatizando a semântica da língua, tentei sempre determinar diferentes funções comunicativas antes de explicitar regras, mostrando que cada palavra pode adquirir diferentes significados dependendo do contexto em que são utilizadas e do relacionamente entre os participantes do discurso, guiando escolhas linguísticas.

Além disso, me apoiei em teorias de leitura multimodal para ligar diferentes modos semióticos e formar uma leitura completa. Essa necessidade vem da alta exposição à tecnologias que fazem os próprios textos se tornarem multimodais, o que impossibilita uma boa leitura partindo apenas de um dos elementos representativos de um texto, como por exemplo, a escrita. Para KRESS E VAN LEWEN (2001, p.4) "os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações".

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O centro de letras e comunicação se encontra no campus Anglo da Universidade Federal de Pelotas, iniciado no dia 21 de março e terminado no dia 4 de julho de 2015 o curso totalizou 13 encontro, 52 horas presenciais e 8 horas de tarefas extra-classe feitas para os alunos. Bastante heterogênea, a turma despunha de sete alunos. Entre estudantes de graduação, duas aposentadas e uma professora de inglês. Destes sete que começaram o semestre, três desistiram do curso por motivos familiares justificados a mim.

Os alunos tiveram a oportunidade, durante as priemiras aulas do semestre, de optar em grupo entre uma avaliação ou duas, sabendo que as tarefas feitas em casa teriam o mesmo peso que as avaliações. Estes escolheram ter apenas uma avaliação, que valeu cinco pontos e foi somada à nota dos temas, também de cinco pontos e criaram seu prórprio cronograma de datas de acordo com suas necessidades envolvendo seus trabalhos e suas graduações.

Os quatro alunos restantes tiveram boas notas e ótima frequência, e passaram para o último semestre disponível do curso básico do centro sem exames e bem preparados.

4. CONCLUSÕES

Se distanciando então da abordagem gramática-tradução (AGT), o curso teve como método o comunicativo e o multimodal. Neste primeiro, ficou clara a procura pelo ensino das quatro competências linguísticas, de forma que foram todas praticadas e avaliadas diariamente. A leitura, especialmente em língua estrageira, se torna interativa e aproximadora de pessoas, como menciona LEFFA (1999, p.17) "a leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro". Leitura essa que foi abordada multimodalmente, tornando o trabalho de montagem de aula astante demorado, mas acoplando ao significado decodificado, através da escrita e também de imagens e áudios, uma criticidade que servirá para que os alunos enfrentem vivências comunicativas em uma sociedade que não se contenta apenas com uma forma semiótica ou com uma habilidade disponível em determinada língua estrageira.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEMKE, J. L. Travels in hypermodality. Visual communication, SAGE Publications, 2002.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LEFFA, Vilson. José. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson. José; PEREIRA, Aracy, (Orgs). O ensino de leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat.

OFICINA ÉTNICA

ANA PAULA MELO DA SILVA[1]; CAMILA DE PINHO GOTUZZO[1]; DANIELLE BUENO COSTA[1]; ENILSON RODRIGUES NUNES[1]; JOSÉ LUIZ LOURENÇO RIBEIRO[1]; MARCELO KONZEN[1] ANA INEZ KLEIN[2]

[1] UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – anapaulamelogeo@gmail.com; gotuzzo.gotuzzo@gmail.com; daniellebueno.costa@gmail.com; enilsonm@hotmail.com; loubeiro@gmail.com
[2] UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – anainezklein@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Ao se iniciarem as observações e etapas do diagnóstico do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, observou-se um número significativo de alunos negros na escola Nossa Senhora dos Navegantes. Além de toda a falta de reconhecimento da importância da cultura negra na construção social e cultural do país, o aluno negro se depara, principalmente na mídia, com uma abordagem preconceituosa de sua cultura, a desvalorização de sua contribuição na formação da identidade brasileira, a hipersexualização e objetificação da mulher negra e o preconceito que relaciona a cor da pele à criminalidade. Através dessas constatações, se fortaleceu a ideia de uma oficina que abordasse a questão étnica na escola, visto que nem sempre, apesar de existir lei que garanta a abordagem desse tema em sala, a educação possibilita que o aluno negro se encontre em relação a sua cultura e história, que se faz presente de forma tão intensa no Brasil.

Além da identificação com a cultura negra, alunos também desenvolvem o senso de respeito e tolerância à diversidade cultural. Neste sentido, o "Sábado da Solidariedade" foi importante para que os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência se inserissem de forma mais representativa na dinâmica escolar e possibilitar a troca de experiências por parte de todos os participantes da ação. Além do já citado, a mobilização para a ação também tinha como objetivo o contato mais próximo com a escola para que as arestas do projeto interdisciplinar fossem aparadas, visando montá-lo de forma que todo o corpo escolar se identificasse e fosse beneficiado pelo projeto.

A oficina de turbantes foi pensada para que alunos, principalmente negros, tivessem contato mais próximo e se identificassem com sua cultura. A apropriação do uso do turbante por pessoas negras ultrapassa a questão estética, e passa a ser considerado também um ato político, de reafirmação da identidade negra. O turbante vem como a valorização da ancestralidade africana e a resistência aos padrões hegemônicos de beleza, que inúmeras vezes caracteriza a beleza negra como exótica. O tecido amarrado na cabeça sugere força, história de luta, identidade, remete às raízes africanas da cultura nacional.

O varal de personalidades negras contava com um número representativo de personalidades negras que contribuíram para a história e para o reconhecimento da identidade negra. Os participantes puderam conhecer essas personalidades através de uma ótica não midiática, que muitas vezes aborda as temáticas negras de forma preconceituosa ou desvalorizada, ou não representa o negro como a etnia majoritária do país, desenvolvendo uma ordem excludente, como afirmou Davis (2014) "Sempre vejo televisão no Brasil pra ver como o país *se representa e a TV nunca permitiu que se pensasse que a população é*

majoritariamente negra". Além de conhecer, os participantes também puderam representar as personalidades negras que contribuíram para sua formação pessoal.

2. METODOLOGIA

O "Sábado da Solidariedade" foi realizado no dia 23 de maio de 2015 no saguão da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora dos Navegantes, localizada na Rua Zumbi dos Palmares, nº 295, Bairro Navegantes, Pelotas, RS. O público alvo das ações foram alunos, funcionários e toda a comunidade que habita o entorno da escola, que participaram de diversas oficinas e contemplaram apresentações e exposições. Neste dia foram oferecidas aos alunos e comunidade local diversas atividades, sendo que três oficinas, graffiti, turbantes/varal de personalidades negras, gênero e cinema, foram desenvolvidas pelos alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Pelotas.

Para a realização da oficina intitulada "Turbantes", foram utilizados tecidos de diferentes tipos, estampas e tamanhos diferenciados para a confecção dos mesmos. Durante a oficina eram apresentadas amarrações e, através de um diálogo, foi exposta a importância do turbante na composição da cultura e estética negra, e da sua representação na religião, cultura e na autoafirmação.

Para a constituição do varal, foram utilizadas imagens impressas de diversas personalidades negras brasileiras e internacionais. Também foram oferecidas folhas A4, giz de cera coloridos, canetas coloridas e lápis de cor para que os participantes da oficina pudessem representar uma personalidade negra que tivesse relevância na sua vida ou na construção da identidade pessoal. Durante a ministração da oficina, foram apresentadas as personalidades que compunham o varal, citando sua influência e contribuição através da musica, atuação no Movimento Negro, escrita, representação política; etc.

A fim de avaliar as atividades executadas pelos bolsistas, foram disponibilizadas aos participantes, fichas nos locais de realização das atividades (figura 1). Além da avaliação, os participantes puderam propor melhorias nas oficinas e sugerir outras atividades a serem oferecidas pelos bolsistas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos mostraram grande interesse e foram bastante participativos durante a realização das oficinas. Isso foi comprovado pela postura adotada pelos mesmos durante a realização das atividades e pelos resultados obtidos a partir das fichas de avaliação do Sábado da Solidariedade.

Quando perguntados sobre qual oficina haviam participado, 44% dos alunos assinalaram a oficina de grafite, 38% oficina de turbantes e varal de personalidades negras e 18% oficina de gênero e cinema. Este resultado ressalta a importância do ensino da cultura Afro-Brasileira nas escolas, sendo esta temática apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como na Lei Federal 10.639/2003, de janeiro de 2003 que torna obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira nas escolas do Brasil.

Os participantes também se mostraram muito interessados nas imagens das personalidades negras presentes no varal. Muitas dessas imagens eram de personagens renomados, figuras imponentes tidas como heróis e mártires das lutas por direito de libertação. De acordo com JORAS et al. (2014), é preciso

recontar a história, não pelo lado do opressor, mas pelo lado do oprimido. Para isso é necessário que se expanda os horizontes, exaltando as grandes figuras negras que foram à luta reivindicar seus direitos de serem homens e mulheres livres e donos de si, lutando por condições de igualdade para todos e a erradicação de atitudes racistas.

Como melhorias a serem feitas, foi sugerido que houvessem mais espelhos disponíveis aos participantes, para que assim possibilitasse a melhor visualização das amarrações. A doação dos tecidos utilizados na elaboração dos turbantes, também foi considerada pelos participantes.

4. CONCLUSÕES

As fichas de avaliação são de extrema importância, elas indicam quanto às atividades foram significativas para a comunidade e proporcionam uma visão geral dos pontos a serem aprimorados.

A boa aceitação das oficinas demonstrou a satisfação dos participantes durante as atividades. Seu desenvolvimento na escola se faz uma prática necessária para a integração entre bolsistas do PIBID, escola e comunidade, além de conscientizar sobre a importância e contribuição da cultura negra para a formação da identidade brasileira.

Também foi possível constatar a necessidade de ações como essas no exercício da representatividade étnica nas escolas, já que grande parte dos alunos é negra. Sendo assim além do incentivo ao conhecimento da história e cultura afro, atividades como essas reforçam a identidade negra da escola consolidando a prática de respeito às diversidades humanas, religiosas e sociais, contribuindo para fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade, construindo a prática de pertencimento e apropriação dos alunos e a comunidade do espaço escolar.

Referências

BRASIL. **Lei 10.639.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF, 1998.

JORAS, C. et al. Preconceito racial: nas escolas e as alternativas para recorrer a mudanças e igualdades étnicas. **Anais da VIII mostra científica do Cesuca.** Cachoeirinha – RS. p.209 - 217, 2014.

GELEDÉS. **As faces da representatividade**. Portal Geledés, São Paulo, 06 set. 2014. Acessado em 30 jun. 2015. Online. Disponível em: http://www.geledes.org.br/faces-da-representatividade

NOVOS CAMINHOS: ALFABETIZANDO E LETRANDOJOVENS COM DEFICIÊNCIA

RAFAELA ENGRÁCIO DE OLIVEIRA [1]; GILSENIRA ALCINO RANGEL [2].

[1]Universidade Federal de Pelotas –rafaela.engracio@hot mail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas - gilsenira_rangel@yahoo.com.br

Introdução

O objetivo primordial do Projeto de Extensão Novos Caminhos é proporcionar melhor qualidade de vida às pessoas com síndrome de Down (SD) através da inserção, qualificada, em atividades sociais que exijam práticas de leitura e escrita. Compartilhamos com Freire (1983) que "A leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade d a leitura daquele."

A partir dessa ideia de Freire fazemos a relaçã o entre Alfabetização - aqui entendida como o conhecimento do sistema alfabético, o domínio do processo de leitura e escrita de palavras, e o Letramento -"viver na condição ou estado dequem sabe ler e escrever" (SOARES, 2003), ou seja, utilizar esse conhec imento em sua vida diária, contribuindo para o entendimento do mundo.

Nesse sentido, segundo a autora, apropriar -se da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: adquirir uma tecnologia, a de codificar e decodificar a língua escrita (SOARES, 20 03, p.39).

Almejamos, assim, não só alfabetizar, como também aprofundar a condição de letramento de cada aluno do projeto. Uma ação não necessariamente anda junta com a outra, pois podemos ter alunos letrados, que participam de práticas letradas, mas que n ão estão alfabetizados, ao mesmo tempo, podemos ter alunos alfabetizados, porém com níveis baixos de letramento. A condição ideal seria alfabetizado e letrado em níveis altos.

No projeto, além de proporcionarmos atividades de alfabetização, também oferecem os práticas de letramento e de leitura de mundo, como hora da leitura, procura de produtos em catálogos, orientação por mapas de ruas, consulta a manuais de instalação, discussão de temas como inclusão, maioridade penal, etc. Para a efetivação desse objetiv o são oferecidas aos jovens atividades pedagógicas (leitura, escrita, conhecimentos matemáticos, histór icos e geográficos), oficinas de teatro e música. Neste trabalho, o foco será em atividades de alfabetização.

O Projeto Novos Caminhos existe desde 200 7. Inicialmente havia apenas uma turma, que já estava alfabetizada. Em 2009 foi aberta uma nova turma para pessoas com deficiência e que não estavam alfabetizadas. A bas e teórica a qual está alicerçada a proposta de alfabetização vem d os estudos de Freire e Ferreiro . Os resultados da intervenção têm sido observados em diversos aspectos além dos pedagógicos. Obteve -se avanços nos estágios de aquisição da escrita, n o raciocínio lógico, na linguagem oral. Outro resultado referido pela família dos jovens é o fa to de terem melhorado a autoestima, a autonomia, a socialização.

No ano de 2012, adotamos um livro didático voltado ao mundo da alfabetiz ação e um nível mais avançado da EJA, Educação de Jovens e Adultos, f azendo esses alu nos vivenciarem cada vez mais as p ráticas de uma escola regular , de uma sala de aula, incluindo, também, avaliações sobre os conteúdos, como por exemplo, matemática, geografia, história, artes, ciências, português.

Objetivos

Como objetivo mais abrangente, temos o desenvolvimento da qualidade de vida de pessoas com síndrome de Down e pessoas com deficiência, com o intuito de aprimorar o convívio social e elevar a autoestima, através da inserção na cultura escrita. Para que esse objetivo se concretize traçamos alguns específicos, como: inserir os alunos no mundo da escrita, seja através da alfabetização propriamente dita, seja através de oportunidades de reflexões sobre a escrita; desenvolvimento de cálculos; orientação espacial -geográfica, conhecimentos estes que julgamos colaborarem para a efetivação do objetivo maior.

Metodologia

População alvo

Os participantes do projeto são jovens e adultos com síndrome de Down e deficiência intelectual. A turma começou com 15 alunos, e hoje conta com 12 participantes. A maioria deles frequenta, também, outros projetos de extensão da Universidade, como o projeto Carinho.

Estrutura, carga horária, equipe

Os acadêmicos organizam-se em duplas, preparam o material, as atividades, submetem à sua coordenação e então aplicam. A cada diaé uma dupla de professores-aprendizes diferente.

As reuniões semanais para preparo de atividades, discussões sobre o percurso e avaliação do trabalho são de fundamental importância para o bom andamento das aulas para que haja, assim, uma linha a ser seguida, uma continuidade. Em algumas circunstâncias essas reuniões semanais são insuficientes para se tratar de tudo referente ao projeto e fatos ocorridos durante as aulas, e desse modo fazemos encontros extraordinários.

Atualmente são 12 acadêmicas do curso de Pedagogia ministrando as aulas nas dependências da Faculdade de Educação. A equipe conta também com: 1 Psicopedagoga, 1 coordenadora, 1 bolsista de extensão. Toda esta equipe reúne-se semanalmente para proposição de atividades, avaliação, planejamento e troca de experiências.

Há duas turmas: uma de alfabetização e outra já alfabetizada. As turmas têm aulas três vezes na semana (2ª, 4ª e 6ª), das 8:30 h às 11:30h.

Neste trabalho relataremos a experiência na turma de alfabetização.Dentre a metodologia de trabalho empregada com as turmas, tanto avançada quanto alfabetização - que parte de aulas expositivas -dialogadas em que os professores aprendizes encaminham a discussão do conteúdo e os alunos participam dando opiniões respondendo a questionamentos. Também durante os encontros os trabalhos em grupos são muito utilizados oportunizando a troca de saberes entre os alunos – o que muitas vezes os coloca em situação de conflito (Piaget) fazendo com que evoluam no pensamento sobre determinado assunto.

A experiência aqui relatada refere-se a uma aula em que foi desenvolvida uma atividade com o silabário de madeira, onde pedi para os alunos presentes montarem palavras (previamente escolhidas) referentes à Festa Junina que dali a alguns dias iríamos realizar com eles.

Resultados e discussões

A cada palavra que foi solicitada para eles fazerem, foram separadas as sílabas delas pelas famílias silábicas das quais elas fazem parte, como por exemplo, a palavra RODA, foi colocada a família silábica do R e a família silábica

do D, e al i eles tinham que procurar as sílabas referentes a palavra RODA e montar a palavra.

Mesmo apresentando algumas dificuldades, foi impressionante a evolução deles, pois apresentaram um maior reconhecimento das letras e de seus sons, e com ajuda el es conseguiram formar todas as palavras propostas, e vibravam a cada palavra quando escrita corretamente.

A cada palavra proposta a eles, eram dadas as famílias silábicas correspondentes a palavra, e era perguntado a eles qual som formava cada p arte da palavra e eram ditadas todas as sílabas da família que se queria que fosse descoberto cada pedacinho. Às vezes, era preciso repetir várias vezes as famílias silábicas para eles se darem por conta do pedacinho que eles precisavam usar para escrever as palavras. Quando eles pegavam a sílaba errada, eu perguntava para eles se realmente era aquela sílaba e repetia de novo todas as sílabas da família silábica e eles se davam de conta de seu erro, e às vezes chutavam, mas sempre acertando quando era pergu ntado de novo sobre a sílaba que tinha sido usada para escrever determinada palavra.

Era trabalhada palavra por palavra com cada um dos alunos, e, enquanto o que terminava copiava no caderno, eu ajudava o colega a montar a palavra. Uma das alunas, enquant o esperava os colegas copiarem as palavras, quis escrever a palavra sol, e foi impressionante perceber que ela conseguiu reconhecer o pedaço SO, só sendo ajudada a reconhecer o pedaço L da palavra e depois formou a palavra SOL, pois ela geralmente possui d ificuldades no reconhecimento de sílabas, embora reconheça muito bem as letras e seus sons, e neste dia, ela se mostrou com bastante facilidade para reconhecer várias das sílabas das palavras solicitadas.

Foi uma ótima experiência, pois pude per ceber que eles estão evoluindo, e que nossos esforços estão valendo a pena, pois a cada dia eles tê m se desenvolvido cada vez melhor no decorrer das atividades propostas a eles.

Conclusões

O compromisso do Projeto Novos Caminhos – alfabetizar e letrar seus estudantes – tem sido alcançado a passos lentos. A experiência aqui relatada, de codificação e decodificação, faz parte do processo de alfabetização. Com o trabalho que vem sendo feito, constata -se que a aprendizagem é possível. As pessoas com deficiência quando estimuladas em seus interesses, como pregava Freire (1983) consegue produzir mais. Observamos que os alunos levantam hipóteses para a escrita das palavras, que o trabalho em grupos colabora para que ocorra o conflito (P , 1975) e, assim, a apre ndizagem se efetive (assimilação, acomodação, conflito, adequação, equilibração).

Ver estampada no rosto dos alunos a alegria da conquista de formar uma palavra e depois lê -la foi algo muito emocionante. É testemunhar a aprendizagem acontecendo e, com isso , não só os alunos que aprendem, mas aquele que ensina também. Neste dia, tive muitas aprendizagens: Trabalhar com material concreto com eles, ter mais calma e paciência e entender o ritmo de cada um e explicar a eles quantas vezes for necessário o que est á sendo estudado, entender as dificuldades de cada um para procurar ver a melhor maneira de ensiná -los.

Quanto ao projeto como um todo, a comunidade atendida participa do projeto de extensão dando sugestões, avaliando, colaborando.Os avanços alcançados pel os alunos vão além dos previstos pedagogicamente: envolvem questões de cidadania, autonomia, auto -estima, alegria de viver e o sentimento de fazer parte.

Há que se destacar ainda, os ganhos para os professores -aprendizes uma vez que s omos confrontados co m situações desafiadoras em termos de processos de ensino -aprendizagem, tendo, assim, de pensar mos maneiras de mediar esse processo em busca da real aprendizagem. Acrescido a esse fato, os professores - aprendizes computam as horas ministradas no projeto na sua grade curricular como atividades complementares.

Referências

FREINET, C. As técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa: Editorial Estampada Ltda, 1975.
FREIRE, P. A importância do ato de ler em três artigos que e completam. Sã o Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.
PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança . 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente . 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VISITANDO CAIO – PROJETO NÚCLEO ABERTO

RAISSA BANDEIRA DA LUZ[1]; PATRÍCIA LOPES DA COSTA[2]
DANIEL FURTADO SIMÕES DA SILVA[3]

[1]Universidade Federal de Pelotas – issa_bandeiraluz@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – patriciacostaufpelteatro@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – danielfurtado62@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende expor parte da metodologia de trabalho do Núcleo de Teatro da UFPel, focando no processo e nos resultados alcançados dentro do Projeto Núcleo Aberto, que teve início esse ano e teve como uma das suas etapas a mostra de experimentos cênicos *Visitando Caio*.

O Núcleo de Teatro Universitário é um programa de extensão do Departamento de Arte e Cultura (DAC) da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC), que iniciou suas atividades em 1995. Desde então, o Núcleo vem promovendo inúmeras ações socioculturais com a comunidade acadêmica da UFPel e região, tendo o teatro como foco de sua atuação. O Núcleo de Teatro abrange vários projetos, como o Núcleo 2 e o Núcleo Aberto, que visa disponibilizar o espaço do Núcleo de Teatro para que professores e estudantes do curso acadêmico de teatro, artes visuais, música, dança e de outros cursos da UFPel possam mostrar os seus trabalhos e experimentos cênicos na área do teatro e da performance, mesmo que ainda não estejam finalizados, como um *work in process*(criando assim a oportunidade do contato com o público e contribuindo para o processo de construção dos mesmos.

Como parte do trabalho desenvolvido dentro do Núcleo de Teatro, foram criados, no primeiro semestre de 2015, quatro monólogos, todos tendo como ponto de partida contos do escritor Caio Fernando Abreu, que culminaram no experimento cênico intitulado *Visitando Caio*, apresentado no próprio espaço do Núcleo, entre 22 e 30 de junho desse ano.

2. METODOLOGIA

O projeto Núcleo Aberto tem entre seus objetivos contribuir para a formação dos discentes de diversos cursos da UFPel; fomentar a pesquisa e a criação artística entre os acadêmicos universitários; promover a discussão sobre práticas e os processos alternativos de construção e realização cênica; além de dar a oportunidade aos criadores de experimentarem trabalhos em processo, colocando-os frente ao público. Nesse sentido, o projeto visa também contribuir para a formação de espectadores, abrindo suas portas para a comunidade pelotense e estudantil.

O espaço do Núcleo de Teatro é precário: uma casa antiga de dois andares, situada no centro de Pelotas, com pequenas salas disponíveis para atividades cênicas. O processo de construção do experimento cênico *Visitando Caio* iniciou-se com a escolha dos textos que seriam montados pelos atores e atrizes, em forma de monólogos. A partir da escolha dos textos do escritor gaúcho Caio Fernando Abreu, passou-se à etapa de estudo dos mesmos, visando sua adaptação para a cena. A adaptação dos textos narrativos, para a cena teatral, visava conferir substância e concretude às imagens estabelecidas pelo escritor, num processo que se centrava na atuação e no exercício de

construção dos personagens e suas ações. Os elementos que deram subsídio a tal composição foram os exercícios de experimentação feitos pelos atores durante o processo de trabalho no Núcleo, tais como: exercícios de expressão corporal, variações de energia, presença cênica, projeção e ressonância vocal. Junto a isto havia as discussões e as mostras dos processos das cenas, que somavam contribuições para dar forma cênica aos contos de Caio.

Os contostrabalhados foram *Os Dragões Não Conhecem O Paraíso*, *Até Oito Minha Polpa Macia*, *Sapatinhos Vermelhos* e *Anotações Sobre Um Amor Urbano*, que foram adaptados pelos atores e pelo coordenador do projeto para a forma de monólogos. Os contos exploravam cenários diversos e, mesmo se centrando em estados interiores dos personagens, havia a necessidade de criar cenários concretos para a ação dos atores, que sustentassem ainda a transição de cenas que esses contos propunham. Através desse processo de criação do cenário buscava-se incrementar a relação particular que cada personagem exigia, complementada pela composição de figurino. Procurava-se a organização de ideias palpáveis para a formatação da cena, utilizando objetos e o espaço.

Os atores procuraram adaptar seus trabalhos ao espaço do Núcleo. Cada ator escolheu sua sala de trabalho: o conto *Até Oito Minha Polpa Macia* foi adaptado para a sala que possuía uma janela e uma escada, sendo aproveitados os dois níveis (andar de cima e de baixo); os contos *Anotações Sobre um Amor Urbano* e *Sapatinhos Vermelhos,* foram apresentados em uma sala que possuía uma divisória de ferro escorada ao fundo da parede, esta foi coberta por um tecido azul, utilizado como rotunda; o conto *Os Dragões não Conhecem o Paraíso* foi encenado em outra sala menor, onde as paredes são um pouco descascadas, o que foi conveniente na caracterização do cenário deste conto em específico.

Durante a constante busca de materiais e objetos, os atores experimentavam relações com cada um deles. Os objetos tiveram grande importância em todas as adaptações, servindo como base para a caracterização das cenas. Foram necessários experimentos de ações que aprofundassem essa relação entre objeto e ator, sendo que as ações mais interessantes eram reaproveitadas e registradas na sequência de ações. Os ensaios se caracterizavam pelas constantes repetições, buscando a organicidade dos movimentos e das falas para que fosse possível uma verdadeira aproximação dos atores com seus personagens.

> No trabalho sobre as ações (o método das ações físicas), a natureza orgânica parece operar em uma via dupla: ela é tanto o ponto de início das ações físicas quanto a porta de entrada para os processos interiores do ator. Para compreender as implicações da natureza orgânica e do trabalho sobre as ações físicas sobre a ação vocal é necessário entender como tais conceitos se articulam no que diz respeito ao texto, ao personagem e à relação entre os atores. (GONÇALVES; 2011; p. 40)

Houve um grande desafio em questão em aproximar atores jovens de personagens mais velhos, como ocorreu nos contos *Até Oito Minha Polpa Macia* e *Sapatinhos Vermelhos*. A caracterização do personagem não pode resumir-se apenas aos figurinos, mas envolve a expressão corporal e vocal dos atores.

Dada a exiguidade de espaço para o público, nos dias de apresentação este foi limitado a 12 (dias 22 e 23) e 14 lugares (dias 29 e 30) por sessão. Esses lugares foram reservados pelo e-mail do projeto, que foi divulgado em cartazes e em folders online. O processo de recepção ocorreu com a entrada dos espectadores passando pelo escritório, seguindo pelo corredor da área externa, até chegar à cozinha, onde as pessoas poderiam tomar café e esperar à vontade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A troca não esteve presente apenas nos ensaios, assim como não esteve unicamente presente nas apresentações dos contos para os espectadores. Houve descobertas de ambas as partes, tanto espectadores quanto atores. Primeiramente, através dos experimentos corporais e vocais, os atores adquiriram uma ampla percepção de suas capacidades e de características do corpo que são diversas das que utiliza no seu cotidiano. Na voz foi trabalhada a diversificação de ressonâncias. No corpo, qualidades diferentes de movimento, buscando fugir das limitações automáticas do corpo cotidiano e expandindo seu comportamento natural (o corpo extra cotidiano). Obtiveram a experiência de adaptar um texto não dramático para uma cena teatral, tendo percepção do quanto são amplas e ricas as possibilidades de construção cênica e de adaptação de qualquer texto para a cena.

Assim como se buscou passar esse resultado para os espectadores, discutiu-se com eles após cada apresentação, pedindo opiniões e ideias. Alguns deram sugestões para aprimoramento do figurino, do cenário, e até mesmo sobre a possibilidade de trabalhar com outros elementos das artes. Outros apontaram sobre a importância do som das ações com os objetos. Essa troca entre ator e espectador, tanto no espetáculo quanto nas discussões, foi importante para que as cenas pudessem ser desenvolvidas para as próximas apresentações, buscando novas possibilidades para a montagem das cenas e para os exercícios coletivos do grupo.

Atuar em um espaço assim, pequeno, possibilitou uma aproximação maior com o público. Havia conexão com mais facilidade através do olhar. Ao mesmo tempo em que a aproximação era facilitada, a concentração no texto exigia-se maior, para que os atores não se perdessem no olhar dos espectadores. O espaço limitado contribuiu com o fato de os espectadores prestarem mais atenção em detalhes pequenos, como o som dos objetos em cena. Até mesmo os elementos mais simples acabaram sendo de extrema importância. Houve dificuldades para mobilização de alguns atores dentro do cenário. Um exemplo disso é a cena do conto Os *Dragões Não Conhecem o Paraíso*, onde o cenário era bastante carregado e a atriz teve de passar por cima de caixas, tomando cuidado para não derrubar nada. Cada espaço trazia um desafio diferente para os atores conseguirem se adaptar, de uma maneira que a cena ocorresse bem enquanto houvesse espaço suficiente para os espectadores.

4. CONCLUSÕES

Podemos observar que, nos dias atuais, após tantas inovações da arte no decorrer da história, um texto dramatúrgico não se encontra mais engessado a um modelo específico. A arte teatral permite que qualquer texto possa ser transformado em uma cena, com as adaptações necessárias. Atividade a qual garante um ótimo exercício para qualquer artista, envolvendo criatividade, trabalho corporal e bastante experimentação. O estudante de teatro precisa tomar conhecimento de como montar uma cena, percebendo o caminho entre a ideia em sua mente e a concretização das cenas com o material disponível. Por este motivo foi importante e significativo utilizar o espaço do Núcleo para o experimento *Visitando Caio,* pois possibilitou justamente o descobrimento de meios de adaptação de espaços que não são próprios para o teatro. O espaço utilizado foi o mesmo que os atores utilizam para pesquisar, o qual exige uma adaptação constante em cada dia de ensaio. O experimento *Visitando Caio* serviu para mostrar à comunidade não apenas os textos de Caio Fernando Abreu em forma de cena, mas possibilitou aos espectadores outra forma de experiência cênica.

Através dessa experimentação cênica foi possível perceber as influências

causadas pela aproximação espacial do ator e do espectador, assim como a relevância dos detalhes presentes no cenário e as capacidades de adaptação de um espaço diferente dos tablados e dos palcos italianos. Através de discussões e idéias do grupo ao longo do semestre, essa adaptação do espaço funcionou mesmo com dificuldades.

Houve uma sensação diferenciada em relação aos espectadores, pois além de estarem próximos dos atores estavam inseridos no ambiente dos contos que foram apresentados: cômodos comuns de uma residência. A partir do momento que são exploradas e ampliadas as possibilidades de construção cênica, mais material o artista tem para trazer à comunidade. É de extrema importância que a comunidade perceba a amplitude que o teatro oferece, e essa é uma missão que o artista tem: pesquisar e se aprofundar em suas experimentações, trazendo esse conhecimento para a comunidade através de apresentações e debates, como ocorreu no experimento cênico Visitando Caio.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBA, E. **Queimar a Casa (Origens de um Diretor)**. SP: Perspectiva, 2010.
STANISLAVSKI, C. **A Preparação do Ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1964.
STANISLAVSKI, C. **A Construção da Personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 9:N?
GONÇALVES, C. A perspectiva orgânica da ação vocal no trabalho de
UFMG. **Stanislavski, Grotowski e Brook.** Online. Disponível em:http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/JSSS-8HNFP2/cristiano.ata.digita.pdf?sequence=1

FEIRA DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA DA METADE SUL DO RIO GRANDE DO SUL: DIVULGANDO CIÊNCIA

ALISON ACOSTA MUNHOS[1]; REJANE PETER[2]; ISABELA SCHIAVON[3], MÔNICA KUENTZER[4], HENRIQUE BERLE[5], VERA LUCIA BOBROWSKI[6].

[1]*Universidade Federal de Pelotas - alisonmunhos@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas - anne.sovage@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas - isa18.schiavon@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas - monicakuentzer@hotmail.com*
[5]*Universidade Federal de Pelotas - henriqueberle@hotmail.com*
[6]*Universidade Federal de Pelotas - vera.bobrowski@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Bastante populares durante a década de 1990, as Feiras de Ciências estudantis têm uma tradição de mais de cinco décadas, acontecendo no Brasil e América Latina desde a década de 1960 como uma oportunidade para estudantes apresentarem suas produções científicas escolares a um público diverso daquele que compõe o ambiente de suas salas de aula (BRASIL, 2006; HARTMANN e ZIMMERMANN, 2009). Essas atividades incluem a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, oportunizando também a participação de jovens da educação especial de escolas inclusivas e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já as mostras diferenciam-se das Feiras por ser produto de uma expressão direcionada, de alunos e professores orientadores, a um determinado tema, sendo que o mesmo pode ou não estar ligado à realidade e ao nível de ensino do estudante. Estas mostras de Ciências e Tecnologia em sua grande maioria estão voltadas exclusivamente ao ensino médio e profissionalizante, não contemplando os demais níveis de ensino.

A equipe do Programa Núcleo de Estudos em Ciências e Matemática (ProNecim) é formada da parceria entre professores e alunos da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e do Instituto Federal Sul-riograndende Campus Pelotas - Visconde da Graça (IFSul), e está envolvida na organização de Feiras de Ciências desde de o ano 2005, com a FERECIM (Feira Regional de Ciências e Matemática), que teve sua 5º e última edição no ano de 2010 e passou a denominar-se Feira de Ciências da Metade Sul do Rio Grande do Sul (FECIMES), tornando-se, então, sucedânea da Feira Regional de Ciências e Matemática.

O objetivo deste trabalho é relatar a participação de professores dos municípios de abrangência da UFPel e IFSul-CaVG e os principais temas desenvolvidos nos seus experimentos e apresentados na FECIMES edição 2014.

2. METODOLOGIA

A Feira de Ciências e Matemática dos municípios da zona sul do RS (FECIMES) ocorre em três etapas diferenciadas, mas complementares. A primeira é formada pelas Feiras Escolares de Ciências e Matemática, que é classificatória à Feira Municipal (2ª Etapa), que reúne os melhores trabalhos das escolas do município. Os vencedores das Feiras Municipais classificam os seus trabalhos vencedores para a FECIMES (3ª Etapa) os quais são inscritos pela secretaria municipal de educação e coordenadoria regional de educação.

Todos os trabalhos, independente da etapa, são organizados em cinco (5) categorias: Educação Infantil, Séries/Anos Iniciais, Séries/Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda dentro de cada categoria

existe a divisão por áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática, e Linguagens) (Ver Figura 1). Cada trabalho é realizado por dois estudantes sob a orientação de um professor, que deve auxiliar os alunos no desenvolvimento dos projetos e/ou experimentos de forma a retratar de alguma forma os conteúdos ministrados em sala de aula. Os trabalhos devem ser desenvolvidos através de um projeto que envolva a transversalidade entre as áreas do conhecimento e a comunidade onde estão inseridos. Além disso, devem ter um método científico bem traçado e uma proposta coerente e de fácil identificação.

Fonte: Fotografia do acervo do PRONECIM, 2014.

Figura 1: Participantes de algumas das categorias desta edição. A: Educação infantil, B: Anos Iniciais, C: Anos Finais e D: Ensino Médio.

O PRONECIM adotou a metodologia de avaliação de projetos no formato de bancas. Com isso, abre-se espaço para trocas de ideias e contrapontos entre os avaliadores de uma mesma área, passando o processo a ter um caráter menos individualizado e mais coletivo. Diferentes vivências, pontos de vista e ponderações permitirão esclarecimentos e reconsiderações por parte dos avaliadores, antes da finalização da avaliação.

A avaliação dos projetos da FECIMES ocorre com a observância da categoria de cada projeto. Para a classificação, a pontuação máxima possível é 250 pontos para as três categorias concorrentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A quarta (4ª) edição da FECIMES aconteceu no dia 27 de setembro de 2014 no ginásio de esportes do SEST SENAT. Estiveram envolvidos na organização, alunos e professores da UFPel e do IFSul Campus Pelotas - Visconde da Graça. Do total de trabalhos realizados nas feiras municipais, apenas 97 foram selecionados. Ao todo 19 municípios da região sul do Estado estiveram presentes: Pinheiro Machado (11%), Canguçu (11%), Piratini (9%), Herval (8%), Sta. Vitória do Palmar (6%) e Pedras Altas (6%) foram os municípios com mais trabalhos expostos. Pelotas, mesmo sendo a sede da feira foi o segundo município menos representativo, juntamente com São Lourenço do Sul. Assim como em edições anteriores também tivemos a participação de estudantes do Uruguai como convidados. (Ver Figura 2).

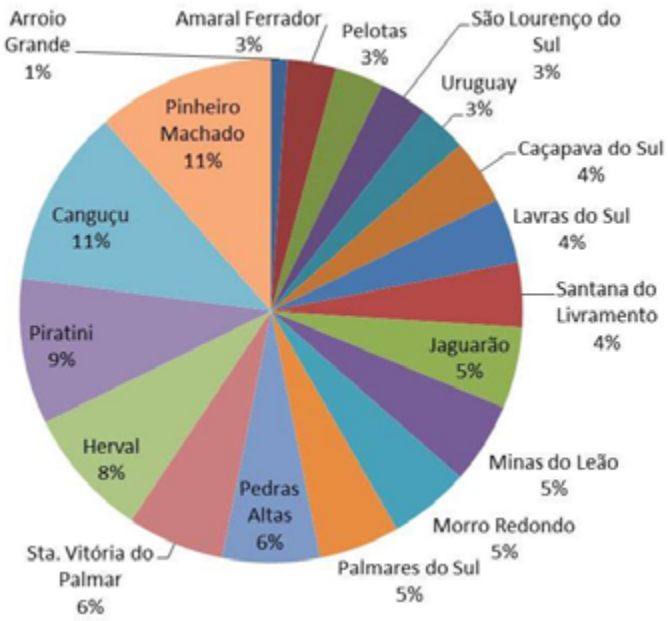


Figura 2: Porcentagem de trabalhos enviados por município a FECIMES edição 2014.

A maior parte dos trabalhos submetidos na FECIMES foi sobre Ciências Naturais e Matemática, sendo que o Ensino Médio foi o nível educacional mais representativo, seguido dos Anos Finais do Fundamental que também teve uma boa representatividade. Dentro dessa mesma categoria, apenas um trabalho sobre matemática foi realizado, provando mais uma vez a dificuldade de se pensar na matemática como uma ciência, o que não procede. Quando se fala em feira de ciências dificilmente pensa-se em abordar temas que não os de cunho científico biológico, químico e físico, e na FECIMES não foi diferente. Neste ano a feira abriu a oportunidade para trabalhos na área de ciências humanas e linguagens, porém a adesão ainda foi muito tímida. (Ver Figura 3).

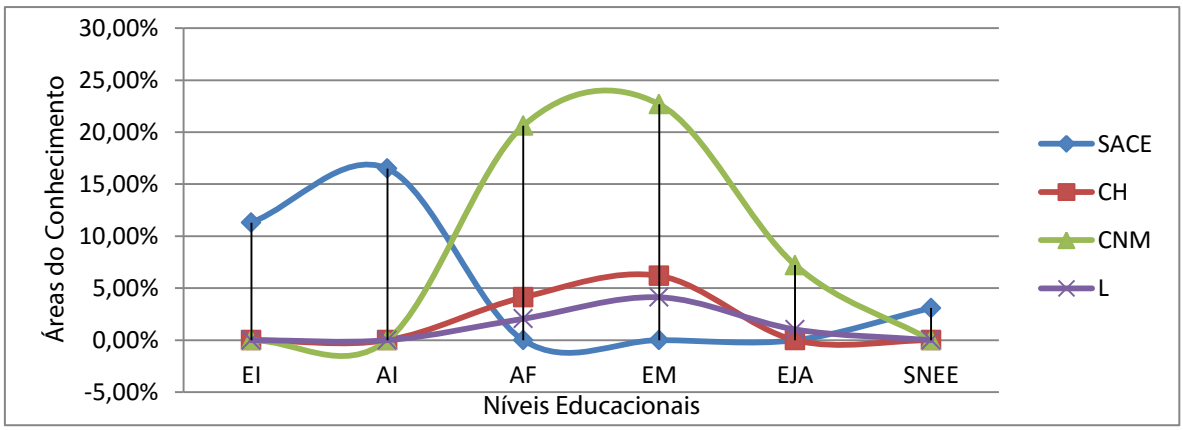


Figura 3: Relação de trabalhos submetidos levando em conta a área do conhecimento e o nível educacional em questão. Áreas do conhecimento: Sem Áreas do Conhecimento Especifica (SACE), Ciências Humanas (CH), Ciências Naturais Matemática (CNM) e Linguagens (L). Níveis educacionais: Educação Infantil (EI), Anos Iniciais (AI), Anos Finais (AF), Ensino Médio (EM), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Sem Nível Educacional Específico (SNEE).

Todos os trabalhos foram classificados de acordo com os temas abordados, para dessa forma fazer-se uma melhor análise daqueles mais abordados e também daqueles que tiveram pouca representação. Na figura 4 é possível perceber claramente que Saúde e Meio Ambiente foram os temas mais

abordados na feira de ciências. Isso é justificável, visto que ambos os temas são foco de discussão nos dias atuais. Dentre os temas menos abordados estão Matemática e Educação, duas ciências, porém não são vistas pela maioria das pessoas dessa forma.

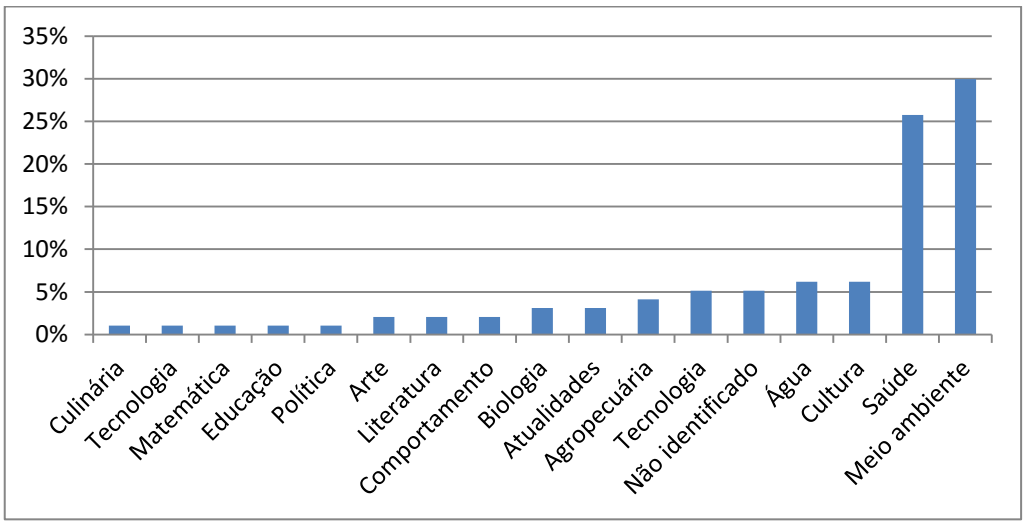


Figura 4: Gráfico representativo dos temas abordados na FECIMES.

A feira contou com a presença de 194 estudantes e 97 professores apresentando e expondo os trabalhos que foram realizados nas escolas durante o ano. Passaram pela feira ainda, 720 estudantes de 18 escolas locais que foram organizadas por horários para visitação.

Ao fim da feira os trabalhos vencedores foram devidamente premiados, além disso, todos os participantes, independentemente do resultado, receberam uma medalha de participação. O encerramento da feira foi feita com apresentações de dança.

4. CONCLUSÕES

Como estratégia de ensino a FECIMES conseguiu fazer com que os alunos, por meio de trabalhos próprios, se envolvessem com a investigação científica, propiciando um conjunto de experiências interdisciplinares e complementando o seu ensino formal. Como empreendimento social-científico, a feira proporcionou que os alunos expusessem seus trabalhos por eles realizados à comunidade, possibilitando um intercâmbio de informações.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 28/2001**, 16p., 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acessado em 20 jan. 2010.

HARTMANN, A.M.; ZIMMERMANN, E. Feira de Ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de ensino médio. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência**, 7., Florianópolis, 2009, Anais online, disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/178.pdf>. Acessado em 08 jul. 2015.

WWVERDE - A página de divulgação da química verde no Brasil

MONALIZA DA COSTA[1]; DIRCE TAINÁ TEIXEIRA[2]; EDER JOÃO LENARDÃO[3]
[1]*Universidade Federal de Pelotas - UFPEL – monalizadacosta@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas - UFPEL –taina.teixeira.14@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas - UFPEL – lenardao@ufpel.edu.br*

1. INTRODUÇÃO

Atividades químicas são frequentemente relacionadas a problemas de poluição e desastres ambientais. Isso porque os resíduos tóxicos gerados durante os processos são, muitas vezes, descartados inadequadamente, ocasionando prejuízos ao meio ambiente e, consequentemente, à vida humana (SILVA *et al*,0 2005).

No final da década de 90, a preocupação em sanar os problemas ambientais e diminuir a quantidade de resíduos tóxicos começou a se fortalecer e novos processos químicos menos agressivos ao ambiente começaram a surgir em diversos segmentos da indústria química e farmacêutica. Esta nova filosofia, chamada química verde ou química sustentável, tem como principal objetivo minimizar os impactos causados ao ambiente pela atividade química industrial, ao mesmo tempo em que busca alternativas ambientalmente amigáveis aos processos atualmente em uso. Dessa forma, o primeiro pensamento ao iniciar um processo químico deve ser a formação da menor, ou de nenhuma, quantidade de resíduo, bem como a utilização de condições de reação que não causem prejuízo ao ambiente e que impeçam a contaminação, proveniente das atividades industriais (LENARDÃO *et al*,(2003).

Baseando-se nos doze princípios que regem a química verde (LENARDÃO *et al*., 2003), sua filosofia já se faz presente no dia a dia de estudantes e pesquisadores, porém ainda existe uma carência em materiais para a divulgação, ensino e discussão sobre o assunto e suas práticas. A falta de informação e divulgação são fatores limitantes de uma maior difusão das práticas dentro dos princípios da química verde. Pensando nisso, em 2002, o grupo de síntese orgânica do antigo IQG-UFPel criou a WWVerde, a primeira e única página dedicada à divulgação da química verde no Brasil, com textos em português e um canal de comunicação com o leitor para sanar críticas e promover o debate sobre o tema. A página, hoje, é mantida pelo Laboratório de Síntese Orgânica Limpa - LASOL do CCQFA-UFPel. Apesar do grande número de acessos ao longo dos anos e do reconhecimento da WWVerde como uma referência no assunto e fonte confiável e criteriosa de informações sobre química verde, a mesma encontrava-se defasada, sem um programa de atualizações e em descompasso com as novas plataformas de comunicação surgidas desde a sua criação (há 13 anos).

Diante disto e do fato de que a internet ser, nos dias atuais, o principal meio de comunicação e disseminação de informações, o objetivo deste trabalho foi modernizar, atualizar e incrementar o espaço web WWVerde, visando uma página mais atrativa e dinâmica, destinada a divulgar atividades que abordem assuntos relacionados à química verde, desenvolvidas no país e no exterior, sempre enfatizando os benefícios trazidos ao ambiente quando se reduz ou elimina a geração de produtos químicos perigosos. Outro propósito do projeto é incentivar o desenvolvimento de novas metodologias para o ensino de química verde.

Além de reformular o espaço web WWVerde, foi criada uma página no Facebook e uma conta no Twitter, para a divulgação da química verde em outras plataformas de informação.

2. METODOLOGIA

Primeiramente, foi realizado um apanhado geral do que seria necessário modificar e atualizar na página. Uma revisão bibliográfica foi realizada, a fim de buscar novos textos e notícias para a atualização do material educacional do website, bem como uma revisão do conteúdo já contido no website inicial.

Foi adotado o sistema WordPress para a execução da nova página a fim de modernizar e tornar mais prático o processo de configuração das atualizações. O processo de transição da página para um sistema mais moderno, contou com o apoio da Coordenação de Tecnologia da Informação (CTI) e do Núcleo de Publicidade Institucional e Comunicação Visual, ambos da UFPel, que auxiliaram na estruturação e design da página.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da transição do website para a nova plataforma WordPress, foi possível fazer alterações no menu e nas informações já contidas na versão original. Uma das modificações ocorreu no logotipo da página, que inicialmente era composto por uma árvore, juntamente com um erlenmeyer, representado na Figura 1.

Figura 1: Antigo logotipo do website.

A arte final do novo logotipo foi desenvolvida pela CTI da UFPel, após ouvir as ideias propostas e argumentos do que melhor representaria o assunto tratado. Com isso, o novo logotipo foi instituído, onde tem-se o erlenmeyer representando as atividades químicas juntamente com uma árvore, simbolizando a harmonia entre a química e o ambiente (Figura 2).

Figura 2: Novo logotipo WWVerde,

Definido o logotipo, foram obtidas fotografias ilustrativas das atividades químicas para a montagem de banners (Figura 3) a serem colocados na página inicial do website. As fotos foram tiradas no campus Capão do Leão, com a participação de alunos do Laboratório de Síntese Orgânica Limpa (LASOL), o qual possui atividades voltadas à química verde.

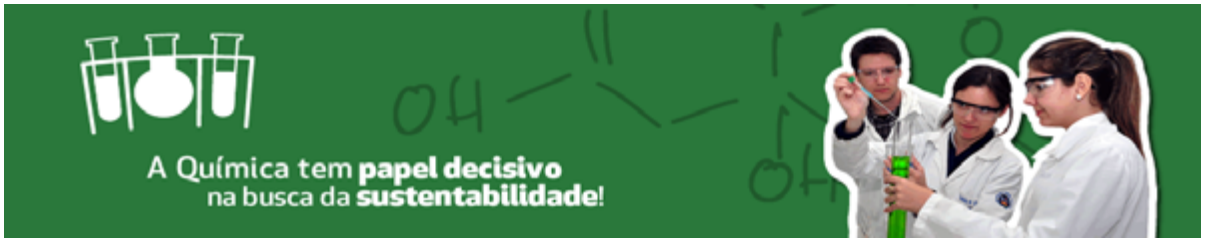


Figura 3: Banner confeccionado para publicação no website.

Além do design do website, o qual possui endereço de web: http://wp.ufpel.edu.br/wwverde/, ocorreram modificações nos materiais disponibilizados. Os artigos já contidos no website foram separados e divididos em subcategorias para facilitar a pesquisa. Trabalhos realizados pelos alunos da disciplina de Química Verde, ministrada nos cursos de química da UFPel também foram adicionados ao site, com o intuito de mostrar que os conceitos da química verde fazem parte do estudo dos futuros graduados em Química, que buscam entender seus fundamentos e princípios, a fim de propor soluções para problemas relacionados aos processos que utilizam ou geram substâncias causadoras de danos ao ambiente e à saúde humana.

Figura 4: Página inicial do novo site desenvolvido.

Atualmente, a página criada através da plataforma Facebook, possui 270 “curtidas”, e postagens com alcance de até 555 visualizações.

4. CONCLUSÕES

As atividades desenvolvidas alcançaram o objetivo proposto inicialmente, onde foi possível modernizar a página que se encontrava desatualizada, trazendo um aspecto mais atrativo e dinâmico, sendo que o sistema WordPress facilitou o processo de modernização e atualizações por meio do painel de administrador. Aderir à plataforma Facebook facilitou a divulgação dos processos que envolvem a química limpa e fez com que membros da universidade tomassem conhecimento sobre o assunto.

Ainda é necessário expandir o ambiente de divulgação através dos meios criados, ou por novas metodologias, para que o tema alcance um público maior.

AGRADECIMENTOS: Agradecemos ao Rodolfo Hoppe por sempre ser prestativo, nos ajudando com o design do site; e à fotógrafa Kátia Helena Rodrigues, que se dispôs a ir ao campus tirar as fotografias. Agradecemos também a PREC, pelo financiamento feito de março a dezembro de 2014.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LENARDÃO, E. J.; FREITAG, R. A.; BATISTA, A.C.F; DABDOUB, M.J.; SILVEIRA, C.C. “GREEN CHEMISTRY” – OS 12 PRINCÍPIOS DA QUÍMICA VERDE E SUA INSERÇÃO NAS ATIVIDADES DE ENSINO E PESQUISA. **Química Nova**, v.26, p.123-129, 2003.

SILVA, F. M.; LACERDA, P. S. B.; JONES JUNIOR, J. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E QUÍMICA VERDE. **Química Nova***,* v. 28, p.103-110, 2005.

NPHR: PROMOVENDO ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA

JUAN SOUZA DE MAGALHÃES[1]; SYLVIA VENSKE MACEDO[2]; PAULO CESAR POSSAMAI[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – maga.lhaes@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – sylviavenske@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – paulocpossamai@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por fito apresentar as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisa em História Regional (NPHR - UFPel), coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Cesar Possamai.

Iniciado no ano de 1993 pelo Prof. Dr. José Plínio Guimarães Fachel, o NPHR tem a vinte e dois anos o intento de fomentar a pesquisa em história regional platina, bem como as áreas de ensino e extensão. Por ser inscrito como projeto de extensão permanente, o núcleo também visa o desenvolvimento de atividades que dialoguem com a comunidade, tendo em vista a inserção do mesmo como polo de pesquisa sobre a história local.

Os professores vinculados ao NPHR oferecem acompanhamento e orientação aos pesquisadores que buscam discutir as temáticas vinculadas ao mesmo. Compreende-se a questão “regional” não como um limite político, mas além fronteiras, sob uma perspectiva cultural e identitária, permitindo que estas pesquisas perpassem diferentes visões, entrelaçando-se (PEREIRA, 2015).

2. METODOLOGIA

Este trabalho será estruturado metodologicamente da seguinte maneira: apresentação do corpo docente que compõe o NPHR, os principais projetos organizados e os resultados relevantes das atividades desenvolvidas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia de trabalho empregada no NPHR está atrelada às linhas de pesquisa dos professores vinculados. O Prof. Dr. Paulo Possamai, como coordenador, atua na área de História Moderna, com ênfase em História Militar na região platina, como também a Prof.ª Dr.ª Ana Inez Klein na área de Teoria da História e ênfase em memória, o Prof. Dr. Marcos César Borges da Silveira atuando na área de História do Brasil e, por fim, o Prof. Dr. Edgar Ávila Gandra com pesquisas em História do Trabalho e Movimentos Sociais.

Os principais projetos realizados pelo NPHR são o Seminário de História do Rio Grande do Sul (de caráter anual) e, esse ano – na sua segunda edição – o Encontro Internacional de História Regional Platina (de caráter bianual).

Os Seminários iniciaram com o objetivo de reunir as pesquisas com a delimitaçõa temática do Rio Grande do Sul, independente do contexto histórico escolhido para cada ano. Assim, as temáticas de Imigração e Cultura , de Manifestações culturais ao longo da história de Pelotas e de Campanha da Legalidade ganham igual destaque como centro de debates do Seminário.

Com o passar do tempo e entrada de novos pesquisadores no NPHR, a referência limítrofe deixa de ser o estado e passa a compreender toda a região platina, colocando de lado as fronteiras políticas e projetando uma nova área de atuação para os pesquisadores interessados na temática.

Professores do NPHR e convidados durante o VII Seminário de História do Rio Grande do Sul

Essa internacionalização resultante desta nova perspectiva, buscou o diálogo com pesquisadores argentinos e uruguaios, que da mesma forma discutiam a questão da fronteira como um agregador cultural. Assim nasce o Encontro Internacional de História Regional Platina, com vista a integrar esses pesquisadores à discussão e também proporcionar à comunidade acadêmica um panorama geral dos debates historiográficos que vem sendo realizados neste âmbito.

Outros resultados são dignos de nota. Além da presença de professores de Universidades da Região Platina que agregam de maneira relevante aos debates da área, há também nos Seminários, a presença de professores da Educação básica, que são convidados a participar através da divulgação do evento nas escolas. Estes professores, apropriando-se das discussões, conseguem através de sua formação continuada revitalizar o Plano Pedagógico das escolas em que estão inseridos, levando a pesquisa para o ensino e estabelecendo uma haste de ligação necessária.

Para além da relização dos Seminários e Encontros, o NPHR promove também oficinas em escolas da rede pública de ensino, para aumentar a aproximação entre a Universidade e a comunidade. Estas oficinas também abrem espaço para a discussão e difusão sobre o papel do profissional da História, tanto educador quanto pesquisador.

Oficina de higienização de acervos no Colégio Municipal Pelotense

4. CONCLUSÕES

Este trabalho visou apresentar o Núcleo de Pesquisa em História Regional e discorrer sobre sua crescente importância como polo de pesquisas, cujo o tema é a História Regional Platina, como também sendo um dos elos de ligação entre a escola e o curso de História da Univerisade Federal de Pelotas. Seu caráter extensionista contribui, dentro de suas aplicações na escola, para a formação continuada dos professores, para a revitalização do plano pedagógico e para o esclarecimento, junto aos estudantes, do papel do historiador pesquisador.

Concluímos então, conforme SILVA (2012), que "o conteúdo de história estudado na escola básica, deveria ser menos mecânico e mais aplicável a um significado de vida para os estudantes", o que justifica a necessidade de projetos de extensão de História Regional que aproximem Universidade e comunidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PEREIRA, I.K.S. **""Yo naci nuna frontera donde se juntan dos pueblos": Uma (auto)etnografia situada entre o Brasil e o Uruguai**. 2015. Monografia, UFPel.

SILVA, L.C.B. A importância do estudo da História Regional e local no Ensino Fundamental. In: **III ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: PODER, CULTURA E DIVERSIDADE**, 5., Caetité, 2006. Anais Eletrônicos III Encontro Estadual de História ANPUH-BA , Caetité: UNEB, 2007. pp 1-5.

Musicalização para bebês na UFPel

CÁSSIA NEIVEIRT[1]; ANGELITA ALVES;
LEIDIANE SOUZA; MARCO LOURO[2]; REGIANA BLANK WILLE[3]

1Universidade Federal de Pelotas – cneivert@hotmail.com 1
2 Universidade Federal de Pelotas –
[3] Universidade Federal de Pelotas – regianawille@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Laboratório de Educação Musical – LAEMUS da Universidade Federal de Pelotas caracteriza-se como um espaço onde são desenvolvidas atividades pedagógico-musicais para a comunidade, através de diversas atividades musicais, dentre elas a musicalização para bebês. A criação do LAEMUS enquanto um espaço além de organizar o trabalho realizado com a extensão no curso de Licenciatura em Música tem a preocupação de propor aos acadêmicos, uma vivência em educação musical que possa contribuir em sua formação como professores de música. Trabalho este com enfoque voltado à infância.

Destacando a importância de oportunizar aos acadêmicos/futuros professores práticas ao longo do curso, e considerando que não é a acumulação de conhecimentos que constrói a formação, iniciamos o trabalho de musicalização para bebês com um grupo de licenciandos em 2010. Após um afastamento o projeto de musicalização retornou suas atividades em 2014, com a ajuda da coordenadora, bolsistas e voluntários e vem tendo um trabalho continuado desde então. Justificamos a importância do projeto, pois, acreditamos que a formação de um profissional competente requer também o domínio da teoria concomitante à reflexão prática e que tenha como base a experiência.

2. METODOLOGIA

A partir da leitura de Beyer (2003), Ilari (2003), Feres (1989), Parizzi (2006) e Martins (2004) ministramos conteúdos musicais, propiciando uma vivência sonora em consonância com fundamentos pedagógicos e psicomotores. A proposta realizada nas aulas contempla:

- Canto de chegada: boas vindas;
- Hora do canto: momento que permite à criança se expressar de várias maneiras;
- Expressão corporal: consiste em atividades que irão trabalhar a forma de expressão não verbal e coordenação;
- Percussão corporal: resumem-se em atividades que estimulam a criança à imitação.

- Brinquedo projetivo*:* objetiva exercícios que os responsáveis realizam com os seus bebês.
- Movimento sem locomoção: atividade que auxilia na percepção e interiorização da pulsação da música;
- Movimento com locomoção: bebês acompanham as marchas, os saltos, os galopes, etc;
- Socialização: objetiva a utilização da música como aliada no ensino de regras, mostrando seus limites de uma forma natural;
- Danças e cirandas: movimentos corporais geralmente simples;
- Conjunto de percussão: atividades nas quais os bebês tocam os instrumentos ou brinquedos sonoros;
- Relaxamento: objetiva relaxar e acalmar;
- Canto de despedida*:* referência para o bebê que a aula chegou ao fim.

Para Beyer (2000) e Ilari (2003), as aulas de musicalização para bebês podem contribuir para uma maior afetividade e um melhor relacionamento entre o bebê e seus pais ou responsáveis. Estes assumem um papel importante no desenvolvimento musical de seus filhos participando das aulas, cantando, dançando, tocando músicas, enfim, proporcionando um ambiente adequado para este desenvolvimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constatamos que a musicalização para os bebês, trabalhada de forma lúdica, contribui sobremaneira para a formação de um ser sensível, exercita sua concentração, a organização de ideias, o raciocínio lógico, e ainda colabora no desenvolvimento do falar, escrever, agir e reagir. Esse desenvolvimento é percebido principalmente quando se vem trabalhando com a mesma turma de bebês desde o início do ano de 2015. Podemos verificar a diminuição da timidez, uma socialização mais intensa entre os bebês, o desenvolvimento da fala, maior percepção corporal, entre outros.

Consideramos a educação musical como um processo de construção do conhecimento, onde o resultado das vivências musicais realizadas na infância irá contribuir para desenvolver prazer, cultura e gosto musical duradouro nos futuros adultos (ILARI, 2003, p. 16). Aplicamos isto em nossas estratégias, e percebemos isso nas manifestações dos bebês, dos seus pais e/ou cuidadores.

4. CONCLUSÕES

Nossos limites ainda referem-se a possibilidade de ofertarmos mais turmas e em outros níveis, projeto esse que está sendo planejado para ser executado no próximo ano. Possibilitaremos que bebês que tenham completado ou irão completar dois anos em 2015 possam ter continuidade nesse aprendizado. Juntamente com esse planejamento já

está sendo realizado um trabalho de pesquisa, através de leituras e análises das aulas que tem como objetivo investigar os vários processos que constituem este fenômeno que merece ser explorado dentro do nosso curso de formação. Consideramos que a pesquisa, as leituras, discussões e reflexões fortalecem a nossa atuação, renovam as disposições e nos garantem uma atuação mais efetiva.

Como futuros professores e hoje acadêmicos de um Curso de Licenciatura em Música, este projeto tem proporcionado vivências positivas, preparando-nos para o mercado de trabalho e para uma formação mais completa. Nos encontros podemos colocar em prática o aprendizado adquirido durante todo o curso, não apenas na parte pedagógica, mas também a prática musical, visto que enquanto a coordenadora está ministrando a aula, nós acompanhamos as músicas nos instrumentos, flauta, violão e piano e prestamos assistência no que for necessário.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. A interação musical nos bebês: algumas concepções. *Educação: Revista do Centro de Educação.* Santa Maria: v. 28, n. 2, p. 87 – 97, 2003.

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

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

_____. Cognição musical e educação musical: Integrando teoria e prática IN: XII Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...*UFPR, Curitiba, Brasil, 2003.

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

FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIDOCENTES: OFICINAS DE MUSICALIZAÇÃO

Lia Viégas Mariz de Oliveira Pelizzon[1]; Dionísio de Lemos Souza[2]; Profª. Isabel Bonat Hirsch[3]
[1]*Universidade Federal de Pelotas – liapelizzon@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – dlesouza@hotmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – isabel.hirsch@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Fala-se muito atualmente na importância que deve ser dispensada a instrumentalização do professor não-especialista em música, como, por exemplo, Bellochio (2008, entre outros), Figueiredo (2004, 2005, entre outros) e Pacheco (2007). As diversas pesquisas demonstram a necessidade que os professores dos cursos de pedagogia têm de uma formação inicial e continuada em música para atender uma demanda que, cada vez mais, está sendo solicitada. Pacheco (2007) afirma que:

> A área de Educação Musical vem assumindo um grau de importância nas discussões referentes à formação de professores e a relevância da Educação Musical nas práticas escolares das crianças das Séries Iniciais e Educação Infantil (PACHECO, 2007, p.89).

Com a condição imposta pela Lei nº 11.769/08, garantindo a inserção da música como conteúdo obrigatório da componente curricular arte, o professor unidocente da educação infantil e ensino fundamental séries iniciais passam a ter um papel importantíssimo para que, inicialmente, a educação musical esteja presente nas escolas até que este nicho do mercado de trabalho seja suprido por professores licenciados em música, pois segundo Figueiredo (2004):

> Professores especialistas (em música) e generalistas (unidocentes) poderiam ser preparados para entender a escola nas suas múltiplas perspectivas. Um profissional não substituirá o outro. É preciso que se busquem mais ações que propiciem o desenvolvimento de uma escola integrada, interdisciplinar, onde cada profissional desempenha um papel único e relevante na formação escolar (FIGUEIREDO, 2004, p.60).

Embora tenhamos a consciência de que o desenvolvimento do trabalho em educação musical deva ser desenvolvido por profissionais especialistas, ou seja, licenciados em música, acreditamos que, em virtude da não ocupação atual deste espaço por professores especialistas, o momento é de assegurar aos alunos,

crianças, jovens e adultos, o direito de usufruírem em sua formação dos benefícios advindos do desenvolvimento das atividades oriundas da educação musical.

Neste sentido, uma formação destinada aos professores unidocentes em exercício é necessária para suprir uma lacuna das escolas. Mesmo que a lei 11.769/08 seja atendida por todas as escolas da rede pública de ensino na cidade de Pelotas – RS, os cursos de pedagogia não possuem o conhecimento suficiente para o desenvolvimento das atividades musicais e as mesmas não serão desenvolvidas pela falta de conhecimento da área.

Ao oferecer a Oficina de Repertório Musical para Professores aos unidocentes da rede pública de ensino, temos por objetivo geral qualificar os professores visando a musicalização e como objetivos específicos: desenvolver a percepção musical, propor atividades que desenvolvam habilidades de coordenação motora, de concentração e de atenção, vivenciar padrões musicais a partir de sons e movimento.

2. METODOLOGIA

A parceria entre a Universidade e a Secretaria de Educação do Município de Pelotas iniciou em 2009, quando o curso de licenciatura em música foi convidado a ministrar um curso de formação aos professores da área de Arte, juntamente com outras áreas, como artes visuais, teatro e dança. Os professores participantes nos questionaram sobre a possibilidade de oferecer um curso mais aprofundado na área de música e então, a partir de 2010, surge o projeto "Oficina de Repertório Musical para Professores".

No início, o projeto procurou suprir a demanda dos professores, que era basicamente formar repertório para trabalhar nas escolas. Com o passar do tempo, os acadêmicos que ministravam a oficina sentiram a necessidade de musicalizar os professores para depois formar repertório e ensinar o instrumento.

Neste sentido, o projeto tem desenvolvido as atividades em forma de módulos: básico, intermediário e avançado.

No módulo básico, os professores são convidados a mergulhar nos conhecimentos musicais de forma lúdica com atividades de musicalização tendo por objetivo desenvolver a coordenação motora, a atenção e a concentração. São atividades que se utilizam da música e do movimento fazendo com que os professores vivenciem na prática a musicalização.

No módulo intermediário, os mesmos conhecimentos são adequadas ao ensino na escola, ou seja, os professores são convidados a experenciar as atividades que serão desenvolvidas por eles com os alunos, sempre utilizando a música e o movimento.

O terceiro módulo, que chamamos de avançado, vem fechar o círculo com atividades de técnica vocal para a saúde vocal dos professores e de repertório desenvolvido com o acompanhamento de instrumento, neste caso, o violão.

Os módulos são oferecidos semanalmente aos professores. O projeto realiza 8 encontros por módulo com duração de 4 horas semanais. Assim que um módulo 1 se encerra, abre-se uma turma de módulo 2 e outra de módulo 1 e assim, sucessivamente, com o módulo 3 para oportunizar um número maior de professores da rede pública de ensino do município de Pelotas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O progresso foi ocorrendo gradativamente durante as atividades realizadas, ao final de cada encontro e ao final do módulo. Questões relacionadas a pulso, ritmo, coordenação motora ampla e fina foram sendo resolvidas aos poucos, mas não lentamente. Estas atividades foram trazendo desafios que tinham como objetivo acrescentar e desenvolver habilidades motoras e musicais. Ao final de cada encontro, muitas habilidades já haviam sido ampliadas, com intuito de fornecer subsídios necessários para que qualquer professor unidocente consiga, com o mínimo de experiência e conhecimento, trabalhar música em sala de aula. No final do primeiro módulo esses conjuntos de habilidades desenvolvidas ampliaram a ideia do fazer musical dos professores, mostrando que a música pode ser trabalhada de forma prática e lúdica, fazendo parte também do processo de formação do sujeito.

É importante ressaltar que, com todas as dificuldades que os professores enfrentam em sua profissão, sejam elas profissionais ou econômicas, nenhum professor desistiu das aulas no decorrer da oficina, tanto no primeiro módulo quanto no segundo. Isso foi possível graças à colaboração da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas - RS, que concedeu a liberação dos professores durante uma tarde na semana para poderem participar da oficina. É este interesse em qualificar sua formação e a sua prática que faz com que o trabalho da oficina seja possível.

Até os dias de hoje foram realizadas oficinas com 5 turmas, sendo duas de primeiro módulo, duas de segundo módulo e uma de terceiro módulo. Além destas oficinas regulares, também ocorrem oficinas itinerantes em escolas, secretarias de educação e em eventos universitários a fim de divulgar a oficina.

4. CONCLUSÕES

Esperamos que o projeto "Oficina de Repertório Musical para Professores" continue trazendo subsídios importantes e fáceis de serem assimilados pelos professores participantes. Desta maneira, poderemos atingir nossos objetivos e suprir a demanda que é exigida pela lei 11.769/08 nas escolas desde 2012 e assim, garantir a permanência da música na educação básica com o mínimo de qualidade desejável e com consciência das habilidades que estão sendo desenvolvidas nas atividades propostas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOCCHIO, Claudia. Educação musical e necessidades formativas: o que dizem os professores unidocentes? In: **Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, 17, São Paulo, 2008, **Anais**. São Paulo: ABEM, 2008, p. 1-8.

BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, 21-29, 2005.

FIGUEIREDO, S. L. F. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: **XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM**, Rio de Janeiro, 2004, **Anais**. Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 979-987.

PACHECO, E. Pedacursão: uma experiência de formação em Educação Musical na pedagogia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.29, 89 - 104, 2007.

PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: DEMOCRATIZANDO O ACESSO AO ESPORTE PARA PESSOAS COM E SEM DEFICIENCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS.

JENNIFER RODRIGUES SILVEIRA[1]; ANTÔNIO AUGUSTO RADTKE[2]; LAIZIANI GONÇALVEZ SILVEIRA[3]; LUCAS SAN MARTINS[4]; MARTINA LAURINO TELES[5]; ALEXANDRE CARRICONDE MARQUES[6].

1. Aluna de Mestrado em Epidemiologia em Atividade Física na ESEF/UFPel, professora coordenadora de núcleo no PST. E-mail: jennifer.esef@gmail.com
2. Aluno de graduação do curso de licenciatura em Educação Física na ESEF/UFPel, monitor bolsista no PST. E-mail: gutoradkte@outlook.com
3. Aluna de graduação do curso de bacharelado em Educação Física na ESEF/UFPel, monitor bolsista no PST. E-mail: laiziesef@gmail.com
4. Aluno de graduação do curso de bacharelado em Educação Física na ESEF/UFPel, monitor bolsista no PST. E-mail: lucassanmartins@hotmail.com
5. Aluna de graduação do curso de licenciatura em Educação Física na ESEF/UFPel, monitor bolsista no PST. E-mail: mlaurino.esef@gmail.com
6. Professor Doutor da ESEF/UFPel. Coordenador geral do PST, orientador. E-mail: amcarriconde@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O acesso ao esporte tem sido usado como uma ferramenta de oportunidade para crianças e jovens em vulnerabilidade social. As atividades esportivas em turno inverso ao da escola, diminui o período de acesso as drogas, prostituição e marginalidade e oportunizam o desenvolvimento da convivência social, a construção de valores, a promoção da saúde e o aprimoramento da consciência crítica e da cidadania (OLIVEIRA e PERIM, 2010).

A partir dessa ideia foram criados programas que permitissem o acesso ao esporte, segundo o Ministério do Esporte (ME) (2013), a tarefa do ME é de formular políticas públicas, que assegurem os direitos sociais e fundamentais a todos os cidadãos, igualdade e universalidade, esforçando-se para o crescimento do esporte no País.

Em 2003, em uma parceria com Governo Federal o Ministério do Esporte desenvolveu o Programa Segundo Tempo (PST), que em suas diretrizes objetiva democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte promovendo o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhora da qualidade de vida, principalmente em áreas de vulnerabilidade social. Posteriormente foram criados projetos especiais, no atendimento às demandas específicas da sociedade, como é o caso do PST – Esportes Adaptados.

O Programa Segundo Tempo – Esportes Adaptados é um espaço universal onde todos os beneficiados participam das atividades em ambientes e com desenvolvimento de trabalhos pedagógicos direcionados.

Segundo o Oliveira e Perim (2010) a atividade física e esportiva, tem ajudado as pessoas com deficiência a adquirirem, além de autonomia e independência, o resgate da auto-estima, autoconfiança, relações pessoais e equilíbrio emocional.

Além disso, o esporte para pessoa com deficiência (PCD) também é visto como uma forma de reabilitação, segundo Pereira (2009), o termo reabilitação

tanto pode ser direcionado a restauração de funções quanto pode vincular-se ao processo de participação social da PCD. Assim, as ações de reabilitação visam o desenvolvimento de capacidades, habilidades e recursos sociais e pessoais.

Através do esporte se proporciona condições para que essa população também se reconheça como ser humano e busque seu desenvolvimento de forma lúdica e prazerosa (CARDOSO, 2011).

Este relato tem o objetivo de apresentar aos acadêmicos aos profissionais de diferentes áreas o Programa Segundo Tempo – Núcleo de esportes adaptados ESEF-UFPel, através de suas experiências e vivencias.

2. METODOLOGIA

O Núcleo de Esportes Adaptados ESEF-UFPel, foi implantado na universidade, em 2008, como projeto piloto do PST Especial adaptado, o qual levava o nome de "PST Especial". Este pilotou serviu para criação das diretrizes que colaborariam com a implementação de outros núcleos parecidos pelo Brasil.

O núcleo atende a cerca de 100 crianças, das quais 70% apresentam alguma deficiência ou necessidade especial enquanto que as outras 30% não devem apresentar nenhuma deficiência.

Quanto à participação das crianças com/sem deficiências o objetivo do núcleo é democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, contribuindo para a efetivação dos direitos e construção da cidadania das crianças e adolescentes com e sem deficiência e quanto a participação dos acadêmicos/monitores da área da educação física – proporcionar a vivência de situações reais de ensino-aprendizagem, no ensino das práticas esportivas para crianças e adolescentes com e sem deficiência.

O público alvo são criança, adolescentes e jovens de 12 a 24 anos de idade, que possuam qualquer deficiência e ou necessidade especial e crianças e adolescentes sem deficiência de 12 a 16 anos, que residam em qualquer região da cidade.

Cada aluno tem três dias de atendimento na semana e seis (6) modalidades esportivas diferentes. Os alunos são divididos em quatro turmas de no máximo 25 alunos, todas as turmas são heterogenias e sem limites de idade.

São atendidas diversos tipos de deficiência, as mais comuns são as de déficit intelectual, como síndrome de down, autismo e atraso no desenvolvimento mental e cognitivo.

O núcleo conta com recursos humanos e materiais cedidos pelo ME, para o atendimento dos alunos são contratados quatro (4) monitores esportivos e um (1) monitor complementar para as atividades de dança, além de um professor coordenador de núcleo e um coordenador geral.

Procura-se trabalhar com múltiplas modalidades esportivas para que os alunos conheçam e vivenciem diferentes experiências, inclusive modalidades que não são comumente trabalhadas nas escolas públicas, como tênis e natação.

Além disso, trabalha-se com as ideologias do PST que regem como princípios sócio-educativos os pilares do princípio da inclusão, da participação, da cooperação, da co-educação, e princípio da corresponsabilidade.

As atividades são modificadas a cada semestre ou bimestre, a cada vigência (24 meses) os alunos recebem no mínimo 10 (dez) modalidades esportivas diferentes. As modalidades são divididas em quatro grupos; esportes individuais (natação, atletismo, ginástica, lutas e tênis), coletivos (basquete, vôlei, futsal, handebol, goalball e hugby), adaptados (basquete em cadeira de rodas, bochaparalimpica e futsal para cegos), e atividades de desenvolvimento motor. Na figura 1 estão expostas imagens com algumas modalidades desenvolvidas do núcleo.

Figura 1. Imagens do Núcleo de esportes adaptados ESEF-UFPel, nas modalidades basquete em cadeira de rodas, desenvolvimento motor e natação.

Cada modalidade é trabalhada a partir da vivencia do jogo e de conhecimentos de regras básicas voltadas a ludicidade, o foco principal fica na vivencia sem a necessidade de realização de técnicas especificas de execução.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca por uma atividade esportiva está relacionada com os inúmeros benefícios ligados à sua prática, no PST, não é diferente. O esporte é trabalhado no núcleo como parte do processo educacional e compreende as atividades práticas no sistema de ensino e em forma assistemática de educação, evita-se a seletividade e a hiper-competitividade, com isso, consegue-se alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para a vida e ao gosto pela prática do lazer ativo.

Através das modalidades e métodos de ensino utilizados nota-se que o núcleo proporciona aos beneficiados condições onde as crianças e jovens com deficiência se reconheça como ser humano e busque em atividades prazerosas e lúdicas seu desenvolvimento social. Já as crianças e adolescentes sem deficiência se beneficiam com a possibilidade de diferentes vivencias esportivas, por vezes elitizadas, além de desenvolvimento físico, pessoal e social.

Benefícios são evidenciados com a prática esportiva por PCD, de forma geral pode-se destacar melhoria geral da aptidão física, ganhos de independência e autonomia para realização de atividades de vida diária (AVD) e melhora da auto-estima, além de, reabilitação física, psicológica e social.

Em relação as modalidades esportivas trabalhadas nota-se atitudes de superação dos alunos na realização das atividades, o que fica evidenciado na realização dos fundamentos em diferentes modalidades, aumento significativo no tempo de jogo, reconhecimento das regras básicas e espaço de quadra, melhora na coordenação dos movimentos, aumento da resposta cognitiva em situações de jogo, melhora da marcha e deslocamento e equilíbrio.

Entre os benefícios sociais encontram-se; o aumento do respeito e relação interpessoal, aumento socialização com os demais (minimizando as panelinhas), auxílio dado aos que possuem mais dificuldades e inclusão dos alunos sem deficiência em relação aos com deficiência, amenizando aspectos de preconceito e aumentando o conhecimento dos alunos sem deficiência, o que

gera não só benefícios aos alunos e ao núcleo mas que contribui para uma educação inclusiva e sem preconceito dentro das comunidades e escolas onde os alunos estão inseridos.

4. CONCLUSÃO

Contudo, o programa tem permitido situações de ensino aprendizagem, as quais beneficiam não só os alunos, mas também os monitores servindo de estímulo e aprendizado profissional e social. Os alunos sem deficiência mostram maiores facilidades em relação a aprendizagem e realização das atividades, entre tanto, todos os alunos beneficiam-se com o relacionamento interpessoal de inclusão e integração.

É preciso em todos os níveis trabalhar com as crianças a partir de suas potencialidades, sem rotular, ou estereotipar. Nota-se que é possível trabalhar com crianças com deficiência e crianças sem deficiência no mesmo ambiente sem que se perca a qualidade do ensino e proporcionado vivencias que servirão para a vida toda dos alunos, dos pais e dos profissionais envolvidos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Livro

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. PERIM, Gianna Lepre (Organizadores). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão a prática** – Maringá: Eduem, 2010.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo.** Ministério do Esporte. Governo Federal. 2013

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo – Esportes Adaptados**. Ministério do Esporte. Governo Federal. 2013

Artigo

CARDOSO, Vinícius Denardin. A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 529-539, abr.9/jun. 2011

Dissertação

PEREIRA, S. O. **Reabilitação de Pessoas com deficiência no SUS: Elementos para um debate sobre integralidade**. 2009. 113f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, 2009

.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ACERVO DOCUMENTAL DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE MATEMÁTICA NO COLÉGIO PELOTENSE (1902- 1970)

MÉLANY SILVA DOS SANTOS[1]; DIOGO FRANCO RIOS[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – melany_feliz@yahoo.com.br*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – riosdf@hotmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Em 2013, ligado ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) da Universidade Federal de Pelotas, iniciou-se o projeto de pesquisa "A modernização da matemática em instituições escolares de Pelotas - RS (1950-1979)" (RIOS, 2013), cujos objetivos est avam voltados a "identificação, valorização e preservação dos acervos escolares, minimizando a vulnerabilidade em que estes se encontram", especialmente na Escola Estadual de Ensino Fundamental "Félix da Cunha", criada em 1913 e no Colégio Municipal Pelotense, criado em 1902.

Além dos objetivos relacionados à preservação documental, o projeto também visava contribuir com reflexões históricas que analisassem as práticas didáticas relacionadas com a matemática em Pelotas durante o século XX, tomando inicialmente o acervo do Colégio Pelotense como fontes prioritárias para a execução da proposta.

Porém, ainda não foi possível realizar análises históricas sistemáticas a respeito das práticas escolares de ensino de matemática com base no material existente no acervo documental dessas instituições, em função do grande volume de documentos encontrados e das condições que tais documentos se encontravam.

As condições precárias e acondicionamento e conservação, exigiram um redimensionamento dos processos de organização, higienização e catalogação pretendidos, levando a converter aquele projeto de pesquisa em projeto de extensão. Finalizando este projeto, se iniciou então o projeto que articula ensino e extensão chamado: "Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas entre 1890 e 1970" (RIOS, 2015) .

Este projeto tem entre seus objetivos os de identificar em diferentes instituições ligadas à educação no Rio Grande do Sul, personagens e práticas ligadas ao ensino de matemática, tentando analisar como se apropriavam de modelos de ensino em circulação no país.

Com isso foi necessária uma qualificação e uma formação de agentes atuantes no projeto, tanto das instituições escolares como dos alunos da Universidade. O projeto envolve alunos da Universidade Federal de Pelotas, do Curso de Licenciatura em Matemática que são bolsistas do PIBID, alunos voluntários de iniciação científica, alunos do Curso de Especialização em Estudos Matemáticos e alunos do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Trabalhando e se articulando no trabalho de higienização, catalogação e arquivamento, juntamente com a busca de foco para o projeto de pesquisa, de uma forma a integrar ensino, pesquisa e extensão de um modo a disponibilizar esses acervos para pesquisas científicas.

2. O COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE

O Gymnasio Pelotense[1], como era chamado em sua criação, foi fundado em 24 de outubro de 1902, pelas sociedades maçônicas Antunes Ribas, Lealdade e Rio Branco, e passou a oferecer, já nos primeiros anos de existência, desde o nível primário até o superior. Foi no interior dessa Instituição que foram criadas as Faculdades de Farmácia, Faculdade de Odontologia e, posteriormente, a Faculdade de Direito, que, depois de alguns anos, passaram a integrar a Universidade Federal de Pelotas (AMARAL, 2005).

Inicialmente, o Gymnasio foi instalado na antiga residência do Dr. Miguel Barcellos, Barão de Itapitocai e, em setembro de 1903, passou a funcionar no casarão adquirido pela Maçonaria, na Rua Félix da Cunha, esquina com a Rua Tiradentes, onde o Gymnasio permaneceu até 1962, sendo transferido para a Rua Marcílio Dias, esquina com a Avenida Bento Gonçalves, onde permanece até hoje.

Sua criação teve grande repercussão na cidade, sendo inicialmente uma instituição privada, possuindo os regimes de internato e externato, aberto somente para meninos e posteriormente a ambos os sexos. O pagamento de taxas variava com a série que o aluno estava cursando, sendo pago trimestralmente.

O Colégio Municipal Pelotense teve/têm para o município de Pelotas uma estimada importância, e considerando a preocupação com a preservação da memória institucional, tomamos essa instituição como o ponto de partida de nosso trabalho no município, iniciando o projeto a partir de seu acervo.

Porém ao nos depararmos com o acervo documental da instituição as condições não eram muito diferentes daquela que os pesquisadores interessados nos arquivos escolares têm encontrado nas diversas instituições pelo país, nas quais os materiais do patrimônio escolar têm sido descartados, em sua maioria.

> Amontoados em porões, debaixo de escadas, em salas apertadas, distribuídos ao acaso em armários e caixas, descuidados e sem interesse, documentos, quase sempre administrativos, além de coleções de instrumentos científicos, livros didáticos, móveis antigos, troféus, medalhas, entre outros objetos, sobrevivem a intempéries, goteiras, condições de insalubridade, falta de identificação, organização e armazenamento adequado na maioria das escolas. (SOUZA, 2013, p. 205)

Segue uma imagem que ilustra o modo em que o acervo documental da instituição se encontrava.

Figura 1: Antes do Início das atividades do projeto. Acervo do projeto " Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas entre 1890 e 1970".

[1] O Colégio começou suas atividades sendo chamado de Gymnasio Pelotense e, em 1948, passou a se chamar Colégio Municipal Pelotense.

Fonte: Fotografia de Diogo Rios, 2013

Inicialmente, separamos o acervo documental por décadas, higienizamos até a década de 1970 e, no momento da escrita deste trabalho, julho de 2015, estamos desenvolvendo os processos de catalogação e digitalização dos documentos relacionados às práticas educativas ligadas à matemática, já foi concluído até a década de 1930. Dos documentos já finalizados, pouco foi encontrado de documentos referente ao período que vai da fundação do Gymnasio Pelotense até parte da década de 1920. Esta ausência de documentos deve-se talvez ao incêndio ocorrido na instituição em 1923, que destruiu grande parte do seu acervo (AMARAL, 2005).

Já contamos com aproximadamente duas mil e quinhentas fotos referentes a diversos tipos de materiais, como diários, livros-ponto, atas de reunião, folhas de planejamentos, certificados, provas, dentre outros. Posteriormente, será organizado o acervo digital e disponibilizado em um repositório virtual, para a comunidade escolar e para os pesquisadores interessados.

Segue uma imagem da sala de tratamento dos documentos, com detalhe dos higienizados que aguardam catalogação. Este espaço não é definitivo para o acervo, porém a liberação desse espaço com qualidade demonstra o interesse institucional para que se execute a proposta.

Figura 2: O projeto em andamento. Acervo do projeto " Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas entre 1890 e 1970".

Foto: Fotografia de Diogo Rios, 2015

3. CONCLUSÕES

Uma das primeiras contribuições desse projeto é a organização, catalogação e digitalização do acervo documental de matemática do Colégio Municipal Pelotense, colaborando com a preservação destes, representantes da memória institucional da Instituição.

Reconhece-se que ainda há muito por ser feito, no que se refere às análises históricas sistemáticas desses materiais, etapa que já foi iniciada e está sendo realizada concomitantemente ao processo de preservação do acervo.

Estamos convencidos que este projeto articula objetivos de pesquisa que, ao se realizarem contribuirão para evidenciar a importância de se preservar os acervos documentais escolares.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Giana L.. **Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas**. 2. ed. Pelotas: Seiva, 2005. 236p.

AMARAL, Giana L.. **Acervos escolares: possibilidades de pesquisa, ensino e extensão no campo da História da Educação**. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

RIOS, Diogo F.. **A modernização da matemática em instituições escolares de Pelotas-RS (1950-1979)**. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013. 9 f.

RIOS, Diogo F.. **Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas entre 1890 e 1970**. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015. 12f.

SOUZA, R. F. **Preservação do Patrimônio Histórico Escolar no Brasil: notas para um debate**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 199 – 221, jan./jun. 2013.

O PROJETO PEQUENO CIDADÃO NA INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE-SOCIEDADE

KELLI VERGARA WATANABE[1]; ELIEZER DE SOUZA PIRES[2]; HENRIQUE MANTOVANI BALDASSO[3]; VALENTINA FARIAS TRAMONTIN[4]; FLÁVIA BRAGA DE AZAMBUJA[5]

[1]Universidade Federal de Pelotas – kelli.watanabe@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – eliezerspires@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas - h.baldasso@me.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – valentina.f.tramontin@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas– flaviaazambuja@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Extensão Universitária é uma forma de envolver a academia com a comunidade, conforme RODRIGUES et al. (2013) "é um instrumento a ser utilizado pela Universidade para a efetivação do seu compromisso social". Além de desenvolver o papel social, os programas e projetos de extensão permitem maior aprendizado a seus alunos, possibilitando que estes consigam unir a teoria vista nas salas de aula à prática e/ou viver novas experiências que agreguem na sua formação acadêmica e profissional.

De acordo com o Art 2º do Plano Nacional de Extensão (PNE, 2011), vigente entre os anos de 2011 e 2020 " a extensão é considerada como a atividade acadêmica que articula o ensino e a pesquisa e viabiliza a relação entre universidade e sociedade".

O projeto de extensão que será descrito neste artigo é o Projeto Pequeno Cidadão, que foi criado na Empresa Júnior do Curso de Administração da Universidade Federal de Pelotas - Emad Jr., com o intuito de integrar seus membros e graduandos de outros cursos da UFPel à sociedade local. A forma de integração é realizada por ações dos integrantes do projeto voltadas a alunos de cinco e seis anos de idade, da Escola Municipal de Educação Infantil Marechal Ignácio Rolim, em Pelotas - RS.

Dentre as muitas escolas existentes na cidade de Pelotas, esta foi a escolhida devido sua proximidade com o Campus Porto da UFPel, que é onde os participantes do projeto estudam e por outros fatos relevantes, como a sua importância histórica, sendo o 1º Centro de Recreação Infanto-Juvenil e 1ª Escola Estadual de Educação Infantil na cidade de Pelotas.

O envolvimento entre as partes é feito através de formas lúdicas, oficinas, brincadeiras e leituras. O objetivo principal é passar comportamento cidadão às crianças, como por exemplo: conscientização sobre meio ambiente; aspectos familiares e da sociedade em geral, para que as crianças vivenciem e se familiarizem com questões que são importantes para o convívio em sociedade.

O objetivo deste artigo é mostrar o desenvolvimento do Projeto Pequeno Cidadão e evidenciar a importância da integração da universidade com a sociedade, mostrando os benefícios que a extensão universitária pode oferecer à comunidade e aos integrantes do projeto, que podem vivenciar experiências fora da sala de aula.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada para elaboração deste artigo foi o método de estudo de caso descritivo, pois os fatos foram observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem interferência dos autores. A pesquisa classifica-se como estudo de caso descritivo. Segundo YIN (2001), os estudos de caso descritivos procuram apenas apresentar um quadro detalhado de um fenômeno para facilitar a sua compreensão, pois não há a tentativa de testar ou construir modelos teóricos.

Para atingir os objetivos da pesquisa foram efetuadas as seguintes análises: análise bibliográfica do projeto, que foi submetido e aprovado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC) da UFPel; análise do relatório final do projeto, que foi elaborado para relatar as atividades realizadas em 2014; análise do Plano Nacional de Extensão Universitária; e pesquisa bibliográfica sobre a integração da universidade e sociedade através de projetos de extensão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Pequeno Cidadão foi criado em 2012, mas sua aprovação por parte da UFPel aconteceu apenas em julho de 2014, desta forma, nem todas as atividades propostas em sua elaboração inicial já foram realizadas. O projeto, atualmente conta com 17 participantes, duas bolsas de extensão e ajuda financeira de patrocínio e ações da Emad Jr. com renda revertida ao projeto.

Nos anos de 2012 e 2013 a escola já era parceira do projeto, desta forma, algumas atividades foram realizadas em festas comemorativas, como ações de páscoa e natal, por exemplo, estas participações foram ambientando as duas partes.

No ano de sua aprovação, o projeto priorizou a reforma da brinquedoteca da escola, para proporcionar às crianças um ambiente de entretenimento e leitura e para servir de ambiente para a realização das atividades do projeto.

Nesse ano de 2015, foi aberto um edital ampliando a demanda para diversos cursos, visando à participação de estudantes de outras áreas no projeto. Hoje o projeto conta com a participação de alunos dos cursos de Administração, Processos Gerenciais e Psicologia.

A partir dessa nova configuração, as atividades foram reestruturadas. Com o auxílio de uma Psico-Pedagoga que norteou o trabalho, foram construídas novas atividades que começarão a ser desenvolvidas no início do segundo semestre letivo da escola parceira e da UFPel. A execução do projeto será realizada em alguns dias da semana, nos turnos manhã e tarde. Os grupos que farão as atividades serão escolhidos conforme a disponibilidade de horários dos integrantes.

A forma lúdica de ensino é muito utilizada em projetos com crianças, é a maneira que transpassa as mensagens que o projeto pretende agregar as crianças de forma mais eficaz e faz com que elas entendam essas mensagens de forma inclusiva, como afirma Pinho:

> O lúdico na educação infantil proporciona à criança estar em contato com o saber de forma prazerosa e ao mesmo tempo necessária para a sua formação intelectual e subjetiva, dando-lhe a oportunidade de transpor sua realidade para um mundo imaginário criado por ela própria. (PINHO, 2013)

Entre as primeiras atividades programadas para esta nova etapa, será oportunizado um primeiro contato das crianças com a língua espanhola. Esse contato será propiciado por uma das bolsistas do projeto, que é intercambista da Colômbia e cursa Bacharelado em Administração. Essa ação tanto oportunizará à intercambista uma experiência na área social através da convivência com algumas crianças da cidade de Pelotas, quanto oportunizará às crianças diversidade cultural através de um primeiro contato com uma língua estrangeira.

Logo após as aulas de espanhol, começarão atividades culturais e educativas, a fim de conscientizar os alunos da escola sobre a importância de certos comportamentos e aspectos da vida em sociedade. Um exemplo de assunto que será tratado é a preservação do meio ambiente, de acordo com BORILLE et al. (2013) "os alunos precisam saber que eles podem preservar com atitudes simples, porém, importantes para o meio ambiente e para o ser humano".

A atividade de contação de histórias será feita através de livros que passem mensagens importantes para as crianças. De acordo com PINTO (s.d.) essa atividade de contar histórias incentiva a imaginação, a leitura, a ampliação do repertório cultural das crianças e a criação de referenciais importantes ao desenvolvimento cognitivo.

4. CONCLUSÕES

O Projeto Pequeno Cidadão pretende ajudar na formação, não só escolar, mas também pessoal e cidadã, das crianças que serão atingidas por ele, isso será feito através de atividades lúdicas, onde o principal objetivo é que essas crianças aprendam participando e interagindo com os estudantes de graduação da UFPel.

Para os estudantes que estão desenvolvendo o projeto, ele contribuirá na formação social, pessoal e até mesmo profissional, fazendo com que estes saiam de suas zonas de conforto e coloquem em pratica sua formação, revisando e ensinando conceitos que são importantes não só para crianças, mas para adultos também.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

Artigo

RODRIGUES, A. L. L.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B. S. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais,** Aracaju, v.1, n.16, p.141-148, 2013.

Documentos eletrônicos

BORILLE, D. R. G.; RODRIGUES,C.M.; SILVA, L. D.; FERNANDES, G. N. S.**A conscientização das crianças no ambiente escolar: reciclar para preservar.** Acessado em 24 jul. 2015. Online. Disponível em: <http://www.fesurv.br/imgs/A%20CONSCIENTIZA%C3%87%C3%83O%20DAS%20CRIAN%C3%87AS%20NO%20AMBIENTE%20ESCOLAR%20RECICLAR%20PARA%20PRESERVAR.pdf>

PINHO, M. M. **O lúdico na Educação Infantil: uma forma atrativa de ensinar e aprender.** WebArtigos,19 fev. 2013. Acessado em 21 jul. 2015. Online. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-educacao-infantil-uma-forma-atrativa-de-ensinar-e-aprender/104098/>

PINTO, F. C. A. **A importância de contar histórias.** Acessado em 24 jul. 2015. Online. Disponível em: <http://www.projetoamplitude.org/com-a-palavra-amplitude/a-importancia-de-contar-historias/>

Plano Nacional de Extensão Universitária– **PNExt.** Acessado em: 23 jul. 2015. Online. Disponível em: <http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-2011-2020.pdf>

UMA LEI, A ESCOLA E UMA ÍNDIA

MARIA DE FÁTIMA N.URRUTH[1]; LORI ALTMANN[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas – Núcleo de Etnologia Ameríndia - NETA
kakite.apurina@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas- Instituto de Ciências Humanas-
Departamento de Antropologia e Arqueologia - lori.altmann@yahoo.com

1. INTRODUÇÃO

A lei 11.645 de 10 de março de 2008 possibilitou o(a)s afro descendentes e indígenas serem protagonista/atores da história ensinada/construída nas escolas de ensino fundamental e médio em estabelecimentos públicos e privados no Brasil. A efetividade desta norma/lei possibilita que mesmo após 500 anos de miscigenação entre povos (europeus, africanos e indígenas) e muitas e diversas mudanças sociais e culturais os/as afrodescendentes e indígenas ainda sejam considerados/as ou constituídos/as como inferiores, alvo de preconceito e descriminação. Assim, o ambiente escolar tornar-se campo fértil para que se desconstrua e se construa a diversidade de saberes em trocas permanentes de culturas entre todo(a)s (afro descendentes, indígenas e outros).

É o que diz o parágrafo 1 do artigo 26-A da lei 11.645/08:

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

O projeto desenvolvido pelo Núcleo de Etnologia Ameríndia - NETA da Universidade Federal de Pelotas no Projeto de Extensão "Temática Indígena na Escola: Diversidade de Saberes, 2014" possibilitou troca de experiências e abordagens e a desmistificação da imagem do (a) indígena dentro do contexto social na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nestor Elizeu Crochemore, localizada na zona rural de Pelotas, RS. Abordando o tema proposto da lei 11.645/08 para que a comunidade escolar pudesse acessar e trocar com o grupo do projeto de extensão, materiais didáticos e qualificação para adentrar na sala de aula e inserir o(a) educando(a) nesta proposta.

A INDÍA

Ela/eles sorriam curiosos e impacientes. Olhavam para um "índia de verdade". Vinda do Acre. Entretanto estávamos naquele espaço escolar para trocar saberes e conhecimentos. Indagavam sobre as vestimentas, os modos de viver, a trajetória, cultura e identidade. Aos poucos as palavras tornaram-se fáceis e todos/as puderam compreender que uma indígena é um ser humano. E a diferença tornar-se identidade e a diversidade poderá produzir o que chamamos de igualdade, quando aprendemos a conviver em solidariedade, a

porção humanizada da terra. Pela primeira vez, aqui no Sul, foi gratificante ser índia (BOFF, 1999).

2. METODOLOGIA

Diálogos com os/as educadores/as e trocas de experiências. Ensinando a cultura indígena Apurinã, sobre nosso modo de ser. Nós, Pupingary, conhecidos pelos cariu, não indígenas como povo Apurinã. Moramos há séculos na região do Médio Purus (Acre, Amazonas, Rondônia) pertencemos a família linguística Aruak-Maipure. E fui aprendendo com eles/elas o que se ensinava no ambiente escolar sobre os indígenas. Desfiando redes de tempo e imagens e conceitos e preconceitos e do nosso "primitivo" modo de ser.

Estamos bem conscientes de que os povos, em diferentes épocas e lugares construíram seus mundos de maneira diferente; a multiplicidade de culturas é um tema persistente nas ciências sociais." (TUAN, 1980). Fizemos juntos outras redes, formas múltiplas de comunicação, cortes e emendas solidárias.

Atividades de colagem com folhas e flores colhidas em torno da escola rural de Ensino Fundamental Nestor Elizeu Crochemore permitiram que os/as infantes educandos/as das turmas iniciais tivessem uma aproximação dentro do espaço escolar. Uma percepção e superação das imagens estereotipadas dos povos indígenas e a partir de seus movimentos de potência a criação/ iniciação de forma lúdica do que é um(a) indígena e de que forma somos em todas as dimensões que uma criança pode imaginar em seu universo indescritível.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pluralidade existe, positivada por uma lei que proporciona reconhecimento da sociedade e suas diversas formações históricas e culturais que existem no espaço escolar. As trocas e a reciprocidade podem transformar os territórios construídos. E lugares onde existiam muros e grades, pode se pensar em pontes e arcos de conhecimentos entre diversos povos (afrodescendentes indígenas e brancos).

A aprendizagem é aquela que transforma o ser. Os saberes são reconstruídos pelos educadores/as e buscam com isso a sua autonomia "Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 1996).

A escola tornar-se um ponto fundamental para discussões destas temáticas e a inserção de projetos, que visem contribuir juntamente com esta comunidade permitem, que se caminhe de forma coletiva e próxima.

4. CONCLUSÕES

A participação de uma indígena no Projeto de Extensão da Universidade Federal de Pelotas - através do Núcleo de Etnologia Ameríndia - NETA no "Projeto Temática Indígena na Escola: Diversidade de Saberes, 2014" com educadores/as e crianças das séries iniciais demonstrou o quanto é necessário o envolvimento e a participação de estudantes indígenas e quilombolas dentro das universidades. E que podemos construir uma sociedade diversa, sem preconceito

e descriminação. Consistindo essas questões em amplos espaços a serem explorados por projetos de ensino, pesquisa e extensão.

A temática abordada possibilitou ressonâncias possíveis de como tratar a aplicabilidade da norma de forma prática, levando os/as educandos/as e educadores/as às questões pertinentes ao tema e o fazendo através de atividades lúdicas e em contato com o outro numa libertação emancipadora.

Emancipação, que segundo Zygmunt Bauman, descreve este sentido, que "libertar-se", significa literalmente, liberta r-se de algum tipo de grilhão que obstrui ou impede os movimentos; começar a sentir-se livre para se mover ou agir. "Sentir-se livre" significa não experimentar dificuldade, obstáculo, resistência ou qualquer outro impedimento aos movimentos pretendidos ou concebíveis (BAUMAN, 2001).

E mesmo estando longe da aldeia, dos rios e florestas, pude contribuir dentro de um espaço escolar na forma como somos e vivemos sobre a terra. E enfim somos todos é gente. Pois como escreveu Vladimir Maiakóvski: Brilhar para sempre, brilhar como um farol, brilhar com brilho eterno, gente é para brilhar, que tudo mais vá para o inferno, este é o meu slogan e o do sol.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra.** Petrópolis, Vozes, 1999.

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

MAIAKÓVSKI, Vladimir.

TUAN, Yu-Fu. **Topofilia – Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente.** Tradução Lívia de Oliveira, Prof. Adjunta do Depto. de Geografia. Rio Claro/SP: UNESP, 1980.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de marco de 2008. Acessado em 18 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007 2010/2008/lei/l11645.htm

ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E CICLO DE PALESTRAS EM UMA COOPERATIVA DE RECICLAGEM DO MUNICÍPIO DE PELOTAS/RS

LUCAS LOURENÇO CASTIGLIONI GUIDONI [1]; JULIANA CARRICONDE HERNANDES [2]; PAMELA LAÍS CABRAL SILVA [3]; CAUANA SCHUMANN [4]; LUCIARA BILHALVA CORRÊA [5]; ÉRICO KUNDE CORRÊA [6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – lucaslcg@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – julianacarriconde@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – pamela_lais@hotmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – cauanaschumann@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – luciarabc@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas – ericokundecorrea@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

No Brasil a geração de Resíduos Sólidos Urbanos (RSU) vem aumentando a cada ano e ainda possui baixos índices de coleta seletiva e reciclagem (ABRELPE, 2014). Como consequência, a grande parte coletada é encaminhada sem diferenciação para seu destino final, causando impactos ambientais que poderiam ser evitados. Entre os constituintes dos RSU inertes, os plásticos aparecem em maior quantidade, seguida da categoria composta por papel, papelão, que somados ao metal e vidro totalizam quase um terço dos RSU, os quais teoricamente são aptos a processos de reaproveitamento (BRASIL - MMA, 2012)

A implantação da Lei nº 12.305, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), vem contribuindo para melhoria da situação sanitária e dos resíduos sólidos no Brasil. Suas diretrizes estabelecem o gerenciamento adequado dos resíduos sólidos e ainda que os municípios elaborem um Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos, incluindo a participação de cooperativas de catadores (BRASIL - PNRS, 2010).

Quanto ao aproveitamento dos materiais dos RSU, considerando o cenário atual e as mudanças previstas em legislações, existe um grande potencial para expansão das atividades de segregação de matéria prima com valor agregado para reciclagem. Nesse sentido, o presente trabalho teve como estudar os aspectos sócio-economicos e a realização de palestras em uma cooperativa de materiais recicláveis da cidade de Pelotas/RS, a fim de elucidar os trabalhadores sobre a Política Nacional dos Resíduos Sólidos.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado em uma cooperativa do município de Pelotas/RS, sendo que seu desenvolvimento ocorreu durante o segundo semestre do ano de 2014, e consistiu na visita da cooperativa, na qual foi realizada o estudo.

No que tange a coleta de informações, elaborou-se um formulário, o qual foi preenchido em entrevista com o responsável administrativo da cooperativa. Devido ao contato pessoal entre o informante e pesquisador, essa técnica possibilita a explicação dos objetivos da pesquisa, como também a orientação e esclarecimento de perguntas, proporcionando assim, precisão das informações em um grau satisfatório (MARCONI & LAKATOS, 2008). Os temas abordados no formulário são apresentados na Tabela 1, sendo a ordem A-F informações referentes à cooperativa, e de G-I sobre os cooperados envolvidos. Além disso,

objetivou-se realizar uma capacitação aos cooperados através de três ciclos de palestras, onde cada uma focava em pontos relevantes da PNRS, tais como a logística reversa, extinção dos lixões, benefícios da Lei, uso de EPI'S e responsabilidade compartilhada.

Tabela 1 - Temas investigados no formulário aplicado no estudo.

Ordem	Variável estudada
A	Horário de funcionamento da cooperativa
B	Número de cooperados da cooperativa
C	Quais resíduos são recebidos na cooperativa
D	Quantidade de resíduos recebidos na cooperativa
E	Resíduos com maior valor agregado para venda
F	Renda mensal da cooperativa
G	Renda salarial por cooperado/mês
H	Instrução escolar dos cooperados
I	Gênero dos cooperados da cooperativa

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações reunidas pelo formulário aplicado foram apresentadas no Quadro 1. A cooperativa conta com 12 cooperados que trabalharam entre 8:30-18:00 para processar 51 toneladas de resíduos/mês. Os resíduos com maior valor agregado são em ordem crescente, plásticos no geral, pet, papelão e sucata, que vendidos geram uma renda mensal de R$ 12.000,00 para a cooperativa.

Quadro 1 – Aspectos sociais e econômicos dos cooperados

Aspecto avaliado	Resposta
Horário de funcionamento	8:30 – 18:00
Nº cooperados	12 cooperados
Resíduos que chegam à cooperativa	Plástico, papel, sucata, ferro, vidro
Quantidade de resíduos recebidos/mês	51 toneladas
Resíduos de maior valor agregado	Plásticos, pet, papelão, sucata
Valor dos resíduos vendidos/mês	R$ 12.000,00
Média de salário por cooperado/mês	R$510,00 / mês / 4 horas por dia

Conforme Quadro 1, a média de salário mensal por cooperado é de R$ 510,00 com carga horária de 4 horas/dia. Na cooperativa estudada por Gutierrez e Zanin (2013), com um total de 57 associados, a média mensal R$ 620,00. Nessa mesma cooperativa, as mulheres também eram maioria entre os cooperados (~60%), assemelhando-se ao encontrado no presente estudo, conforme mostra a Figura 1, com um total de 8 mulheres (~67%).

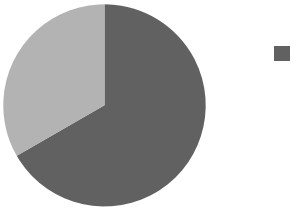
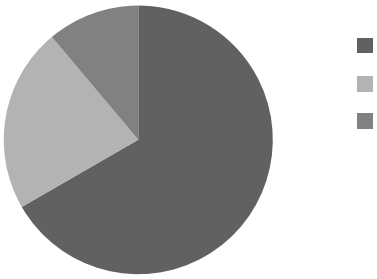


Figura 1 - Distribuição de gênero dos trabalhadores na cooperativa estudada

A Figura 2 mostra a situação dos cooperados quanto à escolaridade. A maioria entre os cooperados atendeu até o ensino fundamental incompleto. Couto (2012) em sua pesquisa com 94 associados de uma cooperativa, também teve o maior percentual (54%) com essa instrução escolar. O baixo nível de escolaridade é comum entre os cooperados, o que pode se associar ao fato de que estes saíram do trabalho de catação de resíduos informal para se associar as cooperativas.



* Não houve cooperados que nunca frequentaram escola.

Figura 2 - Grau de escolaridade dos associados da cooperativa estudada

Figura 3 - Banner sobre a PNRS apresentado na cooperativa estudada

A figura 3 apresenta um dos banners utilizados no c iclo de palestras realizado, o qual aborda a questão da Logística Rev ersa, a extinção dos lixões e o que a PNRS trata no que concerne aos catadores - fa zendo um panorama de como era antes e o que mudará com a aprovação da Le i. Dentre essas mudanças, destaca-se a elaboração de um plano de me tas sobre resíduos sólidos, inserção social dos catadores através da r egulamentação da profissão e criação de cooperativas de material reciclável.

4. CONCLUSÕES

A prática informal de aproveitamento de matérias co m valor agregado é uma prática antiga, que acontecia com pouco ou nenh um amparo. As cooperativas de catadores representam um avanço na transição do manejo de resíduos sólidos urbanos, e trazem formalidade, est abilidade e condições mínimas de biossegurança.

Contudo, o presente estudo permite concluir que os associados das cooperativas possuem salário inferior a um salário mínimo, sendo compostas, em sua maioria, por mulheres de baixa instrução escola r. Ademais, grande parte dos cooperados não possuía conhecimento em relação a po lítica nacional dos resíduos sólidos, desconhecendo os seus direitos e deveres trazidos pela PNRS, bem como sua importância no processo de reaproveita mento e revalorização de resíduos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRELPE, Associação Brasileira de Empresas de Limpe za Pública e Resíduos Especiais. Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil - 2013 . São Paulo, 2014.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Plano de gestã o de resíduos sólidos: Versão pós Audiências e Consulta Pública para Conse lhos Nacionais Brasília , 2012.

BRASIL - PNRS. Lei Nº 12.305 de 02 de Agosto de 201 0. Política Nacional de Resíduos Sólidos . Brasília, 2010. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codl egi=636

COUTO, G. A. Aprendizagem social e formação humana no trabalho cooperativo de catadores(as) em São Paulo . 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação do E stado de São Paulo.

GUTIERREZ, R. F., ZANIN, M. A relação entre tecnolo gias sociais e economia solidária: um estudo de caso em uma cooperativa de catadores de resíduos. Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional , v.1, n.1, p. 129-148, 2013.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pe squisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 277 p.

PROJETO TURISMO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: OFICINAS COM ALUNOS DO 6º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PELOTAS.

SAMARA CAMILOTTO[1]; MAIBI DA SILVA MACEDO[2]; DALILA MÜLLER[3]; DALILA ROSA HALLAL[4]

[1]Universidade Federal de Pelotas – camilotto.sa@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – maibimacedo@hotmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas - dalilam2011@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – dalilahallal@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal de Pelotas possui três projetos de extensão que atuam junto à comunidade escolar do município de Pelotas. Entre eles, o projeto "Turismo, Educação e Cidadania" que através de oficinas com alunos do 4º ano da rede pública de ensino aborda questões como turismo, patrimônio, cidadania e preservação. Durante as oficinas são utilizados materiais lúdicos elaborados pelo projeto "Ludoteca do Turismo".

No ano de 2014 foram desenvolvidas oficinas junto à Escola Municipal Bibiano de Almeida, inicialmente com os alunos do 4º ano. Porém, através da disciplina Projeto Integrado, os alunos do 6º ano optaram por estudar o turismo em Pelotas. Então foi solicitado à equipe do projeto que realizasse um trabalho conjunto com abordagem do tema escolhido pelos estudantes. Assim, a metodologia de trabalho foi discutida a fim de se adequar as expectativas desses alunos.

Foram ministradas duas oficinas em duas turmas nos dias 19 de novembro e 03 de dezembro de 2014, respectivamente. Nesse contexto, tomando por base as oficinas realizadas em uma das turmas do 6º ano da escola, o objetivo deste trabalho é analisar como as oficinas foram sistematizadas a fim de refletir sobre a relevância de estudar o turismo no currículo escolar, já que há a possibilidade de diversificar o aprendizado conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes incentivam a abordagem de temas transversais e, dessa maneira, o estudo de características culturais, ambientais e regionais à qual a escola está inserida (BRASIL, 1997).

A educação para o turismo se caracteriza por ser um elemento que impulsiona a cidadania, pois ao discutir a atividade turística em sala de aula deve-se analisar o que é o turismo e quais os seus impactos sociais, ambientais e econômicos. FONSECA FILHO (2007, p. 17) aborda que os estudos sobre turismo devem promover ao aluno relacionar a teoria e a realidade e refletir sobre as duas faces da atividade turística: "[...] pode ser fonte geradora de divisas, incentivar e promover a preservação dos patrimônios culturais, benefícios sociais e, por outro lado, pode atuar na degradação de espaços paisagísticos, agravar conflitos [...]". O autor afirma ainda que a educação para o turismo "[...] pode ser trabalhada com o intuito de formar jovens preparados para um mundo multicultural, respeitando as diversidades entre as etnias [...] e, ao mesmo tempo, os direitos e deveres dos cidadãos" (FONSECA FILHO, 2007, p. 19).

2. METODOLOGIA

A metodologia do trabalho consistiu na realização de duas oficinas realizadas na escola, onde foram discutidos assuntos relacionados a temática principal – turismo. Durante as oficinas utilizou-se atividades lúdicas visando dar sentido de identificação e valorização das práticas cotidianas dos alunos, estimulando "um outro olhar" sobre essa questão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as oficinas que foram realizadas com uma das turmas do 6º ano participaram, ao total, 18 alunos e dois professores, sendo um em cada dia. Para iniciar as oficinas nos dois dias solicitou-se que os participantes fizessem um círculo para facilitar a integração.

Na primeira oficina escreveu-se no quadro a palavra "turismo" e questionou-se aos alunos quais profissões eles gostariam de ter quando adultos e se achavam que essas possuíam relação com o turismo. Foram citados ofícios como dançarina e engenheiro elétrico, mas a grande maioria dos alunos considerou que as profissões escolhidas não se relacionam com o turismo. A partir de exemplos foi explicado que há sim a possibilidade de vínculo direto e indireto de várias profissões com a atividade turística.

Em seguida, a partir de um *brainstorm* refletiu-se sobre turismo. Osborn, considerado o criador do *brainstorm*, elaborou essa prática para ajudar grupos a soltar a imaginação através do encadeamento de ideias (SANTOS; BARROS, 2012). PREDEBON (2010, p. 149 apud SANTOS; BARROS, 2012, p. 90) explica que "a ação em grupo caracteriza-se por duas coisas: um clima de solidariedade e um espírito geral de complementaridade, com todos procurando apoiar e usar como deixa os palpites dos outros participantes" e dessa maneira não existe certo e/ou errado e sim uma reflexão crítica sobre o assunto.

Por isso, no centro do quadro negro estava a palavra "turismo" e os alunos falavam o que pensavam sobre o termo enquanto as ministrantes da oficina escreviam essas ideias no quadro. Algumas das palavras mencionadas foram: "turista, viajar, dinheiro, avião, mala, transporte, praia e natureza". A partir desses apontamentos estabeleceu-se relações entre a atividade turística, seus impactos positivos e negativos e os segmentos de turismo existentes. Além disso, explicou-se que é possível fazer turismo no próprio município onde a pessoa reside. Essa atividade gerou bastante resultado, pois houve ampla participação da turma através das suas opiniões e das dúvidas que surgiram no decorrer da prática. Por isso, o *brainstorm* também pode ser considerado uma atividade lúdica, pois LUCKESI (2000) explica que o que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. ANCHIETA (2009, p. 36) ressalta que através desse tipo de atividade a criança aprende " a agir sobre o meio em que vive, investigando, experimentando, refletindo, redescobrindo e desenvolvendo a capacidade de pensar, comparar e concluir".

Em seguida solicitou-se que os alunos relatassem suas experiências como turistas. Verificou-se que eles praticam turismo, a maioria dentro do Rio Grande do Sul e nas proximidades de Pelotas. Houve algumas exceções, como um estudante que, por ter pai caminhoneiro, conhece vários lugares do Brasil. Porém os alunos demonstraram que não consideram que conhecer lugares diferentes dentro de Pelotas é fazer turismo.

Antes de finalizar a primeira oficina, os alunos questionaram as ministrantes acerca do curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal de Pelotas e da profissão de turismólogo, principalmente sobre o que é estudado durante o curso, quais as disciplinas preferidas das ministrantes e as áreas nas quais estes profissionais podem atuar. Como dever de casa, foi proposto aos alunos que pesquisassem sobre os atrativos turísticos de Pelotas.

Com base na constatação de que os alunos, em geral, praticam turismo, a segunda oficina, realizada no dia 03 de dezembro de 2014, iniciou com uma discussão sobre o "Passaporte Verde", uma campanha realizada através de parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e os Ministérios do Meio Ambiente e do Turismo do Brasil. A escolha de abordar essa campanha na oficina deveu-se ao seu objetivo que é sensibilizar o turista quanto ao seu potencial de contribuir com o desenvolvimento sustentável local por meio de escolhas responsáveis durante o seu período de férias e lazer (PASSAPORTE VERDE, 2015). As dicas contidas no Passaporte Verde foram lidas pelos alunos e discutidas e interpretadas pelo grupo.

A partir da discussão sobre o Passaporte Verde abordou-se a importância de preservar o meio ambiente e de que a comunidade local esteja inserida no processo de desenvolvimento turístico. Além disso, discutiu-se sobre as concepções existentes de patrimônio material e imaterial e o fato de que existem patrimônios pessoais, que são importantes para cada indivíduo, e patrimônios coletivos, importantes para um lugar ou determinado grupo.

O último assunto debatido foi o turismo em Pelotas tendo como base o dever de casa proposto na primeira oficina. A maioria dos alunos não pesquisou sobre o tema, porém, por estarem estudando especificamente esse assunto na disciplina, demonstraram possuir conhecimento acerca do conteúdo. Durante a conversa, os estudantes abordaram bastante o Parque e Museu da Baronesa, acredita-se que por estudarem e residirem próximos e, de certa maneira, estarem integrados ao local. A partir desse conhecimento sobre o parque, discutiu-se sobre a história de Pelotas, principalmente sobre a escravidão, as charqueadas e os prédios construídos para moradia das famílias ricas do século XIX. Outro tópico levantado pelos alunos foi a história da praia do Laranjal, o fato de ser propriedade privada, pertencer a uma família e a escolha do nome do local em virtude das plantações de frutas cítricas existentes antigamente. Para finalizar, os alunos e professores responderam um questionário sobre as duas oficinas realizadas.

Considera-se que as oficinas auxiliaram os alunos no entendimento do turismo, permitindo, assim, que possam refletir, discutir e participar da atividade de forma consciente e sustentável. Posteriormente, em contato com a equipe da escola, os professores abordaram que o projeto influenciou a vida dos alunos e que estes comentaram por bastante tempo os aprendizados adquiridos.

4. CONCLUSÕES

Tendo em vista as oficinas realizadas em uma das turmas do 6º ano da Escola Municipal Bibiano de Almeida pode-se considerar que estudar o turismo é importante dentro dos currículos escolares, pois sendo um tema transversal permite a reflexão sobre assuntos relevantes no contexto das sociedades atuais e na compreensão histórica de um lugar ou grupo social.

Acredita-se que a metodologia utilizada nas oficinas é adequada, pois permitiu a integração entre as ministrantes e participantes e, com isso, a reflexão crítica durante as discussões realizadas. Percebeu-se que os estudantes

adquiriram confiança entre si e com as ministrantes e, assim, expuseram suas opiniões sem receio de terem seus pontos de vista avaliados como certo ou errado. O *brainstorm* e o estudo sobre o Passaporte Verde foram fundamentais nesse processo e proporcionaram um debate amplo aonde uma ideia foi complementando outra.

Destaca-se, por fim, que no estudo sobre o turismo nos ensinos fundamental e médio é relevante que as pessoas reflitam sobre seu papel enquanto turistas conscientes, mas também enquanto comunidade local que sente os impactos positivos e negativos da atividade turística.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, B. R. **Educação ambiental através do lúdico para o público infantil**. 2009. 97f. Dissertação (Mestrado em Arte e Design para o Espaço Público) – Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

FONSECA FILHO, A. S. **Educação e Turismo**: Um estudo sobre a inserção do turismo no ensino fundamental e médio. 2007. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: II Congresso Internacional de Biossíntese, Salvador, **Anais**, 2000.

PASSAPORTE VERDE. Acessado em 21 jul. 2015. Online. Disponível em: http://www.passaporteverde.org.br/

SANTOS, F; BARROS, A. T. M. P. Incursões da propaganda no imaginário: revisitando o brainstorm. **Sessões do Imaginário**, ano 17, n. 28, p. 85-93, 2012.

AÇÕES EDUCATIVAS NA GALERIA DE ARTE A SALA DO CENTRO DE ARTES DA UFPEL

RENATO UVEDA MARTINS[1]; EDUARDA AZEVEDO GONÇALVES[2].

[1]bolsista de extensão, Universidade Federal de Pelotas - UFPel – renatouveda@hotmail.com
[2]orientadora, Universidade Federal de Pelotas – UFPel - dudagon@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre as atividades desenvolvidas pelo Projeto Ações Educativas em Arte na Galeria A SALA do Centro de Artes da UFPel, o qual fui colaborador em 2014 e atualmente bolsista, realizando atividades de montagem, registro, divulgação e mediação das exposições de arte. No ano de 2004, fomos contemplados com recursos do PROEXT, promovendo a qualificação do espaço e as atividades realizadas, sob coordenação da Profa. Dra. Eduarda Azevedo Gonçalves.

A Galeria A SALA do Centro de Artes promove desde 2000, com os poucos recursos de que dispõe, uma relação que integra por meio de exposições de arte contemporânea o corpo docente, o corpo discente e a comunidade em geral. Pois é um espaço que envolve a produção artística, os projetos de curadoria e organização de exposições. Assim como é um local em que os alunos são colaboradores das proposições (montagem das exposições, registro e divulgação das atividades e acolhimento dos visitantes) e apreciadores das exposições, ao mesmo tendo que sendo um espaço público recebe visitantes de diferentes formações e interesses. A Galeria A SALA situa-se dentro da Universidade, no Centro de Artes e está vinculada ao Curso de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais da UFPel, tendo então um papel de fornecedor de experiências aos futuros artistas e futuros professores de arte. O Centro de Artes também abriga os Cursos de Cinema, Design, Teatro, Dança e Música, ampliando e alargando a experiência de futuros profissionais envolvidos com as artes. O projeto busca recursos para realizar exposições de arte contemporânea mediadas por estudantes de artes visuais, que irão proporcionar acesso à apreciação estética das obra de arte, visando qualificar as exposições e o atendimento à comunidade universitária e escolar do ensino público e privado, a comunidade em geral na região de Pelotas e arredores. As ações tem caráter indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, pois coloca a disposição do público que visita o espaço, durante o ano inteiro, um saber constituído na Universidade e evidenciado na produção artística oriunda da pesquisa em artes, por meio produções artísticas contemporâneas, em diferentes linguagens, tais como fotografia, desenho, pintura, instalação, vídeo-arte, performance, entre outras manifestações artísticas. O projeto realiza cursos de formação de mediação, oficinas e palestras dirigidas aos mediadores e a comunidade em geral, proferidas e ministradas pelos artistas expositores formados pelo Curso de Bacharelado em Artes Visuais do Centro de Artes, e com formação em outras Instituições da região, nacionais e internacionais.

2. METODOLOGIA

Para que a Galeria de Arte A SALA do Centro de Artes mantenha seus horários de funcionamento e cumpra seu papel social e de espaço de aprendizado necessitamos de mediadores que permaneçam no local nos horários em que o espaço esta aberto para receber os visitantes e mediar as exposições. É de extrema importância para o pleno funcionamento da Galeria os monitores voluntários e os bolsistas, que integram o curso de extensão AÇÕES EDUCATIVAS NA GALERIA DE ARTE A SALA DO CENTRO DE ARTES DA UFPEL e também o Curso de Extensão Patafísica coordenado pela Profa Ms. Carolina Rocheford, que colabora com a formação dos mediadores para as exposições. Os dois projetos realizam reuniões de preparação para a mediação das exposições, trabalhando em vista da repercussão do conhecimento e as sensações promovidas pelas obras de arte nesses sujeitos, a mediação se dá de forma menos informativa e mais investigativa e interativa, despertando a criação poética direcionada para a formação de público, de sujeitos sensíveis. Os projetos proporcionam aos mais diversos públicos a experiência sensível e cognitiva da arte, incluindo na formação de crianças, jovens e adultos a fruição estética e experiencial da arte em contato com obras de arte. Tal exercício de mediação foi realizado a partir de encontros semanais com os mediadores, leituras de textos, encontros com os artistas plásticos, entrevistas, atividades de mediação conjuntas com a coordenadora do projeto , visita a escolas para divulgar as atividades, estudos subsidiados pelos conteúdos das obras e reflexões acerca da mediação; divulgação das ações educativas nas escolas de ensino público e particular e outras instituições educativas. A mediação em si é realizada a partir de agendamento prévio com o monitor da Galeria A SALA. Além da prática de mediação, a Galeria A SALA fornecerá subsídios ao acolhimento do artista expositor. Este artista que é também pesquisador, apresenta o conceito vinculado a sua produção em uma palestra mediada pela Coordenadora da Galeria e aberta ao público para debate. Durante algumas exposições e tendo recursos para a estadia do artista ofereceremos oficinas à comunidade, grupos escolares e aos estudantes de arte. Essa troca é fundamental para que o público saiba o quanto o pensamento visual pode ser complexo e não apenas intuitivo como muitos tem a tendência a acreditar. Também é assim que se vislumbra a arte como campo de pesquisa bastante abrange e com diversas ramificações. Os mediadores também participam das montagem das exposições, do registro de divulgação das mesmas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É no espaço da Galeria de Arte A SALA que os alunos tem acesso a obras de vídeo, vídeo instalação, *perfomance*, instalações sonoras, possibilitando a todos alargar os sentidos e os modos de fazer por meio de diferentes linguagens artísticas. Incluindo também, os familiares e amigos dos alunos, os críticos culturais, os ex-alunos, os alunos de escolas e outros segmentos da sociedade que podem conferir, admirar e criticar. É a produção de uma nova e amadurecida geração de artistas formada pelo Centro de Artes, que se torna visível e que adquire a sua importância, elevando-se ao grau de uma maturidade visível; uma produção que foi gerada dentro da Universidade e em função da convivência que se estabelece no meio acadêmico, com os colegas, com os professores, com os funcionários e outros agentes inseridos nesse meio. É assim que a Galeria A SALA do Centro de Artes formula por excelência a Extensão Universitária, conduzindo e estimulando o contato e as trocas por meio da obra de arte. O mesmo movimento se dá com as exposições de artistas de vários locais do Brasil

e de outros países de elevada importância que partilham suas obras no âmbito universitário. Com o apoio da imprensa local, que salienta o caráter significativo do espaço, recebemos um público considerável que vem assistir as palestras dos artistas, a inauguração da exposição, e visitam a exposição durante o período estabelecido. Os alunos podem ter contato com os artistas, colocando as suas produções em relação ao contexto descrito por eles. A complexidade dos discursos dos artistas convidados, geralmente realizando mestrado ou doutorado, acaba por provocar esse exercício de alteridade que o professor tanto busca na sala de aula. É no questionamento e na troca de experiências que alunos do Centro de Artes se sentem, de fato, sujeitos no ato de aprender e podem articular o ensino, a extensão e a pesquisa no campo da arte. Em uma exposição, em contato com a obra, é possível descobrir infinitos saberes da fruição, da arte e da vida e vivenciar experiências enriquecedoras sob o ponto de vista de compreensão da importância das práticas artísticas para todos nós. De acordo com Martins, é preciso "provocar experiências que ressoam na pele, que penetram no corpo". (MARTINS, 2005, p. 06), instigando o olhar apressado e superficial a tornar-se um olhar curioso. Nessa rede de pensamentos, é preciso possibilitar a experimentação às crianças, jovens e adultos, seja através do contato com diversos materiais, sensações, emoções, pensamentos numa exposição de arte, seja através da ação de experimentar novos olhares. Acreditamos na importância de uma visitação a exposições de arte, pois em contato com as obras é possível experimentar e criar sensações e infinitas leituras desprendendo-se de padrões e modelos clichês, fugindo das formas estereotipadas a que possuem acesso. É preciso que tenham experiências que sejam significativas. Quando falamos sobre a experiência, Jorge Larrosa nos propõe pensar a educação nos valendo da experiências, e ainda destaca que:

> (..) a experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. (LARROSA, 2004, p. 154).

Para Larrosa, nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Para que a experiência, a possibilidade de que algo nos passa ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm. Requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160). Destacamos a necessidade de possibilitar esses momentos e de que o estudante de arte, enquanto mediador e futuro professor, orientando estas situações, devem estar atento para instigar e percebê-los.É preciso que momentos de mediação aconteçam frequentemente, como uma possibilidade pedagógica.

Em uma exposição, em contato com a obra, é possível descobrir infinitos saberes e vivenciar experiências enriquecedoras. Os mediadores de exposição, tem a função de instigar os participantes a sentir e compreender as obras, de uma forma pessoal e cultural, tornando possível o descobrimento da narratividade singular do artista, suas origens e implicações, advindos de modos de fazer e instaurar singularmente um ponto de vista do mundo a que pertencemos. Por

isso, os Museus, as Galerias de Arte, as Bienais Internacionais e os Centros Culturais têm sempre um mediador preparado para acolher o visitante e ações educativas aos mais diferentes públicos.

4. CONCLUSÕES

O projeto de extensão recebeu recursos junto ao PROEXT no valor de R$49.000 e embora tenhamos dificuldade em executar todo o recurso por causa de tramitação burocrática, adquirimos materiais permanentes, pagamos diárias à dois artistas, mantivemos três bolsistas durante doze meses e realizamos um livro sobre as ações expositivas e educativas realizadas na Galeria, que será publicado em breve. Em 2014, realizamos cinco exposições, a exposição individual do artista alemão Ottjorg A. C, intitulada Certo Talvez mais tarde., a exposição coletiva de formandos do Curso de Bacharelado em Artes Visuais intitulada Trajetórias Divergentes, a exposição coletiva Pons Dulcis Sulinas II, de professores artistas e alunos do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, a exposição coletiva Lugar Tênue dos artistas Hélio Fervenza e Maria Ivone dos Santos e a exposição Outras Margens, de artistas professores do Centro de Artes sob a curadoria do professor Dr. José Luiz de Pellegrin. Realizamos três encontros com os artistas das exposições Certo, Talvez mais tarde, Trajetórias Divergentes e Pons Dulcis Sulinas II, com um número significativo de pessoas, estudantes de artes e comunidade. Assim como, foram realizadas ações educativas pelo projeto de extensão PATAFíSICA, sob coordenação da Profa. Carolina Rocheford, nossa parceira no que tange o desenvolvimento de mediações junto a escolas e grupos interessados. Foram realizadas mediações para turmas das seguintes instituições: Escola de Ensino Fundamental Castro Alves, Escola Estadual de 2º Grau Nossa Senhora Lourdes, Escola Estadual 1º Grau Dr. Francisco Simões, Escola Estadual DE 1º Grau Incompleto Sagrado Coração Jesus, Colégio Estadual Félix da Cunha, CRAS Capão do Leão, CRAS Pelotas e diferentes turmas dos cursos do Centro de Artes. Durante a exposição Pons Dulcis Sulina II foi lançado o Livro Meio, livro de artista organizado por Marcos Sari e Daniele Marx. Neste ano, devido ao recurso PROEXT, a Galeria ficou mais tempo de portas abertas, uma vez que mantivemos três bolsistas durante todo o ano envolvidos com as atividades da Galeria, e fundamentalmente resguardando as obras em exposição durante o período previsto para isso, tivemos em média a cada exposição visitação de 300 pessoas que assinaram o livro de presença, ou seja na abertura e durante o período de exposição imaginamos atingir 350, pois nem todos assinam o livro, inclusive somente os professores que acompanham as turmas mediadas que o assinam, sendo que realizamos cinco exposições tivemos 1750 vivenciando a produção contemporânea exposta no Centro de Artes. A Galeria revelou mais uma vez ser um espaço cultural de formação estética para que a comunidade estudantil e em geral possa usufruir da arte contemporânea local, nacional e internacional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LARROSA, Jorge.Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

MARTINS, Miriam Celete. 'Mediação Cutural Para professores andarilhos da cultura'. São Paulo: Arte por escrito/Rizoma Cultural/Content Stuff. 2005.

DIFUSÃO DA BIOTECNOLOGIA E DAS CIÊNCIAS ÔMICAS ATRAVÉS DA EXPOSIÇÃO CIENTÍFICA EXPOGEN

DALLMANN, Camila Müller[1]; SANTOS, Priscila Silveira dos[2]; REIS, Carlos Guilherme[3]; YAMAMOTO, Robson Ryu[4]; MELLO-FARIAS, Paulo Celso[5]; CHAVES, Ana Lúcia Soares[6].

[1]Universidade Federal de Pelotas – camilacmdbiotec@gmail.com;
[2]Universidade Federal de Pelotas – silveira.priii@gmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – carlosgrreis@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – yamamotoryu@gmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – mellofarias@yahoo.com.br
[6]Universidade Federal de Pelotas – analucia.soareschaves@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Os avanços da ciência alcançados nas últimas décadas, principalmente nas áreas da Bioquímica, Biologia Molecular e Biotecnologia contribuíram para obter incrementos significativos na qualidade de vida da sociedade, auxiliando também na conscientização de que a exploração do meio ambiente deve se dar de forma sustentável. Muitos progressos ocorreram na medicina, com a constante preocupação de buscar novos fármacos, aprimorar os já existentes e criar outras alternativas mais eficientes para o tratamento de doenças, bem como em outras áreas como agricultura, a pecuária e o meio ambiente. Novas vacinas, alimentos mais nutritivos, combustíveis alternativos, medicamentos mais eficientes e produtos transgênicos fazem parte do dia-a-dia de todos, mesmo que de forma imperceptível.

No entanto, a Biotecnologia está inserida na sociedade sob a forma de produtos e processos, sem que a mesma tome conhecimento de que tiveram origem em centros de pesquisa envolvendo as áreas do conhecimento citadas. Dentro desse contexto, a Universidade tem a oportunidade, através de ações como EXPOGEN, de realizar ações de esclarecimento a fim de ultrapassar seus muros e levar informações fidedignas à comunidade, proporcionando e familiarizando a sociedade com o saber de forma atrativa, ilustrativa e simplificada. Somente, assim, o cidadão comum terá condições de obter um posicionamento frente às novas biotecnologias existentes, demonstrando que esta área considerada há algum tempo uma ciência do futuro, já é uma realidade em vários países.

Dentro deste contexto, o projeto em questão tem como objetivo levar a comunidade escolar e universitária da cidade de Pelotas-RS, o conhecimento científico, por meio de exposição científica, palestras e oficinas a fim de proporcionar inclusão social em ciência, tecnologia e inovação, no que diz respeito aos avanços da biotecnologia e seus impactos para a qualidade de vida do homem e a sustentabilidade do ambiente.

2. METODOLOGIA

O desenvolvimento do projeto de extensão teve por base, inicialmente um intenso trabalho de pesquisa bibliográfica sobre os temas escolhidos para serem levados à comunidade. As pesquisas foram realizadas em livros, artigos científicos e também em sítios na internet.

As informações obtidas foram utilizadas para elaborar *banners* com textos, imagens e infográficos. O material produzido em edições anteriores do projeto está sendo atualizado com informações mais recentes através da mesma metodologia.

A apresentação da exposição será levada a escolas da rede pública de Pelotas e nos campi da UFPEL e UCPEL. Na presente edição, prevê-se a realização de palestras e oficinas sobre o os conteúdos abordados, na medida da disponibilidade de recursos.

Pretende-se dar maior visibilidade à exposição através da elaboração de um blog, sítio internet ou *fanpage* em redes sociais como o Facebook.

A avaliação do projeto será realizada através de um questionário simplificado para recolher as impressões do público e aferir o grau de atingimento da difusão dos conceitos de Biotecnologia e das Ciências Ômicas. Este *feedback* também poderá ser realizado pelos meios eletrônicos citados acima, caso venham a ser implementados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como a edição deste ano foi recentemente iniciada, atualmente a equipe envolvida no projeto está realizando contato com as escolas que participarão da atividade, para estipular um cronograma para a execução das atividades.

Os banners estão em fase de revisão e atualização de conteúdo. A Figura 1 mostra alguns protótipos dos banners que farão parte da EXPOGEN.

Ressalta-se que o projeto está sendo desenvolvido com recursos dos professores que o coordenam e que, por este motivo, possíveis lapsos no cronograma possam ocorrer.

4. CONCLUSÕES

A iniciativa do projeto possibilitará a integração Ômicas, conscientizando a comunidade escolar e universitária sobre importância das pesquisas nas áreas apresentadas, das vantagens e desvantagens das novas tecnologias e do envolvimento diário que estas ciências têm em suas vidas.

A iniciativa pretende estimular o público a lidar com novas informações, compreendê-las, elaborá-las, assim como envolvê-lo com os temas de atualidade de forma que possam se posicionar com respaldo na ciência.

Figura 1. Protótipos dos *banners* que farão parte da EXPOGEN.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chaves, A.L.S. **Biologia molecular para iniciantes.** 2Ed. Pelotas: Editora UFPEL, 2006. 160 p. Chaves, A.L.S.

Dryden, G. & Vos, J. **Revolucionando o aprendizado.** São Paulo: Makron Books, 1996.

Falcetta, A. et al. **Cem anos sem tédio: Língua Portuguesa: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor.** Porto Alegre: Padre Réus, 2000.

Liolios K; Tavernarakis N; Hugenholtz P; Kyrpides, N.C. **The Genomes On Line Database (GOLD)** v.2: a monitor of genome projects worldwide NAR 34, D332-334.

Lincho, P.R. & Ulbricht, V.R. **Uma abordagem ergonômica dos recursos visuais projetados.** XIV C ongreso Internacional de Ingeniería Gráfica, Espanha, 2002.

Watson, J.D.; Berry, A. **DNA - O segredo da Vida.** Ed. C ompanhia das Letras. 2005. 480p.

Documentos eletrônicos

DNA: 50 Anos de Dupla Hélice. Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, 2003. C old Spring Harbor Laboratory. Acessado em fevereiro de 2013. Disponível em: www.cshl.org.

Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Acessado em fevereiro de 2014. Disponível em: ww.cenargem.embrapa.br

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Acessado em janeiro de 2013. Disponível em: www.fapesp.gov.br.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. Acessado em dezembro de 2014.Disponível em: www.fapergs.rs.gov.br.

Genomics Elsevier. Acessado em junho de 2015. Disponível em http://www.journals.elsevier.com/genomics/.

Genome Illustrations. Acessado em outubro de 2012. Disponível em: www.genome.gov.

Human genome Project. Acessado em dezembro de 2013. Disponível em: ww.ornl.gov/sci.

Learn.Genetics, Genetic Science Learning Center. Acessado em junho de 2015. Disponível em: http://learn.genetics.utah.edu/content/epigenetics/.

National Center for Biotechnology Information. Acessado em janeiro de 2015. Disponível em: www.ncbi.nlm.gov.

Strawbridge, G. Learning, learning theories and learning styles. Acessado em 2014. Disponível em: www.olsusa.com.

What is Epigenetics. Acessado em junho de 2015. Disponível em: http://www.whatisepigenetics.com/fundamentals/.

PERSPECTIVA POLÍTICO/PEDAGÓGICA: UM OLHAR POPULAR E EMANCIPATÓRIO SOBRE O DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR

PABLO ESPOSITO ESCOBAR CASTRO[1]; DANIELE REHLING[2]; ANA PAULA GROSSER[3]; MÁRCIA ALVES DA SILVA[4]

[1] Universidade Federal de Pelotas – pablo.e.e.c@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – danielerehling08@yahoo.com.br
[3] Universidade Federal de Pelotas - anagrosser@hotmail.com
[4]Profa. da Faculdade de Educação da UFPel – orientadora – prof.marciaalves07@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Desafio é um projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que surge em 1993, por iniciativa das/os próprias/os educandas/os da instituição, com o intuito de oportunizar um espaço pedagógico que estimule tanto a preparação para o vestibular, quanto a autonomia e empoderamento dos sujeitos através de uma educação crítica e emancipatória, constituindo-se como um espaço de Educação Popular que, de acordo com Paulo Freire (2005), remete à educação das classes populares, indígenas, trabalhadores e trabalhadoras (e suas/seus filhas/os), negras e negros, todos e todas aquelas pessoas que de alguma forma foram excluídas/os e oprimidas/os histórica e socialmente ao longo dos anos, oferecendo-lhes a possibilidade de troca, de um aprendizado não hierárquico, que leve em conta os saberes, fomentando a consciência crítica destas e destes.

A ideia do Desafio parte de um princípio básico: a solidariedade e o dever que as/os educandas/os da UFPel, juntamente com as pessoas que constroem a história desta instituição, detêm em relação com a grande parcela da sociedade que sustenta o ensino superior sem, muitas vezes, dele fazer parte. A meta principal é possibilitar o acesso de segmentos sociais menos favorecidos economicamente à conhecimentos específicos, de modo que possam ingressar nas Universidades Públicas, para que sendo partícipes destas, tenham maiores condições de uma intervenção social consciente.

Desta forma o presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência de coordenadoras/es pedagógicas/os do curso pré-universitário popular chamado Desafio, dando ênfase nos avanços e nas potencialidades, sob uma ótica popular e emancipatória.

2. METODOLOGIA

Optamos pela pesquisa participante por compreender, como nos traz Brandão e Streck (2006) que esta é uma forma de fazer ciência que vai na contramão dos modelos tradicionais, pois ela procura romper com a ideia de oposição entre sujeito/objeto, reafirmando e tornando os saberes populares protagonistas na constituição do conhecimento em uma constante construção coletiva e dialética. Tornando assim, nossa atuação enquanto educadoras/es juntamente com as constatações relatadas, complementárias no sentido de retratar o presente instante do pré-universitário Desafio.

Desta forma, para a construção do presente trabalho, propomos apresentar relatos de experiências vivenciadas no corrente ano, evidenciando aspectos que

consideramos relevantes para a reflexão acerca do processo político/pedagógico atual e futuro e discutir as potencialidades a serem trabalhadas para avançarmos ainda mais no resgate aos princípios da educação popular de Paulo Freire.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os cursos pré-universitários populares, de acordo com Monteiro (apud PEREIRA, 2007) adotam uma proposta ideológica e metodológica que não é a de simplesmente repassar os conteúdos programáticos do Ensino Médio, mas sim, de ampliar a visão problematizadora das/os envolvidas/os, sobre as questões sociais. Desta mesma forma, o Desafio busca oportunizar espaços que excedam a sala de aula, no intuito de fomentar a educação popular, enquanto um processo emancipatório, de valorização das experiências de vida das/os educandas/os, de problematização da realidade social, de estímulo à criticidade e à criatividade. Entre os espaços apresentados estão as oficinas e os debates sobre opressões sociais e históricas, algumas realizadas a pedidos das/os próprias/os educandas/os, e diversos espaços de expressão como murais, cartazes e outras formas de artes produzidas e espalhadas pelo curso, numa forma de construção da identidade coletiva.

A representação estudantil, outro importante espaço de emancipação e empoderamento das/os educandas/os, foi rearticulada no corrente ano, após permanecer inativa durante nove anos consecutivos. Frisamos que espaços de educação popular devem primar pelo princípio da horizontalidade e da autogestão, fundamentos básicos que a colocam na contrapartida do ensino tradicional, que conforme elucida Freire (2005), está inserido em um contexto histórico e social de exploração e opressão.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) em vigor data de 2003 e carrega com ele um atraso não só temporal quanto ideológico. Tendo em vista que de 2003 para 2015, não só transcorreu mais de uma década, mas aconteceram eventos como o 11 de setembro nos EUA (2001), a legalização da maconha no Uruguai (2013) e as manifestações de Junho e Julho no Brasil (2013) que simplesmente mudam os moldes de uma sociedade e se constituem em temáticas que devem ser abordadas. Manter um PPP atualizado é imprescindível quando tratamos de formação cidadã crítica, como pontuam os princípios da educação popular. Os esforços realizados para sua reforma se unem também a participação das educandas/os com o objetivo de constituir um espaço realmente construído para todas e todos.

A organização e participação nos Ciclos de Formação de Educadoras/es Populares, é algo regimental e obrigatório, de certa forma, para todas/os as/os colaboradoras/es do projeto, por ser elemento essencial no processo formativo individual e coletivo, e também estrutural do tripé ensino-pesquisa-extensão, o qual o Desafio se propõe a edificar.

Entre as diversas problemáticas e contradições existentes no Desafio, desde a reprodução de práticas opressivas e hierárquicas até a ausência completa de compreensão sobre educação popular, é possível pensarmos como hipótese causadora, a baixa participação das/os educadoras/es nos Ciclos de Formação e em determinados anos a sua não existência, como é o caso do último periodo (o último ciclo ocorreu em 2013), assim é preciso reafirmar a importância da formação continuada das/os educadoras/es para a consolidação de um grupo coeso a pensar e praticar educação libertadora no âmago do curso, além de

permitir o contato com outras realidades e antigas/os educadoras/es, somando esforços na manutenção de um desafio sempre ciente da sua natureza.

Especificamente nesse ano, é de suma importância ressaltar que está ocorrendo um protagonismo e uma dedicação intensa por parte das/os educandas/os em pensar efetivamente as temáticas do Ciclo, na garantia de um espaço que dê retorno para outra prática na sala de aula, mas com um olhar que também reivindica o estimulo às consciências para a transformação social.

4. CONCLUSÕES

As considerações sobre nossa atuação e nossa reflexão sobre a prática possibilita a compreensão mais profunda de que avançamos e regredimos em diferentes momentos da história do Desafio, o que não é diferente em outros processos populares de educação, pois as contradições existentes no cerne do sistema econômico, social e político que vivemos precisam ser apontadas e resolvidas coletivamente. Entretanto acreditamos que possibilitar a desconstrução da relação rígida, hierarquizante e muitas vezes opressora entre educadora/or - educanda/o dentro do Desafio, e a transformação lenta e gradual da concepção de professora/or em educadora/or, no sentindo mais bonito e libertador do termo, fomentando a participação da/os educandas/os a partir do direito à voz inicialmente e consequentemente o direito à transformação em todas as esferas, são algumas das expectativas contidas na relação dialética das nossas/os iniciais ações no projeto, para o resgate dos princípios da educação popular de Paulo Freire.

Todos estes avanços ocorridos demonstram que a participação real e concreta das/os educandas/os do curso nas decisões do projeto enquanto protagonistas dão força a sua voz e empoderam na medida em que se reconhecem como sujeitos desta realidade, conforme a educação popular se afirma como uma alternativa plena e viável a se opor ao modelo educacional vigente, respeitando as individualidades, potencializando o trabalho colaborativo e fomentando aquilo que por ventura possa ter sido sufocado pelo ensino tradicional.

Por fim, a relação dialética e emancipatória que se configura atualmente em curso no projeto Desafio, a curto e a longo prazo, reivindica o seu "slogan" de nascimento: "o curso que aprova quem o sistema reprova" e essa prática não se delimita de forma alguma à simples popularização da universidade, processo que também é importante; mas antes de tudo, o objetivo político central é a instrumentalização libertadora para que essa popularização seja radical e permanente, na universidade e em todos os espaços sociais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. 295p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43º edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PEREIRA, T.I. **Pré-Vestibulares Populares em Porto Alegre**: Na fronteira entre o público e o privado. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

A INTERFERÊNCIA DO PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA NA AQUISIÇÃO DO INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

MAUREN GARCIA PINHO[1]; SÍLVIA COSTA KURTZ DOS SANTOS[2]

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês e Respectivas Literaturas da Universidade Federal de Pelotas, bolsista PROEXT
E-mail: maurengpinho@gmail.com
[2] Professora Associado IV do Centro de Letras e Comunicação da UFPel, orientadora do trabalho.
E-mail: silviacostakurtz@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Aprender uma língua estrangeira (LE) não é tarefa fácil, pois envolve uma variedade de habilidades cognitivas, além de requerer muito tempo, treino e prática. Segundo LEFFA (1988, p. 212), a "aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente". Já a concepção de aprendizagem, refere-se ao "desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras" (ibidem). Dessa forma, o aprendiz costuma fazer uso de sua língua materna (LM), também conhecida por primeira língua (L1), ou qualquer língua que ele tenha aprendido anteriormente, como base, ou seja, a ela recorrendo em busca de estruturas e significados já estabelecidos, bem como intercalando as palavras da LE com a L1, a fim de promover sua autonomia no idioma que está sendo adquirido. Em vista disso, LITTLEWOOD[1] (1984) afirma que a transferência do conhecimento anterior para uma nova tarefa é algo econômico e produtivo para o aluno de LE.

Em contrapartida, assim como a LM pode ser benéfica na aquisição de um novo idioma, ela também pode acarretar certas desvantagens quando empregada de forma errônea. Quando o aprendiz a utiliza, ele tenta transferir as competências linguísticas que possui internalizadas para as habilidades de recepção e de produção na língua-alvo. A este processo dá-se o nome de *transferência*, tema central do presente trabalho, que, sob uma perspectiva behaviorista (LITTLEWOOD, 1984), se divide em *transferência positiva* e *transferência negativa*, também denominada *interferência*. A primeira ocorre por meio da harmonização entre os sistemas linguísticos da LM e da LE, o que facilita para o aluno e o conduz ao acerto; já na segunda, por outro lado, ocorre uma dissonância entre ambas as línguas, dificultando a aprendizagem do aluno.

Diante disso, a pesquisa realizada tem como principal objetivo investigar o fenômeno da interferência do português língua materna na aprendizagem de inglês língua estrangeira em nível básico, mais precisamente em relação aos aspectos semânticos, morfológicos e sintáticos, com vistas a estabelecer implicações pedagógicas passíveis de promover a melhoria da prática de ensino em cursos de extensão oferecidos à comunidade pela UFPel.

[1] As traduções que compõem este trabalho foram realizadas pela autora.

2. METODOLOGIA

Sob a perspectiva da pesquisa-ação educacional, que, segundo TRIPP (2005, p. 445), é "uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos", a autora deste trabalho e também ministrante do curso de extensão Língua Inglesa IV realizou a coleta e a análise de dados de atividades escritas realizadas por dezoito alunos adultos durante o primeiro semestre letivo de 2015.

Assim, agindo na prática e investigando a respeito dela, optou-se por investigar o fenômeno recorrente da interferência da língua portuguesa na produção em língua inglesa, de forma a estabelecer correspondências entre o que se pode encontrar através de uma revisão bibliográfica acerca do tema e os dados gerados pelos alunos em sala de aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de dados possibilitou identificar diferentes manifestações do fenômeno de interferência, dentre as quais apresentamos a seguir as de tipos mais recorrentes. As interferências aparecem sublinhadas nas frases produzidas pelos aprendizes, seguidas de frases em português que levam em consideração os objetivos comunicativos dentro dos contextos de produção, bem como de discussões acerca das possíveis justificativas para as interferências.

(1) Uso equivocado de adjetivo possessivo

Exemplo: *"My cat is brown and white, but <u>your</u> mother is all brown."*
Objetivo comunicativo: "Meu gato é marrom, mas a mãe dele é toda marrom."

O aluno utilizou "your", que se denomina em inglês "adjetivo possessivo", ao invés de utilizar "its", "his" ou "her". Esse é um erro muito comum entre brasileiros aprendizes de língua inglesa em nível básico, uma vez que, em língua portuguesa, o que denominamos "pronomes possessivos" admite flexão de gênero, número e pessoa, podendo haver correspondência nas formas relativas à 2ª pessoa do singular e do plural (você/vocês) e à 3ª pessoa do singular e do plural (ele/ela, eles/elas). No entanto, os chamados adjetivos possessivos em língua inglesa não apresentam flexão de gênero e de número, além do que há apenas uma correspondência nas formas relativas à 2ª. pessoa do singular e à 2ª. pessoa do plural (your). Quanto às formas da 3ª. pessoa do singular, destaca-se a presença de três pronomes sujeitos em língua inglesa, "he/she/it" e dos respectivos adjetivos possessivos "his/her/its". Em língua portuguesa, temos os equivalentes pronomes pessoais do caso reto, nas formas "ele/ela", masculino e feminino, não havendo correspondência para o neutro "it", usado em referência a coisas, objetos, animais, situações ou ideias já mencionadas, e que tem "its" como adjetivo possessivo.

Nesse sentido, o uso equivocado do adjetivo possessivo "your" se justifica pela interferência proveniente da língua portuguesa, ou seja, pela tradução de "seu/sua" em português, que no inglês, observando a flexão de gênero, corresponderia às formas "his/her", respectivamente para masculino e feminino. Assim, a escolha correta de adjetivo possessivo a princípio seria "its", pronome

neutro usado para animais, ou "his" , assim identificando seu gato de estimação como macho.

(2) Omissão de verbo auxiliar em frase interrogativa

Exemplo: "*What ___ you want to do this weekend?*"
Objetivo comunicativo: "Que você quer fazer este fim de semana?"

No exemplo acima ocorre outro caso de interferência na estrutura sintática. O aluno, ao tentar formular uma pergunta, não utilizou o verbo auxiliar do presente simples "do", uma vez que, como o próprio nome diz, sua função é a de auxiliar o verbo principal, sendo também utilizado em estruturas afirmativas enfáticas, negativas e interrogativas, além de também atuar na substituição de um verbo lexical ou em uma oração predicativa. Assim, em língua inglesa, para formar frases interrogativas no presente simples, deve-se utilizar o verbo auxiliar "do" anteposto aos pronomes sujeitos "I/you/we/they" e "does" para he/she/it". Como tais regras não têm equivalência em língua portuguesa, a omissão do verbo auxiliar "do" na frase interrogativa produzida pelo aprendiz representa um tipo de interferência sintática da LM na produção em LE.

(3): Posição de adjetivo e acréscimo de morfema de plural

Exemplo: "*My sports favorites are soccer and volleyball.*"
Objetivo comunicativo: "Meus esportes favoritos são futebol e voleibol ."

Nesta oração há uma interferência sintática e outra morfológica que resultam da interferência da LM. A primeira está relacionada com a ordem posição do adjetivo na frase. Em língua inglesa, os adjetivos antecedem os substantivos e/ou precedem os verbos de ligação, porém, na língua portuguesa, os adjetivos podem tanto vir antepostos quanto pospostos aos substantivos. Já a segunda interferência refere-se à flexão de número do adjetivo "favorite", acrescido do morfema de plural –s. Neste caso, a interferência da L1 se justifica porque a flexão dos adjetivos em número condiz com as regras da língua portuguesa, o que não ocorre na língua estrangeira alvo.

(4) Tradução literal e uso incorreto do léxico

Exemplo: "*I have eighteen years old.*"
Objetivo comunicativo: "Eu tenho dezoito anos."

Neste exemplo ocorre uma interferência de caráter semântico, que é outro aspecto considerado muito comum entre os aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira. A frase tipicamente usada para dizer a idade em língua inglesa é ensinada como não passível de tradução literal, pois resultaria em "Eu sou /estou dezoito anos velho" . Nesse caso, parece estranho que possa ocorrer qualquer tipo de transferência, especialmente porque, não havendo a possibilidade da tradução literal, se espera que a frase seja aprendida como se apresenta. No entanto, a substituição do verbo "to be" ("ser/estar") por "have" ("ter"), parece ser um recurso através do qual o aprendiz estabelece um ponto em comum entre a LE e a L1, usando, na estrutura em inglês, o mesmo verbo que seria usado em português.

Dessa forma, ao invés de produzir "I *am* eighteen years old", o que se produz é "I have eighteen years old".

(5) Uso equivocado do léxico

Exemplo: "*I love to go to the library* and buy new books."
Objetivo comunicativo: "Eu amo ir à livraria e comprar livros novos."

Nesta frase ocorre uma interferência semântica de falsos cognatos, também chamados falsos amigos, que são palavras ou dialetos existentes em duas línguas que se parecem ou soam semelhantes, todavia se diferem completamente ou parcialmente quanto ao significado. Em virtude disso, o aluno, ao tentar expressar que ama ir à livraria comprar livros novos, utilizou o léxico "library" de forma equivocada. Isso se justifica, tendo em vista que, apesar de "library" ser semelhante à palavra "livraria" em língua portuguesa , sua correspondência de sentido se dá com a palavra "biblioteca". Na frase produzida pelo aprendiz, a escolha adequada para estabelecer correspondência de sentido com a palavra "livraria" em língua portuguesa teria sido o vocábulo em inglês "bookshop".

4. CONCLUSÕES

A experiência prática de ministrar aulas em um curso básico de extensão de língua inglesa oferecido à comunidade pela UFPel é uma oportunidade ímpar de aprendizagem, contribuindo positivamente para a formação inicial de profissionais de ensino, ao mesmo tempo em que possibilita o aperfeiçoamento da prática, através da pesquisa.

A realização deste trabalho de pesquisa-ação possibilitou a reflexão informada pela literatura acerca do fenômeno de interferência do português língua materna na aquisição do inglês língua estrangeira, o que acarretou em ajustes metodológicos ao longo do curso e otimizou o processo de aprendizagem dos alunos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada:** O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 212

LITTLEWOOD, William. **Foreign and second language learning:** Language acquisition research and its implications for the classroom. [S.I.]: Cambridge University Press, 1984, p. 17-25

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

FRANCÊS PARA A COMUNIDADE DO ANGLO: OS DESAFIOS DE UMA PRÁTICA DOCENTE COOPERATIVA.

MÁRCIO MEDEIROS SILVEIRA[1]; MARIA JOILMA FERREIRA DOS REIS[2]; JAQUELINE DA LUZ DE CARVALHO[3]; ISABELLE SILVEIRA MARQUES[4]; JAQUELINE GARCIA[5]; DEIVIDI SILVA BLANK[6]

[1]Universidade Federal de Pelotas – mschiabotto@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – mariajoilma.ferreira@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – jaque.luz7@gmail.com
[4]Universidade Federal de Pelotas – isabelle.s.marques@hotmail.com
[5]Universidade Federal de Pelotas – garcia.jakii@gmail.com
[6]Universidade Federal de Pelotas – deividiblank@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O projeto de extensão *Francês para a comunidade do Anglo*, vinculado à área de francês do Centro de Letras e Comunicação, integra, desde 2010, os esforços institucionais da Universidade Federal de Pelotas, no âmbito do Programa Vizinhança, para fomentar a aproximação entre a comunidade acadêmica e a população que vive no entorno do Campus Anglo, zona periférica da cidade. Inicialmente sob a coordenação da Profa. Mariza Zanini, o projeto passou a ser coordenado pelo Prof. Deividi Blank em 2014 e conta, atualmente, com cinco voluntárias e um bolsista, que ministram oficinas de língua francesa na Escola Estadual José Brusque.

Instada a participar desse diálogo entre a UFPel e a comunidade circunvizinha ao Anglo, a área de francês optou por começar, de maneira prospectiva, pela realização de atividades de sensibilização à língua e à cultura francesas. Com o tempo, vislumbrou-se a possibilidade de aprofundar a abordagem de questões sociais, culturais e identitárias e, ao mesmo tempo, de intensificar o aperfeiçoamento dos docentes em formação. Havia a percepção de que os estágios curriculares obrigatórios nem sempre logravam preencher algumas lacunas na formação dos futuros professores, sobretudo no que diz respeito à qualificação da prática desses atores mediante os achados resultantes da investigação dessa própria prática.

Para viabilizar a aplicação dessa perspectiva mais ampla, foi necessário identificar os possíveis obstáculos e as estratégias que permitissem contorná-los. Entre as primeiras dificuldades impostas a qualquer tentativa de estabelecer pontos de convergência entre os educandos, destacava-se o fato de estarem estes em estágios muito distintos de alfabetização, mesmo que frequentassem, por exemplo, o 3º ano do ensino fundamental. Ainda nesse sentido, era incerta qualquer determinação do nível de apreensão de gêneros textuais elementares pelas crianças. Da mesma forma, o trabalho com identidades, ainda que num contexto social específico, poderia revelar-se homogeneizante e, por conseguinte, redutor. No que tange ao papel dos ministrantes das oficinas, restava o desafio de superar os entraves representados por uma formação acadêmica que, realizada no bojo do capitalismo, não se orienta naturalmente para a cooperação entre pares. Cumpria, pois, desenvolver uma metodologia de trabalho que, preservando as qualidades individuais, permitisse estabelecer objetivos comuns.

Num primeiro momento, buscou-se atacar as dificuldades relativas à coordenação dos esforços docentes. Adotou-se, então, um sistema de parcerias

entre os ministrantes, implementando-se a alternância entre observação e prática em sala de aula, como propõem STIRMAN-LANGLOIS; WAENDENDRIES (1999). Para estas, a consciência sobre a prática docente, que emerge da análise progressiva das observações das aulas, implica a qualificação do papel de formador na medida em que abre espaço para a experimentação. Ademais de perseguir uma identidade coletiva, o grupo de acadêmicos conscientizou-se, com a experiência, da necessidade de renegar a preparação para o mercado de trabalho como objetivo primordial do projeto, preferindo erigir como meta a construção da cidadania dos participantes.

Convencionou-se, portanto, que quaisquer cogitações acerca de questões culturais, sociais ou identitárias deveriam partir do conhecimento prévio dos alunos. Se a apreensão, por exemplo, da identidade dos indivíduos que integravam a turma de aprendizes de francês constituía tarefa por assim dizer insuperável, preferiu-se a construção de uma identidade própria dessa turma; o que, esperava-se, poderia desvelar pouco a pouco as identidades individuais. Ligada de modo intrínseco ao aprendizado de francês, a nova identidade construída apoiava-se no trabalho com gêneros discursivos, o que permitiria aos docentes não simplesmente exercer determinado controle sobre essa construção, mas principalmente dispor de critérios mais tangíveis para verificá-la.

O recurso à língua materna foi a estratégia escolhida para mobilizar um conhecimento comum ao alunos que pudesse mediar o contato com o novo conhecimento visado. Esse acercamento progressivo com a língua francesa deu-se com base no processo cognitivo de transferência. Como demonstram os estudos de ZIMMER (2007) no plano fonético-fonológico, os aprendizes concebem a estrutura da língua estrangeira e a reproduzem com base no conhecimento da língua materna em seus variados aspectos. O paradigma simbólico via cada sistema linguístico como relativamente independente, ao passo que, em termos conexionistas, o conhecimento linguístico, como todos os demais, seria processado em paralelo. MOORE (2001), ao defender a alternância entre língua materna e língua estrangeira em sala de aula, apoia a convicção de que o conhecimento metalinguístico e a própria construção de conceitos são enriquecidos pela aproximação entre duas ou mais línguas.

Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é apresentar e problematizar a experiência dos acadêmicos de Letras no projeto *Francês para a comunidade do Anglo* a partir de 2014, sobretudo do ponto de vista de sua formação para a docência em zonas de vulnerabilidade social e para a docência cooperativa. Espera-se, a partir do relato da situação encontrada, apontar estratégias capazes de responder às necessidades de professores em formação confrontados com o caráter multifacetado da prática docente, sensibilizando-os, assim, para soluções mais humanistas e cooperativas.

2. METODOLOGIA

O ponto de partida para a organização metodológica das oficinas criadas pelos acadêmicos participantes do projeto de extensão em questão foi a necessidade de organizar esse grupo relativamente extenso com vistas a imprimir à prática docente um sentido de unidade e progressão. A leitura da experiência de STIRMAN-LANGLOIS; WAENDENDRIES (1999), a despeito de o modelo dessas autoras mostrar-se bastante hierarquizado, inspirou o grupo a fazer da observação e da troca de experiências uma fonte para a constante experimentação.

Consoante o sistema adotado no âmbito do projeto, os ministrantes são divididos em duplas, as quais se alternam na apresentação das oficinas. Cada dupla responsabiliza-se por um encontro integral, ocupando seus integrantes papéis distintos na sala de aula: um será o ministraste; o outro, o observador. Assim, no momento das discussões semanais entre todos os participantes, as duplas podem relatar suas experiências com o testemunho qualificado do integrante encarregado da observação. Como todos os integrantes ocupam ambos os papéis, não há disparidades nas relações de poder entre pares. Nesse ambiente descontraído, todos se sentem à vontade para dar sugestões aos demais, ficando claro que a progressão do curso depende de determinação coletiva, assim como o desenvolvimento de ferramentas de análise da prática observada. Nesse sentido, a figura hierárquica do coordenador só é solicitada quando de alguma dúvida metodológica mais premente.

De maneira geral, os encontros organizam-se em torno de temas julgados relevantes para os aprendizes de francês ou por estes escolhidos. A partir de então, buscam-se os gêneros discursivos mais adequados à abordagem do tema eleito. Assim, se o tema do encontro for, por exemplo, *aniversário*, a canção *Parabéns a você* e o gênero cartão de aniversário podem ser trabalhados. Parte-se, portanto, da realidade mesma dos alunos a fim de operar-se com facilidade a transferência dos conhecimentos relativos à função social dos gêneros mobilizados, dando-se especial ênfase à transferência do conhecimento linguístico — processo apontado por ZIMMER (2007).

O trabalho com conceitos, que pode ser favorecido pela alternância de línguas conforme MOORE (2001), revela-se especialmente proveitoso para a abordagem de questões de identidade. Um conceito como *igualdade*, por exemplo, pode ser construído com os educandos a partir de suas próprias experiências, relatadas ou ilustradas em sala de aula. A fim de facilitar a apropriação do conceito, podem-se explorar símbolos que encontrem sua contrapartida em cada uma das culturas estudadas. Dessa forma, As bandeiras da França e do Rio Grande do Sul podem ensejar um trabalho com o conceito de *igualdade*, haja vista estar este presente em ambos os pavilhões, seja representado nas cores ou nos termos da divisa. Essa atividade poria em prática o processo de conceitualização em língua materna e o de reconceitualização por meio da língua alvo, ambos determinantes para a apropriação e a ampliação de conceitos socialmente relevantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre as várias ações que ilustram a integração profícua entre a comunidade e a academia, salienta-se a contribuição dos acadêmicos da UFPel para a implantação do Programa Mais Educação, que visa à instituição, em nível federal, do segundo turno nas escolas públicas brasileiras. Além disso, a realização do estágio obrigatório de uma acadêmica em escola atendida pelo projeto denota, de maneira mais imediata, a reciprocidade dessa relação, uma vez que a comunidade acadêmica é igualmente beneficiária das ações implementadas na comunidade que a circunda.

De maneira mais geral, destacamos o impacto do projeto no desenvolvimento, pelos acadêmicos, de uma visão cooperativa da atividade docente. Essa postura pode ser verificada, ainda que de maneira incipiente, no

modo como começam a ser concebidos os estágios curriculares obrigatórios pelos alunos que encetaram sua prática paralelamente à participação no projeto. Nota-se neles uma postura mais aberta às críticas construtivas e às experimentações didáticas e, sobretudo, mais consciente dos benefícios de uma observação sistematizada da prática docente. De ponto de vista dos alunos atendidos pelo projeto, percebe-se a evolução no seu grau de envolvimento nas atividades propostas, uma vez que a elaboração destas jamais perde de vista o interesse suscitado pelo lúdico, tampouco a relevância social do ensino de línguas estrangeiras em regiões periféricas. Por estar o conhecimento novo ancorado em conhecimentos com os quais já estão familiarizados, os aprendizes sentem-se valorizados e têm menos dificuldades em atribuir uma função social às atividades, requisito importante para que a língua estrangeira possa contribuir para a consolidação da cidadania.

4. CONCLUSÕES

A experiência neste projeto parece indicar que uma maneira frutífera de os professores em formação fazerem frente à uma prática docente que se revela sempre multifacetada e em incessante transformação seria implementar um canal institucional de troca de experiências entre pares e uma experimentação igualmente incessante baseada em observações constantes, inclusive por meio de gravações. Outrossim, são notáveis os efeitos favoráveis da supressão da hierarquia nos modelos de formação de professores, visto que a equidade nas relações acadêmicas desperta nos sujeitos o sentido de responsabilidade, a autonomia e a criatividade — sem os quais o professor em formação só poderá fracassar diante do desafio que lhe impõe a complexidade das práticas sociais e pedagógicas dos tempos pós-modernos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro

VANTHIER, H. **L'enseignement aux enfants en classe de langue**. Paris: CLE International, 2009.

Capítulo de livro

ZIMMER, M. Um estudo conexionista da transferência do conhecimento fonético-fonológico do PB (L1) para o Inglês (L2) na leitura oral. In: POERSCH, M.; ROSSA, A. (Org.) **Processamento da linguagem e conexionismo**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007. Cap. 3, p. 105-154.

Artigo

MOORE, D. Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 121, p. 71-78, 2001.

STIRMAN-LANGLOIS, M.; WAENDENDRIES, M. En partant de... en allant vers... la classe de langue. Une formation de professeur de FLE ancrée sur les observations et les pratiques de classe. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 114, p. 209-226, 1999.

PROJETO DE EXTENSÃO CIENTISTA APRENDIZ: UMA AÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CAMPO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

TIAGO MACHADO DA SILVA[1]; WELLINGTON LUIZ DE OLIVEIRA DA ROSA[2]; TATIANA DA SILVA RAMOS[3]; RAFAEL GUERRA LUND[4]; EVANDRO PIVA[5]; ADRIANA FERNANDES DA SILVA[6]

[1]Aluno de Graduação do curso de Odontologia (FO/UFPel) – tiagomachado91@hotmail.com
[2]Aluno de Mestrado em Dentística do curso de Odontologia (FO/UFPel) – wellington_xy@outlook.com
[3] Aluna de Doutorado em Parasitologia da Universidade Federal de Pelotas – tsrfarma@gmail.com
[4] Professor adjunto do Departamento de Odontologia Restauradora (FO/UFPel) – rafael.lund@gmail.com
[5]Professor Associado do Departamento de Odontologia Restauradora (FO/UFPel) – evpiva@pq.cnpq.br
[6]Professora Adjunta do Departamento de Odontologia Restauradora (FO/UFPel) – adrisilvapiva@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Na medida em que a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, o ensino das Ciências foi também crescendo de importância. Em 1999, a Declaração sobre a Ciência e o Uso do Conhecimento Científico relatou a preocupação com o acesso a Ciência e ao conhecimento científico, e foi aprovada na Conferência Mundial sobre Ciência (realizada pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura). Na Declaração, foi reconhecido que a desigualdade entre pobres e ricos não se relaciona somente a bens, mas também ao conhecimento científico. Além disso, esta Declaração foi enfatizado que a educação científica desde a idade precoce é de importância fundamental para o desenvolvimento humano, para a criação de capacidade científica endógena e para que tenhamos cidadãos participantes e informados (WERTHEIN; DA CUNHA, 2005)

A educação científica nas escolas passa diretamente pelas mãos dos educadores. Entretanto, a realidade da formação dos professores, carente de uma reflexão sobre ciência, provoca a insegurança quanto ao desenvolvimento do conhecimento científico em sala de aula, restringindo-se muitas vezes a leitura e realização de exercícios presentes nos livros didáticos (MALACARNE; STRIEDER, 2009). Ademais, esse ensino de ciências nas escolas encontra dificuldades no grande número de alunos por professor, na ausência de currículos relevantes, bem como na ausência de espaço físico adequado (MAYER, et al., 2013).

A Universidade tem um papel importante na divulgação científica para que a expansão do conhecimento sobre ciência se faça presente no cotidiano da sociedade. Entretanto, é necessário rever formas de otimizar o papel social da Universidade de acordo com as necessidades contemporâneas em ciência e cultura da população (GOERGEN, 1998). Uma das maneiras de ampliar esta função pode ser através de atividades de extensão para divulgar a ciência e se aproximar da sociedade.

Nesse contexto, o projeto de extensão Cientista Aprendiz, desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal de Pelotas e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis (Pelotas) com incentivo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS/Processo n. 0327-2551/14-1), propôs a aproximação do conhecimento científico e do convívio universitário de crianças do ensino fundamental da cidade de Pelotas (RS, Brasil). Este estudo tem como objetivo descrever o projeto Cientista Aprendiz, bem como as atividades desenvolvidas e o impacto da extensão na sociedade.

2. METODOLOGIA

O projeto de extensão foi conduzido com seis alunos do 4º e 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis, os quais foram tutoriados por um professor da própria escola, bem como por docentes e discentes da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Pelotas. Os escolares foram selecionados por meio de notas escolares e interesse na participação do projeto. O projeto teve a duração de um ano, sendo dividido em duas fases com encontros semanais de quatro horas no ambiente da universidade. Para divulgação e acompanhamento das atividades pela sociedade, foi criado um blog (www.cientistaaprendizufpel.blogspot.com.br) com atualizações semanais contendo informações e fotos sobre os assuntos abordados no projeto.

2.1. Primeira fase: Atividades educativas teórico-práticas

O primeiro período consistiu na realização de aulas expositivas, atividades lúdicas e práticas laboratoriais envolvendo diversos temas, entre eles assuntos históricos, sociais e científicos relacionados a ciência, tecnologia e suas aplicações no cotidiano. Inicialmente foi apresentado o significado da Universidade, bem como seu papel na sociedade. Posteriormente foram realizadas aulas práticas envolvendo as áreas de microbiologia, química, parasitologia, anatomia humana, astronomia, biologia molecular e celular. A etapa foi finalizada com a formatura dos alunos, em que os alunos receberam em solenidade simbólica o título de "Cientistas Aprendizes".

2.2. Segunda fase: Apresentação dos alunos

No segundo período ocorreu a apresentação dos alunos sobre os assuntos aprendidos durante o projeto em escolas da rede pública próximas, em um raio de até 6 km da escola sede. Essas apresentações tiveram o propósito de aproximar estudantes de séries iniciais ao conhecimento científico, expondo os assuntos com linguagem dos próprios alunos de modo a facilitar o aprendizado. Adicionalmente, o projeto Cientista Aprendiz pode ser divulgado nas escolas da região pelos próprios alunos participantes. Para encerrar as atividades do projeto, foi realizado uma visita ao Museu de Ciência e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande no Sul.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em todas as atividades os alunos foram estimulados a interagir e aprender de forma ativa, perguntando e tentando resolver os problemas propostos. Foi possível observar que todos os seis estudantes possuíam um conhecimento básico prévio sobre ciência, atrelando a ideia de ciência a cientistas e experimentos laboratoriais com o intuito de beneficiar a sociedade. Os alunos tiveram a oportunidade de fazer experimentos em laboratório como cultura bacteriana, antibiograma e teste com pH. Além disso, puderam visualizar bactérias e fungos, bem como parasitas externos em microscópio. As crianças relataram não terem tido contato prévio com técnicas laboratoriais, sendo a experiência prática importante complemento para o conteúdo programático de ensino fundamental que não pode ser abordado nas escolas. Atividades em ambientes desse tipo dão oportunidades para aprimorar conhecimentos, dar ideias iniciais dos estudantes quanto a ciência e tecnologia, assim como permitem que eles adquiram habilidades específicas (BORGES, 2002).

Ao final das atividades os alunos relatavam que nunca receberam atividades desse tipo de forma divertida e dinâmica, diferente de como estão habituados a aprender na escola. É importante realizar atividades educativas de maneira atrativa de modo a incentivar o despertar científico e o pensar crítico dos escolares. Segundo relato dos alunos, dentre os assuntos abordados em aula, o sistema solar e o corpo humano e seus sistemas foram os que mais despertaram interesse.

Além disso, os alunos apresentaram o projeto em 5 escolas da rede municipal e estadual de Pelotas. Com materiais didáticos preparados pelas próprias crianças e uma linguagem de fácil entendimento, foram apresentados também os conteúdos abordados durante o projeto de forma atrativa. Foi possível notar o interesse das outras crianças ao verem as apresentações, despertando o interesse não só pelos temas abordados, como também pela participação no projeto.

Figura 1. Registro fotográfico de algumas atividades realizadas no Projeto Cientista Aprendiz: a) alunos em atividade prática no laboratório de Microbiologia da Faculdade de Odontologia (UFPel); b) aluno visualizando parasitas externos em microscópio de luz; c) alunos em aula teórico/prática sobre a estrutura celular; d) alunos com tutores do projeto durante a aula sobre o corpo humano; e) alunos

do projeto de extensão Cientista Aprendiz com o jaleco personalizado; f) alunos apresentando os conteúdos aprendidos durante o projeto para crianças do 3º e 4º ano em escola da rede púbica de Pelotas.

Fonte: Arquivo pessoal do Coordenador do Projeto, 2015.

4. CONCLUSÕES

O projeto de extensão Cientista Aprendiz, diretamente, pode permitir a aproximação dos alunos do ensino fundamental com a universidade, e teve um impacto positivo no despertar científico desses estudantes. Indiretamente, o projeto atingiu outras estudantes da própria escola base, bem como outros estudantes das escolas atendidas pelo projeto na demonstração de pesquisa. Projetos como o referido podem contribuir com pesquisas futuras com foco na melhoria da educação fundamental com uma maior integração com a Universidade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, A.T. Novos Rumos para o Laboratório Escolar de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física,** Florianópolis, v.19, n.3, p.291-313, 2002.

GOERGEN, P. Ciência, sociedade e universidade. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.19, n.63, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200005>. Acesso em:20 jul. 2015.

MALACARNE, V.; STRIEDER, D.M. Desvelar da ciência nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar pelo viés da experimentação. **Vivências**, v.5, n.7, p.75-85, 2009. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_007/artigos/artigos_vivencias_07/Artigo_10.pdf.>. Acesso em: 20 jul.2015.

MAYER, K.C.M.; DE PAULA, J.S.; SANTOS, L.M.; DE ARAÚJO, J.A. Dificuldade encontradas na disciplina de Ciências Naturais por alunos do Ensino Fundamental de Escola Pública da cidade de Redenção-PA. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v.3, n.6, p.230-241, 2013.

WERTHEIN, J.; DA CUNHA, C. Educação Científica e Desenvolvimento: O que pensam os cientistas. **UNESCO:** Brasília, 2005.

Criação E Desenvolvimento De Uma Oficina De Linux Educacional

MAXWELL BÜRKE MOREIRA[1];BRUNA DOS SANTOS SOUZA[2];WILLIAM SILVA DE OLIVERIA[2]; CHRISTIANO MARTINO OTERO AVILA[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – maxwellburkemoreira@gmail.com*

2

[2]*Universidade Federal de Pelotas – bruna.ufpel@gmail.com*

w.oliveira315@gmail.com

[3]*Universidade Federal de Pelotas – christiano.avila@ufpel.edu.br*

1. Introdução

Este estudo tem por objetivo descrever o planejamento e desenvolvimento de uma oficina educacional, voltada para capacitação de professores da rede pública, no uso do sistema operacional Linux Educacional 5.0 e ferramentas LibreOffice em sua prática docente. Com o constante crescimento na utilização de mídias digitais e sistemas computacionais para facilitar o ensino e aprendizado, o Linux Educacional surge como uma opção eficaz e gratuita, capaz de atender aos requerimentos para a prática do ensino. O projeto é composto por 3 bolsistas e 3 professores coordenadores, sendo o público alvo os professores da rede municipal de escolas de Pelotas. Todo o conteúdo da oficina é produzido pelos bolsistas, utilizando como base conteúdo do projeto anterior, o PROMÍDIAS, e conteúdos disponíveis na internet, bem como a experiência própria com as ferramentas utilizadas na oficina. O motivo para o desenvolvimento desta oficina é a grande importância popularização da idéia de software livre, podendo assim impulsioná-la e fortalece-lá, disseminando conhecimento e formando multiplicadores.

2. METODOLOGIA

Através da metodologia semipresencial ou “Sala de Aula Invertida”, foram disponibilizados os conteúdos uma semana antes do encontro presencial, para que o aluno pudesse estudar e levar suas dúvidas para serem esclarecidas no encontro presencial. Após uma breve retomada, os alunos são submetidos a atividades práticas no laboratória, afim de exercitar mais sobre os conteúdos aprendidos. Os conteúdos são disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem do projeto juntamente com um exercício para ser resolvido até o dia do encontro, sendo ele uma tarefa ou um fórum. Totalizando assim uma carga horária de 8h de estudo

durante 4 semanas, sendo elas 5h de estudo online, 1h de revisão presencial e 2h de estudo dirigido no laboratório.

Durante a primeira semana, foi apresentado aos alunos o ambiente do Linux Educacional e sua interface, recursos básicos, como o Edubar (barra de ferramentas com alguns recursos do Linux Educacional) e gerenciamento de arquivos. Como atividade online foi realizado um fórum de discussões em que os alunos deveriam falar sobre software livre, licenças GNU, copyleft e citas as vantagens e desvantagens da utilização de software livre na educação, enquanto que presencialmente foi trabalhado o gerenciamento de arquivos.

Já na segunda semana, o trabalho foi feito em cima dos aplicativos, utilização, localização, instalação e desinstalação. Os alunos tiveram o primeiro contato com aplicativos como Gimp e Kdenlive. Como atividade online foi realizado um fórum de discussões onde o aluno devia falar sobre um aplicativo que pudesse ser útil na matéria em que ele leciona e na atividade prática foi trabalhado a instalação e desinstalação de aplicativos.

A terceira e quarta semana são direcionadas às ferramentas do LibreOffice. O LibreOffice é uma opção gratuita de ferramentas de escritório, como editor de texto, planilhas e apresentações. Durante a terceira semana, será apresentado o conteúdo relacionado ao LibreOffice Writer, o editor de texto do LibreOffice. Será apresentado a sua interface, bem como alguns recursos desta ferramente. A quarta semana é direcionado às ferramentas LibreOffice Calc, editor de planílhas, e Libreoffice Impress, editor de apresentação. Tanto as atividades online quanto as atividades presenciais serão focadas para ampliar o conhecimento e aumentar o domínio nas ferramentas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção dos conteúdos para a oficina de Linux Educacional foi feita pensando em usuários com pouco contato com qualquer tipo de variação da plataforma Linux, ou até mesmo com ferramentas digitais de qualquer plataforma.

As cinco horas de conteúdo disponibilizados para serem acessadas a distância foram feitas para fácil entendimento e tentando atingir todos os níveis de conhecimento. Assim, o conteúdo foi feito dando preferência às imagens (*screenshots*) para tentar facilitar o entendimento e familiarizar os alunos tanto com o conteúdo quanto com o visual do sistema.

Durante as aulas praticas, aprendemos sobre as diferenças que haviam entre as experiências com mídias digitais dos usuários. Haviam alunos com bastante contato com a plataforma Linux Educacional e mídias digitais, em geral que tiveram facilidade de entender os conteúdos, ao mesmo tempo outros alunos estavam tendo seu primeiro contato com um computador, e foi mais difícil e demorado, exigindo

uma dedicação mais focada dos monitores para que esses alunos compreendessem e utilizassem o que estava sendo apresentado nos conteúdos.

Metade do conteúdo já foi apresentado, restando ainda duas semanas. No momento, estamos aprimorando os materiais de estudo e atividades de acordo com a velocidade de aprendizagem dos alunos, observadas nas semanas que se passaram.

Até agora, podemos observar alguns pontos positivos como a grande procura por uma capacitação em Linux Educacional, tanto que as vagas para a oficina acabaram rapidamente. Também foi observado a perda do medo em explorar um sistema desconhecido, o entendimento sobre a importância da utilização de um software livre e também o uso de aplicativos para melhorar a qualidade de ensino.

4. CONCLUSÕES

A construção e apresentação de uma oficina sobre Linux Educacional trouxe para alunos, que são professores na rede pública, principalmente, o conhecimento e domínio de um sistema livre, além de maior interação com as ferramentas digitais. Tudo isso na intenção de que se tornem multiplicadores e que utilizem dessas ferramentas para melhorar a qualidade do ensino e aumentar o interesse dos alunos, bem como a disseminação da idéia do software livre.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOUSA, Gabriela. A SALA DE AULA INVERTIDA. 30 de julho de 2014. Disponível em: https://prezi.com/d_zhfshwro10/a-sala-de-aula-invertida/ . Acessador em 25 de julho de 2015.

PACHECO, José. **Sala de aula invertida - Revista Educação.**. Maio de 2014. Disponível em: http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/205/artigo311344-1.asp . Acessado em 25 de julho de 2015.

Linux Educacional 5.0. Acessado em 24 de julho de 2015. Disponível em: http://linuxeducacional.c3sl.ufpr.br/

Linux Educacional 5.0. Instalação. Acessado em 24 de julho de 2015. Disponível em: http://linuxeducacional.c3sl.ufpr.br/instalacao.html

Software Livre Brasil - O que é software livre? . Disponível em: http://softwarelivre.org/portal/o-que-e . Acessado em 25 de julho de 2015.

Wikipédia - Software Livre. Disponpivel em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Software_livre . Acessado em 25 de julho de 2015.

O Sistema Operacional GNU - O que é software livre?. Disponível em: http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.pt-br.html . Acessado em 25 de julho de 2015.

A ATUAÇÃO DA ÁREA DA EDUCAÇÃO NO PROJETO RONDON: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS NA OPERAÇÃO MANDACARU

IGOR ARMINDO ROCKENBACH[1]; KAINAN RODRIGUES DOS SANTOS[2]; MICHELE MANDAGARÁ DE OLIVEIRA[3]; SIDNÉIA TESSMER CASARIN[4]

[1]Graduando do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas – igorrock.14@hotmail.com
[2]Graduando do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas – kainansanto@hotmail.com
[3]Professora Adjunta da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas – mandagara@hotmail.com
[4]Professora Assistente da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas – stcasarin@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Rondon é um programa de cunho social promovido pelo Ministério da Defesa em conjunto com o Exército Brasileiro e visa promover a troca e desenvolvimento de saberes entre os universitários e as comunidades envolvidas por meio de ações cívico-sociais como uma ferramenta, para transformar e conscientizar socialmente, em contextos os quais apresentam vulnerabilidade social. Criado em 1967, é uma homenagem ao Marechal Cândido Rondon. (BRASIL, 2015).

Visando compartilhar o conhecimento construído nas universidades brasileiras com os distintos municípios do país, o programa trabalha através de operações - que são definidas como imersões, com duração média de quinze dias, nos locais selecionados pelo projeto. As operações contam com dois conjuntos, formados por professores e estudantes das universidades participantes as quais são responsáveis pelas ações devem ser aplicadas nos municípios. Os conjuntos são divididos entre conjunto A e conjunto B, que atuam em diferentes áreas, a saber: o conjunto A atua nas áreas de (1) Cultura, (2) Direitos Humanos e Justiça, (3) Educação e (4) Saúde; enquanto o Conjunto B atua na (1) Comunicação, (2) Tecnologia e Produção, (3) Meio Ambiente e (4) Trabalho.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) participou do Projeto Rondon, em janeiro de 2015, através de uma iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, em uma operação intitulada como Operação Mandacaru, que ocorreu no município de Itapiúna, no Ceará. A instituição pelotense atuou nas ações correspondentes às áreas do conjunto A, tendo dez representantes, sendo estes dois professores da universidade, os quais atuaram como coordenadores durante a operação, e oito graduandos de diferentes cursos da UFPel, subdivididos nas quatro áreas supracitadas desse conjunto. Destarte, cada uma das áreas do conjunto A possuía dois representantes que eram responsáveis por articular ações a serem desenvolvidas na Operação Mandacaru no momento da imersão no munícipio de Itapiúna.

A área da Educação foi representada por dois estudantes da UFPel, graduandos do curso de licenciatura em Geografia. O presente trabalho tem como intuito apresentar as atividades da área da Educação na operação Mandacaru e discutir o processo de elaboração das mesmas.

2. METODOLOGIA

As atividades da área da Educação no Projeto Rondon foram desenvolvidas pelos graduandos após passarem por diferentes processos metodológicos, sendo constituídos e definidos através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa exploratória. O Projeto Rondon define em suas diretrizes que as atividades das áreas presentes nos conjuntos devem possuir uma motivação social e auxiliar nas carências que são encontradas no munícipio (BRASIL, 2015).

Dessa maneira, procurou-se buscar, em diferentes fontes, temas emergentes que suprissem as demandas apontadas nas diretrizes do Projeto Rondon. Para tanto, a pesquisa bibliográfica auxiliou à medida que levou os graduandos da área da educação a se debruçarem na busca de temas que apresentassem uma valia social e que estivessem de acordo com a realidade do local onde se colocaria em prática as atividades. Ampara-se na definição de GIL (2002, p. 3), para se compreender a pesquisa bibliográfica: " A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.".

Definiu-se, primordialmente, que a pesquisa iria analisar materiais que trouxessem informações acerca da realidade do município de Itapiúna, a análise documental, bem como a leitura de jornais, notícias, sites, mídias sociais que abordassem o município cearense foram feitas para dar corpo teórico a construção das oficinas. O site da Prefeitura de Itapiúna, os dados do munícipio no IBGE, notícias de jornais locais foram consideradas para auxiliar na edificação das ações.

Para mais, tendo em vista que era uma demanda a utilização de temas de importância social, utilizaram-se, como base, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como fonte de pesquisa, visto que os mesmos abordam, através dos temas transversais, assuntos atuais e que perpassam as diferentes áreas do ensino. A dimensão dos temas é explicitada nos PCN's em , à medida que os mesmos assinalam que "pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade" (BRASIL, 1998, p. 29).

Outros autores que consolidaram o corpo teórico e metodológico das atividades da área da Educação foram Paulo Freire, através de sua proposta de dialética dialógica (FREIRE, 1987), e na técnica pedagógica proposta por Célestin Freinet, exemplificada por COSTA (2006, p. 27):

> A técnica pedagógica de Freinet é construída com base na experimentação e documentação, almejando uma prática educacional totalmente centrada na criança, (...) as escolas deverão se adaptar ao meio social das crianças, serem totalmente ativas e dinâmicas, permitindo assim, que elas alcancem com a máxima exuberância, seu destino de homem.

Para mais, as oficinas passaram por um processo de reconstrução quando ocorreu uma viagem percursora do município de Itapiúna, na qual uma das professoras coordenadoras da Operação Mandacaru, representante da UFPel, coletou dados e informações sobre o município que viriam a auxiliar na construção das oficinas. Pode-se caracterizar essa viagem percussora com uma pesquisa exploratória, conforme exemplifica Malhotra (2001, p. 105) afirmando que: "a pesquisa exploratória é usada em casos nos quais é necessário definir o problema com maior precisão, identificar cursos relevantes de ação ou obter dados adicionais".

Dessa forma, essa foi a metodologia escolhida para o processo de construção das atividades da área da Educação da UFPel no Projeto Rondon 2015. Essas ferramentas metodológicas auxiliaram a construir as ações que direcionaram a atuação ao longo da imersão no município de Itapiúna na Operação Mandacaru.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendendo o Projeto Rondon e os procedimentos metodológicos que construíram as ações supramencionadas, foram desenvolvidas, após a elaboração teórica e o diálogo conjunto entre os membros da equipe, as seguintes oficinas: Gênero e Sexualidade: uma proposta interdisciplinar; Lambe-Lambe como instrumento de Educação; Oficina de Artesanato; e Cultura e Geografia na Educação de Jovens e Adultos.

O resultado das pesquisas pré-estabelecidas e das discussões deram forma as oficinas estruturadas pela Educação, as quais são apresentadas a seguir, de forma resumida, elencando as atividades previstas, os objetivos e o público alvo de cada uma.

A oficina "Gênero e Sexualidade: uma proposta interdisciplinar" elaborou -se da seguinte forma: atividades previstas – organizar uma roda de conversa, promovendo um ambiente lúdico, no qual pudessem ser discutidas questões acerca da sexualidade e gênero; objetivos – construir um diálogo acerca de questões relacionadas às DSTs, gravidez na adolescência, desigualdade no mercado de trabalho, violência, temas e conceitos referentes às relações de gênero e sexualidade; público alvo: adolescentes e jovens (entre 14 e 18 anos), agentes comunitários e profissionais da educação.

Por sua vez, a oficina de "Lambe -Lambe como instrumento de Educação" delimitou-se da seguinte forma: atividades previstas – reunir grupos para elaboração de oficina de criação lambe-lambe através de fragmentos de músicas, literatura e ilustrações; objetivos – espalhar em locais públicos do município frases e ilustrações que promovam a reflexão e estimulem a valorização da cultura nordestina (musica, literatura, arte etc.) utilizando uma técnica chamada de lambe-lambe; público alvo – adolescentes e jovens (entre 12 e 16 anos).

A Oficina de Artesanato estabeleceu-se da seguinte maneira: atividades previstas – realizar atividades práticas que proporcionem a produção de bijuterias, com ênfase aos colares; objetivos – Desenvolver uma atividade de cunho prático que valorize a matéria prima específica da localidade, considerando a realidade (cidade das joias) do município de Itapiúna; público alvo – Crianças e adolescentes (entre 12 e 18 anos).

Por fim, a oficina "Cultura e Geografia na Educação de Jovens e Adultos" foi construída da forma seguinte: atividades previstas – discutir a importância da alfabetização e do letramento na constituição dos indivíduos enquanto cidadãos e trabalhar junto a alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); objetivos – reunir um grupo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos para se trabalhar questões referentes ao ensino, trazendo práticas a serem realizadas em conjunto com o grupo; público alvo – estudantes da Educação de Jovens e Adultos do município de Itapiúna.

Posto isto, ressalta-se a relação entre as propostas de oficinas definidas e a metodologia prévia, que se relacionaram intensamente durante o processo de construção das atividades. Os resultados do processo de pesquisa em acordo com as demandas do Projeto Rondon tiveram como produto as supramencionadas oficinas, que alicerçadas as demais oficinas do conjunto A da

Operação Mandacaru 2015 em Itapiúna definiram as ações da UFPel no Projeto Rondon.

4. CONCLUSÕES

O presente trabalho buscou apresentar as atividades dos representantes da área da Educação, da UFPel, na operação que ocorreu no município de Itapiúna durante o Projeto Rondon em 2015. Fez também um breve delineamento do panorama histórico caracterizando o Projeto Rondon e uma breve explicação acerca da disposição e estruturação da Operação Mandacaru e da UFPel no programa social.

Ademais, as atividades desenvolvidas e apresentadas nesse trabalho direcionaram as ações da área da Educação na Operação Mandacaru, durante a participação da Universidade Federal de Pelotas no Projeto Rondon 2015. Considera-se imprescindível socializar o processo que orientou a atuação dos representantes, nesse programa social promovido pelo Ministério da Defesa, sendo uma excelente ferramenta de extensão universitária que deve ser debatida e compartilhada em conjunto com a comunidade acadêmica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Projeto Rondon.** Ministério da Defesa, Brasília, 05 jan. 2015. Acessado em 05 jan. 2015. Online. Disponível em: http://www.defesa.gov.br/index.php/programas-sociais/projeto-rondon

COSTA, M. C. C. **A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica**. Revista HISTEDBR On-line, v. 23, p. 26-31, 2006.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** São Paulo: Atlas, 2002.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

O PROJETO "MÚSICA AFRO NA ESCOLA" COMO INSTRUMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA PÚBLICA

ANDRÉ GILBERTO TEIXEIRA GOMES[1]; GABRIELA TEIXEIRA GOMES[2]; JÚLIO CÉSAR MADEIRA[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – andresapu@hotmail.com*
[2]*Universidade Federal do Rio Grande– gomes.gabrielateixeira@gmail.com*
[3]*Faculdade Porto das Águas – juliocesarmadeira@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é formado por uma grande diversidade de influências de grupos étnicos, assim observa-se uma pluralidade de culturas em nosso país, cada qual com suas especificidades e peculiaridades. No entanto, ao longo do tempo muitas dessas culturas foram tangenciadas ao lócus da marginalização e da exclusão, por serem consideradas "inferiores" e provindas de povos "selv agens" aos olhos dos europeus. Desse modo, africanos e seus descendentes, bem como os povos indígenas, tiveram durante um longo período suas culturas e histórias silenciadas pela visão eurocêntrica que legitimou um processo de construção de esteriótipos e preconceitos que acentuam a discriminação racial e o racismo

No contexto da educação brasileira, os processos de marginalização e exclusão etnico-racial e cultural também encontram-se presentes, assim, a história e cultura das populações africanas e de seus descendentes, por exemplo, não são valorizadas e concebidas de forma positiva como contribuintes e formadoras da sociedade brasileira. Esse cenário começou a ser transformado a partir da promulgação da Lei Federal 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino públicas e privadas do país. Essa legislação é fruto das lutas do Movimento Negro e de outros segmentos sociais, em prol de uma educação mais humana, igualitária e respeitosa (GOMES, 2006). Posteriormente, também é sancionada a Lei 11.645/08 que trata dos povos indígenas.

Apesar da sanção da Lei 10.639/03 e dos avanços dessa legislação, as dficuldades atuais se fazem presentes no campo de sua efetiva implementação. Desse modo, as ações e práticas que tenham como perspectiva a inserção dos pressupostos e postulados da Lei são fundamentais para a construção de uma educação antirracista, bem como de espaços escolares que valorizem e respeitem todas as culturas e grupos étnicos (ROCHA; PANTOJA, 2004). Nessa esteira, o presente trabalho busca apresentar alguns resultados da primeira etapa do projeto "Música Afro na Escola " que foi desenvolvido , no ano de 2014, numa escola pública do município de Pelotas (RS), no contexto das aulas do componente curricular de História , bem como objetiva construir uma conjuntura entre ensino de história e cultura africana e afro-brasileira-música-educação, tendo como base três gêneros musicais de origem afrodescendente que são, nesse caso, o *Rap, o Samba e o Reggae,* a partir de um trabalho direcionado com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo vistas a implementação da Lei 10.639/03.

2. METODOLOGIA

O desenvolvimento inicial do projeto concentrou-se na construção de seminários onde foram organizadas palestras com duração média de 50 minutos , esse tempo equivale a uma aula da escola na qual ocorreu o projeto . Cabe ressaltar, que inicialmente foram quatro turmas, sendo três de 8ª série e uma de 8° ano, com um total de 80 educandos. Foram quatro palestras por turma, em cada uma tratou-se de um gênero musical, seus contextos históricos de surgimento, a presença da história e da cultura africana e afrodescendente tanto na formação desses gêneros musicais quanto em diferentes canções pertencentes aos mesmos e que foram apresentadas aos educandos. Além disso, buscou-se dinâmizar os seminários provocando o debate e a participação dos estudantes. Ao final de cada etapa os estudantes produziram narrativas do que haviam compreendido e aprendido, expondo sua opinião sobre o projeto , a relevância de estudar a história e cultura africana e afrodescendente por intermédio da música.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisa-se nesse trabalho apenas os resultados de uma turma de 8ª série, que foi selecionada por apresentar o maior número de estudantes (25 estudantes). Os estudantes que construiram as narrativas , que foi um total de 21 educandos, demonstraram conhecer parcialmente os gêneros musicais tendo como destaque o *Reggae e o Rap.* Em contrapartida, o Samba destacou-se por apresentar aspectos da cultura afro-brasileira que os estudantes desconheciam. Todos os 21 estudantes relataram achar interessante, legal e/ou importante o projeto e as propostas apresentadas, principalmente porque o projeto trazia aspectos dos gêneros musicais que eles mais se familiarizavam. Em relação a relevância de estudar a história e cultura africana e afrodescendente, 17 dos estudantes afirmaram considerar interessante, importante, legal, divertido, já quatro desses estudantes disseram que não veem importância em estudar a história e cultura africana e afrodescendente.

Observa-se a partir das narrativas que o projeto "Música Afro na Esco la" teve boa aceitação entre os estudantes, e que os educandos acham importante estudar a história e cultura africana e afrodescendente. Ademais, a partir das narrativas dos educandos constatou-se que os mesmos tem uma relação muito próxima com gêneros musicais de origem afrodescendente. Contudo, o universo escolar onde desenvolveu-se o projeto não promove ações sistméticas e curriculares de implementação da Lei 10.639/03, considerando que apenas algumas práticas educativas isoladas não realizadas por uma professora das séries iniciais, uma professora de História das séries finais que trabalha com o projeto "Música Afro na Escola", e uma professora de Educação Fisica que trabalha realiza algumas práticas educativas com fundamentação na Dança Afro.

4. CONCLUSÕES

A partir do projeto relatado, em uma escola do município de Pelotas, dentro das aulas de histórias, observa-se a necessidade de atividades como estas na dinâmica cotidiana das escolas, tendo-se em vista o desenvolvimento de conteúdos que trabalhem a história e cultura africana em sala de aula. Através da música foi oportunizado uma nova possibilidade de trabalhar com essas questões,

principalmente *o Rap, o Samba e o Reggae*. Esses três gêneros musicais foram ingredientes para a construção de uma iniciativa pontual da implementação da Lei 10639/03 e que ainda, até o presente, se amplia nas atividades dessa escola.

Essa prática ainda encontra espaço dentro da rotina da escola, pois, as atividades do projeto foram recepcionadas de forma efetiva pelos estudantes, assim como a proximidade com os gêneros descritos configurou-se como elemento a reforçar a importância do projeto no interior desse espaço, com o intuito da implementação da referida Lei a partir de práticas pedagógicas diferenciadas.

Diante do exposto, menciona-se que esse projeto retrata um momento histórico específico, onde há a necessidade de medidas que rumem à implementação da Lei 10639/03, a partir da escola, inicialmente, e que se estenda para a sociedade como um todo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas. 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana**. Conselho Nacional de Educação, 2004.

GOMES, Nilma Lino (Org.) . Tempos de Lutas: As ações afirmativas no contexto brasileiro. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil Contemporâneo** . 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho)- Instituto de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/historia_artigos/3rocha_dissertacao.pdf >. Acesso em: 05 de jan. de 2014.

ROCHA, Maria Jose da; PANTOJA, Selma. (Org). **Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica.** Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E A CONFRARIA DO FUXICO: REVIVENDO O DIA 20 TODO MÊS

RAFAELA DIAS BARBOSA[1]; TATIANI MÜLLER KOHLS[2]; DENISE MARCOS BUSSOLETTI[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – rafaellamm0@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – tatianimuller@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – denisebussoletti@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

"Todo 20 é de Zumbi", é a partir dessa ideia, de reviver a memória de Zumbi dos Palmares e a consciência negra todos os meses que a oficina "Confraria do Fuxico: Todo 20 é de Zumbi – Com a Griô Sirley Amaro", se desenvolve.

A Confraria do Fuxico nasce em 2013, a partir de um texto poético do escritor uruguaio Eduardo Galeano: "Entre canção e canção, essa mulher conta boas histórias, e as conta espiando papeizinhos, como quem lê a sorte de soslaio" (2013, p. 17). Assim, juntamente com a Dona Sirley, costureira aposentada de 79 anos, contadora de histórias que mantém em sua memória saberes e fazeres ancestrais, e mestra Griô[1] do movimento negro da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, que o projeto se constrói.

A Confraria do Fuxico integra o programa "PET FRONTEIRAS: Saberes e Praticas Populares da Universidade Federal de Pelotas". O PET Fronteiras, em sua forma de pensar e agir busca em seus projetos de ensino, pesquisa e extensão uma educação voltada à diversidade e a cultura. Ao se pensar na prática e saberes populares, busca-se a produção de conhecimento a partir das manifestações culturais e populares das comunidades urbanas da cidade de Pelotas, interagindo entre o conhecimento das comunidades populares e a universidade. E é pela importância da transmissão dos saberes pela oralidade e a arte de contar histórias que a Confraria do Fuxico nasce.

Nessa perspectiva, a oficina "Todo 20 é de Zumbi", construída pelos integrantes do PET Fronteiras e juntamente com a Dona Sirley, leva as comunidades urbanas da cidade ações culturais e artísticas para reviver todos os meses a memória de Zumbi, trazendo a arte de contar histórias como um processo de educação e reflexão.

2. METODOLOGIA

Perpassando esse espaço entre a memória, a música e a cultura, a oficina "Todo 20 é de Zumbi" busca reviver todos os meses a memória de Zumbi dos Palmares, líder da resistência negra do Quilombo dos Palmares.

A primeira oficina foi realizada em maio, com um grupo de idosas no CETRES (Centro de Extensão e Atenção a Terceira Idade). Entramos cantando a música Kizomba, Festa da Raça de Martinho da Vila: "Valeu Zumbi; O grito forte dos Palmares; Que correu terras, céus e mares; Influenciando a Abolição". Formamos um grande círculo, e depois dona Sirley, que conduz a oficina, pede

[1] Podemos compreender um mestre/mestra griô, segundo a tradição africana, como um contador de histórias, poeta ou músico, que através a oralidade conta suas histórias. O griô no contexto brasileiro pode ser qualquer cidadão identificado com a cultura popular. Dona Sirley recebeu o título de griô a partir da "Ação Griô Nacional", que é uma das ações do "Programa Cultura Viva", desenvolvido pelo Ministério da Cultura (MinC).

para que cada pessoa diga o nome e a profissão. Essas mulheres, a maioria já aposentadas, relembram suas trajetórias, suas histórias a partir da pergunta sobre a profissão. É através da memória, da música e da cultura afro, que a oficina ganha voz. Encerramos esse momento com o poema "Me Gritaram Negra, de Victoria Santa Cruz", recitado por uma integrante do grupo PET Fronteiras.

A segunda oficina foi realizada em junho, na festa junina da Academia do Samba. Antes de começarmos a oficina, Dona Sirley veste a camiseta com a estampa de Zumbi, e as demais participantes podiam ser identificadas com um fuxico[2] preso na roupa, símbolo da costura e da Confraria do Fuxico. A percursionista toca o sopapo, instrumento criado no século XIX pelas mesmas mãos que faziam a carne de sal e que banhavam o arroio Pelotas com sangue animal. Tem-se o tambor como reconstituição da religião africana pelos escravos nas charqueadas, tocado após a matança num ritual de sacrifício. Possui um pouco mais de 1m de altura e 60cm de diâmetro, esculpido originalmente em tronco de árvore e feito com couro de boi. Até 1970 fez transparecer esse elo ancestral entre a cidade de Pelotas e a África, dando ritmo com seu grave absoluto para o carnaval da cidade.

"O tambor tá batendo; tá repi nicando; são seus dançantes que o tambor tá chamando", e assim, entramos cantando para a grande roda, na qual a maioria dos participantes são crianças. Dona Sirley nos ensina a próxima música: "Passa a peneira menina; menino vem peneirar; diga um verso com rima; quando a peneira parar". E assim, passando a peneira que vamos brincando, cantando e relembrando versinhos de antigamente falados nas quadrilhas das festas juninas.

As próximas oficinas também serão realizadas no dia 20 de cada mês, buscando reviver a memória de Zumbi e trazer a reflexão sobre a consciência negra, procurando atentar para as particularidades de cada local da comunidade para onde a levamos, fazendo com que cada oficina se torne única em sua forma de execução.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consideramos, a partir da perspectiva benjaminiana e através de Bussoletti e Pinheiro que se por uma lado a arte de narrar foi se extinguindo com o tempo, por outro lado "a narrativa, que pode ser considerada como uma ponte entre o passado, o presente e o futuro, entre o indivíduo e o grupo e o indivíduo e a tradição, foi desaparecendo ou foi sendo expulsa gradualmente da esfera do discurso vivo" (2011, p. 27).

Além do mais, é nessa arte de narrar, de contar histórias que pretendemos criar, através das atividades extensionistas descritas anteriormente, um espaço onde o espectador também seja um narrador, fazendo com que ele experiência este espaço de intervenção e criação, enquanto um contador de histórias:

> Foi assim, com base nos parangolés aliado ao teatro da memória que concebemos a proposta inicial do projeto dos "Contadores de Histórias". Em síntese a intenção primeira era a da construção de um espaço em que o espectador fosse também um narrador, um contador de histórias e ao mesmo tempo fosse ele também a obra, ou a história, enquanto ação e intervenção criadora" (BUSSOLETTI; PINHEIRO, 2011, p. 33) .

[2] O fuxico é uma técnica artesanal, que reaproveita os restos de tecidos para fazer pequenas trouxinhas de pano.

Desse modo, assumindo a proposta de rememorar no dia 20 de cada mês um pouco da história da resistência negra, partimos de um outro fio condutor temático, aliado a um fio musical. como por exemplo, o″ trabalho, a infância, as lembranças carnavalescas ou das festas juninas″. Nestas experiências interativas é que as histórias vão sendo contadas, sempre buscando a troca de conhecimentos e a possibilidade de fazer com que as lembranças sejam revividas e quando necessário resignificadas através da oralidade.

4. CONCLUSÕES

Ao refletirmos sobre esse trabalho acreditamos que a oralidade e os saberes populares fazem parte de um importante processo educativo que deve ser melhor explorado e compreendido pelos saberes acadêmicos atentando para a importância da valorização da diversidade e da cultura como fatores centrais da experiência do humano na contemporaneidade e na manutenção viva da memória e da arte de contar histórias .

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1).

BUSSOLETTI, D. M.; PINHEIRO, C. G. Histórias ainda possíveis: narrativas tecidas em rede. In: BUSSOLETTI, D. M.; CANAL, C. Y.; GUEVARA, A. E.; LANDÍN, D. M. (orgs). **Pluralismo nas Ciências Sociais**: da multiplicidade à diferença. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

PINHEIRO, C. G.; BUSSOLETTI, D. M. Educação e resistência na prática das narrativas populares: a tradição griô. In: **IX Seminário ANPED SUL**, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX Seminário ANPED SUL. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul - EDUCS, 2012. v. CD-ROM. p. 1-15.

OBTENÇÃO DE SABÃO E BIODIESEL A PARTIR DE ÓLEO COMESTÍVEL RESIDUAL: IMPACTO SOCIAL E EDUCACIONAL A ALUNOS DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO

MATHEUS ZORZOLI KROLOW[1]; VERIDIANA KROLOW BOSENBECKER[2]; RODRIGO MENDES PEREIRA[1]; CARLA DE ANDRADE HARTWIG[1]; VANIZE CALDEIRA DA COSTA[1]; MÁRCIA FOSTER MESKO[1]

[1]Universidade Federal de Pelotas – krolow.matheus@gmail.com; marciamesko@yahoo.com.br
[2]Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Câmpus Pelotas

1. INTRODUÇÃO

O consumo energético brasileiro, e também mundial, tem aumentado anualmente. Nesse sentido, os combustíveis fósseis ainda são a principal fonte de energia para a sociedade, tanto para sistemas de transporte, como para sistemas de geração de energia elétrica. Apesar da crescente utilização de meios alternativos de geração de energia, esses ainda têm pouca contribuição na matriz energética brasileira (SANTOS; PINTO, 2009).

A partir disso, é possível perceber a grande necessidade de trabalhar a consciência cidadã da sociedade, no que diz respeito às fontes de energias limpas e renováveis, bem como na diminuição do desperdício de energia. Um dos melhores ambientes para se iniciar essa discussão é o ambiente escolar, no qual estão reunidos jovens com diferentes realidades sociais e perspectivas de vida. No contexto escolar é possível, também, aliar as questões sociais com o conhecimento científico sobre fontes energéticas, integrando conteúdos didáticos de disciplinas da área de Ciências, como a Química (AZEVEDO et al., 2013).

Assim, o trabalho conjunto da consciência ambiental e dos conhecimentos químicos, torna a aprendizagem mais eficaz e significativa, pois permite ao estudante o aprendizado de conceitos químicos, relacionados com situações de seu cotidiano. Dessa forma, o conhecimento científico, geralmente visto de forma abstrata pelo aluno, pode exercer a sua função social (PRADO et al., 2006).

Nesse contexto, o projeto intitulado *"Obtenção de biodiesel a partir de óleo comestível residual: uma ação de caráter ambiental aplicada para a motivação educacional"*, desenvolvido em conjunto por docentes da Universidade Federal de Pelotas e do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, visa à discussão em salas de aula do ensino médio, sobre questões relacionadas ao aproveitamento de óleos comestíveis residuais, tanto para a síntese de biodiesel como para a produção de sabão. Na execução desse projeto, fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), os estudantes debatem acerca do desenvolvimento do biodiesel, um combustível que vem sendo produzido no Brasil e inserido na composição do diesel de origem fóssil, bem como as reações químicas envolvidas na sua síntese e o controle de qualidade do produto. Essas atividades são realizadas com o intuito de motivar os alunos tanto para o aprendizado de conceitos de Química, quanto para a conscientização ambiental.

Assim, esse trabalho teve por objetivo avaliar o impacto social e educacional gerado em estudantes do ensino médio, participantes das atividades relacionadas ao projeto. Nessa perspectiva, cabe destacar que foram realizadas aulas práticas visando à síntese e caracterização do biodiesel, bem como a produção de sabão a partir de óleo comestível residual coletado pelos próprios alunos.

2. METODOLOGIA

O projeto desenvolvido em conjunto pelas duas instituições, conta com um coordenador geral, dois professores orientadores na escola de ensino médio, seis alunos bolsistas de ensino médio, e alunos de pós-graduação em Química, que atuam como colaboradores.

Inicialmente, os alunos bolsistas elaboraram materiais (apresentações de slides, panfletos e marcadores de páginas) para a apresentação do projeto a alunos de turmas de segundo ano do ensino médio do IF Sul-rio-grandense, alertando sobre a importância do descarte correto do óleo residual e suas potenciais aplicações. Além disso, os bolsistas iniciaram, com os estudantes, uma campanha para a coleta do resíduo de óleo comestível em suas residências e entrega na escola, visando a sua subsequente utilização nas aulas experimentais de Química. Posteriormente, os professores orientadores, auxiliados pelos estudantes bolsistas, desenvolveram com as turmas os experimentos listados na Tabela 1, de forma integrada aos conteúdos químicos a serem trabalhados.

Tabela 1. Relação de experimentos realizados e conteúdos abordados.

Prática	Experimento	Conteúdo
A	Produção de sabão	Termoquímica
B	Síntese de biodiesel	Cinética química

Após a realização de cada experimento, os estudantes que participaram das práticas responderam a questionários, os quais contemplavam alguns conceitos trabalhados nas aulas teóricas e experimentais, além de questões relacionadas à conscientização ambiental. A partir das respostas dos estudantes, pôde-se traçar um perfil da situação socioambiental, bem como avaliar o impacto social e educacional promovido nos alunos através do desenvolvimento dos experimentos. Os procedimentos adotados foram baseados em autores como PRADO et al. (2006).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades práticas foram desenvolvidas com 2 turmas do segundo ano do ensino médio (curso Técnico Integrado em Agropecuária) do IF Sul-rio-grandense, nas quais os alunos apresentavam idade média de 17 anos. O questionário relativo à prática A foi respondido por 16 estudantes, e o da prática B por 25 estudantes. A Tabela 2 apresenta algumas perguntas presentes nos questionários aplicados nas turmas em que se desenvolveram as aulas práticas.

Analisando as respostas fornecidas, foi possível perceber que cerca de 94% dos estudantes tiveram algum interesse despertado pela atividade prática de produção de sabão (prática A), o que dá indícios de que os experimentos tornam a aprendizagem mais significativa, como descrito por PRADO et al. (2006). Com relação à ocorrência da reação química (questão 5), quase 94% dos estudantes perceberam a transformação, enquanto aproximadamente 6%, mesmo com a formação de sabão, não relataram perceber a ocorrência de uma transformação.

Quando foi perguntado se os estudantes produziriam sabão em casa (questão 7), aproximadamente 70% dos estudantes disseram que sim, produziriam. Esse número pode ser considerado expressivo, considerando o modelo de

consumo atual da sociedade, em que se consome mais produtos industrializados do que manufaturados.

Tabela 2. Algumas das perguntas presentes nos questionários.

Prática	Número da pergunta	Pergunta
A	03	A atividade despertou seu interesse?
	05	Você conseguiu reconhecer a ocorrência de uma transformação química?
	07	Você realizaria em casa a produção de sabão a partir de óleo residual?
	08	Você tinha conhecimento prévio da possibilidade de fazer sabão com óleo residual?
B	01	A atividade despertou seu interesse?
	04	Você conseguiu perceber a necessidade do uso de um catalisador para realizar a síntese do biodiesel?
	05	Você tinha conhecimento de que é possível utilizar óleo comestível residual para a produção de biodiesel?
	06	Em seu dia-a-dia, você realiza ações que minimizam o impacto ambiental?

Com relação à questão 8, um dos números que mais chamou atenção, foi que, cerca de 80% dos estudantes responderam não saber que o óleo residual poderia servir de matéria-prima para a produção de sabão. Isso mostra que, apesar das discussões atuais sobre energias alternativas e renováveis, o conhecimento sobre questões mais próximas das pessoas, como o incentivo ao descarte adequado dos óleos residuais, não é tão difundido quanto parece. Também é interessante notar que em torno de 20% dos estudantes que disseram ter conhecimento sobre o assunto expuseram que isso se deve especialmente aos avós e parentes, que moram no interior do município de Pelotas e arredores, os quais, em algumas localidades, ainda produzem seu próprio sabão.

Quando, no questionário referente à prática B, foi perguntado aos estudantes se a atividade prática de síntese de biodiesel a partir do óleo residual havia despertado seu interesse pelo estudo da Química, 72% dos estudantes responderam que o interesse foi, no mínimo, razoável. Este valor é bastante considerável, pois conforme AZEVEDO et al. (2013), os experimentos aumentam o interesse pelos conhecimentos científicos. Como esta prática estava sendo relacionada com os conteúdos de Cinética química, a questão 4 do questionário B foi acerca da compreensão do uso do catalisador básico na reação de síntese do biodiesel, para a qual mais de 83% dos estudantes afirmaram compreender a necessidade do uso de catalisador. Isso foi confirmado em aulas teóricas posteriores, quando os estudantes conseguiram responder corretamente a questionamentos relacionados a esta prática.

Com relação à questão 5, quando os alunos foram consultados sobre o conhecimento prévio de que o óleo residual serve de matéria-prima para o biodiesel, 64% afirmaram desconhecer esta informação. Isso mostra o quanto ainda é necessário trabalhar a temática dos combustíveis renováveis no âmbito escolar. Também quando consultados sobre a tomada de ações que minimizem impactos ambientais negativos no cotidiano (questão 6), 68% dos estudantes afirmaram que

sim, realizam ações que reduzem impactos. Esse quantitativo pode ser considerado razoavelmente elevado, se comparado com dados obtidos por SCHWAMBACH (2010), que obteve percentual inferior a 50% para diversos cuidados ambientais tomados por estudantes de ensino médio.

De forma geral, os estudantes se envolveram com as atividades propostas, coletando óleo residual, realizando as atividades e se manifestando nas discussões dos cuidados ambientais, bem como no desenvolvimento dos conteúdos abordados. Isso mostra a importância desse trabalho, que ainda está sendo realizado e deve ser expandido para outros ambientes escolares, tendo em vista que a divulgação das atividades realizadas com os alunos dessas turmas de segundo ano do ensino médio, bem como dos resultados alcançados, será realizada por meio dos eventos de divulgação científica para toda a comunidade escolar.

4. CONCLUSÕES

A realização desse trabalho foi muito interessante, pois possibilitou aos seus executantes um maior contato com o tema relacionado aos combustíveis renováveis e suas implicações ambientais, bem como com a integração desse tema aos conteúdos do segundo ano do ensino médio. Além disso, despertou interesse de diversos estudantes em observar e interpretar de forma mais abrangente e cuidadosa os fenômenos químicos presentes no cotidiano, como a produção de produtos de higiene e combustíveis a partir de óleo residual e suas aplicações, relacionando-os com os conhecimentos científicos envolvidos em tais transformações.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, L.A.; BEJAN, C.C.C.; CAMPOS, A.F.; ALMEIDA, M.A.V. Biodiesel a partir de óleo de fritura: uma temática atual para a abordagem das relações CTS em uma sala de aula de química. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 41-61, 2013.

PRADO, E.A.; ZAN, R.A.; GOLFETTO, D.C.; SCHWADE, V.D. Biodiesel: um tema para uma aprendizagem efetiva. In: **COBENGE**, 34., Passo Fundo, 2006. Anais do XXXIV COBENGE Passo Funda: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2006, v. 1, p.9203.

SANTOS, A.P.B.; PINTO, A.C. Biodiesel: Uma Alternativa de Combustível Limpo. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 58-62, 2009.

SCHWAMBACH, A. **Avaliação da consciência ambiental de alunos da rede pública estadual: um indicador da qualidade da educação ambiental em São Leopoldo/RS**. 2010. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DIÁLOGOS COM A COMUNIDADE RURAL E O SEU PATRIMÔNIO.

TICIANE PINTO GARCIA[1]; FÁBIO VERGARA CERQUEIRA.[2]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – tycygarcia@hotmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas* – fabiovergara@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho baseia-se na construção metodológica e os resultados obtidos nas atividades de educação patrimonial, aplicadas pela equipe do Museu Etnográfico da Colônia Maciel no ano de 2014. Localizado no Distrito do Rincão da Cruz, a divisa das cidades de Pelotas e Canguçu. O Museu está vinculado como projeto de extensão desde o ano de 2006 na Universidade Federal de Pelotas, onde desde então tem promovido diversas atividades voltadas para a população de Pelotas e arredores. As atividades de Educação Patrimonial do Museu Etnográfico da Colônia Maciel foram elaboradas visando atender alunos da própria comunidade da Vila Maciel. A escolha deste público se deve ao fato de fazer com que os alunos sintam-se pertencentes à historicidade que o museu busca ilustrar.

2. METODOLOGIA

As atividades propostas pelo projeto foram desenvolvidas ao longo de quatro encontros, nos quais serão trabalhados os pressupostos básicos da Educação Patrimonial, observação, registro, exploração e apropriação, tendo uma carga horária de 8h/aula, divididos em quatro encontros, sendo encontros semanais.

O primeiro encontro será realizado nas dependências da escola, com as turmas que participarão do projeto. Este encontro deverá ser acompanhado pelo professor de História das turmas em questão. Havendo interesse outros professores, mesmo que de outras áreas, poderão participar do Projeto, visto que várias disciplinas podem inserir os conteúdos da Educação Patrimonial às suas atividades, além de engrandecer os resultados do projeto.

O segundo encontro será realizado nas dependências da escola e está dividido da seguinte maneira:

1º - Recebimento dos questionários realizados pelos alunos. O questionário que será entregue pelos alunos é de extrema importância para que a equipe do museu possa continuar desenvolvendo as atividades, na qual será feita uma breve análise com os alunos sobre as informações colhidas.

2º- Os alunos deverão sentar em duplas, e farão um breve compartilhamento das informações contidas nas entrevistas realizadas e deverão elencar pontos comuns ou divergentes. Logo após, farão uma pequena redação que contenha essas informações.

3º - No último momento, os alunos serão divididos em 6 grupos para a próxima etapa do projeto.

O terceiro encontro será realizado nas dependências do museu, e está divido em:

1º - Logo que os alunos chegarem ao museu, a equipe fará uma breve apresentação dos diversos tipos de acervo pertencentes ao Museu.

2º - Cada grupo, através dos temas eixos - Chegada, Trabalho, Casa, Educação, Lazer e Religião – deverá remontar a exposição do Museu, levando em conta os dados colhidos nas entrevistas.

3º - Após, os alunos deverão fazer registros de como ficou a expografia do museu seja através do uso de fotografias ou de blocos de anotações.

4º - Por último, os alunos apresentarão os motivos que levaram a escolher os objetos e montar de tal maneira a expografia.

O quarto encontro será realizado na escola e contará com os seguintes momentos:

1º - Os alunos deverão confeccionar cartazes sobre a atividade realizada no III Encontro, mostrando como o museu ficou após a intervenção dos alunos.

2º - Após a confecção dos cartazes, os alunos deverão fixar no hall de entrada da escola, para que os demais membros da comunidade escolar possam ver os resultados do projeto.

3º Em um segundo momento deste encontro, os alunos e professores deverão fazer uma avaliação (parecer descritivo) sobre o projeto de Educação Patrimonial.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O investimento em educação voltada ao reconhecimento do patrimônio cultural de uma comunidade constrói um conjunto de significados para o estudante, que proporciona um entendimento pessoal do espaço onde vive (e mesmo do mundo), de caráter concreto e ordenador de seu pensamento e comportamento. Além de ser uma ferramenta para a construção de sua própria cidadania, ressaltando que a cidadania não deve ser apenas construída dentro dos espaços escolares, mas sim no dia-a-dia e na própria comunidade.

Desta forma, a educação patrimonial pode subsidiar novas interpretações em relação ao futuro da comunidade, em que o patrimônio acumulado ao longo de muitas gerações pode ser requalificado, e capaz de ser repassado às gerações futuras. A Educação Patrimonial é entendida aqui, de acordo com Evelina Grunberg (2000), como um trabalho permanente de envolvimento de variados segmentos que compõem a comunidade, visando à preservação dos marcos e manifestações culturais e, principalmente, ao fortalecimento da autoestima das comunidades pelo reconhecimento e valorização de sua cultura e seus produtos, objetivando a promoção de uma mudança positiva de percepção da realidade cotidiana.

4. CONCLUSÕES

A intenção a cada nova visita é oportunizar que o imigrante venha a se aproximar de seu passado através dos objetos doados pelas próprias famílias, que têm como ascendentes comuns os fundadores do núcleo colonial. Os objetos assinalam e confirmam o compartilhamento de uma origem comum, de um passado comum, que dá sustentação à identidade de grupo estruturada na italianidade. Assim, ele, o visitante, adulto, jovem ou criança, se vê como parte de tal história, reforçando, e mesmo moldando, seus sentimentos de identidade.

Através da metodologia e das discussões feitas durante o levantamento de material para a elaboração deste trabalho é possível concluir que o Museu Etnográfico da Colônia Maciel, além de ser um local que "preserva e divulga" a cultura dos imigrantes italianos na zona rural de Pelotas, também exerce um papel na comunidade de fortalecimento da identidade dos moradores e de pertencimento a uma cultura.

Vemos como um dos maiores resultados deste projeto, a constituição de um local de preservação dos costumes e da memória dos imigrantes e seus descendentes. Um "lugar de memória", na feliz expressão de Pierra Nora (1984).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERQUEIRA, F. V; PEIXOTO L.S. Museu e Identidade Ítalo-descendente na Serra dos dos Tapes, Pelotas/RS: o projeto do Museu Etnográfico da Colônia Maciel. **Métis (UCS)**, v. 07, p. 115-137, 2008.

CERQUEIRA, F. V. **Educação Patrimonial nas escolas: por que e como? In: Educação Patrimonial: perspectivas multidisciplinares.** Fábio Vergara Cerqueira, et. al. Pelotas, RS: Instituto de Memória e Patrimônio e Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural – UFPEL, Pelotas: Editora da UFPEL, 2008, 100p.

GRUNBERG, E. ***Manual de atividades praticas de educação patrimonial*.** Brasília, DF: IPHAN,2007

_____. Educação Patrimonial: Utilização dos bens culturais como recursos educacionais. In: **Cadernos do CEOM**, Chapecó: Argos, n.12, p 159–180, 2000.

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

SOUZA FILHO, C. F. M.. **Bens culturais e proteção jurídica**. 2 ed., Porto Alegre: Unidade Editorial,1999

PEIXOTO, L. S.. **Memória da imigração italiana em Pelotas / RS.**
Colônia Maciel: lembranças, imagens e coisas. Pelotas: Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas, 2003.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, Vol. 5, n.10, 1992, p.200-212.

CURY, M. X.. Os usos que o público faz do museu: a (re)significação da cultura material e do museu. Musas - **Revista Brasileira de Museus e Museologia, Rio de Janeiro**, vol. 1, n.1, p. 87-106, 2004.

MENESES, U. T. B.. A problemática da identidade cultural nos museus; de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento). **Anais *do Museu Paulista:* história e cultura material**, São Paulo. n.sér. n.1, p.207-222, 1993.

JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE BIOMAS TERRESTRES: UMA INTERVENSÃO DO PIBID/IFSUL

GABRIELE DACHI SILVEIRA[1]; DANIELE TAVARES OTT[2]; ROSIANE BORBA DE AGUIAR[3]; TÂNGELA DENISE PERLEBERG[4]
[1]*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – gabidachi@gmail.com*
[2] *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – ottdaniele@gmail.com*
[3] *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – rosiane@cavg.ifsul.edu.br*
[4]*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – tangelaperleberg@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Dentro dos estudos da Biologia na Educação Básica, destina-se pouca atenção aos Biomas mundiais e brasileiros. Esta questão pode estar relacionada, como destaca DI MAIO et al. (2010), ao fato de ser pouco explorado pelos livros didáticos adotados nas escolas. Há escassez de material para trabalhar com os alunos sobre este assunto. E quando há material disponível, estes abordam biomas específicos, muitas vezes distantes da realidade do aluno. Ainda assim, destacando motivos pontuais como o desmatamento e espécies extintas

> "Sobre os Biomas Brasileiros, constatamos que entre os mais estudados são, respectivamente, Mata Atlântica, Amazônia e Cerrado. [...] Os biomas utilizados para exemplificar ecossistema foram variados, mas não abordaram os sete destacados pelo PROBIO. Isso demonstra que estão sendo pouco trabalhados nas escolas, e estão quase ausentes nos livros didáticos. O bioma Cerrado, por exemplo, está praticamente ausente mesmo naqueles livros utilizados por professores destas regiões" (S AITO; BASTOS; ABEGG, 2006).

Também, ao analisarmos o conceito de Bioma, descrito por HAVEN (2001), temos como sendo o "complexo de comunidades terrestres, com extensão muito ampla, caracterizado pelo seu clima e pelo solo". P ercebemos então, que são necessários, além de conceitos biológicos, conhecimentos acerca de clima e localizações cartográficas, por exemplo, desenvolvidos na disciplina de Geografia.

A atividade descrita neste trabalho foi desenvolvida em uma das intervenções do Projeto PIBID/IFSul, subárea Ciências Biológicas. Abordando o tema Biomas mundiais e brasileiros, com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio regular do Colégio Municipal Pelotense. O assunto já havia sido trabalhado pela turma no momento da realização desta atividade. A metodologia foi desenvolvida de forma a utilizar os conceitos já trabalhados previamente pela professora regente, acrescidos dos conhecimentos prévios adquiridos pelo aluno tanto na disciplina de Biologia quanto na de Geografia, com objetivo de despertar o interesse do aluno pelo assunto.

2. METODOLOGIA

O trabalho realizado serviu como uma revisão do conteúdo e utilizou-se de uma breve verificação dos assuntos estudados anteriormente sobre os Biomas, durante a qual, os alunos auxiliaram na recapitulação dos conceitos desenvolvidos.

Posteriormente foram utilizados dois jogos didáticos para verificar os conhecimentos adquiridos. Onde, para a realização da primeira atividade, foi confeccionado o "Baralho dos Biomas Mundiais" (Figura 1) .

Figura 1 – "Baralho dos Biomas Mundiais", util izado para revisão deste conteúdo de forma lúdica com uma turma de 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Municipal Pelotense, Pelotas, RS.

O jogo era composto por 14 cartas, onde estas eram divididas em dois grupos de sete cartas, sendo um grupo de cartas-imagem e o outro de cartas-texto. No primeiro grupo cada carta representava um bioma mundial através de imagens de paisagens onde este bioma ocorre. Enquanto no segundo grupo, as cartas eram compostas por textos com características de cada um destes biomas.

Durante o jogo as cartas do primeiro grupo deveriam ser associadas com a carta correspondente no segundo grupo. Assim, o aluno que montasse a dupla de cartas ganharia um ponto. Vencendo o jogo o aluno com maior número de pontos.

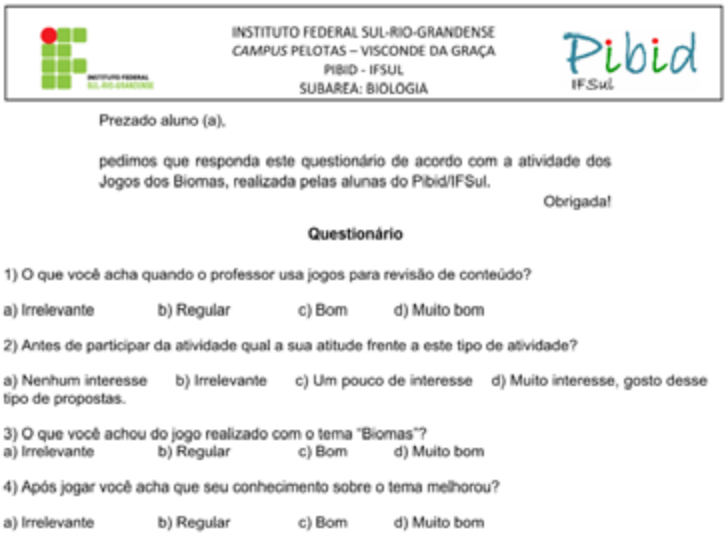
Já na segunda atividade, o jogo "Viagem pelos Biomas Brasileiros" , este era composto por um tabuleiro (Figura 2), um dado e as peças que representavam as duas equipes.

Figura 2 - Tabuleiro "Viagem pelos Biomas Brasileiros" , utilizado para revisão deste conteúdo de forma lúdica com uma turma de 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Municipal Pelotense, Pelotas, RS.

Neste jogo os alunos se dividiriam em duas grandes equipes, a equipe "Arara-azul" e a equipe "Onça -pintada". Cada equipe deveria lançar o dado e andar o número de casas indicado, nas casas em que encontrassem um ponto de interrogação deveriam responder perguntas referentes ao bioma em que estavam. Cada resposta correta somaria um ponto para a equipe. Assim, percorreriam todo o mapa do Brasil passando pelos biomas que se apresentam em todo o nosso país. Até chegarem ao final da trilha. O primeiro grupo a concluir a trilha ganharia 10 pontos. A equipe ganhadora seria a que acumulasse mais pontos.

A turma, onde tal atividade foi realizada, era composta por vinte e três alunos, sendo que no dia da atividade dezessete estavam presentes. Desses, dois apresentam necessidades físicas especiais. No entanto, todos os alunos presentes puderam participar diretamente da atividade.

Com objetivo de avaliar a atividade, baseada na opinião e impressão dos alunos, foi aplicado um questionário (Figura 3), contendo questões sobre os jogos e sua opinião quanto a execução desse tipo de metodologia. Foram questionados quanto aos seguintes pontos: se gostam ou não quando o professor utiliza esse tipo de atividade; se gostam de participar desse tipo de metodologia; se gostaram de participar desta atividade especificamente; e se houve melhora em relação ao conhecimento acerca do tema após a atividade.



INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
CAMPUS PELOTAS – VISCONDE DA GRAÇA
PIBID - IFSUL
SUBAREA: BIOLOGIA

Pibid
IFSul

Prezado aluno (a),

pedimos que responda este questionário de acordo com a atividade dos Jogos dos Biomas, realizada pelas alunas do Pibid/IFSul.

Obrigada!

Questionário

1) O que você acha quando o professor usa jogos para revisão de conteúdo?

a) Irrelevante b) Regular c) Bom d) Muito bom

2) Antes de participar da atividade qual a sua atitude frente a este tipo de atividade?

a) Nenhum interesse b) Irrelevante c) Um pouco de interesse d) Muito interesse, gosto desse tipo de propostas.

3) O que você achou do jogo realizado com o tema "Biomas"?
a) Irrelevante b) Regular c) Bom d) Muito bom

4) Após jogar você acha que seu conhecimento sobre o tema melhorou?

a) Irrelevante b) Regular c) Bom d) Muito bom

Figura 3 – Questionário aplicado com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Municipal Pelotense, após participarem das atividades propostas, para avaliação dos jogos desenvolvidos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para mensurar a importância da metodologia para os alunos foi aplicado um questionário. Através do qual se pode perceber a importância deste tipo de método de ensino. A utilização de jogos didáticos permite, segundo GRANDO (2001), o desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipe, além de motivar os alunos a participarem da aula. E ao utilizarmos este tipo de metodologia se obteve um resultado muito semelhante.

Na análise do questionário aplicado verificou-se que ao serem indagados quanto à utilização de jogos para revisar o conteúdo trabalhado, 70,59% dos alunos classificou este tipo de método como "Muito bom". Enquanto 23,53% classificou como "Bom". Somente 5,88% afirmaram que este tipo de iniciativa é "Irrelevante".

Já quando questionados sobre qual a sua motivação antes de participar, 11,76% julgou irrelevante, 47,05% pouco motivado e 41,19% afirmou estar muito motivado em participar da atividade proposta.

E relação ao que acharam dos jogos aplicados, 5,88% achou a atividade regular, 35,29% boa e 58,83% muito boa.

Quanto a avaliação, se após participar da atividade, o conteúdo trabalhado teria ficado mais claro, 29,41% dos alunos classificou como regular, enquanto 35,29% julgaram ter melhorado e outros 35,29% afirmaram estar muito melhor.

4. CONCLUSÕES

Após a aplicação da atividade e a análise do questionário, percebeu-se que este tipo de atividade é importante para momentos de revisão, não só para exercitar o conteúdo, mas por causar uma alteração na rotina do aluno, além de estimular a prática de atividades em equipe, onde todos devem participar e ajudar seu grupo na execução das tarefas. Os alunos no primeiro momento puderam testar seus conhecimentos e posteriormente ajudaram a equipe a avançar no jogo, o que demonstrou nitidamente a aprovação deste tipo de proposta.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HAVEN, P.H.; EVERT, R.F.; EICHHORN, S.E. **Biologia vegetal**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2001.

GRANDO, R.C. 2001. O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. Disponível em <http://www.cempem.fae.unicamp.br/lapemmec/cursos/el654/2001/jessica_e_paula/JOGO.doc>. Acesso em 03 de nov. de 2014.

SAITO, C.H.; BASTOS, F.P; ABEGG, I. Temáticas ambientais e biomas brasileiros: análise dos trabalhos de pesquisa em educação em ciências em eventos científicos nacionais nos últimos cinco anos. **REVISTA ELETRÔNICA MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, v. 17, jul./dez., 2006.

DI MAIO, A.C.; FRANCISCO, C.N.; PINTO, C.A.L.; NUNES, E.A.; CARVALHO, M.V.A. Uma Viagem Virtual pelos Biomas Brasileiros. 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/GEOGRAFIA/Artigos/art_biomas_viagem.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2014.

REALIZAÇÃO

PREC
Pró-Reitoria de
Extensão e Cultura

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
RS-BRASIL