



*Ciência, Cultura e Educação: Desafios à Universidade Pública
na/da Amazônia*

Unifesspa - 21 a 25 de Setembro de 2015

I Seminário de Projetos Integrados
I Jornada de Extensão
I Seminário de Iniciação Científica
I Encontro de Pós-Graduação

I Encontro de Pós-Graduação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
MARABÁ-PA

LIVRO DE RESUMOS EXPANDIDOS

ORGANIZADO POR:

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

APOIO:



APRESENTAÇÃO

A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) tem como princípios: a universalização do conhecimento; o respeito à ética; a diversidade étnica, cultural e biológica; o pluralismo de ideias e de pensamento; o ensino público e gratuito; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos; a excelência acadêmica; a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente.

Todas as modalidades de ensino da Unifesspa devem ser voltadas à busca, produção e socialização de conhecimentos e técnicas, e serão utilizadas como recurso de educação destinado à formação ética, técnicas, científica cultural e artística.

A pesquisa é função indissociável na Universidade e deve ser voltada à busca de novos conhecimentos, destinada ao cultivo da atitude científica indispensável à completa formação de nível superior. O desenvolvimento da pesquisa dar-se-á em todos os níveis, especialmente por meio da graduação e pós-graduação, em permanente interação com a graduação e a extensão.

A Universidade incentiva a pesquisa por todos os meios ao seu alcance, entre os quais se destacam os seguintes: Auxílio à execução de projetos; Concessão de apoios e bolsas em categorias diversas, principalmente as de iniciação científica; Formação de pessoal em cursos de graduação próprios ou de outras instituições nacionais e internacionais; Programas de apoio institucional, de parcerias com agentes nacionais e estrangeiras, tendo em vista o desenvolvimento da investigação cultural, científica e tecnológica e seus efeitos educativos; Intercâmbio com instituições, estimulando a cooperação em projetos comuns; Ampla divulgação de resultados dos programas/projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos em suas unidades; Apoio à realização de conferências, simpósios, fóruns, seminários e jornadas, dentre outros, para estudo e debate de temas culturais, científicos e tecnológicos.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tais como, PDTSA- Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, MNPEF - Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física e PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, têm por objetivo a formação de pessoal qualificado para as atividades de ensino, pesquisa, desenvolvimento e inovação.

A prática da responsabilidade social na Unifesspa está intimamente relacionada à solução ou redução de problemas sociais existentes nas comunidades. Assim, após analisadas as peculiaridades da situação, são definidas as estratégias para suprir as lacunas deixadas por outros atores sociais.

I JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIFESSPA

Ciência, Cultura e Educação: Desafios à Universidade Pública na/da Amazônia.

Marabá, 21 a 25 de setembro de 2015

A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) foi criada por desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA), através da Lei nº 12.824, de 5 de junho de 2013, e tem por objetivo desenvolver o ensino superior, a pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação multicampi.

Com sede na cidade de Marabá e campi nos municípios de Rondon do Pará, São Félix do Xingu, Xinguara e Santana do Araguaia, a Unifesspa realizará, nos dias 21 a 25 de setembro de 2015, sua I Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão, com o tema geral *Ciência, Cultura e Educação: Desafios à Universidade Pública na/da Amazônia.*

O evento tem o objetivo de promover a integração ensino-pesquisa-extensão universitária, numa relação de comunicação entre a comunidade interna e na relação com a sociedade, visando refletir os desafios e as perspectivas ao processo de construção da Unifesspa. O tema geral da Jornada convoca para o debate acadêmico-científico em três dimensões da prática social diretamente implicada na missão da Universidade: a ciência, a cultura e a educação. A *Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão* congrega os eventos, a saber: *I Seminário de Projetos Integrados, I Seminário de Iniciação Científica, I Encontro de Pós-Graduação* e *I Jornada de Extensão*. Na metodologia do evento, encontram-se atividades comuns, como as conferências, mesas redondas e atividades culturais, e atividades simultâneas das Pro-reitorias de Ensino de Graduação (PROEG), de **Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica (PROPIT)** e de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEX) que realizam os eventos.

A I Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unifesspa, pretende ser mais um esforço no sentido de refletir e pensar a construção de uma Universidade concebida como um bem público, gratuita e democrática. E que assuma os princípios da relação dialógica de conhecimentos e de ação nas suas práxis científica, artística e tecnológica, constituindo-se como espaço da pluralidade cultural e epistemológica e fortalecendo a colaboração em projetos de emancipação humana.

ORGANIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEG

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica - PROPIT

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis – PROEX

1. TRABALHOS APRESENTADOS

2. DATA SALA HORÁRIO TÍTULO DA SESSÃO

1.1 22/09 19 14:00 MEMÓRIAS NO CÁRCERE: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E INCLUSÃO

MEMÓRIAS NO CÁRCERE: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E INCLUSÃO

Aline Evellyn Maciel de Oliveira e Silva¹ - Unifesspa
Ana Clédina Rodrigues Gomes - Orientadora² - Unifesspa
Agência Financiadora: CAPES

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Linguagem e Letramento

1. INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços promovidos pela política educacional no Brasil, ainda há um grande percurso a ser traçado em direção à promoção de uma educação pública de qualidade, democrática, integradora e de promoção social. Nesse sentido, necessário é questionar a legislação vigente relativa à política pública educacional, os sujeitos e o espaço em que se inscreve a instituição escolar.

Destarte, se todos somos iguais perante a lei, sem distinção de nenhuma natureza, a Educação de Jovens e Adultos contempla uma das modalidades da educação básica, prevista no inciso I do art. 208 da Constituição Federal Brasileira, segundo o qual deve ser assegurado ensino obrigatório e gratuito *para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*. O objetivo da legislação ordinária é, assim, suprir uma carência escolar que pode variar em diferentes níveis e contextos.

Muito mais do que uma modalidade que contempla a educação básica em seu todo, a Educação de Jovens e Adultos trata-se, pois, de uma vertente da educação inclusiva, numa perspectiva muito mais humanizadora da prática pedagógica, já que a educação é um processo de (res)socialização da vida e da cultura, que constrói, mantém e transforma conhecimentos e valores e que visa inserir o educando no mundo do trabalho, das ciências e das tecnologias.

Por conseguinte, é nesta perspectiva de inclusão que a Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade se destaca, despertando ainda mais questionamentos frente à problemática particular de onde está inserida, uma vez que, nos últimos anos, o Brasil vem apresentando crescimento constante das taxas de encarceramentos. Trata-se, pois, de uma modalidade inquietante e desafiadora em detrimento da situação na qual se encontra o sistema carcerário brasileiro – superlotação, violência, ociosidade, precariedade, descaso, preconceito, exclusão – o qual não acompanhou as demandas nem mesmo se preparou para atender aos requisitos inerentes à tutela dos presos e às exigências legais estabelecidas – o que justifica os índices de reincidência, de acordo com Julião (2007), estimados em torno de 50 a 80%. É preciso, assim, que o direito fundamental e humano à educação não seja mais negado como mais uma forma de punição, inibindo práticas educativas ao longo do processo de ensino-aprendizagem as quais possam, realmente, contribuir para uma aprendizagem mais comprometida com a reintegração, ressocialização, humanização e formação desses sujeitos.

No entanto, transformar as prisões em espaços adequados à educação, segundo Aguiar (2011, p.82), é um desafio a ser vencido não apenas por políticas públicas, mas, principalmente, por uma prática docente comprometida com a proposta de reintegração, de ressocialização e, conforme Maeyer (2006, p.34), com um processo de ensino-aprendizagem que busque “uma reconciliação individual com o ato de aprender”, um (re)aprender a sonhar, a projetar novas realidades futuras e intervir positivamente na sociedade. Portanto, se a população carcerária brasileira aumenta assustadoramente, configurando-se, hoje, como uma das maiores do mundo – perdendo somente para os Estados Unidos, China e Rússia – o presente estudo é relevante na medida em que se propõe a investigar o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, em contextos de

¹ Mestranda em Letras no Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: evellyn.maciel@hotmail.com

² Professora Doutora credenciada no Programa do Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: ana.cledina@unifesspa.edu.br

privação de liberdade de jovens e adultos, com vistas a contribuir com o resgate da cidadania e com um letramento situado que abra as portas e ressignifique a vida.

Nesta perspectiva, *a educação abrange os processos formativos*, dos mais diversos, *que se desenvolvem na vida* (BRASIL, 1996). Por conseguinte, um ensino de Língua Portuguesa, de portas abertas para a Educação Inclusiva, necessita ainda mais romper com a educação bancária, com o ensino tradicional – baseado em visões reducionistas, com conteúdos e métodos descontextualizados – que tem por frutos estigmas de “déficit linguístico, de déficit cultural” (SOARES, M. 2004, p. 22). E se os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) trazem a proposta de um ensino que têm por finalidade formar um cidadão consciente, crítico, autônomo, participativo, engajado, politizado, importante é refletir sobre um ensino de Língua Portuguesa a partir de um gênero que evidencie uma (re)construção não apenas da prática pedagógica enquanto prática educativa, mas, acima de tudo, de uma formação cidadã que oportunize a socialização de memórias e de novas aprendizagens.

Assim, se a prática de “escrever a si” se proliferou no século XIX, tornando-se, hábito entre homens, mulheres e crianças (SIBILA, 2003), reescrevendo os scripts das memórias que se movimentam em um fluxo caleidoscópico de tempo e espaço, relemos a nós, bem como ainda relemos a outros da mesma forma que somos relidos nas linhas e entrelinhas de *uma categoria artística (e, sobretudo, literária) que possui uma longa história e contempla uma diversidade de expressões* (SIBILA, 2007, p. 183).

Dessa forma, inscrita em gêneros autobiográficos, de caráter confessional – os quais possuem uma identidade comum quanto ao autor, narrador e personagem, esses gêneros autorreferentes revelam a vida de seus autores ou são (re)escritura de uma história? São artes que imitam a vida ou a vida que imita a arte? Uma nova forma de olhar a si ou de ver o outro? Temporal ou atemporal? De realidade ou ficção? De histórias ou estórias? Podemos, pois, encontrar motivações diversas para escrever-nos e reescrever-nos sob diferentes olhares, que se reelaboram. Entretanto, necessário é dialogar com o contexto de diferentes maneiras, a fim de que se possa mudar o autorreferente.

Logo, se fato é que em todo o processo de ensino-aprendizagem há um desejo humano por uma organização didática e estrutural, compreende-se a necessidade de uma definição e sistematização que recaia sobre os gênero memórias como gênero autorreferente e/ou autobiográfico, de caráter confessional, posto que da evolução do gênero épico, ao desenvolvimento de outras formas reelaboradas, Samuel (1985, p. 72) apresenta uma nova classificação, segmentando a classificação canônica épica em gênero narrativo e ensaístico.

Dentre as formas que outrora se apresentavam, eis que surgem outras que ainda hoje causam questionamentos quanto à classificação e ao teor literário. Seria, assim, o gênero memórias, um relato, um diário ou um gênero que, assim como outros, apresenta roteiros autobiográficos? Seria o teor estritamente literário ou há relações estreitas que se marcam na interface com a história, a sociologia, a psicologia, a filosofia, a antropologia? Poderia contribuir com a (re) leitura, com a (re)escritura do eu que se (res)significa entre memórias e histórias?

Portanto, certa de que o presente estudo tem por objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir do gênero memórias, em busca da promoção de uma Educação Inclusiva, comprometida com a reinserção social de jovens e adultos em contexto de privação, parte-se da seguinte problemática: a utilização do gênero “memórias” pode contribuir com a Alfabetização e o Letramento de jovens e adultos, a fim de inseri-lo nas e pelas práticas sociais, intra e extramuros, de modo a atender aos verdadeiros propósitos da educação como um todo (re) significativo?

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo quanti-qualitativo parte de uma investigação bibliográfica bem como ainda de uma pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica deverá reunir contribuições diversas da Linguística Aplicada, Linguística Textual, Sociolinguística, Pragmática, Análise do Discurso, bem como de outras que se julgarem necessário ao longo do processo de construção do estudo. A pesquisa de campo será realizada com vistas à coleta de dados a partir, primeiramente, de entrevistas realizadas com a aplicação de questionários específicos, com perguntas abertas e fechadas individuais e, posteriormente, a partir da escolha de grupos focais, a fim de que se possa perceber, em conjunto, as percepções, sentimentos e atitudes dos atores que participam diretamente da educação de jovens e adultos privados de liberdade ou daqueles que estão neles envolvidos, obtendo, assim, respostas coletivas, as quais possibilitam o debate de opiniões que convergem ou divergem.

Destarte, a sequência didática apresenta-se aqui como uma proposta de intervenção metodológica, por meio de módulos, os quais têm, por objetivo, estimular a vivência do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa pautado na concepção de gênero textual e na importância da leitura e escrita enquanto

práticas que mobilizam dimensões sociais, culturais e psicológicas, bem como ainda tipos diversos e diferentes de usos da linguagem em contextos de expressão oral e escrita.

Nessa perspectiva, por ser a sequência didática *um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito*, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), em tal prática propõe-se o estudo do gênero memórias a partir de características gerais, em paralelo a outros, que com esse estabelecem inter-relações. Posteriormente, necessário é identificar alguns fatores de textualidade, inerentes à progressão e manutenção dos sentidos, por ser o conhecimento das superestruturas uma marca indispensável no processo de compreensão e produção do texto. Além disso, ciente de que se trata de um gênero situado no tempo e no espaço de um narrador-personagem, que faz (re)leituras de si, ao mesmo tempo em que projeta um outro, necessário é que a prática docente lance um olhar diferenciado a despeito de quem escreve, onde, como, em que contexto, para quem e com qual finalidade a fim de que se possa propor um ensino verdadeiramente comprometido com (re)escrituras que ressignificam não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas sim a própria vida.

Assim, para uma aplicação prática, faz-se necessário, ainda, um cronograma de ações a fim de que melhor se possa compreender o gênero memórias, a partir da divisão da sequência proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (Idem, p. 83) em quatro componentes – apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final – delimitando em cada momento assunto (s), objetivo (s), atividade (s) pedagógica (s) e hipótese (s). Logo, para facilitar um trabalho de análise dos dados coletados, uma lista de controle/constatações deve ser analisada, na última etapa da sequência, a partir das questões relativas ao contexto de produção, à organização geral do gênero memórias, à textualização e questões gramaticais. Para tal, a fim de realizar uma análise de dados que permita uma intervenção pedagógica dialogada, propõe-se três momentos de interação: (1) em que o docente analise as produções, (2) em que o aluno “A” analise produção de um aluno “B” e (3) em que o produtor de cada texto avalie a sua produção.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A problemática particular na qual está inserida a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade é inquietante porque não leva em conta a identidade dos sujeitos e o contexto sócio, econômico, histórico e cultural do qual provêm e em que estão inseridos, bem como ainda revela a carência de projetos, de qualificação profissional e de recursos humanos, financeiros e pedagógicos que possam atender às finalidades da educação. Ademais, configura-se como um desafio, pois trata de uma modalidade inserida em um espaço onde os direitos à Assistência Educacional, amparado, inclusive, pelo Código de Execução Penal, sob a Lei n 7.210, de 11 de julho de 1984, Capítulo II, seção V, dos artigos 17 a 21, está sendo violado.

Destarte, a Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade se apresenta como um desafio ainda maior porque se direciona a um público que fora incluído e excluído perversamente pela sociedade da qual ele é também produto.

Assim, com uma pesquisa ainda em andamento, espera-se possibilitar ao educando privado de liberdade não apenas a (re)escritura de um texto, de uma memória que guarda a história de um tempo, um lugar, alguém, mas ainda a (re)escritura de um processo de escolarização que enxergue o sujeito e sua identidade; espera-se possibilitar reescritura da própria vida, que se ressignifica na busca de novas aprendizagens – próprias e comuns àqueles que fazem da experiência de aprender uma experiência de ensinar na mesma medida daqueles que também fazem da experiência de ensinar uma experiência de aprender; espera-se estimular a vivência de um processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa pautado na concepção de gênero textual e na importância da leitura e escrita, a fim de que os alunos possam perceber a heterogeneidade da língua em contextos de expressão oral e escrita, intuindo de forma contextualizada a gramática e o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido; espera-se que se possa contribuir para a alfabetização, o letramento, para a ressocialização, para o resgate da cidadania, para a promoção dos sujeitos privados, para ressignificar a vida, haja vista ser reducionista ainda a prática da escola frente a questões inerentes aos fatos de língua e linguagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Narrar a própria história é prática antiga. Uma prática que, quase sempre, esteve relacionada a feitos íntimos e sigilos, mas que ganha, da modernidade à pós-modernidade, outros olhares. Logo, propondo uma sequência didática, como proposta de intervenção metodológica para análise do gênero memórias, enquanto narrativas de histórias e estórias, de um gênero autorreferente, de caráter confessional, é uma forma de pensar o ensino de Língua Portuguesa como uma atividade de reinserção social, de ressignificação, de grande valia

para criarmos situações em que tenhamos oportunidade de refletir não apenas sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas ainda sobre os textos que lemos, escrevemos, falamos ou ouvimos, analisando, de forma contextualizada, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.

Assim, sendo a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade um dos mais sérios problemas inerentes à educação de nosso país, por refletir a falta de um plano de ação educacional eficiente – o qual contemple as diretrizes para um ensino de qualidade que favoreça o processo de ensino-aprendizagem de modo a libertar, (re)significar a vida – o presente estudo analisa o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir do gênero memórias, em busca da promoção de uma Educação Inclusiva, comprometida com a reinserção social de jovens e adultos em contexto de privação, podendo a utilização do gênero “memórias” contribuir com a Alfabetização e o Letramento de jovens e adultos e (re)inserir-los nas e pelas práticas sociais, intra e extramuros, de modo a atender aos verdadeiros propósitos da educação como um todo (re) significativo.

5. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Alexandre. **Direito à Educação de Jovens e Adultos privados de Liberdade: A experiência do ProJovem Urbano em Unidades Prisionais**. Em Aberto, v. 24, n. 86, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- _____. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2015.
- DOLZ, J, NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Os sujeitos da educação de jovens e adultos privados de liberdade: questões sobre a diversidade**. Programa 2. EJA e Educação Prisional– Salto para o futuro. Boletim 06 Maio de 2007.
- MAEYER, Marc de. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?** Revista de Educação de Jovens e Adultos: **Alfabetização e Cidadania**, n. 19, p. 17-37, jul. 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- SAMUEL, Roger. **Manual de Teoria Literária**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- SIBILIA, Paula. **Os diários íntimos na Internet e a crise da interioridade psicológica**. 2003. Disponível em: <<http://www.comunica.unisinos.br/tics/textos/2003/GT12TB6.PDF>>. Acesso em 02 de ago.2015.
- _____. **O show da vida íntima na internet: blogs, fotologs, videologs, orkut e webcams**. In: CAIAFA, Janice; EIHAJJI, Mohammed. (Org.). Comunicação e Sociabilidade: cenários contemporâneos. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, p. 181-199.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

1.2 22/09 19 14:20 **MOTIVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UM ROBÔ HIDRÁULICO PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE FÍSICA**

MOTIVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UM ROBÔ HIDRAULICO PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE FÍSICA

Neyson Ferreira de Souza³ e
Edney R. Granhen⁴

³ Mestrando do MNPEF – Mestrado Nacional Profissionalizante de Ensino de Física – Polo- Marabá-Pa da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Faculdade de Física (MNPEF/UNIFESSPA). Bolsista do Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: neyson.ferreira@yahoo.com.br

⁴ Mestrando do MNPEF – Mestrado Nacional Profissionalizante de Ensino de Física – Polo- Marabá-Pa da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Faculdade de Física (MNPEF/UNIFESSPA). Bolsista do Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: edneygranhen@gmail.com

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Educação/Ensino

1. INTRODUÇÃO

O projeto de construção de um robô mecânico hidráulico (RMH) é um subproduto do trabalho de dissertação do Mestrado Profissionalizante no Ensino de Física, e tem como objetivo a busca pela motivação no aprendizado da disciplina, o projeto será testado em uma turma do 1º ano do Ensino Médio da Escola Luzia Aires Maranhão, na cidade de Carolina - Ma. O trabalho propõe que os alunos possam contruir o seu próprio experimento, usando essa ferramenta motivadora, como objeto de aprendizagem. Segundo Hodson e Renid (1993), o principal desafio que o professor de ciências enfrenta é essencialmente o de motivar os alunos, já que este é um dos elementos cruciais para aqueles que não demonstram ter interesse ativo pelo mundo dos fenômenos naturais. Como auxiliar nessa tarefa, o professor tem o compromisso de buscar alternativas que melhorem o aprendizado do aluno na disciplina de Física, algo que seja eficaz despertando o senso de curiosidade e que ao mesmo tempo instigue o lado investigativo do aluno. Segundo Carvalho (1999), a utilização de experimentos como ponto de partida, para desenvolver a compreensão de conceitos, é uma forma de levar o aluno a participar de seu processo de aprendizagem, sair de uma postura passiva e começar a agir sobre o seu objeto de estudo. Neste sentido a construção do robô hidráulico põe o aluno numa condição em que ele participe ativamente da construção do aprendizado de forma significativa criando e descobrindo novos conceitos e aprimorando a sua formação.

Objetivos gerais:

- É verificar se realmente essa metodologia de trabalho influencia no processo de ensino e aprendizagem do aluno.
- Até que ponto o experimento é importante no ensino de física? Tendo em vista o leque de recursos disponíveis em sala de aula: vídeo aulas, simulações virtuais, jogos online etc.
- Diagnosticar se experimento aplicado diretamente em sala aula é suficiente para aprendizagem de física.
- Pesquisar e investigar até que ponto o experimento é importante para o aprendizado de Física e o que poderá ser feito para que experimentos assim se tornem prática comum no ensino.

Objetivos específicos:

- Adquirir conhecimentos básicos, para desenvolver a capacidade investigativa frente aos fenômenos físicos de hidrostática e suas aplicações tecnológicas no cotidiano.
- Aplicar experimentos de Física em sala de aula como forma de promover uma aprendizagem significativa, com o aluno manuseando o seu experimento.
- Caracterizar o perfil dos alunos pesquisados analisando os seguintes itens:
 - i) se a escola possuem laboratório de Física;
 - ii) se os alunos já fizeram algum tipo de experimento;
 - iii) se o professor de física utiliza experimentos em sala de aula.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Conceituação teórica dos fundamentos envolvidos na hidrostática:

Densidade ou massa específica

A densidade é a grandeza que dá a medida da concentração da massa de uma substância num determinado volume. Define-se densidade pela razão entre a massa da substância e o volume correspondente a essa matéria. Quanto maior essa razão, maior a massa contida num determinado volume, portanto maior a densidade da substância. Assim, sendo **m** a massa contida no volume **V**, a expressão matemática da densidade **d** é:

$$d = \frac{m}{V}$$

A unidade de densidade no SI é kg/m^3 , entretanto utiliza-se ainda com muita frequência o g/cm^3 como unidade prática.

Pressão

A pressão média p_m que \vec{F} exerce na superfície A é obtida dividindo-se o módulo da componente normal de \vec{F} em relação a A (\vec{F}_n) pela correspondente área A :

$$p_m = \frac{\vec{F}_n}{A}$$

Princípio de Pascal.

A variação de pressão aplicada a um fluido contido num recipiente fechado é transmitido integralmente a todos os pontos desse fluido.

O princípio de Pascal é uma das aplicações tecnológicas mais interessantes na Física. Com ele, podemos aplicar uma força em uma situação, e a força pode ser multiplicada muitas vezes, dependendo da área de sua aplicação.

O Funcionamento do robô

O experimento é explicado pelo princípio de Pascal que diz: “O acréscimo de pressão produzido num líquido em equilíbrio transmite-se integralmente a todos os pontos do líquido”. No robô mecânico cada articulação é montada com duas seringas de diâmetros diferentes, a força (newton) feita nas seringas é proporcional à sua área, ou seja, bem pequena. Quando o fluido (água) é pressionado para o outro êmbolo, é extremamente difícil de impedir que o êmbolo maior suba, pois, como já foi explicado a força nele é muito maior.

O sistema explica o princípio de Pascal e simula o funcionamento de qualquer dispositivo hidráulico, como freios de automóveis, direção hidráulica e braço mecânico hidráulico.

Material:

- 6 seringas sendo duas de 20 ml e 4 de 10 ml;
- 4 metros de mangueira de aquário;
- 3 peças de madeira sendo uma de 20 cm, outra de 15 e 12 cm;
- 2 dobradiças;
- 6 braçadeiras;
- Pistola de cola quente;
- Pistão;
- O líquido utilizado é a água;

Metodologia:

Aplicada em conjunto com aluno/professor para o resultado da experiência (descrição do procedimento experimental adotado). A metodologia que embasa esse projeto é Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning, PBL) que é uma derivada do construtivismo. Essa metodologia foi inicialmente utilizada em cursos de medicina no início da década de 1970 na Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, no Canadá (Rhem, 1998). Essa metodologia propõe que o responsável pela criação do aprendizado são os próprios alunos. Na PBL, o professor é o facilitador e também seleciona o problema a ser resolvido. Este problema precisa ser algo que proporcione a necessidade de manipular diversos conceitos e trabalhar diretamente a motivação dos alunos. Na construção do robô hidráulico os alunos estão construindo o seu próprio conhecimento a medida que eles manuseia o objeto de estudo fazendo aplicação dos conteúdos estudado em densidade, pressão e o princípio de pascal. Os alunos passam a ter consciência para que servem esses conceitos, como é feita sua aplicação na pratica, compreende habilidades com significado prático do seu cotidiano. A função do professor, segundo a teoria de aprendizagem, que serve de embasamento teórico é de auxiliar caso, esse aluno precise de algum suporte ou direcionamento a respeito de algum conceito que não

tem ficado bem claro nesse caso o professor infere na construção porá que isso aconteça é importante que o professor esteja capacitado para dar esse suporte.

A metodologia empregada nesse projeto envolve a aprendizagem de conteúdos de hidrostática, através de aulas expositivas sobre o conceito de densidade, pressão e o princípio de pascal e finaliza o projeto com a construção de um robô hidráulico construído pelos próprios alunos. O robô hidráulico será trabalho como objeto de estudo. Na construção do experimento o aluno será capaz construir conceitos ligados ao conteúdo ministrado em sala de aula mostrando que o aprendizado de forma significativa ocorre quando o aluno atua de forma direta nessa construção. De acordo com a teoria de Vigotski, subteve que o experimento deve ser auxiliado pelo professor, o objeto de pesquisa deve trabalhar o desenvolvimento do aluno, sua aprendizagem significativa de acordo com a perspectiva interacionista de Vigotski. Segundo Vigotski a interação entre os alunos no momento da atividade experimental favorece o processo de aprendizagem significativa essa interação acontece entre os sujeitos.

A zona de desenvolvimento proximal a ZDP é formada pela zona real que é aquela que o aluno já tem formada, ou seja, seus conhecimentos prévios. Com ele é capaz de resolver problemas individuais. Potencial é zona que precisa ser explorada o aluno tem capacidade de aprender só que ele precisa do auxílio de uma pessoa que saiba mais do ele pode ser o professor ou um colega. Entre essas duas áreas a real e a potencial é onde o professor deve atuar auxiliando o desenvolvendo o potencial dele buscando alternativas para alcançar esse objetivo.

Segundo Vygotsky (1984) a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento por que a aprendizagem gera o desenvolvimento a partir da zona de desenvolvimento proximal – ZDP. É a partir das ações desenvolvidas pelo aluno e por meio da interação social que ocorre a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, ou seja, é no contato direto com o experimento manuseando o seu objeto de estudo o aluno torna-se autônomo, na medida que essa atividade vai criando ZDP e a mediação de um professor ou alguém mas capaz auxilie o processo, permitindo o desenvolvimento do pensamento, pois a ZDP:

É a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinando através da solução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKI, 1984, p. 112).

Nesse projeto busco refletir quais caminhos devemos buscar para melhorar o aprendizado no ensino de física tornando o ensino de física de forma significante e atraente para o aluno. Segundo Alberto Gaspar (2014) pode se adotar como principio básico de uma pedagogia vigotskiana, que todo conteúdo de ciências humana, exatas ou biológicas pode ser ensinado e aprendido por meio das mais variadas estratégias pedagógicas, desde que elas possibilitem o desencadeamento de interações sociais das quais participe o professor ou, eventualmente, outro parceiro mais capaz que domine cognitivamente o conteúdo que é o objeto de ensino dessa interação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e as discursões serão apresentados após a execução do objeto de estudo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espero com esse projeto do robô hidráulico verificar novos métodos que estimulem os alunos na construção do seu próprio aprendizado. O experimento deve ser analisado como uma ferramenta motivadora já que os alunos manuseia o seu próprio objeto de estudo a função do professor nesse trabalho é auxiliar o aluno a desenvolver o seu próprio conhecimento. Busco com esse trabalho mostrar a física de forma significante para os alunos mostrando como usar e entender os conceitos de física aplicada na pratica estudada entendendo o seu real significado e sendo capaz de responder para que serve esse conteúdo e como deve aplica-lo no cotidiano e sua importância para ciência e para o desenvolvimento da sociedade. Através de questionários avaliar a parte qualitativa desse trabalho analisando quais foram os pontos positivos e quais foram as dificultados na aplicação desse trabalho

Na fundamentação teoria usaremos o referência de Vigotski através de uma perspectiva que mostre aprendizagem de forma significativa dando sustentação a essa pesquisa.

5. REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A. N. P. **Termodinâmica: um ensino por investigação**. São Paulo: Feusp, 1999.
- GASPAR, A. **Atividades experimentais no ensino de Física**. 1ª ed. São Paulo: Livraria da Física, 2014.
- GASPAR, A. **Física** v. único. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2008.
- HODSON, Derek; REID, David J. Ciências para Todos em Secundaria. In: HERNANDES. Cláudio Luiz. **Uma Atividade Investigativa de Roteiro de Situação do Cotidiano**. Disponível em: www.sbf.if.usp.br/eventos/epef/
- RHEM, J. (1998). Problem-Based Learning Na Introduction. **The National Teaching & Learning Forum**, pp. 1-4
- VIGOTSKI, L. S, **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes 2001.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

1.3 22/09 19 14:40 PRÁTICAS DISCURSIVAS NO PROCESSO DE ATO INFRACIONAL: MOBILIZANDO CONCEITOS DA ANÁLISE DE DISCURSO

PRÁTICAS DISCURSIVAS NO PROCESSO DE ATO INFRACIONAL: MOBILIZANDO CONCEITOS DA ANÁLISE DE DISCURSO

Rubeilton Guilherme Sales⁵ - Unifesspa
Hildete Pereira dos Anjos (Orientadora)⁶ - Unifesspa

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Interdisciplinar

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte das atividades de pesquisa decorrentes do processo de elaboração da dissertação de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, vinculada à linha pesquisa “Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia”.

Neste trabalho, apresentamos alguns resultados obtidos a partir do esforço de elaboração científica o qual se voltou para a compreensão das práticas discursivas no “Processo Judicial de Ato Infracional”, instrumento esse cujo objetivo jurídico-institucional é realizar a apuração de crimes praticados por adolescentes, seu julgamento e responsabilização, através das medidas socioeducativas.

O objetivo proposto para a pesquisa foi analisar as práticas discursivas dos sujeitos e instituições diretamente envolvidos no Processo Judicial de Ato Infracional, através dos documentos presentes nos autos de um processo. O estudo procurou identificar as regularidades discursivas com vistas a evidenciar as formações discursivas nos discursos presentes no processo de ato infracional. Formações e regularidades estas trabalhadas a partir das noções trazidas por Foucault (2002, p.133), que as compreende como um conjunto de enunciados que apresentam formas semelhantes de dispersão, objetos, conceitos, temas e tipos de enunciação que permitem a identificação de regularidades nas relações entre seus elementos constituintes e seu funcionamento.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo aqui apresentado foi realizado na perspectiva teórica e metodológica da Análise do Discurso, tendo como *corpus* a produção discursiva presente nos documentos constantes de um processo

⁵ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail; rubeiltoneduc@hotmail.com

⁶Doutora em Educação pela UFBA. Professora Associada da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (FACED/ICH/Unifesspa). Docente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/Unifesspa). Líder do Grupo de Pesquisa Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade. E-mail: anjoshildete@unifesspa.edu.br

judicial de ato infracional, ocorrido no município de Marabá. Tal caso trata da situação de um adolescente de 17 anos que, foi acusado de, juntamente com uma pessoa adulta, de ter planejado e executado o assassinato de um Policial Militar que se encontrava em estado de embriaguez, para roubar-lhe armas, dinheiro e produtos cosméticos.

A análise discursiva preliminar se deu da seguinte forma: foi realizada uma análise enunciativa, a partir de um inventário dos enunciados que aparecem com mais frequência no texto dos principais documentos processuais (os boletins de ocorrência, termo de representação, termos de audiência e oitiva, relatórios, despachos e sentença). Na análise preliminar, procuramos destacar os enunciados mais significativos que remetem a produção de sentidos no contexto dos processos de institucionalização dos valores sociais, das normas (legalização), da criminalização e institucionalização (processo penal e medida socioeducativa) e das questões teórico-epistemológicas relativas aos direitos das crianças e adolescentes, que aparecem com mais frequência nos documentos analisados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão do fenômeno das infrações praticadas por adolescentes no Brasil e a criminalização, que os colocam como principais responsáveis pela violência urbana, nos remete à história da infância no

Brasil, sobretudo das políticas empreendidas pelo Estado brasileiro para atender aos problemas que afligem a infância e geram demandas e pressões da sociedade. Do período colonial aos nossos dias, muitas coisas mudaram no que se refere à construção da noção de criança e da sua condição enquanto cidadã detentora de direitos e deveres. Da política da roda dos expostos, passando pelo período das ações higienistas, pelas políticas da situação irregular, até chegar na atual política de atendimento à criança e ao adolescente, baseada na “Doutrina da Proteção Integral” (RIZZINI et al, 2011), muitas transformações ocorreram.

Apesar do avanço na legislação e nas diretrizes das políticas de atendimento à criança e ao adolescente, onde as crianças e adolescentes são consideradas pessoas que se encontram em fase específica de desenvolvimento e sujeitos de direitos, a herança das práticas anteriores à Doutrina da Proteção Integral, como a deficiência de e precariedade das instituições estatais e, sobretudo, a prática punitiva-carcerária histórica que se desenvolveu nas políticas e instituições de atendimento aos adolescentes em conflitos com a lei (de ressocialização), desde o Serviço de Assistência do Menor (SAM), passando pelas FEBEMs (ARRUDA, 2013), até as atuais práticas dos programas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), tem favorecido a violação dos direitos dos adolescentes, o aumentando o nível de revolta e agressividade destes, estimulando a reincidência.

Como consequência do legado de violência e negligência das políticas de atendimento à criança e ao adolescente, temos nos dias atuais a proliferação de discursos que apontam que o problema da delinquência juvenil e da prática de ato infracional é consequência da falta de moral, respeito e irresponsabilidade do adolescente, de sua família e incompetência do Estado, restando como única solução o encarceramento (redução da maioria penal).

Temos aí um paradoxo: enquanto de um lado a legislação e as diretrizes da política de atendimento à criança e ao adolescente estabelecem a proteção e garantia dos direitos infante-juvenis, do outro lado, o próprio Estado é omissivo e negligente na condução das políticas que deveriam garantir os direitos, abrindo, assim, caminho para os discursos que criminalizam a condição dos adolescentes em conflito com a lei e defendem ações unicamente repressivas, ignorando-se as condições sociais estruturais da população (miséria, precariedade e ausência de políticas públicas), atribuindo aos adolescentes o contexto geral da violência urbana, bem como não levando em consideração os ciclos de reprodução da pobreza e da violência. Discursos esses frequentemente questionados quando confrontados com estudos, dados e informações estatísticas que evidenciam que as crianças e adolescentes aparecem muito mais como vítimas de violência e de negligência (MONTE et al., 2011, p 126) do que como autores de violência, bem como que os adolescentes em conflito com a lei estão, via de regra, vinculados a um histórico de violência sofridas e negligências da família e do Estado.

O paradoxo emergido das contradições entre a legislação, a política e as práticas institucionais e sociais voltadas à questão do adolescente em conflito com a lei sustenta dois importantes discursos: um que defende o adolescente autor de ato infracional como “sujeito de direitos”, vinculado à Doutrina da Proteção Integral; e outro de criminalização desses adolescentes, que os representam apenas como delinquentes, visão essa vinculada à doutrina da “Situação Irregular”.

No processo de identificação do ato infracional temos duas instituições atuando conjuntamente: a Polícia Militar, que apreende o adolescente na circunstância do ato e a Polícia Civil, que monta o inquérito policial. Na fase de acusação, temos a atuação do membro do Ministério Público, que analisa as circunstâncias

do fato e materialidade das provas para prover a acusação, como instituição de competência legítima para fazer a defesa da sociedade. Desde a fase do inquérito policial é assegurado constitucionalmente o direito à defesa técnica-jurídica, entrando em ação a figura institucional do Defensor Público (via de regra, a maioria dos adolescentes infratores não tem como pagar advogado). Feita a acusação pelo promotor de justiça, entra em ação o Poder Judiciário, na figura do Juiz, com a competência institucional de promover a Justiça. Julgado o adolescente como sendo autor de ato infracional, aí entra o poder executivo, para executar a medida socioeducativa prevista em lei e aplicada pelo juiz.

Dentro dessa polêmica realidade que envolve transgressão das leis penais (ato infracional) por parte de adolescentes, a violação de seus direitos civis e as formas específicas de responsabilização destes, tudo isso aliado a um complexo procedimento, onde várias instituições, representando diferentes papéis do Estado, se confrontam para responder aos direitos e interesses de diferentes sujeitos sociais e garantir a supremacia do próprio Estado, encontram-se inúmeras questões referentes à valoração da vida, ao direito de propriedade, a função da justiça e das instituições sociais. O adolescente infrator e sua família estão no centro dessa questão, no meio de um jogo de papéis, instituições e agentes se posicionando cada um de seu lugar e a partir de seu interesse.

A análise da produção discursiva no processo judicial de ato infracional pode nos dar elementos para identificar, a partir das regularidades e formações discursivas, as relações de coexistência entre esses dois discursos (o da “criminalização” e o do “sujeito de direitos”) que tem predominado no campo discursivo que envolve o adolescente em conflito com a lei, e que remete à forma de conceber a infância e adolescência no contexto brasileiro atual.

Os conceitos básicos mobilizados na análise discursiva foram as noções de discurso, entendida como “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2002, p. 124); formação discursiva, tomada como “grupos de enunciados, isto é, conjuntos de performances verbais” que estão ligadas entre si no nível dos enunciados, se constituindo no “sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de performances verbais” (FOUCAULT, 2002, p. 133-134); enunciado, no sentido de um acontecimento e uma função discursivos, que envolvem a produção de sentidos no que refere ao significante e ao significado. Enquanto acontecimento ele envolve a expressão verbal através dos signos (palavras frases...); enquanto função, envolve a produção de sentidos a partir das condições e contextos da enunciação em contraste com outros acontecimentos expressivos - , ou seja, com outros enunciados - mobilizando vários significados para a produção de sentidos, no âmbito do discurso. E, por fim, prática discursiva, assim descrita por Foucault: “(...) um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2002, p. 136).

Como resultado da análise, tivemos que os termos mais recorrentes nos documentos processuais foram: “vítima”, “adolescente”, “representado”, “nacional” e “ato infracional”. Porém, ao separarmos os documentos por sua origem institucional (do Ministério Público, da Delegacia de Polícia, e do Judiciário) que, por sua vez, remete a momentos processuais distintos (inquérito, representação, instrução e julgamento), podemos perceber diferenças na frequência em que aparecem os textos documentais. Essas diferenças são possíveis de análise.

O termo “vítima” foi o que apareceu com maior frequência em todos os documentos, tendo predominado, sobretudo, nos documentos da Polícia Civil. Tal predominância se justifica, a princípio, por conta de que, com exceção do relatório do inquérito, todos os demais documentos eram depoimentos do boletim de ocorrência. A predominância da palavra “vítima” ocorreu sempre com maior frequência, ao longo de todo o processo, nos documentos de registro de depoimentos. Embora pareça se tratar de um recurso textual para melhor identificar a pessoa que sofreu a ação do crime em relação à demais pessoas envolvidas, tal repetição produz efeito de sentido no contexto do processo: nos atos todos são confrontados com “a vítima”.

Pessoa que recebe a acusação é então frontalmente confrontado com a figura jurídica da vítima, numa relação que exalta a vítima sobre o “acusado”, ainda que, muitas vezes, não se tenham elementos efetivamente comprobatórios da autoria do crime. Fazendo a alusão à forma como Foucault concebe as relações de poder, poderíamos arriscar a dizer que o efeito de sentido advindos dessa regularidade enunciativa -sem entrar no mérito se dá de forma intencional ou não – estabelece uma relação de poder desigual entre vítima e acusado, na prática discursiva processual, como consequência das formas e contexto de atuação das instituições do sistema de justiça.

Os próximos três termos que aparecem com maior regularidade, os quais traremos simultaneamente de forma comparativa são: “adolescente”, “representado” e “menor”. Esses termos, deferentemente do termo “vítima”, permitem compreender aspectos de regularidades discursivas que, por sua vez, remetem a

elaborações discursivas distintas, acerca do adolescente em conflito com a lei. Começamos pelo último termo, “menor”.

O termo “menor” remete às práticas sociais e discursivas do contexto da “doutrina da situação irregular” que, norteou a política de atendimento de crianças e adolescentes até a década de noventa. O modelo anterior ao ECA, que teve como principais referências a FUNABEM e as FEBEMs. Em relação a recorrência desse termo, é importante ressaltar que ele não aparece no texto dos documentos do Ministério Público, aparece apenas 03 vezes nos documentos do judiciário (em um único documento, que foi no despacho do juiz plantonista) e, nos documentos da Polícia Civil, o termo aparece 15 vezes.

O termo “representado” aparece em uma frequência bastante significativa, tendo sido identificadas 48 recorrências, contudo ele aparece apenas nos documentos do Ministério Público e do judiciário. Não aparece nos documentos da delegacia. Ausência essa que, a princípio se justifica pelo fato de “representado” derivar da terminologia jurídica “representação”, que é instrumento legal do Promotor de Justiça e que cabe ao Juiz apreciar, tratando-se de uma questão relacionada com o papel específico das duas instituições.

O termo “adolescente” faz menção à “doutrina da proteção integral” que constitui o eixo dos princípios estabelecidos pelo ECA que, por sua vez, compreender as crianças e adolescentes – inclusive os adolescentes em conflito com a lei – como sujeitos detentores de direitos. Ele pareceu no processo 46 vezes, estando presente com regularidade nos documentos de todas as instituições (Ministério Público, Polícia Civil, Judiciário e da FASEPA). A maior recorrência se deu no Relatório Interdisciplinar de Acompanhamento de Medida Socioeducativa do adolescente (dos técnicos da FASEPA), tendo aparecido 27 vezes. Nos documentos do Judiciário 19 vezes, nos do Ministério Público 12, e nos da Polícia Civil se deu a menor frequência registrada, apenas 11 aparições.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferenças apontadas na análise preliminar dos termos nos trazem alguns indicativos sobre o que tem predominado, de certa forma, nas produções discursivas das instituições do sistema de justiça: a predominância de recorrência do termo “menor” sobre “adolescente” nos documentos da Polícia Civil, nos traz o indicativo de que a prática institucional e discursiva dessa instituição ainda está muito presa ao modelo da “situação irregular”, que tinha como matriz a segregação dos adolescentes, ou seja, que primava pela retirada dos adolescentes que praticavam atos ilícitos do convívio social, tendo a internação como a medida elementar; a ausência do termo “menor” nos documentos do Ministério Público e a aparição pouco significativa nos documentos do judiciário, por sua vez, já nos trazem indicadores de que estas instituições estão bem mais afinadas como a doutrina na proteção integral. No caso do judiciário, ao menos o magistrado da matéria da infância e juventude.

Já a recorrência do termo “representado” nos documentos do Ministério Público e, principalmente do judiciário, a nosso ver demonstra estar relacionada aos papéis institucionais dessas duas instituições, mas que não pode ser ignorada pura e simplesmente vez que, como no caso do termo “vítima”, a recorrência do termo “representado” pode provocar efeitos de sentido capazes de possibilitar a emergência de mecanismos e relações de poder envolvendo os indivíduos e instituições que partilham das práticas processuais.

5. REFERÊNCIAS

ARRUDA, A. B. **Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade em uma Unidade de Internação em Belém/PA** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.> Acesso em 27 dez. 2014.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Luis Felipe Baeta Neves (Trad.). 6ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola, 1996.

FOUCAULT, M.. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987

GREGOLIN, M. R. V. **A Análise do Discurso**: conceitos e aplicações. Alfa (São Paulo), v.39, p.13-21, 1995. Disponível em: <seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3967/3642>. Acesso em 28 Jan 2015.

RIZZINI, I; PILOTTI, F.(orgs.) **A Arte de Governar Crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

1.4 22/09 19 15:00 **QUESTÕES TRADUTÓRIAS: PERSPECTIVAS CULTURAIS DE DUAS TRADUÇÕES DO POEMA *THE RIVERMAN*, DE ELIZABETH BISHOP**

QUESTÕES TRADUTÓRIAS: PERSPECTIVAS CULTURAIS DE DUAS TRADUÇÕES DO POEMA *THE RIVERMAN*, DE ELIZABETH BISHOP

Laissy Taynã da Silva Barbosa⁷ - Unifesspa
Gilson Penalva⁸ - Unifesspa

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Cultura

1. INTRODUÇÃO

A área de estudos de tradução está ganhando destaque no Brasil e muitos estudos têm sido realizados abordando questões como a perspectiva sociológica, a mediação cultural da tradução e a perspectiva crítica da tradução. Assim, o presente trabalho intitulado “Questões tradutórias e culturais: perspectivas de duas traduções do poema *The Riverman*”, de Elizabeth Bishop, está vinculado ao Grupo de Pesquisa e Estudo linguístico e Literário e Cultural da Pan-Amazônia (GPELLC-PAM), onde buscamos entender como ocorreu o movimento tradutório do poema escrito por Elizabeth Bishop em inglês e traduzido para o português primeiramente por Horácio Costa no Livro “Poemas” (1990) e depois por Paulo Henriques Britto no livro ‘Poemas Escolhidos’ (2012).

Pretendemos também nesta pesquisa tornar clara a influência da cultura no momento da tradução, ao invés de definir especificamente tradução cultural. Sendo um amplo campo de estudo, cultura no domínio da tradução é vista como um local ou um espaço de cruzamento instável entre línguas, cruzando identidades, rompendo as referências culturais, um espaço de negociação tangencial, não uma totalidade fechada.

Glodjović (2010) pontua que cultura é um importante elemento a considerar no ato tradutório. Segundo a autora é importante considerar na tradução muito mais que o léxico e estrutura, pois a linguagem e cultura são/estão relacionadas. Assim, os sistemas culturais constituem-se através de processos contínuos de tradução entre culturas, sendo insustentável a defesa de uma tradução fiel, literal e única.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O Grupo de Pesquisa e Estudo linguístico e Literário e Cultural da Pan-Amazônia (GPELLC-PAM) é um projeto multidisciplinar, que abrange áreas da Geografia e Letras por exemplo, relacionada à e sobre a Amazônia. Este projeto é uma oportunidade para discussão e socialização de autores como Homi K. Bhabha (1998), Susan Bassnet (1980) e Walter Benjamin (2001) que contribuem significativamente ao campo dos Estudos Culturais e Tradução Cultural. Deste modo, colaboram na discussão um grupo de discentes, docentes da Unifesspa e docentes municipais e estaduais.

A ideia do presente trabalho de cunho bibliográfico surgiu em um dos encontros do grupo que se tornou parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, foi necessário fazer uma revisão literária sobre teorias e perspectivas tradutórias, para depois comparar a poesia escrita por Bishop em inglês e suas respectivas traduções feita primeiramente por Costa em 1990 e depois por Britto em 2012.

⁷ Graduada em Letras, Licenciatura em Língua Inglesa na Unifesspa; e-mail: yssial@hotmail.com.

⁸ Professor adjunto da Unifesspa, coordenador do GPELLC-PAM – Grupo de Pesquisa e Estudo linguístico e Literário e Cultural da Pan-Amazônia; e-mail: gilpena@unifesspa.edu.br.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As fronteiras culturais de um idioma para outro podem ser questionadas na tradução, pois há diferenças entre os valores em cada grupo social. Elementos como a migração e costumes tornam o processo de tradução cultural em um trabalho árduo. Bhabha (2010) tem focado em discutir a cultura como uma forma de interpretar o estilo de vida do ser humano. Pym (2010) argumenta que cultura é um critério envolvido na tradução e questiona o que é cultura, como definir as fronteiras culturais; deste modo, os argumentos podem ser úteis para compreender o papel do tradutor e suas preferências para escolher palavras em uma relação direta ou cultural. Assim,

Chamamos de tradução cultural ao método de pesquisa utilizado pela Antropologia para avaliar se um relato etnográfico é eficaz durante o processo da transmissão do conhecimento dos fenômenos culturais na fronteira do cruzamento de culturas (MORAES, 2010, p. 42)

Poderíamos destacar que interdisciplinaridade permeia o campo da tradução, e pode-se concluir que a transferência de uma língua para outra possui questões culturais envolvidas. Então, a linguagem tem uma estreita relação com a cultura. Bassnett sugere que cultura e língua são/estão intrínsecas e que “Language, then, is the heart within the body of culture, and it is the interaction between the two that results in the continuation of life-energy” (BASSNET, 2010, p. 23)⁹. Moraes (2010) só ratifica este argumento, pois segundo ela, é consenso entre os pesquisadores de tradução, como Andre Lefevere e Bassnett, que cultura é uma peça importante para traduzir literatura.

As questões em relação com a tradução literal pode ser resumido na equivalência direta entre os códigos de duas línguas diferentes. Walter Benjamim (2001) diz que o próprio conceito de “ideal” é prejudicial em sua ligação com o receptor. Deste modo, a tradução cultural surgiu para preencher as lacunas deixadas de incompreensão de uma língua para outra, uma vez que a tradução inclui considerar todo o contexto.

Como podemos ver, há no trabalho de um tradutor uma série de informações em código que é possível descobrir e traduzir: a partir da análise cultural e da língua para alcançar a compreensão e, em seguida, traduzi-lo para uma língua alvo. “[...] It is the function that will be taken up and not the words themselves, and the translation process involves a decision to replace and substitute the linguistic elements in the TL (BASSNET, 1980, p. 29)”¹⁰. Mesmo uma palavra que, aparentemente, tem um significado direto em TL não pode ser considerado como único, porque o contexto cultural os separa.

Assim, o tradutor tem um aspecto cultural de transição para outra língua; origem e cultura alvo são considerados nas traduções. Rønai (1981) pontua que há perdas no processo tradutório, mas há também ganhos, principalmente se tratando de poesia; pois durante a tradução, palavras podem ser omitidas, contudo, seu sentido recuperado em outro verso, por exemplo.

Elizabeth Bishop se apropria da história de Sátiro no poema *The Riverman*, ao qual discorre em um monólogo artístico e sensível a jornada de Sátiro, um aprendiz de Pajé que se tornou um grande “sacaca” (MORAES, 2010). Bishop, então explica para o leitor sobre o lugar, quem/o que é o Boto e Luandinha retratado em seu poema. Ao fazer a explicação do termo em português usado pela escritora no poema, Costa traduziu como “bruxo” e Britto como “curandeiro”. Bruxo, semanticamente, é um termo de cunho negativo no Brasil; é uma pessoa que faz magia para obter sucesso pessoal, por exemplo, enquanto curandeiro é uma pessoa que cuida das pessoas por meio de remédios naturais.

Bishop também mencionou o pirarucu, *a fish weighing up to four hundred pounds*, verso ao qual Costa traduziu *pounds* como “quatrocentas libras” enquanto Britto preferiu “duzentos quilos”. Considerando que a unidade de medida no Brasil é o quilo e a libra no Reino Unido, é possível questionar o porquê em uma tradução do inglês para o português do Brasil, Costa deu preferência à libra.

No final da terceira estrofe, Bishop escreveu *wicker traps*, então, Costa preferiu traduzir como “armadilhas” e Britto “puçás”. Puçá é uma espécie de armadilha utilizada para capturar peixes frequentemente utilizada na região Norte, e, possivelmente, esta foi uma tentativa de transmitir aos leitores uma ideia de regionalidade, o que soma à linguagem coloquial que ele usa em muitas construções, tais como den’d’água, pra, trás, etc.

Neste caso, é possível questionar as escolhas do tradutor Britto. Talvez, ele escolheu os termos em uma tentativa de colaborar com a métrica do poema ou até uma visão genuína da Amazônia. Inferimos que

⁹ “Língua, então, é o coração dentro do corpo da cultura, e é a interação entre os dois que resulta na continuação da energia vital” (BASSNET, 2010, p. 23).

¹⁰ “[...] É a função que será retomada e não as palavras em si, e do processo de tradução envolve uma decisão de substituir e substituir os elementos lingüísticos na língua alvo” (BASSNET, 1980, p. 29).

este é um exemplo de transcrição, onde o leitor/tradutor leu, interpretou e recriou em uma forma de assegurar ao público leitor a ideia do desejo do eu lírico: tornar-se um “grande sacaca”.

Na quarta estrofe é possível encontrar alguns répteis como *crocodiles*, *worms with tiny electric eyes*, ao qual Costa traduziu como crocodilos e cobras d’água, enquanto que Britto preferiu Jacarés e surucuranas respectivamente. Costa escolheu traduzir o modo como o poeta colocou. Britto preferiu utilizar os répteis que são comumente encontrados na Amazônia. Este tipo de tradução é um exemplo que perpassa o campo da tradução cultural, então, como assinala Britto “o trabalho do tradutor é uma forma de mediação cultural. Traduzir é um processo de mediação bem complexo, que necessariamente envolve um grau elevado de manipulação [...]” (BRITTO, 2010, p. 136).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transferir um código cultural e ter que ajustar para o outro, às vezes é necessário que o tradutor simplesmente desista de alguns termos ou os adapte para obter um resultado satisfatório. Elizabeth Bishop, apesar de escrever sobre a cultura brasileira, ela usa elementos inexistentes na Amazônia (crocodilo por exemplo) e, a partir daí tornou-se tarefa do tradutor definir qual perspectiva preservar. Costa escolheu preservar os elementos que a poeta escreveu [Crocodilos, cobras d’Águas], enquanto Britto se adaptou, recriou, manipulou e tantos outros sinônimos para retratar elementos amazônicos [jacarés, surucuranas].

Então, o que emerge a partir deste estudo é o argumento de que as teorias literais e livres podem ser vistos como complementares e integradas, a fim de conciliar essa dicotomia. Considerando que, dependendo do tipo de texto, finalidade e função, o grau de convergência e divergência envolvendo-os, tende a ser mais amplo. Assim, a tradução de poesia envolve um trabalho árduo, devido à indissociabilidade de significado e ritmo. Não são apenas os campos semânticos não diretamente equivalentes a partir de uma língua para outra, mas também as construções dos versos que não carregam a mesma ideia cultural.

5. REFERÊNCIAS

BASSNETT, Susan. *Translation Studies*, London and New York: Methuen, 1980.

BENJAMIN, Walter. “Die Aufgabe des Übersetzers” – “A tarefa – renúncia do tradutor”. In: Werner Heidermann (org.). *Clássicos da teoria da tradução*, vol. I, Alemão – Português. Trad. Susana Kampff Lages. Florianópolis: EDUFCS 2001, pp. 188-215.

BHABHA, Homi.K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Àvila et al. Belo Horizonte, BR: Editora UFMG, 1998.

BISHOP, Elizabeth. *Poemas: seleção, tradução e introdução Horácio Costa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Poemas Escolhidos de Elizabeth Bishop: seleção, tradução e textos introdutórios de Paulo Henriques Britto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRITTO, Paulo Henriques. Tradução e Criação. In: *Cadernos de tradução*. v. 1, nº 4, 1999. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5534/4992>. Acessado em: 20 out, 2013.

GLODOVIĆ, Anica. Translation as a means of cross-cultural Communication: some problems in literary text Translations. In: *Facta Universitatis*. 2010. P. 139-160. Disponível em: <<http://facta.junis.ni.ac.rs/lal/lal201002/lal201002-05.pdf>> JACKSON, K.D. *Transcrição/ Trancreation: The Brazilian concrete poets and translation*>. Acessado em: 17 Fev, 2014.

MORAES, Sílvia M.B. *Tradução e Transculturação: A Amazônia de Elizabeth Bishop*. 2010. 241p., Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0710562_10_pretextual.pdf>: Acessado em: 20/05/2014.

PYM, Anthony. *Exploring translation theories*. London; New York: Routledge, 2010.

RÒNAI, Paulo. *A tradução vivida*. 2º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

A REESCRITA DO GÊNERO CONTO PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

Ana Cristina de Araújo Negrão¹¹ - Unifesspa
Simone Cristina Mendonça¹² - Unifesspa

Agência Financiadora: CAPES/PROFLETRAS

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes/Linguagem e letramento

1. INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios que observamos entre os alunos da Educação de Jovens e adultos recai sobre a sua dificuldade no que diz respeito ao desenvolvimento da prática de leitor e produtor de texto. Quando o assunto é produção textual, percebe-se de imediato a dificuldade que os alunos apresentam em construir um texto escrito. A impressão que se tem é que o aluno não consegue perceber que ele, como usuário da língua, a todo o momento produz texto, e de acordo com Marcuschi (2010) é impossível se comunicar a não ser por meio de um gênero, da mesma maneira que se torna impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Desta forma, ele afirma: “que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (Ibidem, p. 22)

A fim de facilitar este entendimento aos educandos, temos entre as diversas teorias para o ensino da linguagem, a teoria dos gêneros textuais. Conforme os PCN's (2000) são imprescindíveis o uso dos gêneros nas aulas de língua materna, devido ao fato de os mesmos serem encontrados diariamente na vida de cada usuário da língua, com características totalmente sociocomunicativas. Em virtude disso, a escola deve “viabilizar o acesso do aluno no universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (PCN's, 2000: p. 30).

No domínio discursivo literário, por exemplo, existem inúmeros gêneros que podem contribuir para que os alunos soltem sua imaginação e construam belíssimos textos a partir da leitura contínua dos diversos gêneros da literatura em sala de aula. De acordo com Lajolo (1994: p.105) a “Literatura constitui modalidade privilegiada de leitura em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados.” Isso porque a “Literatura é a invenção, a criação de uma realidade própria por meio de um processo natural de elaboração estética do texto” (Megale, 1974: p.2). Portanto quando o aluno tem desenvolvida a prática de leitura de textos literários na escola, ou seja, faz uso desse tipo de gênero em seu contexto de aprendizagem, ele tem grande possibilidade de saber produzir, reelaborar, dar sentido àquilo que parece não ter, como por exemplo, a produção escrita.

Se já existe toda uma aplicabilidade dos gêneros nas escolas, como estão sendo usados esses procedimentos de forma a facilitar o desenvolvimento das competências de linguagem dos alunos? O que pode e deve ser alterado para que essa prática didático-pedagógica se constitua em um processo que desenvolva a capacidade comunicativa de nosso aluno, dando-lhe segurança para que interajam adequadamente nas mais variadas situações sociais de sua vida? Se há alguma dificuldade no trabalho com os gêneros, o que fazer? Como contribuir?

¹¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará, mestranda do curso Mestrado Profissional (PROFLETRAS) pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e professora da rede municipal de ensino, e-mail: ac.damasceno2010@gmail.com

¹² Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, em Marabá/PA, onde atua na direção do Instituto de Linguística, Letras e Artes. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (2002) e Doutorado em Teoria e História Literária pela mesma instituição (2007). Durante o Doutorado, logrou ser bolsista do programa PDEE/CAPES, realizando estágio em Portugal, na Universidade Nova de Lisboa, sob supervisão do Prof. Dr. João Luís Lisboa. Também atuou como bolsista DCR (CNPq-FAPESPA) na Universidade Federal do Pará, em Belém, e mail: simonemc@unifesspa.edu.br

Com base no exposto podemos dizer que a ideia de se trabalhar a produção textual a partir do gênero conto dentro da abordagem sociointeracionista nasceu da necessidade de se criar um espaço na escola para que os alunos possam, além, de compreender a escola como um lugar de interação verbal, compreender também, que o ato de interagir com o outro culmina na produção de diversos gêneros textuais. Marcuschi (2010) em seus estudos sobre os gêneros enfatiza:

(...) usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição. (...) alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horoscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante” (MARCUSCHI, 2010: p. 23).

Com isso ele adota uma posição semelhante à de autores como Bakhtin (1997) e Bronckart (1999) que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos dentro de uma visão de língua como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando sua natureza funcional e interativa.

No que diz respeito à produção de texto escrito, observamos que o texto escrito vai estar presente de forma constante nas mais variadas atividades pessoais, no trabalho, na família, na escola, na vida social de um modo geral, sempre com um propósito final. Antunes (2003) reforça esse ponto de vista quando afirma:

Toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo. (ANTUNES, 2003: p.48)

Ao pensar num trabalho de produção textual escrita com os alunos, optamos por desenvolver um projeto a partir da reescrita de um texto literário, o conto, por acreditar que essa é uma atividade imprescindível no aprendizado da produção escrita, uma vez que a reescrita é uma produção com apoio que se torna uma versão pessoal de um texto base. O que se pretende com essa atividade é obter a clareza e a transparência de sentido no texto que o aluno produziu. O mais interessante nessa atividade é que ela vai muito além de uma simples revisão. Enquanto a revisão focaliza problemas gramaticais, a reescrita modifica, corta palavras, reorganiza os períodos, os parágrafos. Tudo isso com intuito de fazer com que o texto atinja os objetivos a que se propôs.

A opção pelo texto literário foi porque a literatura é uma arte que explora a realidade e proporciona uma visão da condição humana que segundo Bellodi e Gonçalves (2005), pautadas em postulados aristotélicos, não pode ser representada por nenhum outro saber. Conforme as autoras:

(...) a Literatura, ao contrário da História, que relata o ocorrido volta-se “para o que poderia ter ocorrido”, propiciando assim uma exploração específica e profunda da realidade, já que transcende o seu aspecto factual e, no plano das virtualidades, amplia os limites da experiência humana. Mas se ao poeta não cabe descrever o fato real da História, cabe-lhe, entretanto, a obrigação da verossimilhança. Isto é expresso na fórmula aristotélica segunda a qual é preferível o impossível crível ao possível que não convence. (Bellodi e Gonçalves, 2005; p. 46).

Nesse sentido, observamos o caráter humanizador da Literatura, uma vez que ela possui uma autonomia de significação, pois num processo de interação com um texto literário, o leitor deixa de lado a sua realidade momentânea e começa a viver um plano fictício, onde a partir de sua imaginação, ele produz sentidos sobre si mesmo e o mundo em que vive.

A escolha pelo conto ocorreu por esse gênero se tratar de uma literatura de ficção que dará oportunidade ao aluno narrar uma estória inventada ou fingida, imaginada. Trabalhar com um gênero fictício é possibilitar a criação de uma imagem da realidade, uma reinterpretção da vida, pois é nas raízes, da experiência humana que nasce a ficção como um produto da imaginação criadora do indivíduo. Conforme Coutinho (2008: p. 50) a ficção é “uma forma artística pela qual o escritor engloba numa estória as suas ideias

e sentimentos acerca da vida”. Dessa forma, o trabalho com o conto dará grandes subsídios aos alunos para refletirem e reelaborarem histórias e reproduzirem na escrita um texto de sua própria autoria e imaginação.

O trabalho que ora apresentamos trata-se de um pré-projeto de pesquisa ação sobre o ensino da produção textual na abordagem sociointeracionista a partir da reescrita do gênero conto em uma turma de Educação de Jovens e Adultos da 4ª etapa da EMEF Rosália Correia com objetivo de contribuir para o entendimento do aluno sobre a função social do gênero textual no meio em que vive e na sociedade de um modo geral, na composição desse gênero e na ampliação de suas práticas de letramento. Tudo isso com a finalidade de proporcionar a esses educandos a apropriação do registro formal da língua materna por meio dos gêneros te

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização da pesquisa optamos pela metodologia de uma pesquisa de natureza aplicada que tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Esse sem dúvida nenhuma é um dos objetivos de nossa pesquisa, se apropriar de conhecimentos que possam subsidiar estratégias de ensino que facilite o desenvolvimento das capacidades de linguagem de nossos alunos.

Como se trata de um estudo voltado para área de ensino que envolve vários atores sociais num contexto de interação de aprendizagem, optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, a qual “O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo.” (PRODANOV, 2013, p. 70); e complementando-a utilizaremos também o procedimento da pesquisa ação, que segundo o referido autor “este tipo de procedimento não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados.” (idem, p. 66), e finaliza: “com a pesquisa ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.” (loc.cit).

Faremos também uma pesquisa bibliográfica sobre a concepção sociointeracionista de linguagem e sobre as teorias literárias, focalizando o gênero narrativo de ficção, o conto, para no decorrer do estudo, conhecer o uso dos gêneros textuais no espaço escolar para o ensino da produção escrita e desenvolver um projeto de intervenção de ensino que tenha como foco a produção textual a partir da reescrita do gênero conto dentro da perspectiva sociointeracionista.

Para a realização do projeto de intervenção pedagógica, pretendemos usar o procedimento da sequência didática de Shneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p. 83) que a descrevem como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A finalidade desse tipo de procedimento é proporcionar ao aluno o domínio sobre um determinado gênero de texto permitindo o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem tanto na fala quanto na escrita dentro de uma situação de comunicação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se em andamento, por isso não temos resultado a apresentar, porém, o que esperamos com a execução da mesma é contribuir com os alunos da 4ª etapa EJA da EMEF Rosália Correia no município de Jacundá, sudeste do Pará, tornando-os capazes de participar de forma autônoma em qualquer situação de atividade interativa em nossa sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de consenso de todos os profissionais de língua materna que o trabalho com o ensino de linguagem precisa se tornar mais significativo para o aluno dentro do espaço escolar. Como fazer isso, é o que vamos procurar mostrar no decorrer de nossa pesquisa. Fruto da atividade final do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, a pesquisa ora apresentada nesse artigo foi elaborada e ainda está em fase de execução, por isso não temos ainda resultado final. Entretanto esperamos que ela possa contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem de nossos alunos.

Sabemos que para participar, exercendo a cidadania, dentro de uma sociedade letrada como a nossa exige que os cidadãos tenham domínio sobre as mais variadas situações de uso da língua. É papel da escola como instituição formal de ensino promover isso; e a nós, educadores, cabe a busca de novas estratégias de ensino que possam facilitar aos educandos o desenvolvimento de capacidades comunicativas que os permitam participar de forma autônoma em qualquer situação de atividade interativa em nossa sociedade.

5. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro & interação**, São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula 1);
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes 2003.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um Interacionismo Sócio-Discursivo**. (trad. Anna Rachel Machado e Péricles Coimbra) 2ª ed. 2ª reimp. São Paulo: EDUC, 2012.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GONÇALVES, Maria Magaly Trindade e BELLODI, Zina C. **Teoria da literatura “revisitada”** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**, 2ª ed. S.P.: Ática. 1994.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade** in DIONISIO, A.P. et all (org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo; Parábola Editorial, 2010. (P. 19 – 38);
- MEGALE, Heitor, **Elementos de Teoria Literária**. 1ª ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1974.
- PARAMENTROS CURRICULARES NACIONAIS: língua portuguesa. Secretaria da Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PRODANOV, Cleber Cristiano, **Metodologia do trabalho científico**, 2ª ed – Nova Hamburgo: Feevale, 2003.
- SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teorias literárias** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. (trad. E org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 2004. (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

1.6 22/09 19 15:40 **PRODUÇÃO DE EXPERIMENTOS DE FÍSICA VOLTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL TOTAL DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PRODUÇÃO DE EXPERIMENTOS DE FÍSICA VOLTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL TOTAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cairo Dias Barbosa¹³ - Unifesspa
Fernanda Carla Lima Ferreira (orientadora)¹⁴ – Unifesspa

Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Física no Ensino fundamental.

1. INTRODUÇÃO

Dentre as ciências naturais a Física é uma das matérias que mais exige abstração no aprendizado. É uma ciência que tem como um de seus alicerces a experimentação, logo ao trabalhar um assunto e necessário que na maioria das vezes o professor, realize tanto uma abordagem teórica como uma abordagem prática como, por exemplo, a demonstração de experiências que possam proporcionar maior ludicidade as aulas. No entanto em meios aos desafios encontradas no ensino de ciências pelo professor no ensino fundamental, um merece destaque, ensinar Física para alunos com deficiência visual total, pois se até mesmo os alunos videntes

¹³Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (MNPEF/ICE/Unifesspa). E-mail: cairodb@gmail.com.

¹⁴ Doutora em Física pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Titular Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (FISICA/ICE/Unifesspa). Diretora de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica. E-mail: fernandafferreira@unifesspa.edu.br

encontram dificuldades na disciplina devido a sua abstração, o que se espera de alunos que não podem contar com a visão, canal sensorial pelo qual grande parte das informações do meio chega ao cérebro.

Em termos conceituais, pessoas *cegas* são aquelas que têm somente a percepção da luz ou que não apresentam nenhuma visão, sendo necessário que a aprendizagem ocorra por meio do Braille e de meios de comunicação que não estejam vinculados com o uso da visão; com *visão parcial*, as que têm limitações da visão a longo alcance, porém que são capazes de ver objetos e materiais quando estão a poucos centímetros ou, no máximo, a meio metro de distância; com *visão reduzida*, aquelas cuja limitação provocada pela deficiência visual pode ser corrigida. Para contextos educacionais, pessoas cegas são as que empregam o Braille, e pessoas com visão parcial são aquelas que usam material impresso, mesmo que adaptados. Se o problema de visão pode ser corrigido com lentes corretivas, o “defeito” não é considerado uma deficiência visual no sentido educacional [1].

A deficiência visual total traz grande consequência sobre a aprendizagem. Para ensinar alunos com a deficiência é necessário elaborar sistemas de ensino que consigam transmitir, por vias alternativas, a informação que não pode ser percebida pelos olhos, dessa forma, a cegueira tem como consequência uma limitação importante no processo de ensino aprendizagem, exigindo que as práticas educativas junto a pessoas com deficiência visual sejam pensadas de forma a contemplar suas peculiaridades. Nesse caso, o tato ocupa um papel fundamental para a aprendizagem, devido a grande importância desde sistema sensorial para que a pessoa cega conheça o mundo [2].

Nesses estudos, Vygotsky elaborou o conceito de compensação, que está relacionado com a ativação de vias alternativas para compensar o órgão com deficiência. Para o autor, “O cego se refina de um modo compensador a capacidade do tato, não através do aumento da sensibilidade, mas sim através da exercitação e da observação e da compensação das diferenças” [3]

A visão é o sentido que parece dominar toda e qualquer atividade que se realize no ambiente escolar. Anotações no caderno, textos transcritos na lousa, provas escritas, slides, medições, entre outras, sentenciam o aluno com deficiência visual ao fracasso escolar e a não socialização [4]. No geral, o ambiente escolar no qual o aluno com deficiência visual está inserido não leva em conta as diferenças de percepção. Em especial, no ensino de Física, utiliza-se de laboratórios didáticos e demonstrações que são planejadas e feitas para alunos videntes. É necessário, portanto uma mudança, é preciso desenvolver uma metodologia que atenda as necessidades também dos deficientes visuais. Sendo assim, para ensinar a estes alunos devem-se buscar alternativas de aprendizagem que possam explorar outros sentidos e não a visão como eixo principal de aprendizagem. O aluno cego, em sua vida escolar, carece de materiais adaptados que sejam adequados ao conhecimento tátil-cinestésico [5].

Dessa forma, pensando nestas dificuldades encontradas no ensino de Física, para alunos com deficiência visual total no ensino fundamental e na necessidade por novas metodologias de ensino, este trabalho tem como objetivo apresentar experimentos de física, cujas estruturas fundamentam-se em observações táteis do objeto de estudo. Com a adequação dos experimentos objetiva-se também evitar que estes estudantes fiquem em desvantagens com os alunos videntes quanto à compreensão dos fenômenos físicos estudados. Com isso este trabalho procura-se somar a bibliografia existente de estudos que buscam a promoção de uma prática de ensino de Física que contemple as especificidades sensoriais e educacionais de alunos com deficiência visual.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa foi realizado levantamento bibliográfico de teorias da aprendizagem com foco no ensino de alunos com deficiência visual total e análise de outros trabalhos já realizadas na área, a fim de compreender melhor o processo de ensino aprendizagem destes estudantes. Visitas foram realizadas ao Centro de Apoio Pedagógico Para o Deficiente Visual Ignácio Baptista Moura e também em algumas escolas de ensino fundamental da cidade de Marabá-Pa, a fim de realizar um levantamento da localização e quantitativo de discentes, que possuem as características requisitadas para o desenvolvimento do trabalho, ou seja, estar estudando entre 6º e 9º ano e ser deficiente visual total.

Foram construídos inicialmente 2 experimentos com materiais alternativos para abordar alguns conceitos de estática dos fluidos como: o Teorema de Stevin e o Princípio de Pascal. Estes foram inicialmente testados apenas em laboratório, a fim de avaliar primeiramente suas funcionalidades, no entanto futuramente serão aplicados aos alunos selecionados para a pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Experimento 1 – Teorema de Stevin

Materiais para confecção: (a) 1 cano de PVC de 100 mm com 110 cm de comprimento; (b) 1 tampa para cano de 100 mm; (c) 3 seringas (sem as agulhas) de 5 ml; (d) 3 régua de acrílico em alto relevo; (e) 1 base de acrílico; (f) cola quente.

Montagem: 1) tampar uma das extremidades do cano com um a tampa e vedar com cola; 2) fazer três furos enfileirados na vertical a partir da extremidade que contém a tampa, com o diâmetro correspondente aos das seringas, sendo o primeiro com 15 cm, e os demais com 25 cm e 35 cm de distância da extremidade; 3) cortar as extremidades das seringas e encaixá-las uma em cada buraco, introduzindo 1 cm, para evitar vazamentos vedar com cola; 4) confeccionar três régua de acrílico em alto relevo com as mesmas dimensões e colar cada uma próxima a um dos êmbolos das seringas afim de medir os seus deslocamentos; 5) construir uma base de acrílico; 6) colar o cano na base fig. (3.1.1).

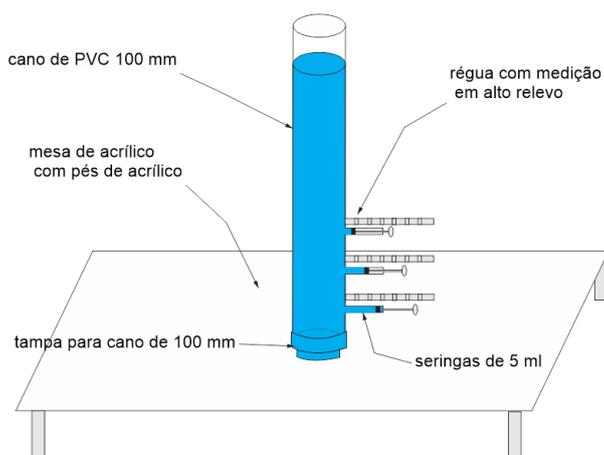


Figura 3.1.1: Experimento para exemplificar o Teorema de Stevin

Metodologia: O experimento possibilita explicar de forma menos abstrata o princípio de Stevin, num líquido a pressão em pontos num mesmo nível ou numa mesma profundidade (h) é igual. A pressão exercida por um líquido sobre as paredes de um recipiente que o contém é tanto maior quanto maior a profundidade. Coloca-se água no cano com os 3 êmbolos distendidos ao máximo, depois é só apertar um dos êmbolos até a primeira marcação da régua e soltá-lo, a pressão da coluna de água irá deslocar o êmbolo até uma certa medida, feito a medição este êmbolo deve ser novamente distendido e o mesmo procedimento deve ser realizado com os outros dois. Quanto maior a profundidade maior será o deslocamento do êmbolo. O aluno com deficiência visual poderá através do tato medir o deslocamento dos êmbolos fazendo uso das régua.

3.2 Experimento 2 – Princípio de Pascal

Materiais para confecção: (a) 4 seringas (sem as agulhas) de 5 ml; (b) 1 seringa (sem a agulha) de 60 ml; (c) um cano de pvc (40 mm) com 25 cm de comprimento; (d) 1 base em acrílico de 40 cm x 50 cm, (e) 2 tampas para cano de 40 mm; (f) 2 braçadeiras de plásticos; (g) cola quente.

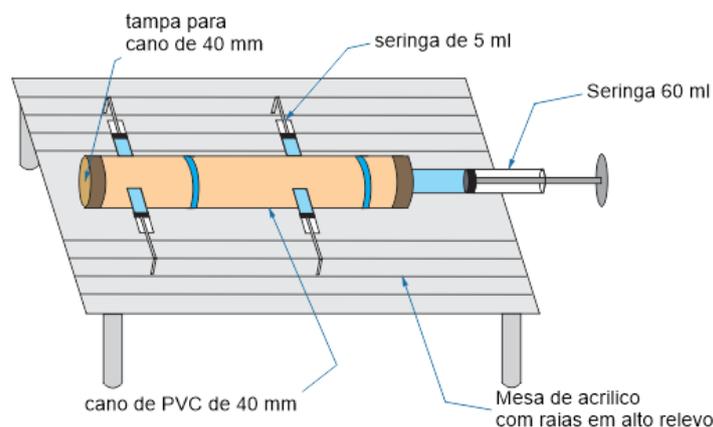


Figura 3.2.1: Experimento para exemplificar o Princípio de Pascal

Montagem: 1) fazer 4 furos nas laterais do cano a 5 cm de distância das extremidades com diâmetros correspondentes as seringas de 5 ml conforme a fig. (3.2.1); 2) cortar as extremidade das seringas de 5 ml, introduzir uma em cada furo e vedar com cola; 3) fazer em uma das tampas um orifício para encaixar a extremidade de plástico da seringa de 60 ml; 4) encaixar as tampas nas extremidades do cano e vedar com cola; 5) introduzir água no sistema e encaixar a seringa maior na extremidade com furo, sendo que a quantidade de fluido deve ser correspondente ao sistema em equilíbrio com os 4 êmbolos menores comprimidos e o êmbolo maior totalmente distendido; 6) construir uma base de acrílico de 40 cm x 50 cm com ranhuras em altos relevo de forma que estas sirvam como uma régua com medição tátil fig. (3.2.1); 7) fixar o sistema na base com as braçadeiras, para isso fazer furos na base.

Metodologia: este experimento serve para explicar o Princípio de pascal, ao pressionar o êmbolo maior os quatro êmbolos menores se deslocam por igual. O aluno poderá assim verificar o deslocamento por igual dos êmbolos menores utilizando as ranhuras em alto relevo da mesa. Pelo princípio de Pascal ao variar a pressão exercida pelo êmbolo maior sobre o líquido, a pressão em qualquer ponto no interior do líquido sofre idêntica variação de pressão, isso leva os êmbolos menores do sistema a terem o mesmo deslocamento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades impostas pela cegueira, o aluno com esta deficiência, através de metodologias adequadas possui capacidade de compreender os assuntos de Física assim como os demais. No processo de ensino aprendizagem de alunos cegos é necessária uma abordagem de assuntos a partir de recursos adequados à falta de visão. Como visto os experimentos aqui apresentados foram construídos de maneira a favorecer o sistema tátil-cinestésico, valorizando assim um dos canais sensoriais mais importantes para alunos com deficiência visual total. Em síntese para educar esse público é necessário pensar em metodologias de ensino que não sejam atreladas prioritariamente na visão.

Com estes experimentos acredita-se ser possível dar maior ludicidade aos conteúdos de Física amenizando sua abstração assim como também tornar o aluno um agente ativo no processo de ensino aprendizagem, pois com os experimentos o educando poderá interagir melhor com o objeto de estudo.

Os experimentos tiveram como foco o sistema sensorial tato, porém tão importante como este é o sentido da audição para os alunos com deficiência visual total. Dessa forma são inúmeras as possibilidades de estratégias de ensino voltadas para tal público. Espera-se assim que a partir das ideias aqui discutidas, o trabalho sirva de modelo e inspiração para novos trabalhos na área.

5. AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Sociedade Brasileira de Física (SBF) e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica (Propit) da Unifesspa pelo suporte financeiro e apoio institucional.

6. REFERÊNCIAS

BARRAGA apud CAMARGO, Eder Pires de. **O ensino de Física no contexto da deficiência visual: elaboração e condução de atividades de ensino de Física para alunos cegos e com baixa visão.** 2005. 272 f. Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

OCHAITA; ROSA apud SANTOS, Miralva Jesus dos. **A Escolarização do Aluno com Deficiência Visual e Sua Experiência Educacional.** 2007. 114 f. Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas V: Fundamentos de deficiência.** Madrid: Visor Dis, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda as diferenças na escola. **Pátio – revista pedagógica**, ano v, n. 20, p. 18 – 23, fev./abr., 2002.

FERREIRA, Maurisete Ferreira . **Uma Abordagem para o Ensino de Física a Alunos Deficientes Visuais: “Um Olhar Diferente para o Espelho”.** 2014, 81 f. Mestrado no Ensino de Ciências e Matemática – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

1.7 22/09 19 16:00 **PRÁTICA CULTURAL DOCENTE: O *HABITUS* PROFESSORAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIFESSPA**

PRÁTICA CULTURAL DOCENTE: O *HABITUS* PROFESSORAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIFESSPA

Debora dos Reis Cordeiro¹⁵ - Unifesspa
Alexandre Silva dos Santos Filho¹⁶ - Unifesspa

Agência Financiadora: CAPES

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Produção discursiva e políticas públicas no campo da educação. Discursos produzidos nas esferas institucionais, não institucionais e sua interrelação. Discurso, resistência e emancipação.

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo chegou recentemente ao cenário político, através das lutas dos movimentos sociais, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), pastorais da Terra, com parceria de instituições de ensino e comunidades rurais. A precariedade dos serviços educacionais, a educação rural mantenedora da lógica do capital, o alto índice de analfabetismo, e a escassa formação em nível superior e profissional dos trabalhadores rurais foram os argumentos para pressionar o governo em 1997, com o ENERA (Encontro Nacional de Educação na área de Reforma Agrária). A Educação do campo ‘nasce como proposta de educação diferenciada, que busca atender as necessidades dos trabalhadores , com vistas à transformação da realidade. Desde então o arcabouço jurídico tem aumentado (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 103 de 2002 Diretrizes Operacionais; RESOLUÇÃO nº 2, de 28 de abril DE 2008; Novas normas e princípios complementares PORTARIA nº 1.374 DE 03 de junho 2003), garantindo à educação do campo maior espaço no cenário político. (PRONERA, 2009).

Nesse contexto dialético, foi conquistado o curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, com forte presença de um discurso não-oficial, de um novo agente que constrói as bases da educação numa

¹⁵Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestranda em Dinâmicas Territoriais e Sociedades da Amazônia (PDTSA/Unifesspa) Bolsista pelo Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: deboracordeiro@unifesspa.edu.br.

¹⁶Doutor em Educação, pela Universidade Federal de Goiás/UEG e Mestre em Comunicação e Cultura Contemporânea, pela Universidade Federal da Bahia/UFBA. Professor na Universidade Federal do Pará. Coordenador do Pólo UFPA do “Arte na Escola” no Campus do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: alixandresantos@gmail.com

perspectiva horizontal, que luta ideologicamente contra as estruturas da seleção do conhecimento, das bases pedagógicas, chegando à proposição de mudanças culturais, no campo da educação, da política, economia, e isso, paradoxalmente e concomitantemente ao tempo que assume posição de discurso oficial. O curso de Educação do Campo formou sua primeira turma com 13 alunos no ano de 2014. Os alunos/professores que saíram ‘formados’ recebem a missão de voltar às comunidades para fazer o novo, a partir de uma nova formação cultural, dessa vez distante da racionalidade técnica. Ao observar o objetivo do curso, que é formar professores para atuação em assentamentos e comunidades do campo:

Pela defesa de uma educação com uma pedagogia própria, um currículo novo, uma educação que seja “do e para” o campo, comprometida com a realidade e os povos do campo, respeitando seus saberes, práticas, cultura e trabalhando para contribuir com a superação de suas necessidades de aprendizados. (UNIFESSPA, 2015).

Podemos concluir que a prática docente, a qual será exigida do professor formado, deverá cumprir com a ordem do novo, repetindo duas necessidades: a da especificidade e da educação para emancipação. Ora, mas esse processo não é linear nem instantâneo. É necessário estudar o fenômeno da prática desses novos docentes (que estão sob a égide uma nova formação cultural, inclusos num campo de conflito ideológico e político entre agentes diversos, e com a nobre missão de serem agentes transformadores) não só a partir da influência de uma formação acadêmica, mas é necessário considerar toda a conjuntura social, econômica, de Estado, além das relações interpessoais, a história de vida, os quais são condicionantes múltiplos de uma prática cultural que se desenvolve na experiência de cada um e na experiência coletiva.

Os conceitos de Bourdieu (2009) sobre Campo, agente e *habitus* serão base para estudar essa prática cultural docente, uma vez que entende a cultura como:

(...) não apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir do quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares. (BOURDIEU, 2009, p. 208).

E se complementa quando, a partir da concepção de cultura baseada na relação dialógica entre os seres, ou na experiência, Lessard e Tardif (2008) observam que a prática docente é na verdade uma profissão das relações interpessoais, “é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes de escola etc”. (LESSARD, TARDIF, 2008, p. 38). O *habitus* professoral, destarte, torna-se objeto de pesquisa, visto que a prática dos agentes é relevante para a execução plena das estratégias da educação do campo ao pretender uma (re) construção do seu espaço no jogo sistêmico. Mediante exposto, questiona-se: existe um *habitus* novo que foi desenvolvido pela formação construída e construtora dos ‘saberes, práticas e culturas’ do campo? E mais que isso, quais forças operam na constituição da prática cultural incorporada pelo professor do campo? Quais fatores condicionantes do *habitus* professoral?

Nesse intuito, objetiva-se com o projeto de pesquisa analisar o *habitus* professoral dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, sendo essa análise construída à medida que será feita uma contextualização acerca do Estado neoliberal, dos movimentos sociais do campo, seus atores, suas lutas e as políticas públicas para a Educação do Campo na região; além da identificação dos documentos oficiais que regulamentam a Educação do Campo, especificamente o eixo de Formação de Professores do Campo ofertado pela UNIFESSPA; além de traçar o perfil identitário dos agentes (egressos), sua formação escolar e extra- escolar, atuação, práticas culturais na correlação com os demais agentes do campo educacional.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O método escolhido baseia-se na sociologia praxiológica (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1999) o qual considera ser a realidade um objeto mutante, visto que é feita pelo ser relacional, reflexivo e histórico. Relacional, pois entende que as constituições dos fatos não se dão meramente por uma linearidade histórica, mas pelo jogo de relações ente os campos sociais. É reflexiva, pois o objeto de estudo deve descamado ao ponto de desvencilhar a sua construção do senso comum. E histórica por compreender que os problemas são socialmente construídos.

Os agentes escolhidos para a realização da pesquisa são os egressos das duas turmas já formadas, porém, do total serão selecionados cinco professores em áreas/comunidades diferentes. O campo de pesquisa objetivamente será a sala de aula desses professores, contudo, de acordo com a teoria sociológica de Bourdieu, existem campos de atuação não físicos e esses também serão levados em conta. Como instrumentos de coletas

de dados foram escolhidos o roteiro de observação sendo registrado no diário de campo o que se for observado, ou seja, uma planilha para organizar as informações, até então, aleatórias, as quais serão interpretadas posteriormente, dentro dos critérios já estabelecidos; o roteiro (semi-aberto) de entrevista contendo perguntas quantitativas e qualitativas, resumindo-se em oito perguntas ao total. Além disso, será realizada, em parceria com outros pesquisadores, uma documentação artística através de fotografia e vídeo-documentário.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa está em fase de andamento, destarte, os resultados esperados tangem a seguinte hipótese: Os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo através de suas práticas contribuem para o projeto em construção de um novo espaço social da educação do campo, sendo influenciados teoricamente pelos estudos e pesquisas desenvolvidas na atuação acadêmica, visto que a LPEC tem em seu bojo uma formação que desenvolve novos *habitus* docentes através da prática reflexiva na experiência do cotidiano docente (desenvolvidas nos tempo-localidade e tempo-universidade). Contudo, se deparam com situações sistêmicas estruturantes e estruturadas, sendo trazidas e construídas pelas intermediações dos campos circunvizinhos de outras ordens ideológicas, estando essas situações não somente em ações externas e alheias à vontade do professor, mas em ações internas disponibilizadas em esquemas históricos e ontológicos das práticas culturais docentes, e, sendo assim sendo também definidos por *habitus* dominantes que perpassam a prática desses. No limite de um novo paradigma, tem-se por hipótese que a prática cultural dos egressos da LPEC/UNIFESSPA constitui-se numa prática heterogênea.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se com a pesquisa compreender como a prática cultural dos egressos do curso de Licenciatura observando quais condições histórico-sociais influenciam essa prática. A compreensão dessa realidade facilitará na crítica do espaço social que a educação do campo tem delimitado na região, não somente nas questões legais ou no discurso técnico-político, mas na prática, o que favorece a avaliação não só dela mesma, mas dos mecanismos de reprodução presentes no inconsciente social. Fomentando assim a discussão acerca desse novo paradigma de educação, e bem mais que dar respostas, que seja possível alcançar novas reflexões.

5. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das relações humanas. 4ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. ISBN 978-85-326-3165-7

PRONERA. **Manual de Operações**. Disponível:

http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf. Acesso em: 26 de setembro 2014.

UNIFESSPA. Disponível em: <http://www.ufpa.br/campusmaraba/index/index.php/ed-campo/90-ed-campo> Acesso: 25 de setembro de 2014.

1.8 22/09 19 16:20 PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO CULTURAL NAS AMAZÔNIAS: UMA LEITURA COMPARADA DOS ROMANCES TERRA CAÍDA DE JOSÉ POTYGUARA E DOIS IRMÃOS DE MILTON HATOUM

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO CULTURAL NAS AMAZÔNIAS: UMA LEITURA COMPARADA DOS ROMANCES TERRA CAÍDA DE JOSÉ POTYGUARA E DOIS IRMÃOS DE MILTON HATOUM

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Estudos Culturais

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que o processo de ocupação da Amazônia, que se deu entre os séculos XV, final do século XVIII e início do XIX, foi fortemente marcado pelo discurso europeu. Nesse processo de ocupação a selva sempre foi considerada um ambiente muito perigoso, por isso sua ocupação se deu primeiro nas margens dos rios. Desse modo, a selva era vista como um verdadeiro inferno verde, moradia de animais ferozes, peçonhentos e propícios a muitas doenças, tudo isso contribuía para que os viajantes não adentrassem muito na floresta. Entretanto, esses perigos não foram suficientes para impedir que a Amazônia fosse ocupada, já que o desejo de encontrar o “eldorado”, (muito divulgado entre os viajantes) era maior que o medo dos perigos ameaçadores. Isso aconteceu não só com a Amazônia brasileira, (formada pelos estados do Amazonas, Acre, Roraima, Rondônia, Pará, Amapá, Maranhão, Tocantins e Mato Grosso), mas com a Pan- Amazônia (constituída pelo Brasil com os nove estados da Amazônia brasileira, mais a Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname, Venezuela e a Guiana Francesa).

A Pan- Amazônia é caracterizada por uma grande diversidade cultural e tem sido palco de migrações constante de pessoas que ver nessa região a oportunidade de melhorar as condições de vida. Essa migração ocasiona alteração tanto no panorama físico quanto sociocultural. Entendemos que esta região deve ser vista como uma unidade, mas unidade construída a partir da ideia rizomática, do múltiplo. Isso só pode ser feito pensando a Amazônia como uma construção discursiva devido a sua complexidade. Assim a ideia de unidade se dá mais no plano simbólico. Por isso Ana Pizarro, afirma que “La Amazonía es una construcción discursiva. Es nuestra tesis. No se há llegado ella sino a través de esta construcción”. (PIZARRO, 2005, p.133). Levando em consideração a forma de ocupação desta região, é que pretendemos discutir neste trabalho os processos de identificação cultural nas Amazônias através de textos de natureza literária. Para isso tomamos como objeto de análise dois textos: Terra Caída de José Potyguara e Dois Irmãos de Milton Hatoum por acreditarmos que os referidos textos apresentam discursos relevantes que nos levam a reflexão dos processos de identificação cultural desta região.

Notamos que a dinâmica identitária na Amazônia é evidenciada na obra Dois Irmãos de Milton Hatoum. Nela podemos constatar que as identidades são marcadas pela mobilidade, desse modo, estão bem distantes da ideia de substância, de essências fixas. Essa ideia de ignorar o caráter móvel da identidade é levantada em Terra Caída de José Potyguara, uma vez que esse autor imprime uma concepção estável para as identidades.

A obra de José Potyguara (escritor cearense, que viveu alguns anos no Acre), publicada pela primeira vez em 1961, mas ambientada no final do século XIX início do século XX, retrata a vida de pessoas que vinham principalmente do Ceará para a Amazônia com objetivo de vida melhor. Essas pessoas vinham para trabalhar nos seringais na coleta do látex com propostas promissoras, mas quando chegavam se deparavam com a opressão do patrão e a miséria. Devido ao comércio exercido pelo sistema de aviamento (o seringalista era também o dono do único comércio de subsistência, todos os seringueiros recebia a mercadoria antes de se dirigirem as colocações e pagava com a borracha extraída) os trabalhadores não podiam deixar os seringais tendo em vista que contraiam dívidas com o patrão logo que seguiam às colocações e essas dívidas só aumentavam no decorrer do tempo. Nessa obra notamos que as pessoas ficam presas nos seringais, sem nenhuma perspectiva de vida melhor. E percebemos que todos nos seringais levam a mesma vida difícil assolada também por doenças e ataque de animais, além do intenso medo dos nativos. Ninguém é feliz e não há beleza alguma na Amazônia. É como se a floresta fosse também uma inimiga dos trabalhadores, pois tudo de ruim acontece a essas pessoas. Assim essa obra apresenta um olhar estereotipado para a Amazônia. Esse olhar para a Amazônia é o mesmo olhar impresso por Euclides da Cunha na sua obra *À margem da História*, em que mostra o amazônida como um “[...] excomungado pela própria distância que o afasta dos homens; e os grandes olhos de Deus não podem descer até àqueles brejais, manchando-se”. (CUNHA, 1999, p. 53). O

¹⁷ Graduada em Letras (UFPA). Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos Linguísticos, Literários e Culturais (GPELLC-PAM) Unifesspa. E-mail: ivanety_23@hotmail.com.

¹⁸ Professor Dr. na Unifesspa; coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos Linguísticos, Literários e Culturais (GPELLC-PAM). E-mail: gilpena@unifesspa.edu.br

mesmo olhar impresso pelos europeus ainda no início da colonização. “Gerações de europeus se convenciam de sua superioridade cultural e intelectual diante da “nudez” dos ameríndios”. (BONNICI, 2009, p. 257).

Na narrativa de Potyguara, o personagem Teodoro exemplifica essa vida atormentada na Amazônia. Ele é um nordestino que vai trabalhar no seringal do coronel Monteiro. Esse homem vive na colocação Solidão, um local muito distante do barracão (centro do seringal). Teodoro é um exemplo de sujeito degradado pela floresta, uma vez que vive em condições humilhantes e essa realidade nunca é alterada. “Seminu, tem apenas trapo de tanga que cobre da cintura até os joelhos. A barba enorme mistura-se à longa cabeleira encaracolada, cobrindo os ombros”. (POTYGUARA, 2007, p. 186).

Notamos que Terra Caída ver a Amazônia de maneira homogênea ao ignorar a diferença cultural nesta região e concebe as identidades aqui de maneira fixas e essencializadas, polarizadas, porque as pessoas tem sempre a mesma vida, tendo em vista que só se percebe a ideia de constante igualdade. É como se o sujeito tivesse uma única identidade e ficasse com ela durante toda a sua existência. Segundo Stuart Hall, esse tipo de sujeito “estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação”. (HALL, 2014, p. 10). Essa concepção de identidade fixa daria um sentido de pertencimento à cultura, reforçando a ideia de nacionalidade, visto que, segundo Tomaz Tadeu da Silva esse tipo de identidade sugere que “existe um conjunto cristalino, autêntico de características que todos [...] partilham e que não se altera ao longo do tempo”. (SILVA, 2012, p. 12).

Já Milton Hatoum, (escritor manauara), em *Dois Irmãos* (publicada em 2000, final do século XX, mas a obra é ambientada no início do século XX, período em que finaliza o ciclo da borracha, indo até a década de 60), possui um olhar diferenciado para a Amazônia, propõe uma reorganização dos espaços, subvertendo modelos e estereótipos, ao apresentar uma Amazônia plural, híbrida e heterogênea. Vemos em sua narrativa um culto à multiplicidade cultural, um rompimento com linhas divisórias entre centro e periferia, culto e popular, baixa e alta cultura. Esse autor manauara empreende um olhar inovador para a Amazônia a partir da cidade. Manaus é mostrada através do aspecto da multiplicidade cultural. Ela é habitada por pessoas originadas de diversos lugares, onde as culturas se imbricam num construto cultural. Ao mostrar a cidade e não a floresta, esse autor desconstrói discursos de que na Amazônia só havia selva.

Na obra de Hatoum demonstra com nitidez que o centro unificador identitário é ilusório, porque somos constituídos de diferentes contingentes culturais que nos cercam. Por isso Hall assinala que “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma, mas de várias identidades [...]”. (HALL, 2014, p. 11).

Dois Irmãos narra a vida de imigrantes libaneses que vem para Manaus em busca de melhorias financeiras e de uma vida longe de guerras. Esta obra centra-se no conflito entre os irmãos gêmeos Omar e Yaqub, os quais possuem comportamentos diferentes e visões de mundo opostas. Omar é extrovertido, boêmio e conta com a proteção extrema da mãe. Yaqub é introvertido e calculista e demonstra certa mágoa dos pais por tê-lo mandado para o Líbano, onde passou cinco anos, com o intuito de cessar a discórdia entre os gêmeos. No entanto, a rivalidade dos irmãos é evidenciada durante toda a trama. Além dos gêmeos outros personagens se destacam, como Rânia (irmã dos gêmeos), Halim e Zana (pai e mãe dos gêmeos e de Rânia) e Domingas, empregada dessa família. Essa obra retrata Manaus no período de decadência devido ao fim do ciclo da borracha no início do século XX, mas apesar dessa decadência a cidade entra em processo de modernização. Contudo, percebemos que essa modernização traz também muitos problemas, como o aumento da população pobre e das periferias.

Milton Hatoum enfoca a diferença cultural na Amazônia brasileira, ao mostrar a interação entre várias culturas, sem hierarquia e preferência. O próprio casamento de Zana (católica) com Halim (mulçumano) (HATOUM, 2006, p. 41), exemplifica isso. O convívio de Zana libanesa com Domingas índia (HATOUM, 2006, p. 18; 57) também é outro exemplo, já que, patroa e empregada convivem, traduzem o que convém da cultura da outra, mas mantém parte da sua cultura de origem. Assim fica nítido que a diferença nunca é totalmente preenchida ou concluída. (BHABHA, 1998, p. 86) compreende a diferença como uma metonímia, pois remete a uma presença que sempre estará ausente.

Notamos que Hatoum evidencia a heterogeneidade e a instabilidade identitária. Rânia, por exemplo, é uma personagem que representa essa instabilidade identitária. No início notamos que essa personagem é apenas uma moça que gostava das coisas que praticamente todas as moças gostam: diversão festa, depois se retrai. (HATOUM, 2006, p. 70). Essa atitude é fruto de um acontecimento que não fica muito claro, visto que o narrador apenas sugere ao leitor.

Muito mocinha Rânia, emburrou a cara. Domingas, que a viu nascer e crescer, lembrava-se da tarde em que mãe filha se estranharam. [...] era uma menina alegre e apresentada, contou domingas, mas desde aquele dia Rânia só tocou em dois homens: os gêmeos. Não foi aos

salões dançantes da cidade; parou de passear pelas praças onde encontrava veteranos do Ginásio Amazonense para ir às matinês do Odeon, do Guarany, Polytheama; aderiu à reclusão, à solidão noturna do quarto fechado [...] saía do quarto na noite do aniversário da mãe e nas ceias natalinas. (HATOUM, 2006, p. 70).

Rânia é exemplo de que as identidades não são construídas como essências fixas, elas são fluidas. Desse modo, analisamos que as pessoas possuem várias identidades, e são assumidas de acordo com as necessidades. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”. (HALL, 2014, p. 12).

Rânia demonstra assumir identidades distintas, por exemplo, ao começar trabalhar com o pai (HATOUM, 2006, p. 70). O narrador deixa claro que os clientes ficaram surpresos e admirados por veem uma mulher comandar o comércio do pai. Entendemos que nesse aspecto Rania simboliza a ascensão da mulher no mercado de trabalho, o que contribui com a desconstrução de discursos machistas da sociedade patriarcal. Dessa forma, essa personagem vai desconstruindo e reconstruindo sua identidade.

Podemos compreender que as obras analisadas possuem discursos bastante diferenciados sobre a Amazônia. Enquanto Terra Caída, praticamente, impossibilita a vida na região Amazônica, Dois Irmãos mostra que pode-se viver nesta região. Na obra de Potyguara as identidades concebidas de forma homogêneas, por outro lado na obra de Hatoum as identidades são heterogêneas. Contudo, apesar das diferenças, os dois textos têm um ponto em comum: visualizam a Amazônia com sujeitos, com pessoas. Assim, ambos desconstruem a ideia dessa região não ser habitada.

O objetivo do trabalho que pretendemos desenvolver é: analisar os discursos de Milton Hatoum e de José Potyguara para a Amazônia. Observar a construção de identidades nesta região. Como as narrativas desconstruem discursos eurocêntricos que constituíram a Amazônia como lugar vazio, no qual predomina a selvageria e a barbárie.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A produção desta pesquisa foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica e contou com a sustentação das teorias dos Estudos Culturais e pós-coloniais, pois acreditamos que essa perspectiva crítica é indispensável para os estudos dos processos de identificação cultural na Amazônia brasileira, por apontar, por exemplo, para a multiplicidade, diferença cultural e heterogeneidade. Por isso esses conceitos permeia todo o nosso trabalho, já que compreendemos que eles são importantes sustentos para refletir as identidades na Amazônia brasileira.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, autores como Homi K. Bhabha, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, foram lidos como suporte teórico por apresentarem perspectiva de observação que se aproximam de abordagens culturalistas que priorizam o diálogo e a interação das culturas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizarmos essa pesquisa percebemos que devemos compreender a identidade na Amazônia a partir da diferença, enfatizando o múltiplo. Uma vez que, a dinâmica cultural impossibilita que tenhamos uma unidade identitária, pois a cultura é construída, é ação dos sujeitos. Essa dinâmica torna-se mais elevada na contemporaneidade, visto que a globalização tem acelerado as relações socioculturais, contribuindo com a produção de identidades plurais híbridas e heterogêneas.

Notamos também que a Amazônia não pode mais ser mostrada apenas do ponto de vista da floresta, porque isso é ignorar que existem cidades nesta região, marcada pela heterogeneidade cultural e linguística.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que desconstruir o paradigma de “identidade una” é um desafio para pesquisadores e estudiosos interessados nesta temática, porque aprendemos a entender a identidade como algo estanque e essencializado. No entanto, entendemos que esse paradigma possui caráter ideológico, uma vez que o mundo não é uniformizado. Essas duas perspectivas da identidade foram mostradas neste trabalho, Já que por meio dos seus discursos os dois autores, Milton Hatoum e José Potyguara, demonstram a maneira como veem as identidades na Amazônia. Terra Caída procura mostrar que as identidades são homogêneas, estáveis, Já Dois Irmãos põe em evidência a heterogeneidade e a instabilidade identitária.

Assim, esta pesquisa contribui para a melhor compreensão das culturas, saberes e valores presentes no espaço amazônico. Por entendermos que ainda precisamos de estudos mais detidos sobre as identidades na Amazônia, acreditamos que esta reflexão pode ser ampliada em estudos futuros.

5. REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- BONNICI, Thomas, ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas** 3. ed. revisada. e ampliada. Maringá: Eduem, 2009
- CUNHA, Euclides da. **À margem da história**. São Paulo. Martins Fontes. 1999.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- PIZZARRO, Ana. **Imaginário y discurso: la Amazonia**. In: JOBIN, José Luís et.al. (org.) Sentidos dos lugares, Rio de Janeiro, ABRALIC, 2005.
- POTYGUARA, José. **Terra caída**. São Paulo: Globo, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

1.9 22/09 19 16:40 LETRAMENTO LITERÁRIO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: UM ESTUDO DE CRÔNICAS DE ENEIDA DE MORAES E CONTOS DE MILTON HATOUM

LETRAMENTO LITERÁRIO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: UM ESTUDO DE CRÔNICAS DE ENEIDA DE MORAES E CONTOS DE MILTON HATOUM

Daniele de Abreu Oliveira¹⁹ - Unifesspa
Gilson Penalva² - Unifesspa

Agencia financiadora: Fundação CAPES

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Teoria Literária

1. INTRODUÇÃO

Ao falar sobre o perigo que corre a literatura, Todorov (2014) chama a atenção para o ensino de literatura na escola e como o texto literário é ensinado e estudado no ambiente escolar. As aulas de literatura estão quase sempre vinculadas às aulas de língua portuguesa e só são trabalhadas, quando trabalhadas, no ensino médio. Sem muito contato com o texto literário durante o ensino fundamental o aluno se depara com uma série de categorizações e caracterizações no ensino médio e o texto literário é novamente deixado de lado. Para Todorov (2014, p. 41): “o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos”, é a literatura, portanto, que deve ser apresentada aos alunos, e essa apresentação não precisa esperar até o ensino médio para acontecer, o trabalho com o texto literário deve ser introduzido nas aulas de língua portuguesa das séries iniciais.

¹⁹ Mestranda do PPGL da Faculdade de Letras (FAEL/ILLA/Unifesspa). Bolsista da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES). E-mail: daniele.abreu.o@gmail.com.

² Professor adjunto da Unifesspa, coordenador do GPELLC-PAM – Grupo de Pesquisa e Estudo linguístico e Literário e Cultural da Pan-Amazônia; e-mail: gilpena@unifesspa.edu.br.

Muitos alunos das séries finais do ensino fundamental apresentam dificuldades para ler e escrever. O pouco ou nenhum contato com a leitura tem relevante contribuição para o problema de leitura e escrita. Mas o que torna esse universo da leitura um mundo tão distante? O que leva os alunos a não lerem? Eles não leem porque não gostam de ler ou porque não sabem; não se interessam pelas histórias narradas ou não as compreendem? Entre as razões que levam os alunos a não gostarem de ler ou não saberem; não terem interesse ou não compreenderem o que leem, destaca-se o fato de não terem sido ensinados ou incentivados, sobretudo na escola. Professores não leitores não formam leitores e trabalhar com literatura exige leituras, leituras que alguns professores não têm e nem pretendem fazer. Trabalhar com textos significa desvendar, desvelar toda a riqueza contida em suas linhas. De acordo com Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59)

Essa leitura reflexiva que faz com que o leitor se envolva com o texto, tornando-o mais interessante, não é tarefa assim tão fácil nem para o aluno e nem para o professor. Quando a autora fala em fazer relações entre textos isso exige outras leituras, e nesse processo não há respostas prontas, há possibilidades de leitura:

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. (GERALDI, 2012, p. 91)

Cosson mostra de forma muito clara a relevância do texto literário e de seu ensino na escola, como uma leitura de desvelamento profundo em que o leitor depreenda do texto a riqueza imagética e de sentido que nele se encerra, saindo do campo da leitura simples, pois:

A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. (COSSON, 2014, p. 29-30)

Essa complexidade de saberes e vivências que envolvem o desvelar do texto literário é que faz, talvez, como que professores limitem-se a ensinar seus alunos a decodificarem palavras e perceberem nelas as regras gramaticais em questão, enquanto o sentido do texto é deixado de lado, esquecendo-se que, segundo Cosson (2014, p. 29): “Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.”

Por isso este estudo tem como principal objetivo refletir sobre as possibilidades de leitura do texto literário por meio de crônicas de Eneida de Moraes e contos de Milton Hatoum, e assim estimular a leitura de textos literários; promover o contato com textos de maior complexidade; desvelar sentidos e estabelecer relações entre o lido e o vivido ou conhecido; possibilitar a leitura de autores de expressão amazônica; propiciar a leitura de fruição; ampliar o repertório de leituras e aprimorar a visão crítica e a sensibilidade estética.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada no desenvolvimento do presente estudo constitui uma pesquisa qualitativa, pois, conforme Oliveira (2008): “Se propõe a estudar relações complexas, sem o isolamento de variáveis buscando, compreender e interpretar o fenômeno em seu contexto natural” O delineamento dado será o da pesquisa-ação, que resultará em uma proposta de intervenção voltada para o ensino de literatura amazônica nas séries finais do ensino fundamental. O trabalho visa promover o letramento literário, por meio da leitura de obras de autores de expressão amazônica.

O desenvolvimento desse trabalho consiste na aplicação de uma sequência didática para alunos do 8º ano do ensino fundamental. A sequência será realizada em 10 aulas, nas quais serão trabalhadas crônicas de Eneida de Moraes e contos de Milton Hatoum. O propósito desse estudo não é formar cronistas ou contistas, mas leitores literários, por isso todo o trabalho terá como foco a leitura e compreensão dos textos.

Os módulos da sequência didática serão voltados para o desvelar do texto e sua compreensão, com discussões sobre a importância do autor e da obra para o cenário literário nacional. Haverá apenas duas atividades de produção escrita, os alunos, depois de trabalhado cada texto terão um módulo sobre a produção de resenha e deverão desenvolver suas próprias resenhas sobre a crônica e o conto trabalhados. Embora o foco do trabalho não seja a escrita e o gênero, será realizada também uma atividade de reescrita dos textos produzidos pelos alunos, e avaliação e correção dos textos será com base em critérios pré-estabelecidos em uma lista de constatação elaborada com a participação dos alunos nos primeiros módulos da sequência.

Os resultados obtidos na aplicação da sequência serão avaliados a fim de constatar quais os melhores caminhos para se obter melhores resultados no processo de letramento literário nas séries finais do ensino fundamental.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto ainda se encontra em fase inicial e portanto, não há ainda resultados concretos para a discussão. Espera-se, porém, alcançar com este estudo um direcionamento para um melhor trabalho com letramento literário no ensino fundamental e que os alunos, ao final da sequência, conheçam e apreciem as obras dos autores regionais, despertando assim o olhar para uma outra questão a ser trabalhada, a qual consiste em refletir sobre identidade e a valorização da mesma. Um dos resultados deverá ser a reflexão sobre os discursos que circulam sobre a Amazônia e o local que os autores de expressão amazônica ocupam no mercado editorial nacional.

A partir do estudo minucioso dos textos trabalhados na sequência didática e da apreciação que os alunos farão, por meio de uma resenha, dos textos lidos, serão analisados elementos como a recepção das obras por parte de cada aluno; a compreensão que cada um teve dos textos, bem como o senso crítico e a sensibilidade estética dos mesmos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância e eficácia do trabalho com sequência didática é perceptível já no planejamento, pois permite explorar os conteúdos de forma mais sistematizada e abrangente. Outro elemento imprescindível nesse trabalho é a produção textual com reescrita, por meio da utilização de lista de constatação, que estabelece o diálogo entre professor e aluno; bem como a leitura e compreensão de textos literários para que se efetive o letramento literário na escola.

Uma única sequência permite abordar detalhadamente a leitura de textos literários, compreender melhor os gêneros textuais e trabalhar de modo mais efetivo a produção escrita dos alunos, oferecendo, por meio da correção com a lista de constatação, um retorno mais claro sobre o que precisa ser melhorado no texto do aluno e um direcionamento para sua reescrita. A sequência permite que o professor programe suas atividades de forma sequencial, otimizando o tempo de aula, programando melhor todas as atividades, gerando resultados mais positivos para seu trabalho.

Desse modo, como o próprio nome sugere, essa sequência de atividades voltadas para a leitura e produção escrita pode se mostrar, em sua teoria, bastante útil e eficiente para o ensino escolar.

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 88-103.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- OLIVEIRA, Valéria Rodrigues de. **Desmitificando a pesquisa científica**. Belém: EDUFPA, 2008.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

A INFLUÊNCIA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DE MULTIMÍDIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ENTRE PROFESSOR/ALUNO

Lúcio heleno Lobato Porto²⁰ - Unifesspa
Prof. Dr. Edney R. Granhen²¹ - Unifesspa

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Educação/Física

1. INTRODUÇÃO

A socialização do conhecimento científico entre o binômio professor/aluno, está diretamente relacionado ao espírito deste profissional para despertar em seus comandados (discentes), o interesse para a absorção de “todos” temas (assuntos/conteúdos) curriculares abordados em sala de aula, segundo solicita os parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s. Desta forma e agindo como tal, o professor, imerso numa sociedade rápida, dinâmica, tecnológica e globalizada, faz jus à sua experiência profissional, proporcionando aos seus educandos, uma formação apropriada, que os conduzam a um processo de adaptação, baseado em competências e habilidades. Neste sentido, os discentes, emanados de conhecimentos, passam a desfrutar de uma nova vida social, econômica e política. Entretanto, para o professor, nunca foi tarefa fácil, desenvolver conhecimentos científicos para alunos que pertencem a diferentes classes sociais.

Sabe-se que, toda e qualquer área que desenvolve conhecimento científico existe seu grau de dificuldade. Neste sentido é visível a ausência de motivação por parte de muitos alunos pelas ciências de modo geral. Tal fato, sempre perdura nos diálogos entre professores. Esta situação aponta para o desinteresse dos “alunos” em absorver conhecimentos, submetendo-os ao fracasso nos processos avaliativos, afastando-os cada vez mais de suas qualificações e mercado de trabalho, tão competitivo. Consoante à reflexão do último parágrafo acima cabe aqui o pensamento de Oliveira (2004), pois segundo ele, o aluno “é” considerado sem perspectiva de futuro. Neste sentido, físico francês René Descartes (1596-1650), consoante sua célebre frase: “... Penso, logo existo!”, o professor diante de sua prática, observa os avanços e às dificuldades apresentadas por seus alunos frente ao aprendizado.

Essas dificuldades fizeram com que o professor percebesse que o processo ensino-aprendizagem, tivesse mais sentido, levando-o a pesquisas que lhe devolvessem como resultado metodologias (estratégias), dando ênfase a qualidade no ensino. Ressalta-se que o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, não se faz de forma isolada, pois existe a necessidade de um trabalho coletivo. Neste sentido, a flexibilidade interativa, proporcionada pela interdisciplinaridade prevista na proposta dos PCN’s. Está interdisciplinaridade, por sua vez, provoca uma articulação, entre os protagonistas da unidade escolar. Tal fato, aponta atividades que, sob a orientação e liderança do professor (VYGOTSKY, 1998), deve ser desenvolvido coletivamente também pelos alunos. Consoante às orientações curriculares (BRASIL, 2006, p.87):

Não se pode negar o impacto provocado pela tecnologia de informação e comunicação na configuração sociedade atual. Por outro lado, têm-se a inserção dessa tecnologia no dia a dia da sociedade, a exigir indivíduos com capacitação para bem usá-la; por outro lado, tem-se nessa mesma tecnologia um recurso que pode subsidiar o processo de ensino e aprendizagem.

¹Graduado do Curso de Ciências Licenciatura Habilitação em Física (CECEN/UEMA).

E-mail: luciofisicalluporto@gmail.com

²¹Prof. Dr. Edney R. Granhen/SIAPE: 15172562

Coordenador do Laboratório de Ensino de Física-FAFIS

Universidade Federal do Sul e Sudeste Pará - UNIFESSPA

Campus Universitário de Marabá

Endereço: Folha 17, Quadra 04, Lote Especial, Nova Marabá

CEP 68.505-080, Marabá-PA, Fone: 2101-5932 Laboratório de Ensino de Física

E-mail: edneygranhen@gmail.com

Neste sentido, para que haja o aprimoramento do discente, é fato que se capacite primeiramente o professor. E essa capacitação foi proporcionada pelos recursos tecnológicos da Editora Moderna em sua Coleção Vereda Digital. Neste sentido, levando em consideração a necessidade de se desenvolver programas (mídias) e estratégias pedagógicas que contemplem a necessidade do professor, é que resolvemos abordar a **influência dos recursos tecnológicos de multimídia no processo de ensino-aprendizagem entre professor/aluno**. As vantagens e desvantagens no uso dessas tecnologias e suas contribuições para o mundo social dos estudantes, as animações, vídeos, simuladores, além de outros recursos também de categoria multimídia que exemplificam, completam e aprofundam o árduo trabalho do professor dentro e fora da sala de aula.

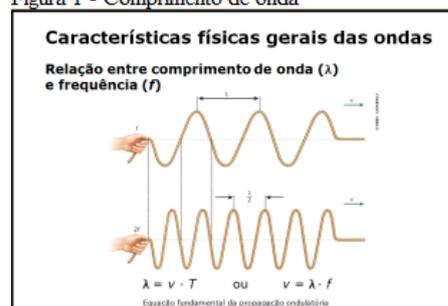
2. METODOLOGIA

2.1. Metodologia no uso e aplicação das novas tecnologias computacionais dinamizando o ensino-aprendizagem

- Fazendo-se jus ao disposto na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB em seu artigo 36, que se adotarão metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes. Neste sentido, as tecnologias digitais e seus recursos, influenciam de forma dinâmica, a interação entre professor e aluno, no desenvolvimento das atividades escolares, proporcionando mais eficiência e qualidade no ensino-aprendizagem. Além disso, com a inserção das tecnologias de informação, e comunicação (TICs), no ensino fundamental e médio como metodologias educacionais, passa-se a ter um agregado de valores de fundamental importância na vida estudantil do alunado. Ressalta-se que uma das grandes dificuldades para se transmitir o conhecimento para o alunado é o “como ensinar”, ou seja, qual a forma metodológica que deve ser apresentada pelo professor para que seu público alcançar êxito no processo ensino-aprendizagem. Sabe-se que não existe uma exclusiva metodologia, contudo um conjunto de procedimentos facilitadores para a prática do professor. Portanto, isso não significa a produção de novas listas de tópicos de conteúdos, mais sim, dinamizar e propor ao ensino novas dimensões considerando as tecnologias computacionais. A aplicação dessa metodologia se deu usando o laboratório de informática da escola. Um DVD contendo todos os recursos multimídia era instalado nos computadores e assim, o trabalho de absorção de conhecimento, tornava-se um processo de interação entre professor e aluno. Neste sentido, a nova dinâmica do trabalho do professor em relação ao corpo discente, passa agora pelos conteúdos digitais organizados em slides, animações, vídeos, simuladores, entre outros objetos multimídia, além do processo avaliativo, trabalhados na Escola Estadual Ademar Nunes de Vasconcelos.

2.2. Power Point – Slides - (Importância). É um programa de apresentação de slides (Fig. 1), o qual serve tanto para trabalhos, como também para a diversão, pois estimula a criatividade. É considerado como uma ferramenta, pois permite facilidade em organizar assuntos para produzir imagens cada vez mais ampliadas proporcionando uma melhor visualização dos assuntos ou temas abordados pelo professor, tornando as aulas mais atrativas. Este recurso é fantástico, pois nossos sentidos são ativados para a atenção.

Figura 1 - Comprimento de onda



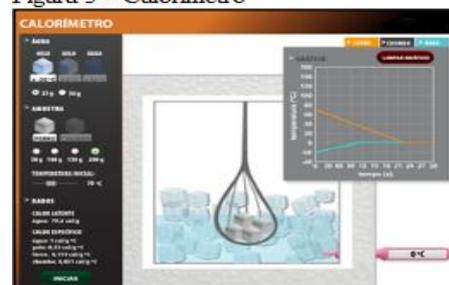
Fonte: Editora Moderna - Coleção Vereda Digital

Figura 2 - Gráfico



Fonte: Editora Moderna - Coleção Vereda Digital

Figura 3 - Calorímetro



Fonte: Editora Moderna - Coleção Vereda Digital

2.3. Power Point (Animações) - Este recurso também proporciona animações (Fig. 2), que contribuem para deixar a apresentação de um trabalho mais dinâmico e a tornar as informações mais fáceis de serem recordadas. Dar “vida” a seres inanimados, como as imagens ou figuras estáticas mostrados nos livros didáticos.

2.4. Simuladores - O papel dos simuladores (Fig. 3) é proporcionar tanto ao professor, quanto para o aluno, atividades interativas conduzindo os alunos respostas, mediante dados fornecidos por estes.

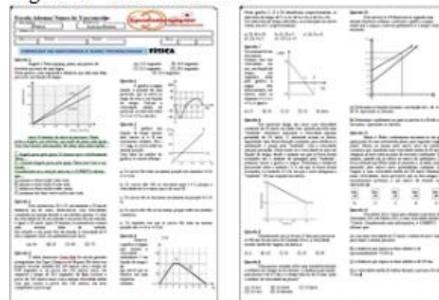
2.5. Vídeos didáticos. É preciso um planejamento que proporcione flexibilidade para o professor mediante a carga horária dentro da sala de aula. Neste sentido, o recurso vídeo (Fig. 4) mostra na íntegra como acontece, por exemplo, os experimentos físicos nas escolas que não dispõem de um laboratório interativo. Este tipo de metodologia (estratégia) enriquece e dinamiza o trabalho entre professor e aluno garantindo a qualidade na educação diante dessa nova didática.

Figura 4 - Vídeo



Fonte: Editora Moderna - Coleção Vereda Digital

Figura 5 - Teste avaliativo



Fonte: Editora Moderna - Coleção Vereda Digital

2.6. Atividades avaliativas. Após a explanação do conteúdo curricular da disciplina Física (Fig. 5), levando em consideração o auxílio dos recursos tecnológicos de multimídia, dentre os fatores, é atribuído ao aluno, notas (conceitos), mediante o processo avaliativo.

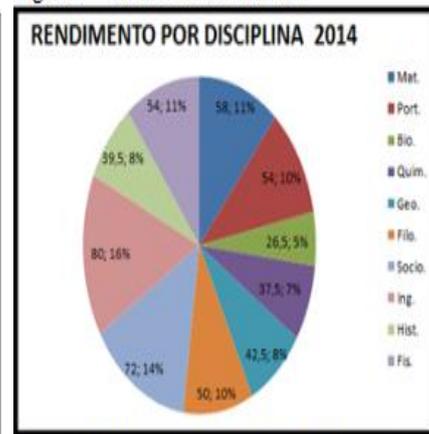
2.7. Gráficos. As figuras 6 e 7, respectivamente, ilustram gráficos, os quais apontam os rendimento dos alunos por disciplina entre os anos letivos 2013/2014. A aplicação da metodologia apresentada acima ocorreu na Escola de Ensino Médio Professor Ademar Nunes de Vasconcelos, localizada na Cidade de Salvaterra, Ilha do Marajó, no Estado do Pará, sobretudo, para os alunos pertencentes a comunidades quilombolas. Na análise dos gráficos observa-se um fator redutivo, ou seja, esperava-se um valor percentual maior, porém é observável uma diferença que se deu em relação a um número muito grande de alunos que não possuem nenhum tipo de computador de mesa, Notebook, Tablet ou celulares, que os permitissem a praticarem (treinar) em suas residências o que absorveram na sala de informática da escola, mediante os recursos multimídia. Do contrário, o lado positivo da aplicação dessa metodologia usando novos recursos computacionais é a contribuição cada vez mais significativa na vida social dessas pessoas e para que isso aconteça é preciso valorizar sempre a formação do professor. “A formação de professores deverá ser permanente e continuada para a atualização na disciplina que leciona e nas técnicas de ensino.”

Figura 6 - Gráfico de rendimento



Fonte: Relatório Anual da Escola Ademar de Vasconcelos

Figura 7 - Gráfico de rendimento



Fonte: Relatório Anual da Escola Ademar de Vasconcelos

3. CONCLUSÃO

A nova dinâmica do trabalho do professor organizados em slides, animações, vídeos, simuladores, entre outros objetos multimídia, além do processo avaliativo, concede a esta profissional da educação um conjunto de ações que permitiu a este, rever sua prática pedagógica, assim como ao aluno identificar seus avanços e suas dificuldades diante da apresentação das disciplinas escolares. Esta nova prática do professor

faz com ele seja cada vez mais um elemento integrador entre ensino e aprendizagem, visando o aperfeiçoamento seu e do aluno colaborando para um ambiente escolar de confiança e naturalidade. Ressalta-se que a realidade virtual não é privilégio de todos, quando a educação e suas abrangências, segundo reza a cartilha, “é para todos”. Nesse contexto, a figura do profissional da educação se notória, pois é de sua responsabilidade transformar o ambiente de trabalho mediante sua necessidade.

4. REFERÊNCIAS

ALONSO TAPIA, J. Motivar para el aprendizaje. Barcelona: Edebé, 1997.

R. C. Forcier, The Computer as Educational Tool – Productivity in Problem Resolving. (Prentice Hall, 1999), 2nd ed.

AUSUBEL, David Paul, Novak, Joseph e Hanesian, Helen. Psicologia Educacional, Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

BUARQUE, Cristovam (2011). Formação e invenção do professor no século XXI. In: LITTO, Fred; FORMIGA, Marcos. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2011. p. 146.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno e MOTA NETO, João. Saberes educacionais de alfabetizandos de Comunidades Rurais-Ribeirinhas: construindo uma Pedagogia Social. Belém: UEPA, 2004 (mimeo).

VYGOTSKY, L. S. A. A formação social da mente. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

1.11 22/09 19 17:20 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIFESSPA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS TEMPOS-ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIFESSPA

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIFESSPA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS TEMPOS-ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIFESSPA²²

Elisvânia Nunes Braz²³ - Unifesspa

Nilsa Brito Ribeiro²⁴ - Unifesspa

Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ CAPES

Eixo Temático: Educação do Campo

1. INTRODUÇÃO

Há décadas os movimentos sociais do campo exigem políticas de estado que contemplem as especificidades dos sujeitos camponeses. No bojo das reivindicações está a luta por uma política educacional que promova a valorização da vida camponesa, o respeito aos saberes da terra e a reafirmação da dignidade dos trabalhadores e trabalhadoras, que vivenciaram a disseminação da ideia do campo como um lugar de

²² Este resumo reflete nosso projeto de pesquisa que culminará na dissertação do Mestrado e que se encontra em fase inicial.

²³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e sociedade na Amazônia – PDTSA da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Bolsista do Observatório da Educação do Campo. E-mail: elisvaniabraz@unifesspa.edu.br

²⁴ Orientadora do Projeto de Pesquisa. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada I da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Instituto de Letras, Linguística e Artes/Unifesspa). Coordenadora do Observatório da Educação do Campo. E-mail: nilsa@unifesspa.edu.br

desprestígio social, cultural e econômico e ao “silenciamento” a que ficaram submetidos, ao longo de sua história. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

A luta por uma educação voltada para a vida no campo, extrapola o âmbito apenas da escolarização para tornar-se em mecanismo impulsionador da superação das desigualdades provocadas por políticas legitimadoras dos modelos de desenvolvimento hegemônicos, pois as políticas curriculares pensadas para os sujeitos do campo precisam “ir além das questões técnicas de como ensinar eficiente e eficazmente – que são em geral as questões dominantes ou únicas questões levantadas pelos educadores”. (APLLE, 2006, p. 07)

As propostas de uma educação voltada para o campo, e ainda de uma formação docente específica surge nos movimentos sociais, especialmente o Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST). A participação destes sujeitos nas políticas para uma educação no e do campo foram intensas e provocaram debates em nível nacional, como a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” ocorrida em Goiás no ano de 1999 e a II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, ocorrida em 2004. Estes eventos deram origem a diversos outros documentos que mesclaram denúncias e proposições fundamentais para a institucionalização de novas diretrizes para a educação, mas acima de tudo que,

(...) assumisse, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. E isto tanto em relação a políticas públicas como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos”. (Texto Preparatório da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.)

Dada a conjuntura histórica que norteia a educação do campo, é possível perceber que um novo cenário se descortina e que um novo projeto de educação para o campo é gerado nas intenções explicitadas no arcabouço legal de nosso país. No contexto desta luta é que várias experiências se desenvolveram na UNIFESSPA, então campus da UFPA, no âmbito da formação de educadores do campo: Projeto de Formação de Educadores/as em Nível de Ensino Fundamental desenvolvido, conjuntamente, pelos então colegiados de Letras e de Pedagogia, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), numa parceria entre UFPA/INCRA/PRONERA/MST/FETAGRI, no período de 1999 a 2000; Projetos de Formação em Nível Médio e de Alfabetização de Jovens e Adultos, destinados a assentamentos organizados pelo MST e FETAGRI (2001); Projeto de Formação em Nível Médio Agrotécnico e Projeto de Alfabetização/escolarização em ensino fundamental, ambos para moradores de projetos de assentamentos, organizados pela FETAGRI (2003); Curso de Ensino Superior em Agronomia (2004); Cursos Superiores de Pedagogia e Letras (2006). O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LPEC) a qual nos dedicamos a estudar durante a pesquisa de Mestrado, resulta destas várias experiências.

A LPEC foi criada em 2009, com a perspectiva de promover formação pedagógica, de nível superior, para educadores (as) que atuarão em atividades educacionais no campo. A primeira turma concluiu no ano de 2013 e atualmente existem seis turmas em processo de formação.

O curso divide-se em tempos-espacos de formação, que se alternam entre si, denominados de Tempo-espaco Universidade, no qual são realizadas atividades de cunho teórico, seminários etc. e no Tempo-espaco Localidade de onde são realizadas as pesquisas Socioeducacionais, que se configuram em pesquisa nas localidades, estágios-docência, viagens de campo etc.

Entre os meses de janeiro e fevereiro, julho e agosto, ocorre o Tempo-espaco Universidade, os demais meses são destinados ao Tempo-espaco Localidade onde ocorre as pesquisas.

A ruptura com as velhas e tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento é um dos desafios colocados à Universidade para que esta não se distancie dos ideais que forjaram a formação de educadores e do histórico de lutas dos povos camponeses.

Reconhecendo toda a trajetória histórica da luta por escolas no campo e de um projeto de formação que olhe para o campo como espaco, de luta, de resistência, de cultura e de vida, indagamos: Na atual conjuntura de formação de educadores (as) do campo, quais discursos estão transitando nos diferentes tempos-espacos da formação destes educadores que refletem ou refratam os princípios e ideários de educação do campo? Para a nossa pesquisa traçamos os seguintes objetivos:

Geral:

Analisar os discursos nos diferentes tempos-espacos da formação de educadores (as) do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na tentativa de compreender como os sujeitos da formação articulam diferentes saberes produzidos em dois espacos: o espaco acadêmico e o espaco de produção da vida camponesa.

Específicos:

- Apresentar a trajetória da formação de educadores (as) do campo;

- Descrever o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo
 - Reunir as prerrogativas legais que consolidam a criação da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e da criação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará;
- Analisar relatórios escritos pelos educandos do curso durante a realização de pesquisa do Tempo-espaço localidade.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa adotará a abordagem qualitativa, que dentre outras características busca compreender o contexto da situação e dos fatos com prevalência da descrição e interpretação.

Serão usadas as técnicas: análise documental (ordenamentos legais que dão fundamentos ao curso e o Projeto Pedagógico do Curso) e análise de relatórios produzidos por alunos das turmas 2009 e 2011, durante o Tempo-espaço Localidade.

A pesquisa seguirá os pressupostos teóricos dos estudos linguísticos em Análise de Discurso (AD) e teorias da Educação. Nos estudos de discursos nos fundamentaremos, sobretudo, nos estudos bakhtinianos, elegendo em sua arquitetura teórica os conceitos de dialogismo e alteridade, justamente porque as análises dos relatos produzidos pelos alunos serão concebidas como discursos que contêm a presença do outro, sob a orientação das forças ideológicas também em diálogos, sejam eles diálogos de conciliação ou diálogos de encontros e de posições políticas ou teóricas. Com base no primado da Teoria da Enunciação, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 2006, p.29), portanto, defendemos que a ideologia permeia os enunciados nos quais poderemos identificar diferentes vozes e diferentes ideologias que se aproximam e se afastam.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se em sua fase inicial, uma vez que neste momento estamos nos aproximando do objeto de pesquisa através de leituras que fundamentam os princípios teóricos e políticos da Licenciatura em Educação do Campo, assim como a leitura de estudos que trazem informações sobre o contexto mais amplo do Movimento pela Educação do Campo no Brasil, no interior do qual se formulam demandas pela institucionalização de cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades brasileiras.

Nesta fase inicial estamos levantando o quantitativo de relatórios gerados no Tempo-espaço Localidade, pelas turmas de 2009 e 2011, para, a seguir, iniciarmos a seleção dos relatórios a serem analisados, a sistematização das atividades descritas no conjunto de relatórios e as atividades orientadas e que geraram os relatórios. Numa terceira fase de trabalho, passaremos à leitura dos relatórios e análise discursiva, a partir da seguinte orientação metodológica proposta por Bakhtin (1988, 124):

1. Identificação do contexto sócio-histórico que deu origem à produção dos relatórios;
2. Os distintos enunciados que mantêm relação estreita com as interações verbais que lhes deram origem;
3. Análise nas marcas linguísticas indiciadoras de sentidos;

Esta orientação se situa na percepção de Bakhtin, segundo a qual o discurso resulta numa rede de enunciações que se constitui ativamente numa posição responsiva, já que "o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir" (BAKHTIN, 2006, p.274).

O conceito de dialogismo se configura nesta relação de um discurso com outros. Pode-se entender por dialogismo, grosso modo, a compreensão de que qualquer enunciado é intrinsecamente uma resposta a enunciados anteriores, revelando a existência de outros discursos que podem refletir ou refratar uma determinada realidade. Desta perspectiva teórica e metodológica, nossa pesquisa ao tentar analisar os relatos, estaremos atenta às diferentes vozes sociais que compõem o processo de formação de educandos (as) do campo/UNIFESSPA. Este diálogo é que coloca em curso as relações tensas, harmoniosa ou conflituosa com o ideário de educação posto pelo movimento de educação do campo desde a fundação dos movimentos sociais do campo até a sua formulação em políticas públicas de educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo nasceu como resultado de uma forte mobilização dos movimentos sociais ligados à terra que lutavam não somente por escolas que reafirmassem o ideário educacional de um coletivo, mas por uma política educacional que pensasse a educação para o campo, que considerasse suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua cultura e principalmente sua identidade (CALDART, 2008).

Diferentes experiências de formação de educadores (as) do campo, desenvolvidas pelos movimentos sociais forjaram a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, como política de formação pedagógica. Estas mudanças refletem um momento significativo para o campesinato, refletem que a educação e seus atores, estão fortemente vinculados à construção de um projeto de educação do campo, assumindo-a como um espaço de vida e de fortalecimento das identidades sociais. Neste sentido nossa pesquisa se localiza não como produto acabado, mas como possibilidade de estudos que continuem a contribuir para a compreensão dos processos de luta que fortalecem as conquistas sociais, políticas e educacionais dos sujeitos do campo.

5. REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª Ed – Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CALDART, R. S. **Sobre Educação do Campo**. In: Por uma Educação do Campo. Brasília: Incra. MDA, 2008.

_____. **Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DECLARAÇÃO FINAL. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**. Luziânia-Go, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: http://www.cnbb.org.br/documento_geral

TEXTO BASE. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**. Luziânia-Go, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: http://www.cnbb.org.br/documento_geral.

1.12 22/09 19 17:40 O ENSINO PÚBLICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS TECNOLOGIAS DE INFORMÁTICA E COMUNICAÇÃO: PROBLEMAS E SOLUÇÕES

O ENSINO PÚBLICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS TECNOLOGIAS DE INFORMÁTICA E COMUNICAÇÃO: PROBLEMAS E SOLUÇÕES

Carlos André da Costa Souza²⁵

Eliane Pereira Machado Soares²

Tânia Maria Moreira³

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Linguagem e Letramentos/ Análise do discurso

1. INTRODUÇÃO

O trabalho quer chamar a atenção para necessidade de uma discussão profunda sobre o papel dessas importantes ferramentas de trabalho que são as novas tecnologias de informática e comunicação (TICs), no contexto escolar, especialmente no ensino fundamental. Nesse debate, o celular figura, como protagonista do processo de ensino, por causa de sua indiscutível democratização.

²⁵ Mestrando em Letras do Instituto de Linguística Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/ bolsista da Capes.

² Orientadora/professora doutora no corpo docente do Mestrado Profissional em Letras (Profletras)

³ Co-orientadora/professora doutora e coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras)

As TICs estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas de todos os níveis sociais e culturais e vêm melhorando a vida das pessoas em uma modernidade em que o tempo está cada vez mais exíguo.

Acreditamos que ao discutir este assunto, livre dos mitos que o cercam como o de que o “internetês” das redes sociais influencia as crianças a escreverem “errado”, poderemos proporcionar ao professor a chance de enfrentar seus receios quanto ao uso do aparelho celular em sua prática docente, uma vez que, dispondo dos meios necessários, ele pode ser um grande aliado na leitura, pesquisa e produção de textos, nos mais variados contextos da educação moderna.

Na perspectiva do letramento social de Brian V. Street, *apud* Bagno (2014), que inclui a diversidade de conhecimentos e “letramentos”, inclusive tecnológicos, que o aluno traz de casa, este trabalho tem a pretensão de jogar luz sobre a emergente realidade educacional que se apresenta em plena “era da informação”.

Assim, auxiliados por um grande aparato teórico e em experiências práticas que vêm apresentando resultados animadores, nos colocamos na posição de estudiosos e entusiastas das TICs na educação brasileira, na esperança de podermos dar nossa contribuição para esse processo.

Com o advento das novas tecnologias de informação e da internet, fonte ilimitada de pesquisas, surge a necessidade de se encontrar soluções efetivas para os novos desafios que decorrem da chegada à escola pública brasileira, da geração nascida sob o signo da telemática.

A sede natural dos novos aprendizes por informação, provocada pela enorme gama de possibilidades digitais nos campos do entretenimento, educação, saúde, vida saudável, entre outros oferecidos através de sites, redes sociais, jogos e aplicativos para as mais variadas tarefas do dia a dia, exige do educador moderno, uma postura mais aberta a esta nova realidade de seus alunos.

A indiferença de grande parte dos profissionais da educação quanto à inquestionável presença das tecnologias de informação e dos aparelhos eletrônicos na escola, (uma vez que tanto alunos quanto professores têm e usam celulares com assiduidade fora da sala de aula), têm provocado a marginalização e a até a punição daqueles que tentam usar a tecnologia para melhorar a educação e a sociedade.

Cabe-nos então fazer este questionamento: se a informática ajudou a aperfeiçoar todas as áreas em que foi introduzida, por que não faria o mesmo pela educação?

Dessa maneira, o trabalho com as tecnologias de informática e comunicação tem como objetivo trazer à pauta do dia o debate a respeito da verdadeira função da escola enquanto instituição oficial de ensino frente aos novos desafios trazidos pela modernização. A pesquisa quer propor soluções para questões pontuais como: o aparelho celular deve figurar como ferramenta no processo de ensino-aprendizado? Muitos de perguntam ainda, se a presença da tecnologia em sala de aula é benéfica por ela ser mais atraente e dinâmica que o livro impresso ou se ela serve apenas como distração e por isso atrapalharia a concentração dos alunos?

Assim, achamos importante que esse assunto seja discutido às claras, livre de preconceitos sem sentido e em um contexto em que se possam apresentar as respostas adequadas, que resolvam diversas angústias que hoje acometem os educadores a esse respeito.

2. METODOLOGIA

O trabalho consistirá de uma parte teórica e outra prática em que nos propomos, em um primeiro momento, a fazer análises dos seguintes processos: letramento - em sua abordagem tradicional e mais recentemente a social; ensino de língua portuguesa - como modalidade de letramento e suas múltiplas perspectivas teóricas, (inclusive com apoio das TICs); gêneros textuais, enquanto base para o ensino de língua e por fim, pretendemos também analisar sequência didática como metodologia de trabalho para propor a leitura e produção de textos em sala de aula.

Dentro da estrutura do projeto iremos contemplar a proposta de um trabalho de campo com intervenção em sala de aula de 9º ano em escolas públicas de ensino fundamental em Marabá-PA. A intervenção lançará mão de aparelhos eletrônicos como celulares e *smartphones*, ambos com internet ou *Bluetooth*, para *downloads* ou compartilhamento de textos já baixados pelo professor.

A abordagem deverá seguir em sequência didática, em que a princípio, será feita a apresentação da proposta e a produção inicial, no editor de textos do celular, de um texto do gênero artigo de opinião. Em seguida, nas oficinas serão ensinados as características e elementos formadores deste gênero.

Após este momento, proporemos o aprofundamento do trabalho com artigo de opinião, que deverá ser discutido em novos textos digitais a serem compartilhados entre todos. Pretendemos realizar um trabalho com o editor de textos dos celulares para produção final.

Durante as oficinas, meios digitais como *whatsapp*, *Facebook*, *blog* serão usados para a criação de “clubes de leitura” em tempo integral, compartilhamento, leitura e produção textual. É nossa intenção também realizar “rodas de conversa” em todas as etapas do trabalho das quais registraremos o áudio para posterior

utilização em webrádio escolar. A produção final dos alunos será veiculada através do blog escolar, a que todos terão acesso para dar opiniões, fazer comentários e as observações que desejarem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a realização deste trabalho acreditamos oferecer nossa contribuição à pesquisa linguística voltada para o interacionismo sociodiscursivo, que leve em consideração a participação decisiva do aluno em seu próprio processo de aprendizagem e letramento, como propõem Schneuwly e Dolz (2004), ao trabalharem com gênero em sequência didática (SD).

Este método possibilitará aos estudantes uma visão mais ampliada do que vem a ser gênero textual, colaborando para que eles se apropriem com mais profundidade das competências necessárias para que se tornem falantes criativos, leitores críticos e produtores de textos eficientes, como bem argumenta Guimarães (2008) ao testar a eficiência da (SD) em escolas brasileiras.

Esperamos também ajudar na construção de uma metodologia que ofereça a alunos e professores, mais do que ensino tradicional, pautado na ideia da existência de uma única modalidade de linguagem certa e padrão, em detrimentos das demais variantes usadas no cotidiano fora da escola.

4. REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos, *Língua materna: letramento, variação e ensino* / Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002

BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*, - 1 ed., 2ª reimpressão,- São Paulo: Contexto, 2014

COSTA, Ivanilson. *Novas tecnologias e aprendizagem*, - Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014

DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambiliss, [orgs.]. *Gênero Textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011

ROJO, Roxane Helena R, *Multiletramentos na escola*/ Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.],-São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004

1.13 22/09 19 18:00 **UM SOFTWARE PARA ENSINO DA DINÂMICA DOS ACIDENTES DE TRÂNSITO**

UM SOFTWARE PARA ENSINO DA DINÂMICA DOS ACIDENTES DE TRÂNSITO

Walldiney Pedra Gurgel²⁶ - Unifesspa
Rodrigo do Monte Gester²⁷ - Unifesspa

Agência Financiadora: Capes

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Educação no trânsito; Dinâmica; Física Forense.

1. INTRODUÇÃO

²⁶Licenciado em Física pela UFPA, Mestrando em Ensino de Física pelo MNPEF pólo UNIFESSPA. Email: wpgurgel@gmail.com.

²⁷Doutor em Física pela USP, Vice-Diretor do Instituto de Ciências Exatas da UNIFESSPA. Email: rodrigogester80@gmail.com

Este trabalho foi elaborado com uma dupla finalidade, servir como um roteiro a ser seguido por peritos criminais para se calcular a velocidade de veículos que venham a se envolver em acidentes de trânsito e mostrar aos estudantes a importância da física na análise desses sinistros, utilizando conceitos básicos de mecânica clássica, tais como conservação da quantidade de movimento, conservação da energia e leis de Newton (Almeida, 2011). Essa estimativa de velocidade é de fundamental importância, pois o excesso de velocidade é um dos fatores que mais contribuem para a ocorrência desses acidentes. Neste trabalho apresentamos o software SCTA 1.0 (*Speed Calculations for Traffic Accidents*) que permite calcular as velocidades de veículos envolvidos em colisões, partindo apenas de elementos coletados no local do sinistro. SCTA foi construído através do programa Lazarus, que utiliza um ambiente de desenvolvimento integrado para aplicações orientadas a objeto em linguagem de programação *Object Pascal* (Santos, 2011). Por utilizar uma filosofia *open source* (código aberto), SCTA permite ao usuário acrescentar mais situações de acidentes de trânsito que sejam menos frequentes. Cabe apenas escolher uma situação concreta e aplicar os princípios físicos adequados para o cálculo das velocidades e implementar na rotina de programação do *software*.

SCTA 1.0 permite o cálculo de velocidade para veículos em acidentes de trânsito para seis situações.

(i) O primeiro caso consiste em uma situação em que o veículo trafega por um trecho retilíneo e aciona os freios até parar ou colidir com dado objeto rígido. Esse trecho pode ser plano, inclinado ou declinado. (ii) Em uma segunda situação o veículo trafega por vários trechos retilíneos e aciona os freios até parar ou se chocar com um objeto rígido, vindo a se imobilizar. (iii) Na terceira situação a estimativa da velocidade se dá para um caso de atropelamento, (iv) enquanto que a quarta estima velocidades crítica em curvas. (v) A quinta situação permite a estimativa de velocidade para um veículo que se projeta em rampa inclinada ou horizontal. (vi) Finalmente, a última situação trata da estimativa de velocidades considerando os danos sofridos por motocicletas. A utilização desse software se justifica na área de segurança pública devido às diversificadas áreas de formação dos peritos criminais espalhados pelos Institutos de Criminalística de todo país, pois a maioria não possui uma formação sólida em física, conhecimento esse fundamental para a compreensão da dinâmica dos acidentes de trânsito.

Na área da educação esse software pode muito bem ser utilizado na forma de instrução programada. A metodologia educacional da Instrução Programada baseia-se na teoria behaviorista proposta pelo comportamentalista B. F Skinner (Moreira, 2014). Até hoje, ela fundamenta muitas atividades em ambientes tradicionais de ensino. Podemos encontrar essa abordagem também na construção de vários tipos de softwares educativos. Os programas tutoriais, por exemplo, são uma aplicação mais direta da Instrução Programada. Esses softwares utilizam recursos multimídia tais como som, imagem e animação, tornando seu uso mais atraente, permitindo um reforço imediato na aprendizagem através de sons de músicas, palmas, etc.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Como aplicação do software na área de segurança pública, a metodologia exposta nos seis casos citados no item anterior estima as velocidades em função das características dos veículos e das evidências materiais observados e medidas no local do acidente. Essas características e medidas efetuadas nada mais são do que a solução de uma equação para o cálculo da velocidade obtida através da aplicação de conceitos de Mecânica Clássica a cada uma das seis situações de acidente elencadas no item anterior (Almeida, 2011), onde de posse dessa solução cabe apenas ao programador implementar a rotina de cálculo ao desenvolver o software.

Na área educacional a metodologia de ensino com a utilização do software consiste em os alunos pesquisarem em jornais algumas notícias de acidentes e tentar encontrar em qual dessas situações o software poderia ser aplicado para a obtenção de uma estimativa de velocidade dos veículos envolvidos, utilizando o software para a verificação imediata dos cálculos, dessa forma cada aluno iria evoluir conforme seu próprio ritmo através de instrução programada (Moreira, 2014). A pesquisa em jornais tem como principal função contextualizar o assunto, a contextualização serve como elemento motivador da aprendizagem, segundo os PCNs+ é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com conhecimentos adquiridos espontaneamente (Brasil, 1999, p. 94).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado de aplicação do software podemos apresentar um caso real onde utilizamos o *software* SCTA para estimar a velocidade de um veículo através das marcas de frenagem deixadas em uma rodovia. O acidente ocorreu em 03/08/2014, por volta de 21h00min, na rodovia PA 275, município de Parauapebas-Pa. Nessa situação em análise um caminhão percorreu um trecho de 27,5 m em processo de

frenagem até colidir com uma motocicleta que trafegava em sentido contrário, após a colisão o caminhão ainda percorreu uma distância de 25 m, ainda em processo de frenagem, agora acoplado à motocicleta. Ao entrarmos com esses valores no *software* encontramos uma velocidade de 81 km/h. Uma leitura parcial do tacógrafo do caminhão indicou uma velocidade de aproximadamente 85 km/h antes de iniciar o processo de frenagem, portanto dentro da margem de erro calculada pelo *software*, que estabeleceu que o caminhão trafegava entre 73 km/h e 89 km/h. A aplicação do software na área educacional ainda depende da aplicação do método a algumas turmas para verificação da aprendizagem dos alunos, o que deve ser feito futuramente e será um dos capítulos da dissertação de mestrado do autor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos e validamos o *software* SCTA 1.0 que permite calcular a velocidade de veículos envolvidos em sinistros e também pode ser utilizado como ferramenta de ensino através de instrução programada utilizando a teoria Behaviorista de Skinner. A vantagem da utilização desse *software* é que os cálculos são realizados na rotina do próprio programa, não sendo necessário que o usuário possua conhecimentos aprofundados de dinâmica, cabendo ao perito apenas entrar com os dados referentes às medidas efetuadas durante a realização da perícia. O *software* executa seis situações de estimativa de cálculo de velocidade, no entanto, o programador pode acrescentar quantas mais forem necessárias, para isso é preciso apenas encontrar uma equação que seja solução da velocidade para a sua situação de interesse e posteriormente, implementá-la na rotina de programação do *software*.

5. REFERÊNCIAS.

- ALMEIDA, Lino Leite. **Manual de Perícias em Acidentes de Trânsito**. 1ed. Campinas: Millennium, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. ampl - [Reimpr]. São Paulo: E.P.U, 2014.
- SANTOS, Jean Patrick Figueiredo. **Desenvolvendo Aplicativos com Lazarus** [ebook]. Brasil: Agbook.

1.14 22/09 20 14:00 MIGRAÇÃO E ENSINO: VARIAÇÃO DO PORTUGUÊS E SUAS CONTRIBUIÇÕES EM SALA DE AULA

MIGRAÇÃO E ENSINO: VARIAÇÃO DO PORTUGUÊS E SUAS CONTRIBUIÇÕES EM SALA DE AULA

Cecília Maria Tavares Dias²⁸ – Unifesspa
Eliane Pereira Machado²⁹ - Unifesspa

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos

1. INTRODUÇÃO

A língua possui um caráter social, pois pertence a todo um conjunto de pessoas, que podem agir sobre ela. Assim, é um processo dinâmico, e como tal renova-se e muda constantemente devido a diversos fatores como a condição socioeconômica dos falantes, a diversidade cultural, a faixa etária, entre outros. Em razão dessa heterogeneidade, é necessário que o fazer pedagógico nas aulas de língua portuguesa, seja

²⁸Mestranda do Curso PROFLETRAS / Unifesspa). Bolsista do Programa CAPES/PROFLETRAS. E-mail: ceciliatavaresdias@gmail.com.

²⁹Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta III da Universidade Federal do Sul e Sudeste Pará (Unifesspa), Campus Universitário de Marabá. E-mail:eliane@unifesspa.edu.br

dinamizado com metodologias que abordem, as variedades lingüísticas, que para Hudson (1981), é uma manifestação de um fenômeno chamado linguagem que se define como um conjunto de elementos lingüísticos de similar distribuição social. Nesse sentido, conforme essa definição, compreendem as línguas de um falante ou de uma comunidade de fala, os dialetos e qualquer outra manifestação lingüística na qual se possa observar um determinado uso ou valor social.

Dessa forma, é necessário que a escola abra suas portas para um ensino em que os alunos tenham a oportunidade de conhecer a riqueza lexical de sua língua materna, em que há um constante surgimento de novas palavras, assim como, o desuso de muitas. Devemos, portanto, estimular os alunos para o conhecimento do nosso léxico, oportunizando-lhes a reflexão de que há várias maneiras de se dizer a mesma coisa, como postula Bortoni – Ricardo (2005):

A escola não pode ignorar as diferenças sociolingüísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. É mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Assim, considerando a necessidade de a escola valorizar os falares do aluno, esse projeto surge em decorrência de um fluxo migratório muito grande, sobretudo, na década de 80, por que passou Tucuruí, um município do sudeste paraense, com a vinda de pessoas em busca de emprego na construção da Hidrelétrica de Tucuruí. Por isso, a seguinte problemática: O fator migração motivou, de fato, a variação de itens lexicais de campos semânticos específicos na fala dos moradores de Tucuruí? Qual a contribuição dessa variação para o ensino no município?

Como existem formas distintas de efetuarmos a língua, pois ela varia no espaço (variação diatópica), no tempo (variação diacrônica) e no indivíduo, é natural que ocorra o emprego de expressões lingüísticas diferentes, nesse município. E como já havíamos realizado uma pesquisa, no final dos anos 90, na zona rural, na qual foi aplicado o questionário do ALiB – Projeto Atlas Lingüístico do Brasil, que de acordo com Brandão 1991, é o conjunto de mapas em que se registram os traços fonéticos e/ou morfossintáticos característicos de uma língua num determinado âmbito geográfico, questionamos se a fala da zona urbana, onde ficou concentrada a maioria das pessoas que vieram de fora, apresenta consideráveis traços lingüísticos diferenciados da fala dos moradores da zona rural de Tucuruí, considerando-se os aspectos lexicais.

Nesse sentido, esse projeto de pesquisa tem como objetivo geral, conhecer a variação lexical na linguagem dos moradores de Tucuruí e aplicá-la ao ensino na sala de aula. Para isso, visa, a buscar as motivações significativas que levam os falantes a usar termos e expressões diferentes para os mesmos fenômenos, pesquisar se as motivações significativas desses falantes são de tipos lingüísticos, socioculturais ou etnoculturais, identificar as variedades lexicais usadas pelos moradores, analisar as variações da língua em uso, refletir sobre as diferenças decorridas do uso da linguagem, estimular o interesse do aluno pelo conhecimento das variedades lexicais, compreender a importância das variações lingüísticas em nosso cotidiano, entre outros.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O desenvolvimento da pesquisa compreende as seguintes etapas:

1ª : Aula sobre o tema variação lingüística. Para isso, desenvolver o trabalho em parceria com um professor de Língua Portuguesa, desse modo, levar para a sala de aula recursos (jornais, revistas, folhetos, textos de campanha comunitária, etc) exploração de sociedade, cultura e variação lingüística, especialmente a lexical, por meio de músicas que apresentam nas suas letras variantes lingüísticas, leitura de textos literários, de autores como Guimarães Rosa, linguagem rica de palavras e expressões regionais e o filme “Narradores de Javé” que trata da história de uma cidade que desaparece por conta da construção de uma hidrelétrica e a prática do registro e o filme “ai que vida” que apresenta uma vasta variedade regional.

2ª: Realização da pesquisa-ação que é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional em que o participante é conduzido à própria produção do conhecimento e se torna o sujeito dessa produção. De acordo com Thiollent, 1985:

“A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. (Thiollent,1985:14)

Assim, por meio da pesquisa-ação, buscaremos estabelecer uma relação entre o conhecimento e a ação, entre os pesquisadores (professores e alunos e as pessoas envolvidas na situação investigada e desses com a realidade), numa ampla interação entre si, com o intuito de aumentar o conhecimento dos alunos ou nível de consciência a respeito das variedades linguísticas empregadas no município, assim como, contribuir para a discussão a respeito das questões abordadas. Além do mais, essa pesquisa compreenderá a bibliográfica sobre a Sociolinguística (que desde os anos 60, quando esse termo surgiu, se consolidou nos meios acadêmicos), que de acordo com Calvet, (2002, p.140) “a Sociolinguística [...] esclarece as diferentes convicções e os diferentes comportamentos no que se refere à língua de grupos inteiros ou de classes inteiras da sociedade”. Nesse sentido, opera-se a noção de que há um vínculo bastante perceptível entre linguagem e sociedade.

3ª: Projeto de intervenção na escola: pedido autorização aos pais; preparação dos alunos para a coleta de dados; escolha dos informantes; entrevista com os informantes; aplicação do questionário.

4ª: Após à aplicação do questionário, transcrição dos dados coletados, quantificação e comparação.

5ª: Produção de um glossário com os itens lexicais pesquisados.

6ª: Criação, juntamente com os alunos, de um blog da escola para a divulgação da experiência de suas atividades.

7ª: Parceria com a rádio e TV locais para oportunizar aos alunos a divulgação de suas produções.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por tratar-se de uma pesquisa, em andamento, não se tem ainda resultados sistematizados para serem demonstrados aqui.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o que propõe esse projeto de pesquisa, além da obtenção do título de mestre, pretendemos verificar se a fala dos moradores da zona urbana de Tucuruí, apresenta variantes diferenciadas da zona rural do município, desse modo, envolver os alunos, ao conhecimento da riqueza de nossa variedade lexical, bem como a inseri-los ao convívio de uma sociedade que lhe respeite a fala e a sua identidade cultural. Além do mais, será produzido um glossário que, certamente, será uma importante fonte de pesquisa no município.

5. REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRANDÃO, Silva Figueiredo. *A geografia lingüística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*: Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

HUDSON, Richard. *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama, 1981.

THIOLLENT, M., *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/AA, 1985

1.15 22/09 20 14:20 **USO DE APLICATIVO EM ANDROIDS PARA SIMULAÇÃO E O ENSINO DE FISICA MODERNA**

USO DE APLICATIVO EM ANDROIDS PARA SIMULAÇÃO E O ENSINO DE FISICA MODERNA

Amaral Nunes de Souza³⁰ – Unifesspa

³⁰ Mestrando do Mestrado Nacional Profissionalizante de Ensino de Física MNPEF – Polo Marabá- P, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Faculdade de Física (MNPEF/UNIFESSPA). Bolsista do Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: amaralnunessouza@gmail.com

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Uso da tecnologia Android no ensino de Física

1. INTRODUÇÃO

O estudo da ciência e a forma de viver das pessoas sofreram uma mudança significativa a partir do final do século XIX. Novas descobertas da Mecânica Quântica, da Física Nuclear e a Teoria da Relatividade revolucionaram o mundo, produzindo tecnologias introduzidas ao meio social.

No entanto, todo conhecimento referente as novas tecnologias não está envolvendo a maioria das pessoas. As escolas e o ensino de ciências são os grandes responsáveis por esta situação pois não oferecem aos alunos uma atualização condizente com o desenvolvimento atual.

A tecnologia avança com muita rapidez, novos aparelhos e dispositivos eletrônicos são lançados e logo substituídos. Estamos numa sociedade onde a grande maioria das pessoas possuem aparelhos celulares, sendo muitos de última geração.

Além destes aparelhos muito familiares, podemos ainda ter contato com inovações tecnológicas na medicina.

Em 2011, o Brasil bateu recorde de vendas de smartphones, comercializando cerca de 9 milhões de aparelhos. Estimou-se que, em 2012, esse número seria superado em 73%, chegando à marca de 15,4 milhões de smartphones vendidos, e realmente aconteceu a superação de vendas. Soma-se a isso a disseminação do acesso à Internet pela população brasileira: 38% dos domicílios possuem acesso a Internet, com 17% das pessoas acessando-a através de um telefone celular.

A venda de smartphones subiu 55 por cento no Brasil em 2014 na comparação com o ano anterior, para 54,5 milhões de unidades, projeta crescimento de 16 por cento para 2015. Dessa forma, o Brasil ficou na quarta colocação entre os maiores mercados do mundo, atrás da China, Estados Unidos e Índia.

Esse crescente uso de sistema android já levou alguns pesquisadores em ensino de física a criar aplicativos para tal sistema, como o pesquisador e professor cearense Alexandre Gonçalves Pinheiro, que desenvolveu dois novos aplicativos, que pode ser aliado dos docentes e utilizados para simular, facilitando o ensino e aprendizagem de física. Segundo Pinheiro, um deles serve para escolas e universidades que usam tablets para suas aulas, pois simula os movimentos da física. O pesquisador explica ainda que com os aplicativos será possível estudar a cinemática da Física na escola ou em casa. O programa simula movimento uniforme, movimento acelerado e movimento em duas dimensões sob ação da gravidade. Ainda inclui uma parte aleatória para professores e alunos testarem seus conhecimentos.

Um dos principais grupos de pessoas atingidos pelo uso crescente das tecnologias da informação e comunicação são os jovens que estão cursando o ensino médio. Essa intervenção vem forçando novas estratégias de ensino. Entretanto muitas escolas ainda ignoram o uso do smartphone na sala de aula, que pode ser primordial no ensino de física moderna, utilizando simulações que podem ser baixados da internet e que certamente irão contribuir com a compreensão desta área de conhecimento. Com toda essa facilidade ao acesso a informação, fica inevitável a não utilização da tecnologia em favor do ensino, tecnologia essa que pode ser mais instigante e facilitadora para o processo de ensino-aprendizagem.

A relação sociedade e tecnologia sempre foi algo de profundas discussões, em especial a relação de dependência que desenvolvemos desses recursos. Alguns autores sinalizam essa conturbada situação que se reflete nas relações pessoais e na vida acadêmica e profissional das pessoas. Vivemos num regime em que, segundo Postman (1994):

“(…) a tecnologia se apodera imperiosamente de nossa terminologia mais importante. Ela redefine liberdade, verdade, inteligência, fato, sabedoria, memória, história – todas as palavras com que vivemos. E ela não para nos contar. E nós não paramos para perguntar” (POSTMAN, 1994, p.3).

Em relação ao contexto educacional, ao observar a sala de aula percebemos que essa mentalidade se conserva. Segundo o Guia de Tecnologias Educacionais(GTE) do MEC, Brasil (2008):

³¹ Doutorado em Engenharia de Recursos Naturais da Amazônia pela universidade federal do para (UFPA). Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (MNPEF/UNIFESSPA). E-mail: luizmg@unifesspa.edu.br

“Embora se considere importante o uso de uma tecnologia, vale lembrar que esse uso se torna desprovido de sentido se não estiver aliado a uma perspectiva educacional comprometida com o desenvolvimento humano, com a formação de cidadãos, com a gestão democrática, com o respeito à profissão do professor e com a qualidade social da educação” (BRASIL, 2008).

Constata-se, dessa forma, a necessidade de certa orientação pedagógica para a aplicação desses recursos. Em análise, outros trabalhos da área observam apego a teorias pedagógicas como, por exemplo, cognitivas de Piaget, sócio interacionistas de Vygotsky e a aprendizagem significativa de Ausubel e Moreira. Suas utilizações se dão em muito pelo aparente sucesso dessas metodologias na aplicação em sala de aula, por priorizarem uma abordagem humanista.

Os dispositivos audiovisuais têm um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento formal, que passa pelo desenvolvimento da função simbólica, com a aprendizagem da escrita e da leitura, função esta que desempenha o papel de decodificação dos signos em termos daqueles referentes internos do sujeito que lê (VIGOTSKY, 1993, p.87).

Esse trabalho referente ao uso de sistema android para o ensino de física tem como objetivos específicos: mostrar a importância do uso da tecnologia em favor do ensino; usar aplicativos que rodem em sistema android para ensinar Física Moderna; e fazer estimular o uso do sistema android para ensinar Física.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O referente trabalho utilizará como material de referência para desenvolver a aplicação do estudo o sistema Android, presentes em muitos aparelhos celulares. A metodologia que será aplicada utilizará a simulação de física moderna que possam ser usada no sistema Android. Cada aluno ou grupo de alunos irão utilizar celulares com sistema Android para simular experimentos virtuais de Física Moderna, como o Efeito Fotoelétrico e o efeito Compton.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o referencial bibliográfico pesquisado, o uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem se tornou indispensável com o desenvolvimento da tecnologia, proveniente do avanço de estudo da Física Quântica. Nesse contexto, percebe-se que a escola atual precisa com urgência de quebra de paradigmas no que diz respeito ao uso de tecnologia em sala de aula para o ensino de Física Moderna. Percebe-se também no referencial que o uso de android é atualmente fundamental para ensinar. Pois é um sistema portátil e que a maioria dos alunos de ensino médio possui. Logo é imprescindível a utilização de tal tecnologia em sala de aula. E nesse intuito espera-se que se atinja o objetivo primordial que é fazer com que os alunos de ensino médio consigam entender um pouco sobre o mundo físico a partir de novas descobertas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o uso de aparelhos celulares, tablets, etc., que contenham o sistema android, tem que ser usado o mais rápido possível em sala de aula para o ensino de Física Moderna, uma vez que, além de ser prático e operacional é lúdico e atraente principalmente para os jovens que estão cursando o nível médio.

Nesse sentido vale ressaltar que a tecnologia não pode ficar afastada da sala de aula, pois cada vez mais o mundo gira em torno dela.

5. REFERÊNCIAS

POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994.

KAPON, S.; GANIEL, U.; EYLON, B.S. Utilizing public scientific web lectures to teach contemporary physics at the high school level: A case study of learning. **Physical Review Special Topics: Physics Education Research**. V.7, n.2, p.1-8, 2011.

Rev. Bras. Ensino Fís. vol.28 no.2 São Paulo Apr./June 2006

ROSA, P.R.S. O uso de computadores no Ensino de Física. Parte I: Potencialidades e Uso Real. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.17, n.2, junho, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo; revisão técnica José Ciprolla Neto. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1993.

1.16 22/09 20 14:40 DISCURSO DE GÊNERO E PEDAGÓGICO: ANÁLISE DE TRÊS ANUNCIADOS

1.17 22/09 20 15:00 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA PARA A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

1.18 22/09 20 15:20 TEATRO DE FANTOCHES: UMA APRESENTAÇÃO LÚDICA DE FÍSICA MODERNA EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1.19 22/09 20 15:40 O INTERDISCURSO E O MASSACRE DE ELDORADO DOS CARAJÁS NO ESPAÇO DISCURSIVO DO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO

1.20 22/09 20 16:00 PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

1.21 22/09 20 16:20 O ENSINO DE FÍSICA NUMA PERSPECTIVA MOTIVACIONAL: ESCLARECENDO CONCEITOS DE ELETROMAGNETISMO COM O USO DE DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS

1.22 22/09 20 16:40 AS TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO FAMILIAR RURAL E DA PRODUÇÃO PATRONAL/EMPRESARIAL NA REGIÃO DE MARABÁ

1.23 22/09 20 17:00 A ABORDAGEM DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.24 22/09 20 17:20 UM ESTUDO SOBRE O USO DE EXPERIMENTOS DE BAIXO CUSTO ASSOCIADOS À SIMULAÇÃO E FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS COMO UMA PROPOSTA INOVADORA PARA O ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

1.25 22/09 20 17:40 MEMÓRIA COLETIVA E IDENTIDADE LOCAL: ESCRAVIDÃO E RACISMO EM PORTO NACIONAL – TO

1.26 22/09 20 18:00 DO HUMOR À CRITICIDADE: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO CHARGE

1.27 23/09 19 14:00 ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL E REESCRITA: OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

- 1.28 23/09 19 14:20 DESENVOLVIMENTO DE PHANTOM DE FÍSICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: APLICAÇÕES AO SOM
- 1.29 23/09 19 14:40 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: ANÁLISE DISCURSIVA DE UM FRAGMENTO DO PPC DO CURSO DO PRONATEC
- 1.30 23/09 19 15:00 OS MULTILETRAMENTOS: NOVOS DESAFIOS PARA O ENSINO DE GENEROS
- 1.31 23/09 19 15:20 IMPRESSÕES DO ESTRANGEIRO: UMA ANÁLISE DE NARRATIVAS ESCRITAS DE DISCENTES DO CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS
- 1.32 23/09 19 15:40 IMPACTOS DO DESMATAMENTO NO ASSENTAMENTO 26 DE MARÇO EM MARABÁ: UM OLHAR SOB O FOCO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AGROECOLOGIA
- 1.33 23/09 19 16:00 A PRODUÇÃO DE *FANFICTIONS* NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS ATRAVÉS DA ABORDAGEM DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL
- 1.34 23/09 19 16:20 ESTADO DE CARAJÁS: HISTORICIDADE DE UM PRETENSO DISCURSO FUNDADOR
- 1.35 23/09 19 16:40 O LETRAMENTO POÉTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO COM PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA MANOELITO SANDE DE ANDRADE EM DOM ELISEU-PA
- 1.36 23/09 19 17:00 O USO DAS PRÁTICAS ORAIS DE ALUNOS CAMPESINOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
- 1.37 23/09 19 17:20 A LITERATURA INFANTO-JUVENIL COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL II
- 1.38 23/09 19 17:40 MASHUPS LITERÁRIOS NA ESCOLA: A LITERATURA DE MASSA COMO PROVOCAÇÃO À LITERATURA CANÔNICA?
- 1.39 23/09 19 18:00 A LEITURA CRÍTICA E REFLEXIVA MEDIADA POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL
- 1.40 23/09 19 18:20 ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO SOCIAL EM ASSENTAMENTOS RURAIS PRÓXIMOS AO URBANO NO SUDESTE DO PARÁ: O CASO DO PA BELO VALE
- 1.41 23/09 20 14:00 A HISTORIA VIVIDA DOS GAVIOES DO OESTE SOBRE O ENSINO SUPERIOR

- 1.42 23/09 20 14:20 PRÁTICAS ESTÉTICO-MUSICAIS NA CIDADE DE MARABÁ
- 1.43 23/09 20 14:40 MINERAÇÃO E CAMPESINATO EM CANAÃ DOS CARAJÁS: O AVANÇO CRUEL DO CAPITAL NO SUDESTE PARAENSE
- 1.44 23/09 20 15:00 A ATUAÇÃO DA DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL E O PROCESSO DE OCUPAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE DO PARÁ (1964-1985)
- 1.45 23/09 20 15:20 DISCURSIVIDADE SOBRE O TERMO QUILOMBO AO LONGO DA HISTÓRIA DO BRASIL
- 1.46 23/09 20 15:40 O GRUPO DE MULHERES DO ARARAS: EXPERIÊNCIA DE VIDA E TRABALHO COM E NA CAIXA AGRÍCOLA
- 1.47 23/09 20 16:00 OS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATERIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE
- 1.48 23/09 20 16:20 OS DESDOBRAMENTOS DA LEI 10630/03 NA CULTURA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE NOVA JUTAÍ- PARÁ
- 1.49 23/09 20 16:40 A CONFORMAÇÃO DO PODER NA ESFERA LOCAL: UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO PODER POLÍTICO NO MUNICÍPIO DE MARABÁ/PARÁ
- 1.50 23/09 20 17:00 IDEOLOGIA, DIALOGISMO EM UMA ANÁLISE SOBRE A PERSPECTIVAS DO INFORMATIVO “O GRITO DA PA 150”
- 1.51 23/09 20 17:20 PRÁTICAS DISCURSIVAS NO PROCESSO DE ATO INFRACIONAL: MOBILIZANDO CONCEITOS DA ANÁLISE DE DISCURSO
- 1.52 23/09 20 17:40 A LITERATURA INFANTO-JUVENIL COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL II
- 1.53 23/09 20 18:00 A ABORDAGEM SISTÊMICA E A CONSERVAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS
- 1.54 23/09 20 18:20 DIAGNÓSTICO DO SETOR MADEIREIRO E MANEJO FLORESTAL COMO MITIGADOR DE IMPACTOS AMBIENTAIS NO MUNICÍPIO DE JACUNDÁ, PARÁ - BRASIL

1.55 23/09 20 18:40 A LEITURA CRÍTICA E REFLEXIVA MEDIADA POR PROJETOS
NO ENSINO FUNDAMENTAL