

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA
ESPAÑHOLA A DISTÂNCIA

3
Volume

Español

**Andrea Burity Dialectaquiz
Luciane Alves Santos
Ruth Marcela Bown Cuello**
Organizadoras

Glória das Neves Dutra Escarião
Política e Gestão da Educação

**Andrea Burity Dialectaquiz
Ruth Marcela Bown Cuello**
Língua Espanhola III

**Conceição de Maria Costa Saúde
Erenilson Saúde da Silva
Naiany de Sousa Carneiro**
LIBRAS I

**Flávia Gonçalves Calaça
Hercilio de Medeiros
Ruth Marcela Bown Cuello**
Linguística Textual

Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos
Fundamentos Psicológicos da Educação



CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA
ESPAÑHOLA A DISTÂNCIA

3
Volume

Español

Andrea Burity Dialectaquiz
Luciane Alves Santos
Ruth Marcela Bown Cuello
Organizadoras

Glória das Neves Dutra Escarião
Política e Gestão da Educação

Andrea Burity Dialectaquiz
Ruth Marcela Bown Cuello
Língua Española III

Conceição de Maria Costa Saúde
Erenilson Saúde da Silva
Naiany de Sousa Carneiro
LIBRAS I

Flávia Gonçalves Calaça
Hercilio de Medeiros
Ruth Marcela Bown Cuello
Linguística Textual

Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos
Fundamentos Psicológicos da Educação





**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Suervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Pró-reitora de graduação ARIANE NORMA DE MENESES SÁ
Diretora da Unidade de Educação a Distância RENATA PATRÍCIA LIMA JERONYMO MOREIRA PINTO
Diretora do CCAE MARIA ANGELUCE SOARES PERÔNICO BARBOTIN

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA ESPANHOLA A DISTÂNCIA

Coordenadora RUTH MARCELA BOWN CUELLO
Vice-coordenadora LUCIANE ALVES SANTOS

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA
ESPAÑHOLA A DISTÂNCIA

3

Volume

Andrea Burity Dialectaquiz
Luciane Alves Santos
Ruth Marcela Bown Cuello
Organizadoras

Español

EDITORA DA UFPB
João Pessoa
2017



CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA ESPANHOLA A DISTÂNCIA

Coordenadora RUTH MARCELA BOWN CUELLO

Vice-coordenadora LUCIANE ALVES SANTOS

Capa, projeto gráfico e edição ALEXSANDRO M. FERNANDES

E77 Español: Curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola a Distância/ Andrea Burity Dialectaquiz, Ruth Marcela Bown Cuello, Luciane Alves Santos, organizadoras.- João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

v.3

ISBN: 978-85-237-1183-2

1. Língua espanhola - ensino. I. Dialectaquiz, Andrea Burity.
II. Cuello, Ruth Marcela Bown. III. Santos, Luciane Alves.

UFPB/BC

CDU: 811.134.2

Os artigos e suas revisões são de responsabilidade dos autores.

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I - s/n
João Pessoa - PB
CEP 58.051-270
editora.ufpb.br
editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

Apresentação

Andrea Burity Dialectaquiz
Luciane Alves Santos
Ruth Marcela Bown Cuello

Caro (a) estudante,

Iniciamos mais uma etapa do curso de Letras Espanhol. Neste semestre, nossa missão é consolidar e dar continuidade aos conteúdos desenvolvidos anteriormente. Acreditamos que, cada vez mais, a língua e a cultura espanhola começam a fazer parte de suas vidas acadêmicas e isso é gratificante para todos os professores e tutores envolvidos no curso.

Este novo material contará com cinco disciplinas que compõem a matriz curricular do terceiro semestre. Os capítulos que envolvem a área de Educação são muito importantes para a formação dos licenciados, pois permitem a compreensão e a reflexão de conceitos significativos para os futuros professores. Além disso, contamos com outros capítulos e estudos que permitem aprofundar os conhecimentos acerca da estrutura de uma língua e, especificamente, a língua espanhola.

Nosso objetivo é que, gradativamente, este material auxilie os estudantes a alcançar melhor nível de competência linguística, amplie os horizontes culturais e, sobretudo, permita o bom desempenho das situações comunicativas necessárias a todos os estudantes do curso de Letras.

Desejamos a todos um excelente e proveitoso semestre de novos aprendizados!

PROPOSTA DO CURSO

HISTÓRICO

A consolidação de blocos econômicos, bem como a expansão dos contatos entre países e culturas nos últimos anos repercutiu de maneira significativa no

interesse por conhecer mais profundamente aspectos socioculturais de países de língua espanhola. O espanhol vem convertendo-se em uma língua de comunicação internacional, já que é a segunda língua mais falada no mundo, com mais de 400 milhões de falantes nativos.

É de se esperar, portanto, que haja uma demanda de alunos à espera de professores que possam apresentá-los às mais diversas culturas dos povos como da Espanha, do México, do Chile, das Filipinas, de países africanos de língua espanhola, bem como que possam abrir portas para uma comunicação com povos de outras línguas, através da língua espanhola. Para tanto, a Licenciatura em Língua Espanhola em modalidade virtual, aprovada pela resolução número 54/2013 do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), e viabilizada pela UFPB através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), firma o compromisso com cada um de seus estudantes de promover a reflexão, o pensamento crítico e as boas práticas na formação de profissionais empenhados em transformar, pelo conhecimento, a sociedade na qual está inserido.

OBJETIVO GERAL

O curso aqui proposto tem por objetivo formar professores de Língua Espanhola e respectivas Literaturas habilitados a ministrar as disciplinas da área tanto no Ensino Fundamental como no Médio, numa perspectiva curricular interdisciplinar que segue novos preceitos de ensino, combinando a prática docente com as necessidades da sociedade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver uma visão crítica sobre perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional.
- Oportunizar o desenvolvimento de uma postura acadêmico-científica frente às questões relacionadas à aquisição e desenvolvimento de uma língua estrangeira.
- Aprimorar o exercício profissional com utilização de tecnologias contemporâneas, seguindo os desafios da sociedade contemporânea.

- Desenvolver a percepção sobre a relação entre conhecimentos linguísticos e literários e estabelecer relações de intertextualidade com a literatura universal, buscando o entendimento de contextos interculturais.
- Valorizar a construção do conhecimento através da interação (a distância e presencial) entre aluno-aluno, aluno-tutor, tutor-professor formador e aluno-professor-formador.
- Propiciar a experiência com o ensino, a pesquisa e a extensão.
- Formar profissionais para suprir a necessidade do Estado da Paraíba, diretamente, de mão de obra qualificada em língua estrangeira para o Ensino Fundamental e Médio.
- Ampliar a visão de mundo através do conhecimento de culturas diversas propiciando a tolerância e a compreensão entre os povos.

Esses objetivos deverão ser considerados, para o seu detalhamento, em consonância com o perfil do aluno egresso da Licenciatura em Espanhol.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO

PERÍODO I	ATIVIDADES DE ENSINO	CRÉD.
	Língua Espanhola I	04
	Teoria da literatura I	04
	Teoria da Linguística I	04
	Instrumentalização para EAD	04
	Fundamentos Antropo-filosóficos da Educação	04
	TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	20
PERÍODO II	ATIVIDADES DE ENSINO	CRÉD.
	Língua Espanhola II	04
	Teoria da Literatura II	04
	Teorias da Linguística II	04
	Fundamentos Sócio-Históricos da Educação	04
	Metodologia do trabalho Científico	04
	TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	20
PERÍODO III	ATIVIDADES DE ENSINO	CRÉD.
	Língua Espanhola III	04
	Fundamentos Psicológicos da Educação	04
	(Optativa)	04
	Libras I	04
	Política e Gestão da Educação	04
	TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	20

PERÍODO IV	ATIVIDADES DE ENSINO	CRÉD.
	Língua Espanhola IV	04
	Literatura Espanhola I	04
	Libras II	04
	Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola	04
	Didática	04
	(Optativa)	04
	TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	24
PERÍODO V	ATIVIDADES DE ENSINO	CRÉD.
	Língua Espanhola V	04
	Linguística Aplicada I	04
	Literatura Espanhola II	04
	Fonética e Fonologia da Língua Espanhola I	04
	Estudos Comparativos em língua espanhola	04
	Estudos Culturais em Língua Espanhola	04
	(Optativa)	
	TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	24
PERÍODO VI	ATIVIDADES DE ENSINO	CRÉD.
	Língua Espanhola VI	04
	Linguística Aplicada II	04
	Literatura Espanhola III	04
	Literatura Hispano-Americana I	04
	Fonética e Fonologia da Língua Espanhola II	04
	Estágio Supervisionado I	08
	TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	28
PERÍODO VII	ATIVIDADES DE ENSINO	CRÉD.
	Língua Espanhola VII	04
	(Optativa)	04
	Língua latina I	04
	Literatura Hispano-Americana II	04
	Estágio Supervisionado II	10
	Projeto TCC	04
	TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	30
PERÍODO VIII	ATIVIDADES DE ENSINO	CRÉD.
	Língua Espanhola VIII	04
	Literatura Hispano-americana III	04
	Estágio Supervisionado III	10
	(Optativa)	04
	TCC	04
TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	26	

CORPO DOCENTE

- **Alvanira Lúcia de Barros** – Doutora em Letras.
- **Ana Berenice Peres Martorelli** – Especialista em Língua e Literatura Espanholas. Mestre em Linguística, letras.
- **Andrea Burity Dialectaquiz** - Especialista em Língua e Literatura Espanhola. Doutora em Linguística, letras e arte.
- **Christiane Maria de Sena Diniz** – Mestre em Letras.
- **Erivaldo Pereira do Nascimento** – Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.
- **Graziellen Gelli Pinheiro Lima** – Especialista em Língua e Literatura Espanhola. Mestre em Linguística.
- **Hercílio de Medeiros** – Mestre em Linguística.
- **Ivonaldo Neres Leite** – Doutor em Ciências Humanas.
- **Luciane Alves** - Doutora em Letras.
- **Ruth Marcela Bown Cuello** – Especialista em Língua e Literatura Espanholas. Mestre em Psicologia Cognitiva.

DATAS E TAREFAS

No ensino a distância é muito importante que o estudante mantenha uma disciplina de estudos, defina e respeite horários diários para leituras e tarefas, organize um espaço no qual possa estudar, e que não tenha receio do mundo virtual, pois será através dos meios eletrônicos, plataforma MOODLE, que nos comunicaremos.

Então, vamos começar e lembre-se:

“Cada uno es artífice de su propia ventura” (Don Quijote)

NOSSOS POLOS (PERÍODO LETIVO 2015.2)

ALAGOA GRANDE/PB
COREMAS/PB
DUAS ESTRADAS/PB
ITAPORANGA/PB
JOÃO PESSOA/PB
TAPEROA/PB

Sumário

CAPÍTULO 1

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	15
--------------------------------------	-----------

CAPÍTULO 2

LÍNGUA ESPANHOLA III	97
-----------------------------	-----------

CAPÍTULO 3

LIBRAS I	165
-----------------	------------

CAPÍTULO 4

LINGUÍSTICA TEXTUAL	217
----------------------------	------------

CAPÍTULO 5

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	275
---	------------

1

Capítulo

Glória das Neves Dutra Escarião

**POLÍTICA E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO**

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Glória das Neves Dutra Escarião

Prezado (a) Aluno (a)

Estamos dando continuidade ao “Curso de Licenciatura em Letras Virtual iniciando, neste dia, a disciplina “Política e gestão da educação”, com o objetivo de realizar atividades de estudo, reflexão e produção do conhecimento na área da política e gestão da educação.

Para realizarmos o trabalho, planejamos o plano de curso de forma que o diálogo entre alunos (as) e professora seja profícuo e que, em conjunto, possamos construir o conhecimento com base nas nossas experiências, nos estudos bibliográficos, nas pesquisas, nos relatos e nas reflexões das experiências.

Estaremos presentes e juntos (as) virtualmente para estudar e produzir o conhecimento em razão do objetivo do curso, de modo que vocês tenham acesso ao conhecimento e que possam produzi-lo com base nas experiências de vida, de trabalho e nos estudos e pesquisas sobre política e gestão da educação.

Nesta perspectiva, o nosso curso de política e gestão da educação deverá ser integrado e vinculado à realidade em que todos vivem e onde produzem o conhecimento. Entendemos que todas as atividades devem estar indissociavelmente vinculadas às especificidades do curso explicitadas na sua ementa: **“Campo de estudo da disciplina e seu significado na formação do educador. A política, a legislação e as tendências educacionais para a Educação Básica, no Contexto das mudanças estruturais e conjunturais da sociedade brasileira. Políticas para a educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil e, particularmente, na Paraíba, a**

partir da nova LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei9394/96). Modelos organizacionais de escola e formas de gestão. Princípios e características da gestão educacional e desafios do cotidiano escolar. Profissionais da educação: formação, carreira e organização política.”.

Para concretizarmos essa ementa do curso e alcançar os objetivos definidos, vamos realizar estudos, leituras, troca de experiências com base numa permanente reflexão filosófica que supõe a análise crítica dos problemas da política e da gestão da educação.

Planejamos realizar a avaliação do curso por meio de várias atividades que vocês realizarão ao longo do período letivo e, no final da disciplina, vocês devem produzir um texto sobre política e gestão da educação com base nos estudos realizados. No nosso entendimento, a questão da gestão está presente em qualquer assunto relacionado à educação. Todas as atividades avaliativas serão orientadas e com certeza vocês realizarão todo o curso com estudo, disciplina e motivação.

Dá a importância do trabalho que vamos realizar, de modo que possamos atuar no campo da educação de forma mais eficiente, lúcida, comprometida e prazerosa na busca da solução dos problemas que não podem ser resolvidos sem o concurso dos (as) professores (as) e de todos (as) os envolvidos (as) com o processo de construção do conhecimento.

Esses são os nossos propósitos que, esperamos, venham a contribuir para uma melhor qualidade do nosso trabalho, entendido em seu sentido mais amplo e nas suas múltiplas vertentes do desempenho profissional de todos (as) e de cada um (uma) em particular.

Seja bem vindo (a) ao trabalho coletivo. Sinta-se à vontade para dialogar e produzir conhecimento nesta caminhada pela emancipação humana.

Professora Glória das Neves Dutra Escarião

UNIDADE I

A POLÍTICA E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO E OS FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E MECANISMOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.

Apresentando a primeira unidade

A primeira unidade do Curso insere o aluno na discussão sobre política e gestão da educação. É a unidade introdutória. Vamos estudar as primeiras questões que desafiam os educadores quando estudam política e gestão. É o momento de firmarmos o compromisso com o estudo, com a leitura, com a reflexão, com o debate no âmbito do fórum em razão de garantir a qualidade do curso.

Portanto, vamos iniciar os estudos refletindo e lendo sobre assuntos como: a política e gestão da educação no contexto da globalização, fundamentos, princípios e mecanismos da gestão democrática. Os objetivos da unidade são: analisar, compreender e produzir conhecimento sobre política e gestão da educação no contexto da globalização e analisar os fundamentos e os princípios da gestão democrática.

A nossa primeira aula, então, se inicia com uma atividade de reflexão sobre as suas expectativas com relação ao curso e com o resgate da sua experiência com a gestão da educação e com os seus estudos sobre política educacional.

No contexto da educação brasileira, a gestão da educação na concepção democrática ainda é um conceito novo e as escolas, em particular, são carentes de lideranças que tenham avançado numa gestão participativa e na perspectiva de superação dos mecanismos autoritários de gestão. A tradição brasileira com a gestão da educação reflete a tradição autoritária da nossa história e, por esta razão, somos acostumados a decidir, opinar, resolver

problemas e definir ações sem exercitarmos o diálogo com o outro de modo que as decisões representem a vontade de todos.

Precisamos mudar esta forma de agir. Perguntamo-nos: Mas, o que significa gestão? O que significa uma política de gestão? E como podemos romper com os laços autoritários que ainda estão presentes no nosso dia a dia? Como realizar uma gestão democrática? Quais são as políticas públicas adotadas pelo governo para a educação? Estas políticas estão na direção de uma gestão democrática? Qual o contexto em que se inserem? No contexto local onde eu me encontro ou estão direcionadas para o contexto mais amplo inserido no processo de globalização?

Você vai pensar sobre estas questões procurando fazer uma relação entre o que está lendo e a realidade que você conhece sobre o assunto. Estas questões vão permear todo o nosso curso. As respostas? Vamos procurá-las por meio do diálogo e dos estudos. Está bem assim? Não fique aflito (a). Vamos construir juntos (as) o conhecimento necessário para compreendermos um assunto tão complexo como este. O mais importante é identificar as diferenças entre uma gestão autoritária e a outra forma de agir, ou seja, agir e decidir ouvindo, dialogando, considerando a realidade local como ponto de partida e referência para toda e qualquer decisão. Será que é tão difícil assim? Vamos então estudar, ler sobre o assunto e procurar o caminho do diálogo.

Os procedimentos para o início do curso são:

1. Apresentação virtual dos participantes, professora e da tutora para discussão da programação do curso por meio da carta da professora aos alunos.

Portanto, neste primeiro contato você deve responder as seguintes questões para sondagem de expectativas.

AGORA É COM VOCÊ!

1. Quais as suas expectativas em relação à disciplina Política e Gestão da educação?
2. Cite as leituras e/ou os autores que você teve acesso nos estudos realizados nas disciplinas anteriores?
3. Escreva sugestões e observações que possam enriquecer os trabalhos e estudos da disciplina Política e Gestão da Educação.

Após responder as questões que avaliam as suas expectativas, vamos fazer uma leitura atenta do texto sugerido. Este texto amplia a visão que temos da gestão porque já incorpora outras temáticas que se articulam como a discussão da função da escola pública, como realizar uma gestão democrática. Portanto, leia o texto e assinale: quais os novos conceitos que estão presentes no texto? Relacione-os e faça um comentário. Esta é a sua primeira atividade que será pontuada. Procure realizá-la no prazo indicado.

Apresentando o texto

Considerando as reflexões que você já realizou sobre as suas expectativas sobre “Política e Gestão da Educação” e a importância de conhecermos os fundamentos, os conceitos que definem uma política de gestão da educação, da perspectiva democrática, vamos ler e estudar este assunto a partir do conhecimento teórico. Leia o texto com muita atenção procurando refletir sobre o assunto. É importante que você assinale as dúvidas, as questões que mais lhes chamaram à atenção e depois sistematize o seu trabalho fazendo as suas anotações.

Texto 1: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.

Falar sobre política e gestão da educação envolve assuntos complexos porque uma gestão democrática exige do educador relacionar os assuntos administrativos e financeiros, pedagógicos, além de todos os outros que estão presentes no ambiente da escola e além dela. O gestor escolar deve atuar e

agir coletivamente considerando todos os seguimentos escolares, professores, alunos, equipe técnica administrativa e pedagógica e a comunidade onde se insere a escola. Além da escola, o gestor trabalha, implementa e articula as políticas educacionais definidas em instâncias do sistema educacional (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação).

Importa, para uma maior clareza do assunto, que o educador estude o conceito etimológico da palavra gestão, os fundamentos de gestão democrática para colocar em ação a sua prática social voltada para uma escola transformadora e construtora do conhecimento com base no trabalho coletivo.

Resgatamos a origem da palavra “gestão” a partir da sua origem latina, que deriva do verbo **gestar**. Como afirma CURY:

Gestão provém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivados deste verbo. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da raiz provêm os termos genitora, genitor, gérmén. (2001, apud, “Escola de Gestores”, MEC, 2008).

Compreender a origem da palavra gestão é de muita importância em razão das implicações decorrentes das várias concepções que direcionam as políticas educacionais e a gestão da educação escolar. A gestão pode ser exercida de forma não democrática. As políticas educacionais podem ser definidas para atender interesses de grupos ou de poucos. Numa outra direção, a gestão pode revelar um compromisso com todas as pessoas. Então, podemos afirmar que a gestão pode significar conservação e manutenção de estruturas autoritárias e, contraditoriamente, pode significar e apontar as possibilidades de mudanças e até de rupturas com o autoritarismo, com as ações direcionadas para grupos privilegiados.

O conceito de gestão na perspectiva democrática supõe a ação de participação, de trabalho coletivo, onde as pessoas analisam os problemas e resolvem em conjunto para equacioná-los. O trabalho conjunto, associado aos

interesses de todos, promove a participação, a construção coletiva do conhecimento e a construção de experiências educativas que revelam a vontade coletiva e o envolvimento de todos no processo decisório da escola. A experiência de todas as pessoas, o conhecimento compartilhado em razão da solução dos problemas e da consecução dos objetivos comuns são elementos fundamentais numa gestão democrática.

Os estudos sobre gestão apontam que desde o final a década de 70 os pesquisadores e estudiosos sobre gestão percebem o impacto da gestão participativa na eficácia das escolas como organizações. (PARO, 1998).

Existem três tendências globais que justificam o acolhimento da concepção da gestão democrática: a gestão participativa, o novo papel que deve ser exercido pelo gestor escolar e a busca pela autonomia escolar. São tendências que se completam. A gestão participativa exige que o gestor escolar exercite permanentemente o diálogo, o trabalho coletivo, o acolhimento de todos ao compartilhar os desafios e os problemas que dificultam a escola cumprir o seu papel social e político. O gestor escolar deve exercer o novo papel com disposição para o diálogo. A autonomia escolar deve ser entendida como conquista da comunidade, ou seja, autonomia para decidir os objetivos da escola, o seu projeto político-pedagógico e o processo de decisão e de avaliação.

Segundo Paro:

Embora no senso comum de uma sociedade autoritária a gestão (ou a administração, que será aqui tomada como sinônimo) apareça ligada a relações de mando e submissão, não é isso que lhe dá a especificidade e a razão de ser, mas sim seu caráter de mediação para concretização de fins. Ao administrar, ou ao gerir, utilizam-se recursos da forma mais adequada possível para a realização de objetivos determinados. (2001, p.49).

Continua o mesmo autor:

Mas os fins e a forma de atingi-los não são independentes entre si, senão que, em certa medida, condicionam-se mutuamente. Assim, dado determinado fim, é preciso selecionar os meios, bem como forma de utilizá-los, para atingir precisamente o que se deseja. De igual modo, meios inadequados podem desvirtuar os fins ou comprometer o seu alcance. (2001, p 49).

Em decorrência desta posição que é orientada pelos fins e meios para atingi-los a gestão escolar deve está comprometida com a democracia, com a ética, com a liberdade, com uma educação de qualidade social.

Em síntese, a gestão da educação deve ser pautada na defesa da escola de qualidade que considere a educação como um processo complexo, inconcluso, dinâmico, social e que incorpora a cultura como uma criação da pessoa humana.

É ainda Paro quem afirma:

[...] Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais como herança histórica que se renova continuamente. (2001, p.45).

Portanto, nesta perspectiva, compartilhamos com o autor a concepção de uma gestão da educação democrática e de políticas educacionais que signifiquem a afirmação radical da função da escolar de formar as pessoas para a democracia.

Texto 2 - POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO.

Apresentando o texto

Este texto “Política e gestão da educação no contexto da globalização” tem como objetivo inserir a discussão sobre globalização e os seus efeitos na política e gestão da educação. Apresentaremos o estudo sobre globalização para além do enfoque da globalização econômica. Vários estudos estão sendo realizados sobre o assunto e precisamos conhecê-los para alargar os conhecimentos sobre o fenômeno da globalização e os seus efeitos e influências na gestão da educação. Você vai conhecer um pouco do pensamento sobre globalização do cientista português Boaventura de Sousa Santos que defende uma globalização em razão da emancipação humana. Daí a importância de estudarmos o fenômeno da globalização, conhecer uma bibliografia sobre o assunto e compreender as relações que existem entre esse

processo e as políticas de gestão da educação. Portanto, ao ler o texto, procure anotar todas as palavras e conceitos novos. Vamos conversar sobre estes conceitos e ideias no âmbito do Fórum. Você vai dispor de duas semanas para estudar detalhadamente o texto. Ele é denso, teórico e atual. Vejamos.

Política e gestão da educação no contexto da globalização.

INTRODUÇÃO

O mundo hoje vive o avanço do fenômeno da globalização na sua face neoliberal, invadindo fronteiras na contramão dos anseios da humanidade pela superação da exclusão social. A destruição das fronteiras entre os países e as culturas ocorre permanentemente, pelos caminhos abertos das redes virtuais, facilitadas pelas novas tecnologias da comunicação e informação.

Na globalização liberal, o capital e o mercado impõem o ser competitivo que se insere no mercado mundial por meio do livre comércio. A ordem social mundial decorrente da globalização liberal ruirá quando o sistema político-econômico – o capitalismo - entrar em colapso, ao ultrapassar os limites suportáveis pela humanidade, face às desigualdades sociais que destroem a dignidade humana, em razão da eclosão de guerras sangrentas e includentes, aliadas aos tumultos sociais protagonizados pelos fluxos migratórios que serão intensificados entre o Norte e o Sul, ou seja, são conflitos entre os países ricos e pobres e, mesmo internamente, nos países ricos como os Estados Unidos (WALLERSTEIN, 1999).

O fenômeno da globalização na sociedade moderna traz a dominação do mercado, caracterizado pela ideia do lucro especulativo que enfraquece o Estado-Nação, sobretudo o Estado-Nação dos países pobres e desiguais como o Brasil, dominados pelos países ricos e pelos vultosos empréstimos financeiros, os quais vêm atrelados às imposições econômicas, políticas, sociais, educacionais e culturais.

Na contra hegemonia do pensamento neoliberal, o mundo é movimento e é constituído pela diversidade potencialmente infinita; o homem é um ser

histórico-social que faz a sua própria história; é inventivo, lutador, participativo, crítico, propositivo.

A realidade caracteriza-se, também, pela conflitualidade e contradição que, a um só tempo, reproduzem e provocam mudanças; a realidade é um vir a ser em permanente construção e é espaço social e político de possibilidades; a sociedade caracteriza-se pela complexidade cultural e administrativa; pela pluralização cultural – multiculturalismo; é concebida como centro de exercício da soberania, da democracia e da emancipação social; deve se basear no diálogo cultural e se organizar tendo como princípios: a igualdade, a solidariedade, a emancipação, a equidade e o respeito à natureza e à pessoa humana.

Evidencia-se o movimento da crise paradigmática da modernidade entre as forças da globalização hegemônica e as forças da globalização contra hegemônica. Este movimento contraditório e heterogêneo apresenta-se com características peculiares às diversas realidades e afeta todos os países e povos do mundo.

Existem condições transnacionais na crise mundial provocada pela globalização que afetam o Estado-Nação moderno, em razão da perspectiva da formação da produção globalizada da localidade no mundo contemporâneo. Os movimentos humanos próprios do mundo atual representam uma ameaça ao Estado-Nação.

A globalização se caracteriza pela identificação de campos sociais em permanente conflito e crise.

A realidade objetiva é histórica e apresenta-se paradoxal. As pessoas vivem momentos de inconformismos e indignação em razão dos graves problemas sociais, políticos, econômicos e culturais, aliados aos problemas de saúde, moradia, alimentação, trabalho e educação, que excluem uma grande parcela da humanidade do direito à dignidade e à emancipação social.

Por outro lado, convive-se com os privilégios, com a pujança, com o desperdício, com a riqueza, com a concentração de renda e poder centralizada

nos países e pessoas ricas e poderosas, tanto do ponto de vista político como econômico.

O fenômeno da globalização é multifacetado e complexo, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas; em razão da sua complexidade e múltiplas características. Assim, as “explicações monocausais” e “interpretações monolíticas” deste fenômeno parecem pouco adequadas, em razão de não se enquadrarem em um mesmo padrão moderno ocidental de uma globalização homogênea e uniforme, como argumentaram Leibniz e Marx com base nas teorias da modernização e nas teorias do desenvolvimento dependente (LEIBNIZ e MARX, *apud* SANTOS, 2002a, p. 26).

O fenômeno da globalização “parece combinar” a universalização e a destruição das fronteiras nacionais com o particularismo, a diversidade local, identidade étnica e a volta ao comunitarismo (SANTOS, 2002a, p. 26).

Esta combinação vai além, ao se observar que a globalização interage de modo diversificado com as mudanças que ocorrem no sistema mundial e demonstram o aumento das desigualdades entre os povos e nações.

As desigualdades entre os países e pessoas ricas e pobres, a exploração do meio ambiente, os conflitos étnicos, a proliferação dos conflitos, dos crimes organizados, a migração internacional, entre outras mazelas, desqualificam a vida humana.

O processo de globalização perpassa as mais diversas áreas da vida social desde

[...] a globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias, práticas de informação e de comunicação, da erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações transfronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou refugiados, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado. (SANTOS, 2002a, p. 11).

O impacto da globalização nas estruturas e práticas nacionais e locais é aparentemente monolítico, quando, de fato, é contraditório e heterogêneo e é produto de

[...] uma negociação conflitual e de resultados relativamente indeterminados entre o que é concebido como local ou endógeno e o que é concebido como global ou exógeno, entre rupturas e continuidades, entre novos riscos e velhas seguranças, entre mal-estares conhecidos e mal-estares desconhecidos, entre emergências e inércias (SANTOS, 2002a, p. 11).

Um sentimento de frustração e de perplexidade domina a humanidade, uma vez que o capitalismo globalizado continua produzindo miséria, exclusão e concentração de renda e, portanto, em si mesmo não pode eliminar os problemas sociais que assolam os povos.

Consideramos que o debate é central nas análises sobre o fenômeno da globalização. Questões que envolvem o debate sobre a ciência e os seus fundamentos epistemológicos em todas as dimensões, político-ideológicas e socioculturais, referenciadas pelo espaço-tempo da contemporaneidade, são fundamentais, em razão do caráter político-ideológico e sociocultural do fenômeno da globalização, que ganha visibilidade na adoção e implementação de políticas públicas que referendam a supremacia do mercado especulativo, marcando uma nova divisão do trabalho executada com êxito pelas empresas multinacionais.

O processo de globalização é “[...] como um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas” (SANTOS, 2002a, p.27).

Considerando a amplitude do fenômeno, a globalização tece um jogo entre as empresas nacionais e internacionais de acordo com os interesses que expressam a realidade do mundo competitivo e do mercado especulativo, gerando também repercussões na cultura, na educação e no currículo para atendimento aos interesses dominantes.

Essas empresas nacionais e internacionais, em suas alianças estratégicas e por meio de suas redes de comunicação, podem estar presentes em muitos lugares ou mesmo em todo o mundo, provocando ou agravando tensões entre o nacionalismo, o regionalismo e o globalismo.

O fenômeno da globalização, como desenvolvimento do capital, foi se ampliando desde o fim da Segunda Guerra Mundial até o momento atual. Com o fim da Guerra Fria, adquiriu posição universal, por apresentar um conjunto de transformações convenientes para a realização de operações econômicas em todo o mundo, não importando se o capital está sendo negociado com base em critérios ético-universais que, se adotados, colocariam no centro das negociações a pessoa humana.

Seja como for, no momento atual, assistimos à manifestação da dinâmica de um capital operando em escala global, de modo que a produção, a distribuição e o consumo são regulados pelo mercado competitivo e globalizado.

O ajuste estrutural provocado pela política implementada no Brasil em razão do atendimento ao receituário neoliberal desmontou ou, na melhor das hipóteses, reduziu o aparelho estatal, além de aumentar os índices de desemprego e o número de trabalhadores informais. Esses fatos confirmam o desmonte acelerado da economia formal, a deterioração das condições de emprego e do mercado de trabalho, a redução de salários e o enfraquecimento dos sindicatos, além de neutralizar os mecanismos de proteção do emprego.

O ajuste neoliberal provocou mais pobreza e exclusão social até mesmo nos Estados Unidos, onde o mercado de trabalho é pouco regulado. O “Furacão Katrina”, que assolou Nova Orleans, em 2005, mostrou ao mundo a exclusão dos pobres e negros americanos. Este fato é uma das provas de que o capitalismo e o receituário neoliberal agravam os problemas socioeconômicos até mesmo no país mais rico do mundo.

Esse ajuste neoliberal caracteriza-se pela regulação e todo o seu aparato instrumental, como leis, contratos, projetos, acordos financeiros. A regulação acontece, também, no campo da cultura e das relações humanas. É demonstrado de forma global e institucionalizada pelas empresas transnacionais que impõem, além dos modelos econômicos, uma política deliberada de manipulação do imaginário, das necessidades e expectativas do povo, por meio de todos os recursos tecnológicos dos meios da comunicação e da informação, presentes em todos os recantos do globo.

A problemática do trabalho e as repercussões na organização social e na vida das pessoas, das famílias, dos grupos, das classes, da coletividade, das nações e dos continentes estimulam, contraditoriamente, os movimentos sociais a se organizarem para atingirem o alvo, tal seja, a transnacionalização do trabalho e da produção, da cultura e da educação que provocam etnocentrismos, racismos, fundamentalismo, sectarismos e violências.

A sociedade nacional simbolizada pelo Estado-Nação e caracterizada como pequena, média, grande, agrária, industrial, urbanizada, avançada, rica, central, periférica, entre outras qualificações, altera-se no espaço local – localismo globalizado - e no espaço global – globalismo localizado.

A globalização se faz presente no tempo histórico pelo mundo afora no “teatro-mundo” ou “economia-mundo”, como já afirmara Braudel, ao estudar o Mediterrâneo do século XVI, entendendo-o não apenas como o mar, mas tudo o que se apresentava em movimento nas suas margens (BRAUDEL, 1996, p. 12).

Citamos exemplos de como esse fenômeno amplia os seus tentáculos mundo a fora provocando a interdependência entre os estados, os povos, as culturas: o “Plano Marshall”, criado em 1948, a partir de linhas gerais anunciadas pelo general George Catlett Marshall, comandante-chefe do Exército americano durante a Segunda Guerra Mundial, com o propósito de recuperar a economia e enfrentar os problemas sociais no pós-guerra; a criação da Organização para a Cooperação Econômica Europeia; o Tratado do Atlântico Norte (OTAN); o Tratado de Maastricht, em 1991; a União Europeia integrada pelos países Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Holanda, Grã-Bretanha, Irlanda, Itália, Luxemburgo e Portugal.

Porém, essa interdependência comentada no parágrafo anterior se caracteriza pela integração e fragmentação de ações e políticas sociais financiadas pelos organismos financiadores, provocadora de tensões e antagonismos, em razão das desigualdades sociais, políticas, culturais e educacionais que provocam, e atravessa o mundo.

O fenômeno da globalização ultrapassa fronteiras, altera a realidade em ritmo frenético, ao se configurar numa dinâmica que minimiza o controle do Estado pobre, as relações comerciais, a expansão e a abertura das fronteiras territoriais e comerciais, a disseminação e uso das novas tecnologias da informação e comunicação a partir de um mercado exigente e excludente e de um consumidor explorado.

A realidade do capitalismo no mundo atual e no Brasil em particular expõe as características contundentes da globalização: desenvolvimento do modo capitalista de produção, em forma extensiva e intensiva, ao adquirir o impulso destas novas tecnologias; recriação da divisão internacional e transnacionalização do trabalho, da cultura e da educação e globalização dos mercados; formação de cidades globais e polarização de estruturas globais de poder que implicam novas formas de organização societal e técnica de trabalho; a transcendência dos mercados, fronteiras, regimes políticos e projetos nacionais, regionalismos e geopolíticas, culturas e civilização.

A questão provocativa refere-se aos processos de globalização que determinam a adoção de políticas que afetam a autonomia das sociedades e marcam a ruptura entre o mundo globalizado e o processo de identidade em construção permanente nas sociedades, hoje condicionadas pelo mercado, que exige um Estado-Nação para respaldar os seus operadores. Para tanto, o Estado deve manter a lei e a ordem e não deve competir com a iniciativa privada; não deve exercer nenhuma atividade que gere lucro ou concorrência com as empresas privadas.

A constituição do Estado-Nação pressupõe o isomorfismo entre povo, território e soberania que hoje se encontra ameaçado pelas formas de circulação das pessoas, numa migração desenfreada em busca de postos de trabalho do tipo intelectual mais sofisticado ou o mais humilde trabalho braçal. São gestadas políticas nos Estados que criam uma máquina contínua para favorecer que refugiados e imigrantes possam mudar-se de um país para outros, ensejando, nesses lugares, instabilidades causadoras de rebeliões, agitação social e mais êxodo, em razão das desigualdades e da forma como

são tratadas as pessoas que estão fora dos seus territórios (APPADURAI, 1996).

Nesta perspectiva, Appadurai apresenta formas de movimento humano criadas por oportunidades econômicas ou até ilusórias e cita as migrações asiáticas para regiões do Oriente Médio ricas em petróleo, os trabalhadores móveis especializados como soldados das Nações Unidas, técnicos em petróleo, trabalhadores agrícolas, trabalhadores da indústria do lazer, entre outros trabalhadores que criam condições complexas para a produção e reprodução das culturas da localidade “[...] na qual laços de casamento, trabalho, negócios e lazer tecem uma rede formada por várias populações circulantes e vários tipos de ‘nativos’, gerando localidades que pertencem a determinado Estado-nação, mas são, sob outro ponto de vista, o que podemos chamar de translocalidades”. (APPADURAI, 1996, p. 1).

O fenômeno da globalização provoca reflexões e imaginações que desafiam a criação de expressões, mitos e concepções filosóficas, políticas e ideológicas carregadas de valores e significados e que expressam visões diferenciadas de mundo, de homem, de sociedade, de cidadania e de educação.

Destacamos que este fenômeno é mundial e está presente na realidade e na vida das pessoas. Expressa-se de várias formas: nas vivências e opiniões das pessoas, na realidade e no imaginário pelo qual se desenha o novo mapa do mundo.

No que se refere à transnacionalização da cultura e aos direitos culturais das pessoas, principalmente os imigrantes, como é o caso dos brasileiros nos Estados Unidos e em outras partes do mundo e, internamente, no Brasil, como é o caso dos nordestinos imigrantes no Sul e no Sudeste do país, emergem as fissuras entre os espaços local, translocal, nacional, territorial e de identidade cultural. A ideia da terra-pátria se torna relativa, à medida em que as pessoas estão desconectadas das questões práticas de residência e das ideologias de lar, terra, raízes e culturas.

Ao analisar um fenômeno tão complexo como a globalização, consideramos pertinente conferir-lhe a mesma característica da história, como

assim se expressou Braudel: “[...] numa história completa do mundo há, porém, razões para desencorajar os mais intrépidos e até os mais ingênuos. É um rio sem margens, sem começo nem fim. E a comparação ainda é inadequada: a história do mundo não é um rio, são rios” (BRAUDEL, 1998, p. 8).

O mesmo autor completa a frase anterior com uma reflexão sobre o tempo que transpomos para as muitas realidades do mundo na era da globalização.

[...] e podemos distinguir um tempo vivido nas dimensões do mundo, o tempo do mundo, que no entanto não é, não deve ser, a totalidade da história dos homens. Esse tempo excepcional rege, conforme os lugares e as épocas, certos espaços e certas realidades. Mas outras realidades, outros espaços lhe escapam e lhe são estranhos. (BRAUDEL, 1998, p.8).

A GLOBALIZAÇÃO E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

O fenômeno da globalização não é um processo recente, se considerarmos que a globalização acompanha a história humana. Como processo histórico, atua na direção de uma mudança estrutural das sociedades em meio aos avanços e retrocessos inseridos no espaço-tempo que marca a história da humanidade e, neste sentido, identificamos a sua gênese desde a primeira tentativa de saída dos homens das cavernas.

O fenômeno da globalização é intensificado a partir da reestruturação econômica global que emergiu como resultado da crise do petróleo desencadeada no início da década de 1970, sustentado na tríplice aliança entre informática, telecomunicações e mercado.

Este fenômeno continua a ser expandido no tempo presente por meio de um conjunto de mudanças econômicas que desencadeou uma das suas mais significativas mudanças para a área educacional: a nova organização da produção em suas relações com o conhecimento, que passa a exigir trabalhadores profissionalizados em razão dos interesses do mercado.

A política neoliberal que sustenta o ajuste estrutural no mundo, identificada facilmente pelos ajustes da economia efetivados no contexto da nova divisão internacional do trabalho, determinou a integração econômica de

mercados nacionais em desenvolvimento aos mercados comuns e acordos comerciais internacionais. As medidas tomadas pelos governos dos países “ajustados” em prol da produtividade e superávits financeiros e, principalmente, a desregulamentação da economia acentuaram, entre outros fatores, desemprego, recessão e exclusão social.

Além dos problemas citados, outros são agravados em razão, principalmente, da diminuição do Estado-Nação e da conseqüente redução das políticas públicas e da sua vinculação aos interesses dos grandes capitais globalizados e transnacionalizados.

As desigualdades sociais produzidas pela nova estrutura de classes capitalista são evidenciadas nos dados agravados na última década, que apontam o declínio nos anos 1980 do Produto Interno Bruto – PIB - nos 54 dentre os 84 países menos desenvolvidos. Em 14 países, este declínio ficou em torno dos 35%; segundo as estimativas das Nações Unidas, cerca de um bilhão e meio de pessoas vivem na pobreza absoluta e outros dois bilhões vivem com dois dólares por dia (SANTOS, 2002a, p.33-34).

Evidenciam os dados da Organização Mundial de Saúde que os países pobres sofrem com 90% das doenças que ocorrem no mundo e, no entanto, não têm mais do que 10% dos recursos do globo gastos com a saúde; 1/5 da população mundial não tem acesso aos serviços de saúde modernos, e a metade da população mundial não tem acesso a medicamentos (SANTOS, 2002a, p.35).

No entanto, a globalização neoliberal defende e implementa políticas que reduzem custos na área social com a justificativa da estabilidade econômica. Com este propósito, a política de globalização hegemônica adota medidas que reduzem os direitos liberais, fazem restrições aos ganhos salariais proibindo as indexações dos salários aos ganhos de produtividade, entre outras medidas que visam impedir o impacto inflacionário dos aumentos salariais.

Esta globalização, na sua face econômica e política, difunde-se nos países pobres por meio das ingerências dos países ricos. A regulação da

economia e a criação de requisitos normativos e institucionais desencadeiam uma destruição institucional e normativa, com efeitos que vão além do papel do Estado na economia e na legitimidade deste mesmo Estado para organizar a sociedade. Portanto,

[...] a economia é assim, dissociada, o conceito de consumidor substitui o de cidadão e o critério de inclusão deixa de ser o direito para passar a ser a solvência. Os pobres são os insolventes (o que inclui os consumidores que ultrapassam os limites do sobreendividamento). (SANTOS, 2002a, p.35).

Nesse contexto, as políticas educacionais incorporam os efeitos da globalização e estes se traduzem, em sua maioria, em políticas de exclusão.

Argumentamos que a exclusão no Brasil apresenta evidências de uma crueldade contra grupos sociais e pessoas destituídas de poder econômico e político. Esta crueldade se apresenta nas diversas exclusões ainda presentes na realidade brasileira como o direito ao trabalho, à educação, à saúde, à moradia e à alimentação, dentre outros direitos da pessoa humana. A exclusão é sentida, observada, evidente, clara e perversa. Iniciada desde o período da colonização do Brasil e da América Latina, está impregnada na vida das pessoas. No entanto, em meio à resistência, vêm emergindo políticas educacionais e um currículo escolar pautados pela emancipação humana.

No aspecto específico do domínio social da educação, a exclusão se interpenetra com os demais problemas ou outros domínios sociais, como a cultura, a produção do conhecimento e o processos de ensino.

A discussão ampliada dessa questão complexa se constitui em uma alavanca para suscitar um debate que impulse a produção da epistemologia e a prática da educação contra a exclusão e comprometida com a emancipação social.

O termo globalização evoca visões diferenciadas que, ao longo da história, controlam, regulam, libertam e escravizam a humanidade. Exemplos dramáticos da história universal, como as duas guerras mundiais, entre tantas outras que aconteceram no século passado e ainda hoje, registram as

conseqüências da opressão e violência, praticadas pelo próprio homem, em decorrência das relações de poder autoritárias e desumanizantes.

Afirma Santos:

[...] as promessas que legitimaram o privilégio epistemológico do conhecimento científico a partir do século XIX – as promessas da paz e da racionalidade, da liberdade e da igualdade, do progresso e da partilha do progresso – não só não se realizaram sequer no centro do sistema mundial, como se transformaram, nos países da periferia e da semiperiferia – o que se convencionou chamar Terceiro Mundo –, na ideologia legitimadora da subordinação ao imperialismo ocidental. (2002c, p.14).

Ao concordar com o autor, devemos acreditar em três afirmações. Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental considera relevante. Em segundo lugar, esta riqueza social está sendo desperdiçada. É desta situação que se aproveitam os que proclamam, entre outras afirmações, que não há alternativa e que a história chegou ao fim. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos sociais contra hegemônicos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. É necessário um modelo diferente de racionalidade. (SANTOS, 2004a).

É necessário superar o modelo ocidental dominante para que as propostas alternativas não tendam a reproduzir as análises atuais, produzindo o mesmo efeito de ocultação e descrédito.

Santos chama de “Razão Indolente” ao modelo vigente e propõe uma “Razão Cosmopolita”. Esta nova razão considera que todo conhecimento científico-natural é científico-social e, nesta direção, a distinção dicotômica entre ciências sociais e naturais não se aplica. O conhecimento tem como horizonte a totalidade universal.

A “Razão Cosmopolita” fundamenta-se em três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Nas suas palavras,

[...] para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências, e em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um

procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade. (SANTOS, 2004a, p.779).

Os pontos de partida são três. Em primeiro lugar, a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social têm muito a ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o fato de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro. A contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, transformou o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro. Do mesmo modo, a concepção linear do tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente. Quanto mais amplo o futuro, mais radiantes são as expectativas confrontadas com as experiências do presente.

A “Razão Cosmopolita” terá de seguir a trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro.

Cabe destacar que a “Razão Indolente” é aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre; que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se empenha em descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, é apenas para torná-la matéria prima (SANTOS, 2004a).

Já argumentamos que a “Razão Indolente” sustenta o conhecimento hegemônico científico e filosófico produzido no Ocidente. A consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo constituíram o contexto para o desenvolvimento da razão indolente.

Em geral, essa razão foi a base para grandes debates filosóficos e epistemológicos dos dois últimos séculos. Por exemplo, o debate entre modernidade e teoria crítica, realismo e construtivismo e estruturalismo e existencialismo.

Para o autor, “[...] a ampliação do mundo e a dilatação do presente têm de começar por um procedimento que designo por sociologia das ausências. (SANTOS, 2004a, p. 786).

“A sociologia das ausências” é conceituada como uma investigação que objetiva: demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, ou seja, o seu objetivo é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2004a). Para o autor, “[...] a ampliação do mundo e a dilatação do presente têm de começar por um procedimento que designo por sociologia das ausências”.(idem, p. 786).

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-crível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. A sociologia das ausências procura transformar objetos considerados “impossíveis” em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. Por exemplo, o que é que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte/Sul? O que é que existe na medicina tradicional que escapa à dicotomia medicina moderna/medicina tradicional? O que é que existe na mulher que é independente da sua relação com o homem?

Santos afirma que “há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível ou descartável” e distingue cinco lógicas ou modos de produção da não-existência. (2004a, p. 787).

A primeira lógica deriva da monocultura do saber e do rigor do saber. É o modo de produção de não-existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. Ambas se arrogam, cada uma no seu campo, regras exclusivas de produção de conhecimento ou de criação artística. O que a regra não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura.

A segunda lógica baseia-se na monocultura do tempo linear, a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. Este sentido e esta direção têm sido formulados de diversas formas: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização. Comum a todas estas formulações é a ideia de que o tempo é linear e de que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial com seus conhecimentos, instituições e cultura. Esta lógica produz a não-existência, declarando atrasado tudo o que não comporta a sua definição de avanço. Por exemplo, do ponto de vista dos “especialistas” dos países ou instituições hegemônicas, as técnicas de produção de um camponês do Terceiro Mundo são consideradas primitivas, subdesenvolvidas ou tradicionais.

A terceira lógica é a lógica da classificação social, baseada em uma monocultura que naturaliza as diferenças. Consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias. Por exemplo, a classificação por raça ou cor e a classificação por sexo. Essa classificação fundamenta-se em atributos que negam a intencionalidade da hierarquia social. A relação de dominação é a consequência, e não a causa dessa hierarquia, e pode ser mesmo considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior. Por exemplo, o «fardo do homem branco» em sua missão civilizadora. De acordo com essa lógica, a não-existência é produzida pela inferioridade insuperável, por ser algo natural. Quem é inferior, não pode ser uma alternativa crível a quem é superior, naturalmente pode ser desconsiderado.

A quarta lógica da produção da inexistência é a lógica da escala dominante. A partir dessa lógica, a escala principal determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas. Na modernidade ocidental, a escala dominante aparece sob duas formas principais: o universal e o global. O universalismo que, pela sua natureza, independe de contextos específicos tem, por isso, precedência sobre todas as outras realidades particulares que dependem de contextos.

Para Santos, a globalização é a escala que, nos últimos vinte anos, adquiriu uma importância sem precedentes. Trata-se de uma escala que

privilegia as entidades ou realidades que alargam o seu âmbito a todo o globo e, ao fazê-lo, adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais (por exemplo, relações ou modos de produção). Nesta lógica, a não-existência toma a forma do particular e do local. As entidades ou realidades definidas como particulares ou locais são integradas a escalas que as incapacitam de serem alternativas críveis ao que existe de modo universal ou global.

Finalmente, a quinta lógica de não-existência é a lógica produtivista. Baseia-se na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. Nos termos desta lógica, o crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável e, como tal, não se deve questionar o critério de produtividade que melhor se ajusta a este objetivo. Este critério aplica-se tanto à natureza como ao trabalho humano. A natureza produtiva é a natureza mais fértil em um determinado ciclo de produção (por exemplo, no Brasil, a “terra roxa”), enquanto o trabalho produtivo é o trabalho que maximiza a geração de lucros, igualmente, em um determinado ciclo de produção (por exemplo, o “trabalhador esforçado”). Segundo essa lógica, a não-existência é produzida na forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional.

Essas são, para Santos, as cinco principais formas sociais de não-existência produzidas ou legitimadas pela razão indolente: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Trata-se de formas sociais de inexistência, porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes, sejam elas realidades científicas, globais ou produtivas. “São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir”. (SANTOS, 2004a, p. 789).

Assim, a sociologia das ausências procura libertar as práticas sociais do seu estatuto de resíduo, devolvendo-lhes a sua temporalidade própria e sua possibilidade de desenvolvimento autônomo. Por exemplo, a importância dos antepassados, em diferentes culturas, deixa de ser uma manifestação de primitivismo religioso ou de magia para se tornar uma outra forma de viver a contemporaneidade.

Um outro aspecto importante da razão indolente é que, além de contrair o presente (um momento passageiro entre o passado e o futuro), dilata o futuro. Assim, a história tem o sentido e a direção que lhe são conferidos pelo progresso, e o progresso não tem limites, o futuro é infinito. Como afirma Marramao, só existe para se tornar passado. Um futuro assim concebido não tem de ser pensado. (MARRAMAIO *apud* SANTOS, 2004a, p.794).

Como já vimos, Santos propõe a sociologia das ausências para dilatar o presente. Para contrair o futuro, propõe a “sociologia das emergências”. A sociologia das emergências consiste em substituir um futuro linear por um futuro de possibilidades plurais e concretas, que podem ser utópicas ou realistas, construídas através do presente.

A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas.

Enfim, para reafirmar a “Razão Cosmopolita” como forma de superação da “Razão Indolente”, deve-se realizar o trabalho da tradução tanto sobre os saberes como sobre as práticas e os seus agentes, como já foi explicitado.

Portanto, a “Razão Cosmopolita” é aquela que

[...] desconfia das aparências e das “fachadas”, “procura a verdade nas costas dos objetos”, “assenta na distinção entre o relevante e o irrelevante”, “avança pela especialização e pela profissionalização do conhecimento, com o que gera uma nova simbiose entre saber e poder”, “se orienta pelos princípios da racionalidade formal e instrumental” e “produz um discurso que se pretende rigoroso, antiliterário, sem imagens nem metáforas, analogias ou outras figuras da retórica”. (SANTOS, 1989, p.34-35).

E a tradução entre saberes consiste na interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações semelhantes e respostas diferentes que se fornecem para elas. Assim, as culturas podem ser enriquecidas pelo diálogo. (SANTOS, 2004a, p. 803).

Enquanto método, o trabalho de tradução reafirma a possibilidade do diálogo entre os saberes hegemônicos e contra hegemônicos, criando um “consenso transcultural” que consiste em uma teoria sobre como não adotar uma teoria geral sobre o mundo, as pessoas, a cultura, considerando que o

mundo é enriquecido pela multiplicidade e diversidade. Assim, o trabalho de tradução é complementar da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. É o trabalho que visa outorgar inteligibilidade aos movimentos sociais, povos, grupos e organizações que envolvem culturas e saberes diversificados.

GLOBALIZAÇÃO E EXCLUSÃO: como transformar as trocas desiguais em trocas compartilhadas e em lutas contra a exclusão

Na perspectiva da “Razão Cosmopolita”, no fenômeno da globalização existe o esforço com o objetivo de superar o conceito e as formas de globalização hegemônica para contribuir com o processo de fazer emergir da própria história humana uma outra globalização – a globalização contra hegemônica, constituída e reconstruída pelas lutas, movimentos locais e nacionais que emergem em diferentes partes do mundo, motivados pela possibilidade concreta de construção da democracia participativa em função da emancipação social dos excluídos em todo o mundo (SANTOS, 2002a).

Santos apresenta conceitos de globalização que, na essência, confirmam os mesmos fundamentos epistemológicos:

A globalização como “conjuntos diferenciados de relações sociais (2002a, p. 55-56); “globalização como um conjunto de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais (2002a, p. 85); “significa uma expansão exponencial das relações transfronteiriças, umas voluntárias, outras forçadas, como conseqüente transformação das escalas que têm dominado até agora os campos sociais da economia, da sociedade, da política e da cultura” (2002a, p. 16); “A globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de considerar como sendo local outra condição ou entidade rival”. (2003, p. 433).

Estes conceitos sinalizam quanto é falsa a ideia do paradigma moderno ocidental de que a globalização é um fenômeno linear, monolítico e inequívoco.

Trata-se de “um paradigma local que se globalizou com êxito, um localismo globalizado” (SANTOS, 2001, p. 18).

Concordamos com Santos em relação às características desse processo:

[...] a globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias, práticas de informação e de comunicação, da erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações transfronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou refugiados, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado. (2002a, p.11).

Assim, a partir dessas ideias de globalização e dos seus efeitos, devemos considerar os seus dispositivos ideológicos e políticos eivados de intencionalidades. Entre essas intencionalidades, podemos destacar:

1. a falácia do determinismo que consiste na ideia de que a globalização é um processo espontâneo, automático, inelutável e irreversível, que é intensificado a partir da lógica e de uma dinâmica próprias que se impõem às interferências externas;

2. a falácia do desaparecimento do Sul, que nega o conflito entre as relações Norte/Sul. Esta falácia reforça a ideia de que o impacto da globalização é uniforme em todas as regiões do mundo e de que os seus idealizadores e as empresas multinacionais são inovadoras e detêm capacidade organizativa para transformar a economia global numa única opção do mundo em termos de oportunidades.

Ambas as falácias têm caído no descrédito à medida em que a globalização tem se transformado num campo permanente de contestação social e política em razão de provocar o aumento da exclusão, ainda que, para alguns, a globalização continue a ser considerada “[...] o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade capaz de produzir o progresso infinito e abundância ilimitada” (SANTOS, 2002a, p. 53).

Diante de tantas posições e das circunstâncias adversas e contraditórias do mundo atual, entre a exclusão e a riqueza, o poder e a opressão, surgem discursos diversos e antagônicos sobre a globalização.

A globalização das resistências ocorre nos países periféricos e semiperiféricos contra os globalismos localizados e contra os localismos globalizados. A repercussão mundial mais contundente dessas resistências vem acontecendo no Fórum Social Mundial, entre 2001 e 2006, que é considerado um dos pilares e símbolo do movimento global e fenômeno político-social contra a globalização neoliberal e contra o pretensioso triunfo histórico do capitalismo como a única opção humana.

O cosmopolitismo pode ser conceituado como a resistência para transformar as trocas desiguais em trocas compartilhadas e em lutas contra a exclusão, a dependência, a desintegração. Esta resistência como expressão do cosmopolitismo se efetiva por meio de atividades lideradas, articuladas e realizadas pelos movimentos, organizações, redes de solidariedade transnacional não desigual entre o Norte e o Sul que operam em todos os países. São redes internacionais de direitos humanos, de movimentos feministas, organizações não governamentais (ONGs)¹, redes de movimentos e associações de indígenas, ecológicas, entre muitos outros movimentos e organizações de resistência que lutam contra a exclusão social que se agrava no mundo, em razão das políticas implementadas pelas instituições financeiras a serviço da globalização neoliberal.

O cosmopolitismo, com toda a variedade de lutas pela emancipação das classes dominadas, representa uma tradição da modernidade ocidental que foi suprimida e marginalizada pela tradição hegemônica que, ao longo da história, provocou a expansão europeia, o colonialismo e o imperialismo e hoje provoca os localismos globalizados e os globalismos localizados (SANTOS, 2002a).

¹ As Organizações não Governamentais as quais nos referimos são aquelas que lutam efetivamente contra a exclusão e favor da emancipação humana. Não desconhecemos as ONGs que atuam na contramão da resistência e que desempenham o papel de reforço à globalização liberal hegemônica.

Diferente do marxismo, o cosmopolitismo integra grupos sociais que se constituem independentemente das classes sociais. As questões que unem os grupos são motivadas pela discriminação sexual, étnica, racial, religiosa, etária etc.

Os conflitos, as lutas e as coligações em torno do cosmopolitismo e do patrimônio comum da humanidade confirmam o conceito de globalização como um campo de lutas transnacionais que se travam no campo social.

Por essa razão, deve-se distinguir “a globalização de-cima-para-baixo” ou “globalização hegemônica”, que são os localismos globalizados e os globalismos localizados, e a “globalização de-baixo-para-cima” ou “globalização contra hegemônica”, que são o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade. (SANTOS, 2002a, p. 71).

Enfim, o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade se constituem fortes resistências e ataques contra os detentores do poder econômico, sobretudo aos Estados Unidos, que conduzem a globalização neoliberal.

Entretanto, contraditoriamente, há caminhos que estão sendo construídos expondo as tensões e os conflitos de um jogo político na perspectiva da superação da lógica de um Estado-Nação regulatório para a lógica de um Estado-Nação emancipatório, o qual assume, via de regra, um papel ambíguo em razão da luta política que empreende frente às evidências da exclusão.

Contudo, em meio à análise do fenômeno da globalização, nas suas várias vertentes e expressões, tentaremos não cair na armadilha das ortodoxias que fazem uma leitura unidimensional de um processo tão complexo.

Mesmo assim, ratificamos a evidência da centralidade exercida pelas forças econômicas nacionais, supranacionais e transnacionais em operar e provocar os efeitos na definição e implementação de políticas públicas em razão da superação da exclusão social.

Porquanto, a busca das respostas para os problemas sociais gera o inconformismo resultante das provocações de uma realidade ainda excludente, que se apresenta com inúmeras interfaces contraditórias que mexem com as emoções daqueles comprometidos com a utopia de transformar a realidade no presente com a possibilidade do futuro.

Entretanto, em meio ao contexto da globalização na sua face excludente, discute-se a emancipação. Essa discussão vem acontecendo de forma tão intensa adquirindo novos contornos, redefinindo contextos, objetivos e meios, inclusive as subjetividades das lutas sociais e políticas (SANTOS, 2002a).

Numa perspectiva contra hegemônica em oposição ao paradigma da modernidade, Santos apresenta propostas alternativas como forma de superação por meio da análise crítica da realidade atual assentada na abordagem que afirma o pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da própria existência. “O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscitam o impulso para teorizar a sua superação”. (SANTOS, 2001, p. 23).

Nessa perspectiva, o cosmopolitismo significa o trabalho de tradução dos conceitos e concepções sobre o significado da vida humana, sobre o mundo, a sociedade, o Estado, as políticas públicas e sobre os processos de exclusão ainda presentes e que envergonham a humanidade.

A importância do trabalho de tradução se dá na definição ou redefinição de cada momento histórico a partir do processo de reconceituação das ideias, concepções sobre o mundo, a natureza, a pessoa humana, a sociedade, a educação e a própria vida, no exercício permanente de uma contra hegemonia em razão da emancipação humana.

Os desafios que se destacam no momento atual centralizam a luta em razão da construção de uma nova sociedade que supere a opressão e a exclusão sociais. O movimento de reação contra a globalização neoliberal está emergindo por meio de outro processo que supõe alianças entre movimentos,

lutas, organizações contra a exclusão social que acontecem em todas as partes do mundo.

O surgimento de novos estudos sobre o processo de globalização vem apontando outro horizonte como resultado de resistências que se fortalecem e que se configuram em outro paradigma denominado de “Paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Um paradigma científico – um conhecimento prudente - e um paradigma social – uma vida decente (SANTOS, 2001, p.74).

A globalização traduzida na perspectiva desse novo paradigma é construída a partir da organização “da base para o topo da sociedade” e visa a analisar iniciativas, organizações e movimentos progressistas nos cinco domínios sociais: democracia participativa; sistemas alternativos de produção; multiculturalismo; justiça e cidadania culturais; luta pela biodiversidade entre conhecimentos rivais e novo internacionalismo operário.

Segundo Santos, devemos acreditar na viabilidade e no potencial emancipatório das múltiplas alternativas de formas de organização econômica baseadas na igualdade, na solidariedade e na proteção do meio ambiente. Contudo, faz a observação de que o “pensamento crítico consiste na asserção de que a realidade não se reduz ao que existe” e, nesse sentido, as práticas e o pensamento emancipatórios consistem em ampliar as possibilidades por meio da experimentação e da reflexão sobre alternativas que apontem sociedades justas (SANTOS, 2002d, p.25).

Nessa concepção, o potencial emancipatório das propostas alternativas econômicas não capitalistas, em curso, aponta a perspectiva dos movimentos sociais, das comunidades e das organizações que resistem à hegemonia do capitalismo e aderem às alternativas econômicas baseadas nos princípios não capitalistas.²

² O livro de Santos “Produzir para viver: os caminhos da produção capitalista”, V. 2 da Coleção “Reinventar a emancipação social: para novos manifestos” trata especificamente da base teórica sobre novas formas alternativas de produção e das experiências sobre essas alternativas de produção, entre estas as experiências brasileiras escritas pelos autores Paul Singer: “A recente ressurreição da economia solidária no Brasil”; Zander Navarro “Mobilização sem emancipação” – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil e “O MST e a canonização da ação coletiva”; e João Marcos de Almeida Lopes, “O dorso da cidade: os sem terra e a concepção de uma outra cidade”,

As tensões entre a diferença e a igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e de redistribuição são hoje expressas pelos termos multiculturalismo, justiça multicultural, direitos coletivos, cidadanias plurais. Os movimentos e as iniciativas emancipatórias enfrentam as tensões ao indicarem noções e concepções inclusivas a partir de lutas coletivas que respeitem as diferenças e a dignidade humanas.

Entretanto, destacamos as versões emancipatórias do multiculturalismo que se baseiam no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos (SANTOS, 2003, p. 33-34).

Acreditamos na possibilidade de construção de um novo projeto de sociedade a partir da superação do projeto que está posto e que precisa ser reavaliado criticamente para surgir um novo projeto de sociedade, visto que há, neste início da primeira década do século XXI, segundo Santos,

[...] o reconhecimento de que há conhecimentos rivais alternativos à ciência moderna e de que mesmo no interior desta há alternativas aos paradigmas dominantes. Com isto, a possibilidade de uma ciência multicultural, ou melhor, de ciências multiculturais é hoje mais real do que nunca (SANTOS, 2002c, p.15).

A globalização não é um processo radicalmente novo. O novo é a globalização reconceitualizada e distinta da “globalização hegemônica”, que exige das camadas populares a continuidade da luta pela cidadania, alicerçada pela consciência das condições de marginalização a que estão submetidos. Supõe resistência à “voracidade com que a globalização hegemônica tem devorado, não só as promessas do progresso, da liberdade, da igualdade, da não discriminação e da racionalidade, como a própria ideia da luta por elas” (SANTOS, 2002c, p.17).

A partir da crítica à globalização hegemônica e ao processo de exclusão social no âmbito da ofensiva neoliberal devemos fundamentar a luta pela superação da exclusão social. Este objetivo demanda a adoção de

que apresenta a experiência de uma cidade da reforma agrária construída a partir do Assentamento Ireno Alves dos Santos, no Estado do Paraná.

políticas de gestão da educação fundamentadas em princípios democráticos e solidários voltados para a emancipação humana.

AGORA É COM VOCÊ!

- Você deve aprofundar o assunto lendo o texto com muita atenção. É preciso que você conheça o pensamento dos autores citados que produzem conhecimento sobre globalização para compreender a complexidade da política e gestão da educação neste contexto. As referências bibliográficas você poderá consultá-las ao longo das suas pesquisas que não se esgotam neste curso. Neste momento do curso você deve realizar as seguintes atividades durante as cinco semanas que definimos para estudar o conteúdo da primeira unidade. Observe as datas no calendário do curso.
- 1. Ler os dois textos;
- 2. Fazer a resenha de um deles a critério do aluno (a);
- 3. Organizar um glossário sobre os termos, expressões e conceitos novos presentes nos dois textos.
- 4. Fazer uma leitura exploratória da entrevista: “A escola precisa debater as influências da globalização” com o Professor Carlos Alberto Torres. Revista Nova escola, Editora abril, Maio de 2008

UNIDADE II

POLÍTICAS PÚBLICAS DE GESTÃO VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO

Apresentando a segunda unidade

A segunda unidade do curso estuda as políticas de gestão voltadas para a educação. É a unidade que apresenta as políticas do governo. Vamos estudar e revisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996, O Plano Nacional de Educação, O Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Ações Articuladas – PAR. Vamos pesquisar sobre gestão e política da educação. O objetivo da unidade é analisar as políticas públicas de gestão da educação por meio dos estudos destes documentos oficiais acima citados. É importante conhecê-los como educadores (as) para podermos exigir, avaliar e propor ações e políticas para a educação nacional. Este também é papel de um educador (a). Em primeiro lugar, vamos realizar uma leitura de um texto introdutório para estudar os documentos referidos.

Apresentando o texto

Este texto “Políticas públicas de Gestão da Educação: considerações gerais” objetiva situá-lo (a) na discussão e nos estudos sobre as políticas de gestão da educação que estão em vigor no país. O assunto é amplo, precisamos compreendê-lo no contexto atual e no contexto sócio histórico político econômico brasileiro ao longo da história. Como você já estudou as disciplinas “Fundamentos sócio históricos da educação” e “Fundamentos antropo filosóficos da educação” você vai gostar de pesquisar este assunto e perceber como as ações governamentais estão vinculadas aos interesses econômicos, políticos e estão fundamentadas em pressupostos históricos, filosóficos, sociológicos e antropológicos. Portanto, leia o texto adotando uma postura de

um aluno (a) que já conhece as bases epistemológicas do assunto em pauta. Reflita, e tente interpretar os conhecimentos fazendo as interpretações e as análises para compreender as políticas de gestão da educação no contexto dessa realidade multifacetada e complexa. Comente virtualmente com os seus colegas, com a professora, com a tutora e também em casa, com os amigos e colegas de trabalho. Como na outra unidade, é importante que você assinale as dúvidas e as questões que mais lhes chamaram à atenção e depois sistematize o seu trabalho fazendo anotações para depois responder as atividades da unidade.

Texto: “POLÍTICAS PÚBLICAS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES GERAIS”

As políticas de gestão da educação no Brasil assumem características específicas a cada momento histórico ao expressar uma concepção político-pedagógica reveladora de valores e concepções sobre o mundo, a vida, o ser humano, a sociedade, a educação. Nessa mesma linha de pensamento, Freitag no seu livro “Escola, estado e sociedade” afirmou sobre o problema educacional ao analisá-lo numa perspectiva da dependência que “a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade” (1980, p. 15).

Para uma maior compreensão sobre as políticas na área da educação é preciso analisá-las amplamente seja no âmbito do contexto mundial, da América Latina e do Brasil. Vamos adotar a mesma periodização de Freitag para facilitar o nosso estudo de modo que possamos estudar um pouco da nossa história para melhor compreender as políticas atuais na área da educação.

No caso do Brasil, a autora apresenta três modelos de economia brasileira que indicam as políticas para a educação. São estes os períodos organizados por Freitag (1980) que indicam o modelo da economia brasileira e as suas repercussões na educação: o “Modelo Agroexportador” entre os anos

1500 a 1930 que perpassa o período colonial a I República; o “Modelo de Substituições das Importações” que perpassa os anos 1930 a 1960; a “Internacionalização do Mercado” a partir de 1960.

No período caracterizado como “Modelo Agroexportador” a economia brasileira era quase que agrária. O segundo período “Modelo de Substituições das Importações” surge em consequência da crise no início dos anos vinte culminando com a crise mundial de 1929, considerada como “A Grande Depressão de 1930”. Vamos ler o que afirma Freitag sobre cada um dos períodos:

As características da política educacional do primeiro período precisam ser vistas à luz da organização da economia e da especificidade da formação social brasileira como um todo. O modelo agroexportador, implantado já na época da colônia, fundamentava a organização da economia na produção de produtos primários, predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles. Durante séculos essa economia se assentava em um só produto de exportação (açúcar, ouro, café, borracha), razão pela qual o modelo agroexportador era extremamente vulnerável. Dependia das oscilações do mercado dos países de economia hegemônica. Esse modelo perdurou até a crise do café, gerada pela crise econômica mundial em 1929.

Podemos dizer que nesse período uma política educacional estatal é quase inexistente. Basta ressaltar que o primeiro Ministério de Educação é criado pelo Governo de Getúlio Vargas em 1930. Isso não quer dizer, porém, que o sistema educacional correspondente aos diferentes momentos desse período fosse totalmente inoperante. De fato, durante o Brasil Colônia, funcionou aqui um sistema educacional montado pelos jesuítas que cumpria com uma série de funções, também importantes para a coroa portuguesa (Estado).” (FREITAG, 1980, p.46-47).

Vamos recordar os principais acontecimentos do “Modelo Agroexportador”.

Sintetizando o primeiro período “Modelo Agroexportador” reafirmamos que durante séculos a economia se assentava em um só produto de exportação (açúcar, ouro, café, borracha). Esse modelo perdurou até a crise do café gerada pela crise econômica mundial em 1929, a política educacional estatal quase inexistente foi executada pelos Jesuítas. A sociedade civil era composta quase que exclusivamente pela Igreja e desta maneira não havia função de reprodução a ser desempenhada pela escola. A reprodução da

estrutura de classe e da força de trabalho era garantida pelos escravos trazidos da África e a igreja cumpria por meio das escolas dos jesuítas cumpria com duas funções: a de reprodução das relações de dominação e a reprodução da ideologia dominante assegurando a própria reprodução da sociedade escravocrata assumindo a hegemonia na sociedade civil por meio de uma “arma pacífica”: a educação.

O segundo período denominado por Freitag como “Modelo de Substituições das Importações” é desencadeado pela crise econômica do café, no Brasil, em consequência da crise mundial em razão, principalmente, da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) que gerou o colapso econômico, devastou economias, sobretudo na Europa, e espalhou a crise pelo mundo, inclusive no Brasil. Leia parte do que escreveu Hobsbawm sobre este assunto:

[...] Mas a Primeira Guerra Mundial foi seguida por um tipo de colapso verdadeiramente mundial, sentido pelo menos em todos os lugares em que homens e mulheres se envolviam ou faziam uso de transações impessoais de mercado. Na verdade, mesmo os orgulhosos EUA, longe de serem um porto seguro das convulsões de continentes menos afortunados, se tornaram o epicentro deste que foi o maior terremoto global medido da escala Richter dos historiadores econômicos – A Grande Depressão do entreguerras. Em suma, Entre as guerras, a economia mundial capitalista pareceu desmoronar. Ninguém sabia exatamente como poderia recuperá-la. (HOBBSAWM, 1995, p.91).

Portanto, diante da crise que no Brasil em consequência da crise mundial houve o fortalecimento das instituições da sociedade política e os aparelhos jurídicos que representavam o Estado passaram a exercer a função de mediadores do processo econômico. O Estado passou a ter uma importância, pois avaliava os investimentos no país, passou a contrair empréstimos para a expansão da produção cafeeira e incentivava a imigração da força de trabalho. Este contexto de crise encaminhou mudanças estruturais que necessitavam de mão de obra para desenvolver a economia do país. Portanto, em 1930 é criado o Ministério de Educação e Cultura e Saúde para orientar e desenvolver políticas na área da educação e saúde.

Destacam-se nesse período as seguintes iniciativas na área da educação: a Constituição de 1934 estabelece a necessidade de um Plano

nacional de Educação com o objetivo de supervisionar o ensino em todos os níveis no país; foram regulamentadas as formas de financiamento e fixadas as cotas para a União, os Estados os Municípios; implanta-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e o ensino religioso passa a ser facultativo entre outras medidas como a obrigação das indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizagem para os filhos dos seus empregados. São criadas escolas técnicas profissionalizantes. (FREITAG, 1980).

Temos ainda nesse período o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” lançado à nação em 1932. O manifesto assinado por educadores brasileiros, entre eles com destaque para Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, Cecília Meirelles, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto. É importante que você leia o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” para conhecer um dos primeiros documentos brasileiros que explicita uma política de gestão da educação. Transcrevo aqui a parte introdutória. E remeto para a pesquisa o texto integral. Observe o endereço eletrônico.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - 1932

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL - AO POVO E AO GOVERNO

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade a da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e

educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação". Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o pólo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional.

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também

dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>.

Como podemos constatar, a política econômica e os interesses do país visam principalmente, transformar o sistema educacional em um instrumento para favorecer o setor econômico. Vejamos outra afirmação de Freitag:

[...] A verdadeira razão dessa abertura se encontra, porém, nas mutações ocorridas na infra-estrutura econômica, com a diversificação da produção. Especialmente o trabalho nos vários ramos da indústria exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho, e portanto um maior treinamento do que o trabalho na produção açucareira ou do café. O estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força do trabalho de que elas necessitam. Essa medida política é tomada no interesses do desenvolvimento das forças produtivas (veja-se o pronunciamento do então Ministro Capanema de querer "criar um exército de trabalho para o bem da nação"), mas beneficiando diretamente os diferentes setores da indústria. (FREITAG, 1980, p. 52-53).

A partir dessa época outras decisões da política educacional vão sendo implantadas sempre com este mesmo objetivo: assumir o treinamento da força do trabalho para desenvolver a economia. Surge a nova burguesia urbano-industrial. Até então a sociedade brasileira era basicamente rural. Não podemos desconsiderar os movimentos da sociedade civil e a sua luta pela educação aliada aos interesses da sociedade civil. O “Modelo de Substituições das Importações” que perpassa os anos 1930 a 1960 é fortalecido pela conjuntura do após “Segunda Guerra Mundial”.

Nesse período do após guerra, a conjuntura mundial foi muito peculiar. O mundo parecia que havia encontrado o caminho para resolver os seus problemas. Entretanto conviveu com a chamada “Guerra Fria” gerada e alimentada pelo confronto das duas superpotências emergentes da “Segunda Guerra Mundial”: Os Estados Unidos e A União Soviética. Porém, para grande maioria dos seres humanos nos países “desenvolvidos” a situação se caracterizava cada vez mais próspera.

Afirma Hobsbawm:

[...] muita gente sabia que os tempos tinham de fato melhorado, especialmente se sua lembranças alcançavam nos anos anteriores à Segunda Guerra Mundial. Um primeiro –ministro conservador britânico disputou e venceu uma eleição geral em 1959 com o slogan “Você nunca esteve tão bem”, uma afirmação sem dúvida correta. Contudo, só depois que passou o boom, nos conturbados anos 70, à espera dos traumáticos 80, os observadores- sobretudo, para início de conversa, os economistas- começaram a perceber que o mundo, em particular o mundo do capitalismo desenvolvido, passara por uma fase excepcional de sua história; talvez uma fase única. Buscaram nomes para descrevê-la: “os trinta anos gloriosos” dos franceses, A Era de Ouro de um quarto de século dos anglo-americanos. O dourado fulgiu com mais brilho contra o pano de fundo baço e escuro das posteriores “Décadas de Crise”. (HOBSBAWN, 1995.p.253).

No Brasil, como nos países considerados subdesenvolvidos, a situação econômica e a política implantada nesse período também escamotearam os problemas dando-lhes a impressão de que estariam resolvidos ou em fase de superação. A sociedade passou a discutir amplamente a sua realidade e o momento favoreceu o debate nacional sobre as necessidades e políticas educacionais. Houve a aceleração da luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Campanha da Escola Pública. Em 1960, inicia-se a período da “Internacionalização do Mercado”.

VAMOS RECORDAR...

Os principais acontecimentos do “Modelo de Substituições das Importações” - 1930/1945.

Destacamos neste período a crise mundial de 1929 a qual encaminha as mudanças estruturais que vão caracterizar a crise cafeeira provocada pela crise mundial. Surge a nova burguesia urbano- industrial que provoca o fortalecimento das instituições da sociedade política. Os aparelhos jurídico e repressivo do Estado assumem papel de mediadores do setor econômico e o Estado assume uma atuação mediadora entre o mercado internacional e os interesses dos cafeicultores e avalia os investimentos no setor privado, passou a contrair empréstimos para a expansão da produção e incentivar a imigração. Em 1930, é criado o Ministério de Educação e Saúde e a Constituição de 1934 (Art.50), estabelece a necessidade de um plano Nacional de Educação. Em 1932 surge o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” e implanta-se a obrigatoriedade do ensino primário e o ensino religioso torna-se facultativo. A fase que vai de 1945 até o início dos anos 60 corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. Inicia-se a luta e o debate amplo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Campanha da Escola Pública.

O terceiro período denominado por Freitag como “Internacionalização do Mercado” se inicia a partir de 1945. O país continua representado pelo Estado a exercer o papel de mediar os interesses “surgidos com a organização da economia nacional e internacional depois da Guerra” (p.56). Nos anos 1945 – 1964, o sistema econômico se baseava nas substituições das importações, iniciada em 1930, a qual continuou sendo fortalecida pela conjuntura internacional decorrente a II Guerra Mundial. Assim, o centro de decisão da economia era mesmo o próprio país.

Afirma Freitag:

Se antes o desenvolvimento da economia agroexportadora dependia do mercado mundial e, portanto, de decisões que escapavam aos

produtores internos, essas decisões passaram a ser tomadas internamente, quando o setor produtivo passou a satisfazer as necessidades do mercado interno, produzindo bens de consumo que antes eram importados. (1980, p.54).

Até o início dos anos 60, houve aceleração e diversificação do processo de substituição de importações contando com um novo protagonista do projeto nacional-desenvolvimentista: o capital estrangeiro. Com o fim do período da substituição de importações, afloram os conflitos que existiam de forma latente. O pacto populista começa a fragmentar-se. (FREITAG, 1980).

Surge uma nova polarização: Setores populares (Estado populista, intelectuais) e burguesia nacional (parcela da classe média, antigas oligarquias). Coexistência contraditória, conflitiva: tendência populista e tendência antipopulista. (FREITAG, 1980).

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional continua em debate e discussão no âmbito de um contexto nacional caracterizado por interesses de grupos populistas, da burguesia, das classes camponesa e operária. (p.57). Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e bases da educação nacional – Lei 4024/1961 após 13 anos em pauta de discussão. O texto final representa a compatibilização de dois projetos e tendências (Projetos de Lei Mariani e Lacerda) prevalecendo o acordo entre o setor público e o privado. Em síntese, como ainda hoje, ambos têm o direito no Brasil de ministrar o ensino em todos os níveis. (FREITAG, 1980).

A política brasileira após 1964, e com base na Constituição Brasileira de 1967, foi aprovada a Lei 5540/68 de reforma do ensino superior e, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Supletivo. Com a redemocratização do Brasil, a partir de 1985, foi aprovada a nova Constituição Brasileira de 1988 e, oito anos depois, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. (FREITAG, 1980).

Todos estes acontecimentos merecem estudos particulares. Porém, é importante que você saiba que a sociedade brasileira e os educadores lutaram e ainda lutam pelos direitos constitucionais conquistados com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A Constituição assegurou aos

brasileiros (as) o direito à educação no seu Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205:

Vejamos o texto desse artigo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Artigo 206 que define os princípios para a educação nacional declara no seu inciso VI a gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Significa que a gestão democrática deveria ser regulamentada em outros dispositivos legais como de fato aconteceu posteriormente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, com a aprovação do O Plano Nacional de Educação e no atual governo, com o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Ações Articuladas –PAR.

AGORA É COM VOCÊ!

Vamos ler o texto do MEC com a síntese sobre Educação Básica. Após a leitura você deve consultar os documentos

A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A **Educação Básica** é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O objetivo da Educação Básica é assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores [LDBEN Art. 21 e 22]. Dois são os principais documentos norteadores da Educação Básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, regidos, naturalmente, pela Constituição da República Federativa do Brasil.



O **Conselho Nacional de Educação - CNE** atua no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação. Suas ações são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação. Compete ao Conselho e às Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95. A Câmara de Educação Básica tem como atribuições analisar e emitir pareceres sobre procedimentos e resultados de processos de avaliação da educação infantil, fundamental, média, profissional e especial, deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação; e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LDB regulariza em âmbito nacional, a base comum do currículo, a carga horária e presença mínima em aula e as formas de promoção de série, cabendo aos Estados, municípios e até mesmo às escolas a normatização das peculiaridades regionais e locais, curriculares e de calendário, de promoção de série e a expedição da documentação escolar de cada aluno da educação básica.

O **Plano Nacional de Educação** estabelece metas decenais para todos os níveis e etapas da educação, apontando para que estados e municípios criem e estabeleçam planos semelhantes compatíveis com as metas nacionais. A SEB conta com o Programa de Avaliação e Acompanhamento do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes, que realiza a avaliação do PNE e estimula Estados e municípios a criarem seus planos correspondentes e avaliarem-no a cada cinco anos, de acordo com a própria lei. Todas as ações e programas da SEB visam o alcance das metas do PNE.

Atuais Políticas e Programas da SEB

O **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, lançado em 24 de abril de 2007, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, conta com a participação das famílias e

da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O Plano foi lançado por meio do decreto N° 6.094, publicado no Diário Oficial da União em 25 de abril de 2007.

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Educação básica de qualidade. Essa é a prioridade do Plano de Desenvolvimento da Educação. Investir na educação básica significa envolver todos, pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola. Significa também investir na educação profissional e na educação superior, porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente.

- Plano de Desenvolvimento da Educação
- O Compromisso Todos pela Educação
- O Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
- O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e
- Todos os Programas da SEB.

Estatísticas, Censos e Avaliação sobre a Educação Básica

As Estatísticas, Censos e Avaliações sobre a Educação Básica são realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, órgão do MEC. Elas podem ser consultadas ao clicar nas palavras em azul claro:

- EdudataBrasil - Sistemas de Estatísticas Educacionais;
- Gastos com Educação;
- Sinopses Estatísticas da Educação Básica.

ATENÇÃO!

Vamos agora conhecer estes documentos. Você vai precisar aguçar a sua curiosidade e a sua vocação de pesquisador (a). Enfim, vamos pesquisar. Exija de você mesmo(a) organização, disciplina, curiosidade e o seu espírito crítico. Disponibilizei para você os documentos: Lei9394/96, PNE, Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação e Plano de Ações Articulada - PAR no endereço do MEC. Consulte a página do MEC.

<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=715>

AGORA É COM VOCÊ!

É fundamental que você retome os seus estudos neste campo histórico, sociológico para compreender ainda melhor a conjuntura nacional e os seus efeitos na educação no Brasil. O que é que você vai fazer?

1. Ler com atenção o texto de referência FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4ª ed. Ver. São Paulo: Moraes, 1980, para aprofundar o assunto no seu aspecto histórico. Faça uma resenha.
2. Procurar nos documentos oficiais (Lei 9394/96 e no Plano Nacional de Educação) o que eles falam sobre gestão democrática. Assinale cinco questões que você destaca como mais importantes e comente-as.

UNIDADE III

OS FUNDAMENTOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Objetivos da terceira unidade

*Analisar as concepções e conceitos sobre projeto político-pedagógico e as formas de participação e gestão na construção do Projeto Político-Pedagógico – PPP identificando os mecanismos de gestão democrática.

*Estudar e discutir e propor formas de gestão democrática tendo como ponto de partida e referência a realidade onde o educador está inserido.

*Exercitar formas de gestão democrática utilizando o estudo de situações - problema e estudo de caso para identificar os desafios e as ações possíveis para a construção de uma gestão democrática no cotidiano escolar.

Apresentando a terceira unidade

A terceira unidade estuda os fundamentos do projeto político-pedagógico e da gestão democrática. Este estudo é importante porque agora é o momento para compreender a gestão democrática e o projeto político-pedagógico a partir dos seus fundamentos. A nossa prática social como educador deve estar calcada em princípios e fundamentos bem claros para que possamos compreendê-la e avaliá-la para corrigir rumos, criar novos caminhos, compartilhar objetivos.

Nesta unidade vamos ler dois textos: “*Gestão democrática: princípio e ação*” de Escarião e Cesarino e “*O processo de construção do Projeto-Político-Pedagógico: princípios para uma construção coletiva*” de Escarião. Eles tratam da gestão democrática e do projeto político-pedagógico. São outros olhares

sobre o mesmo assunto. Vamos ler, estudar, comentar e produzir conhecimento por meio da leitura de textos e dos exercícios sugeridos. Para avaliação da unidade você vai produzir a **resenha** de um dos textos; responder um **questionário** e analisar e elaborar um **parecer crítico-propositivo** sobre um **estudo de caso**.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIO E AÇÃO

Glória das Neves Dutra Escarião³
Maria das Graças Alves Cesarino⁴

[...] A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que portanto há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação. (SANTOS, 2001, p.23).

O tema Gestão Democrática tem sido bastante discutido em diferentes áreas do conhecimento, especialmente na educação. Isso se deve ao fato da estreita ligação que existe entre democracia e escola, pois o cumprimento da função social que é apregoado à escola baseia-se, em parte, na forma de gestão que é desenvolvida na unidade escolar.

A nossa contribuição ao debate, tanto no que se refere à fundamentação teórica, quanto na prática das propostas e ações educativas, tem como horizonte a emancipação humana. E acreditamos que esse horizonte pode ser alcançado, quando intermediado por uma pedagogia do diálogo como sempre se referia Paulo Freire ao propor a superação da educação bancária. Assim, a educação pelo diálogo, a relação palavra e ação e o engajamento político do educador supõem o conhecimento da realidade, para buscar e descobrir caminhos, que respondam a problemática educacional e a formação do cidadão autônomo.

Nessa perspectiva, apresentamos duas questões básicas, que geralmente, aparecem nos debates e reflexões do cotidiano da escola:

I. Por que é função da escola pública promover uma gestão democrática?

³ Professora Dra. do Centro de Educação da UFPB/João Pessoa.

⁴ Professora Ms. aposentada do Centro de Educação da UFPB e com exercício atual nos Institutos Paraibanos de Educação - UNIPÉ.

A escola pública é um espaço privilegiado para o exercício da democracia, pois sua função deve estar diretamente ligada aos interesses da população em geral. Ao fazer tal afirmação, queremos mostrar a necessidade de uma convivência participativa, para que todos os atores envolvidos na escola possam participar na busca de objetivos comuns. Isso implica em desenvolver a capacidade de debater, elaborar, organizar e aceitar as regras que são estabelecidas coletivamente. Segundo Romão (1997, p. 34), *“O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e liderança de alguém capaz de executar um trabalho coletivo”*.

O princípio de Gestão Democrática tal como foi prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e estabelecido na Constituição Brasileira de 1998, Art. 206 inciso VI, provoca um novo aprendizado no fazer pedagógico-político e administrativo da escola. Dentre os princípios colocados nestes documentos legais destacamos 4 (quatro) deles, além da gestão democrática, sobre os quais os gestores e toda a comunidade escolar devem estar atentos nos projetos pedagógicos de cada instituição escolar, são eles: a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; b) liberdade de aprender, de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. c) pluralismo de ideias e concepções pedagógicas ..., d) garantia de padrão de qualidade.

II. Como construir uma gestão democrática?

É importante destacarmos o trabalho coletivo como condição para o exercício de uma gestão democrática. A gestão é a canalização dos processos intencionais, do trabalho conjunto, para se chegar a uma decisão e, o gestor é aquele que assume a responsabilidade de liderar e mobilizar a comunidade escolar e local para atingir os objetivos do projeto da escola. De acordo com Libâneo (2001, p. 78), *“a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.”*

O desenvolvimento de atividades e ações coletivas na prática, fruto de interesse e vontade das comunidades escola e local é a forma de exercitar a democracia. Não é uma tarefa fácil. A presença de várias ideias e diferentes pontos de vista geram conflitos, contradições, mas só o diálogo entre professores, equipe gestora e comunidade, podem contribuir na efetivação de um projeto de escola, que busque a qualidade do ensino e o sucesso do aluno. Ao elaborarmos o Projeto Político-Pedagógico, ao redigirmos o Regimento Escolar, ao organizarmos os Conselhos da Instituição educacional e outras formas de organização da escola, devemos estar atentos para a consolidação dos princípios de uma gestão democrática.

Além disso, gostaríamos de realçar três aspectos que julgamos essenciais, pela sua estreita relação com os trabalhos que são desenvolvidos nas instituições escolares.

Em **primeiro lugar**, ressaltamos o papel do educador como sujeito na mediação pelas transformações sociais – extremamente necessárias em nosso país – qualquer que seja a função por ele ocupada na estrutura da escola.

Em **segundo lugar**, a explicitação da escola pública como espaço possível para a concretização de uma educação voltada para os interesses da sociedade brasileira, revertendo, uma distorção, que perdurou durante muito tempo, na nossa trajetória educacional, na qual a educação popular era exclusivamente identificada como educação informal.

Em **terceiro lugar**, a autonomia da escola é o ponto de partida para a construção de uma gestão democrática. Nessa perspectiva, a escola deve construir a sua identidade para gerir o processo de construção do conhecimento, passando do discurso à ação refletida, contando com a liderança dos seus educadores e dos meios necessários para o exercício e cumprimento de sua função social – *construir o conhecimento por meio de uma ação democrática com vistas a emancipação humana*.

A escola precisa ser transformada num espaço de debates, de estudos, de questionamentos, de planejamentos e de decisões de forma

participativa. São fundamentais os trabalhos em parceria, as reflexões coletivas e socializadas, baseadas no diálogo e na solidariedade da equipe. *O processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados.* (LÜCK, p.76).

A escola deve ter clareza dos limites sócio históricos e conflituosos e, sobretudo, das possibilidades de uma prática social que favoreça a articulação, a valorização profissional, a capacitação continuada e a qualidade do ensino.

Nessa direção, algumas questões são desafios presentes durante o processo permanente de construção coletiva do projeto de uma escola democrática. Diante das reflexões apresentadas neste texto e das experiências pedagógicas vivenciadas pelos educadores, lançamos uma questão que pode nortear a reflexão sobre nossa práxis educativa: *A prática educativa de nosso cotidiano escolar expressa os elementos constitutivos da construção de uma gestão democrática?*

Currículo, avaliação e gestão educacional: como integrá-los?

Algumas ideias sobre esses temas têm transitado na área de educação de uma forma ampla e preocupante. Ideias que vão surgindo por todos os lados, compartilhadas que são de diferentes formas e intensidades pelas pessoas. Podem ser ideias de caráter teórico e da vida cotidiana dos profissionais de educação, dos órgãos responsáveis pela política educacional e do movimento pedagógico diário das escolas. Os processos cotidianos que acontecem nas escolas estão intrinsecamente enredados, determinam-se mutuamente, ficando difícil a identificação do que vem primeiro, se é a ação da gestão o currículo ou a avaliação. Tais questões, teoricamente, podem até ser tratadas de forma isolada, mas, nas práticas escolares, nas redes cotidianas de ensino compostas pelos sujeitos da educação, fica mais difícil identificar se é esta ou aquela questão a ser trabalhada. Saberes e fazeres acontecem em todo o tempo escolar.

Uma perspectiva integrada de currículo, avaliação e gestão escolar

O **currículo** e a avaliação são componentes de um mesmo sistema e não sistemas separados. A avaliação implica interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, para promover e melhorar o desempenho dos alunos. A gestão escolar está incluída nessa relação. Assim, o projeto de escola é uma imbricação de todos os componentes escolares em suas diversas situações cotidianas.

A **avaliação**, integrada no próprio currículo, valoriza o processo de construção da ação. Nesta perspectiva, a gestão deve ser considerada como um processo de comunicação em que diferentes atores colocam-se à disposição para informar, trocar experiências, que serão úteis para um caminho escolar voltado para uma totalidade. O currículo deve orientar o processo de ensino e de aprendizagem a partir de princípios gerais e norteadores do planejamento e da ação pedagógica.

Nesse sentido, o currículo orienta a prática pedagógica levando em conta os seguintes elementos: 1) o que ensinar – definir os conteúdos e objetivos; 2) quando ensinar – sequenciar os conteúdos e objetivos; 3) como ensinar – estruturar as atividades e estratégias pedagógicas para atingir os objetivos; 4) o quê, quando e como avaliar – averiguar até que ponto os objetivos foram atingidos. O currículo "materializa" o projeto pedagógico e a avaliação serve para vermos se os objetivos previstos no projeto pedagógico estão sendo cumpridos e a gestão articulará e mediará esse processo. Se não, como fazer? Se considerarmos que a função social da escola é a emancipação, as demandas da sociedade passam a exigir **uma avaliação** capaz de identificar e programar espaços de aprendizagem compatíveis com uma educação participativa, que assegure a construção de uma escola democrática, como forma de melhorar os resultados de aprendizagem e que favoreçam a formação de redes de apoio, voltadas para contexto sócio - econômico e cultural do entorno escolar, de modo a articular e executar as políticas educacionais, na qualidade de mediação entre essas políticas e a

proposta pedagógica da escola, construída a partir da mediação de uma gestão escolar democrática e do coletivo da comunidade escolar.

Referências

GADOTTI, Moacir. **Uma escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. **Escola Cidadã: uma aula sobre autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática (Vol. I)**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MENEGOLLA, Maximiliano & SANT'ANA, Ilza Martins. **Por que Planejar? Como Planejar?** Currículo – Área – Aula. Petrópolis, Vozes, 2001.

ROMÃO, J. E. & GADOTTI, M. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luís Eron da et. Al. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

UFPB/CE/DHP/GEPEM: **Repensando o Ensino Municipal: Projeto de ação para 1997**

ORIENTAÇÃO PARA O ESTUDOS DO TEXTO 1

AGORA É COM VOCÊ!

Continuando com o nosso estudo vamos discutir outros assuntos do texto com destaque para alguns parágrafos. Vamos ler cada destaque e ampliar a nossa compreensão sobre o que está escrito. Podemos ampliar, concordar e discordar das autoras. Mas com argumentos, com o nosso pensamento baseado na nossa apreensão da realidade, ou seja, a partir da nossa observação empírica e também com base nos estudos que estamos realizando ou que já realizamos em outras disciplinas do curso. Você deve relacionar teoria e prática para compreender e argumentar as suas posições. O que você acha? Agora, veja as afirmações em destaque.

“O tema Gestão Democrática tem sido bastante discutido em diferentes áreas do conhecimento, especialmente na educação. Isso se deve ao fato da estreita ligação que existe entre democracia e escola, pois o cumprimento da função social que é apregoado à escola baseia – se, em parte, na forma de gestão que é desenvolvida na unidade escolar”.

A democracia é uma conquista da sociedade e a escola também deve procurar exercitar no seu dia a dia relações democráticas de modo que todos se sintam importantes e participantes do processo de construção da educação dos alunos sejam crianças, jovens e adultos que estão na escola, nos turnos diurno e noturno. Todos merecem a nossa atenção e consideração porque buscam a escola pelo direito à educação. A função da escola é cumprir com a função para a qual foi criada: democratizar e sistematizar o conhecimento para todas as pessoas.

Porém, é preciso não esquecer que o processo educativo e a produção, aquisição e reconstrução do conhecimento acontecem em outros espaços. Porém, a escola é o espaço que foi criado como instituição na e pela modernidade para cumprir sistematicamente com a função de ensinar,

aprender a construir o conhecimento em razão dos interesses e necessidades dos seus alunos e da sociedade.

Como afirmou Freire:

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. (1993, p. 19).

Este pensamento de Freire ratifica a compreensão de que o ser humano enquanto ser histórico-social é um ser em constante busca para aprender, criar, sentir, conhecer. Por esta razão, a educação é permanente, é processo de busca é processo de conhecimento e a escola deve cumprir com a função de democratizar as oportunidades para que a pessoa humana aprenda e ensine, construa e reconstrua o conhecimento, permanentemente em diálogo com si mesma, com a natureza e com os outros. Porquanto, a escola há de ser democrática para cumprir a sua função educativa.

Nessa perspectiva, a escola para ser democrática deve ofertar e democratizar as suas vagas, ou seja, a escola deve ampliar o acesso e também garantir a permanência dos alunos de modo que aprendam construindo e reconstruindo o conhecimento com qualidade.

Por essa razão, a gestão da educação é mais ampla do que imaginamos. Envolve todas as decisões relativas às políticas educacionais sejam no âmbito dos governos federal, estadual, municipal, no interior da própria escola e até na sala de aula. Portanto, todos os educadores estão envolvidos e tem responsabilidade com a gestão da educação. Cabe ressaltar que a gestão da educação é um meio para alcançarmos a finalidade maior da educação: a aprendizagem, aquisição e a produção do conhecimento pelo aluno sobre o mundo, sobre si mesmo, como condição para o exercício da cidadania responsável. Uma finalidade tão nobre e ousada e, considerando a complexidade da realidade e os seus condicionamentos sócio históricos e político-econômicos que causam efeitos na educação exige do educador um novo olhar sobre a sua prática educativa de modo que possa contribuir para

que as mudanças ocorram na gestão da educação com perspectiva na sua democratização e autonomia para definir políticas educacionais, traçar diretrizes, inovar as práticas educativas em razão da emancipação humana.

Veja o que observa Lück sobre esta questão associando-a a uma mudança de paradigma ou de concepção sobre educação:

Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interagem dirigentes, funcionários e “clientes” ou “usuários”, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes. (Em Aberto, 2000, p.12).

AGORA É COM VOCÊ!

Você já refletiu e conversou com algum colega sobre estas questões? O que você pensa sobre elas? Escreva as suas reflexões para compartilharmos o seu pensamento sobre o que leu.

A escola pública é um espaço privilegiado para o exercício da democracia, pois sua função deve estar diretamente ligada aos interesses da população em geral. Ao fazer tal afirmação, queremos mostrar a necessidade de uma convivência participativa, para que todos os atores envolvidos na escola possam participar na busca de objetivos comuns. Isso implica em desenvolver a capacidade de debater, elaborar, organizar e aceitar as regras que são estabelecidas coletivamente.

Segundo Romão (1997, p. 34), *“O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e liderança de alguém capaz de executar um trabalho coletivo”*.

Analise o que afirma o autor citado. Ele chama à responsabilidade para uma liderança capaz de realizar na escola um projeto coletivo verdadeiramente democrático.

AGORA É COM VOCÊ!

Escreva a sua opinião sobre o assunto a partir da análise do pensamento do autor e depois submeta a sua análise no Fórum de Discussão. .

A nossa contribuição ao debate, tanto no que se refere à fundamentação teórica, quanto na prática das propostas e ações educativas, tem como horizonte a emancipação humana. E acreditamos que esse horizonte pode ser alcançado, quando intermediado por uma pedagogia do diálogo como sempre se referia Paulo Freire ao propor a superação da educação bancária. Assim, a educação pelo diálogo, a relação palavra e ação e o engajamento político do educador supõem o conhecimento da realidade, para buscar e descobrir caminhos, que respondam a problemática educacional e a formação do cidadão autônomo.

A escola pública é um espaço privilegiado para o exercício da democracia, pois sua função deve estar diretamente ligada aos interesses da população em geral. Ao fazer tal afirmação, queremos mostrar a necessidade de uma convivência participativa, para que todos os atores envolvidos na escola possam participar na busca de objetivos comuns. Isso implica em desenvolver a capacidade de debater, elaborar, organizar e aceitar as regras que são estabelecidas coletivamente. Segundo Romão (1997, p. 34), “O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e liderança de alguém capaz de executar um trabalho coletivo”.

O princípio de Gestão Democrática tal como foi prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e estabelecido na Constituição Brasileira de 1998, Art. 206 inciso VI, provoca um novo

aprendizado no fazer pedagógico- político e administrativo da escola. Dentre os princípios colocados nestes documentos legais destacamos 4 (quatro) deles, além da gestão democrática , sobre os quais os gestores e toda a comunidade escolar devem estar atentos nos projetos pedagógicos de cada instituição escolar, são eles: a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; b) liberdade de aprender, de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento , arte e o saber. c) pluralismo de ideias e concepções pedagógicas ..., d) garantia de padrão de qualidade.

REFLITA: Por que é função da escola pública promover uma gestão democrática?

Destacamos esta parte do texto para você refletir, estudar e discutir no Fórum o papel do educador como mediador na estrutura da escola, a escola pública como espaço para concretização de uma educação voltada para os interesses da sociedade e a autonomia da escola. Vejamos o que está escrito no texto.

Além disso, gostaríamos de realçar três aspectos que julgamos essenciais, pela sua estreita relação com os trabalhos que são desenvolvidos nas instituições escolares.

Em **primeiro lugar**, ressaltamos o papel do educador como sujeito na mediação pelas transformações sociais – extremamente necessárias em nosso país – qualquer que seja a função por ele ocupada na estrutura da escola.

Em **segundo lugar**, a explicitação da escola pública como espaço possível para a concretização de uma educação voltada para os interesses da sociedade brasileira, revertendo, uma distorção, que perdurou durante muito tempo, na nossa trajetória educacional, na qual a educação popular era exclusivamente identificada como educação informal.

Em **terceiro lugar**, a autonomia da escola é o ponto de partida para a construção de uma gestão democrática. Nessa perspectiva, a escola deve construir a sua identidade para gerir o processo de construção do conhecimento, passando do discurso à ação refletida, contando com a liderança dos seus educadores e dos meios necessários para o exercício e cumprimento de sua função social- **construir o conhecimento por meio de uma ação democrática com vistas a emancipação humana.**

A escola precisa ser transformada num espaço de debates, de estudos, de questionamentos, de planejamentos e de decisões de forma participativa. São fundamentais os trabalhos em parceria, as reflexões coletivas e socializadas, baseadas no diálogo e na solidariedade da equipe. *O processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados.* (LÜCK, 2007, p.76).

A escola deve ter clareza dos limites sócio históricos e conflituosos e, sobretudo, das possibilidades de uma prática social que favoreça a articulação, a valorização profissional, a capacitação continuada e a qualidade do ensino.

Texto 2 - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PRINCÍPIOS PARA UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

O Projeto Político-Pedagógico deve ser analisado e contextualizado considerando os problemas gerais da sociedade, da educação e do contexto onde a escola está inserida. A construção do Projeto Político-Pedagógico se apresenta como um dos desafios que as escolas precisam enfrentar. A sua construção é uma necessidade em decorrência do papel social e político que a escola desempenha diante das mudanças exigidas no atual momento pela maioria da população que procura a escola como direito subjetivo constitucional.

Essas mudanças englobam as dimensões política, econômica, social e cultural e devem estar articuladas a um projeto de sociedade que contemple qualidade de vida para toda a população. A educação deve contribuir para que se concretizem os ideais de paz, justiça social e solidariedade entre as pessoas.

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico deve ser construído a partir de uma profunda e permanente reflexão crítica sobre o papel sócio-político da escola. Essa ação reflexiva pressupõe uma postura solidária dos educadores que devem compreender o ato educativo enquanto construção e apropriação do conhecimento numa relação dialética entre alunos e professores em interação com a realidade social.

Um novo Projeto Político-Pedagógico pautado nesse princípio exige redimensionamento da gestão da escola que deve ser democrática e participativa. É importante considerar as experiências do cotidiano como ponto de partida e referência para a definição e construção do Projeto Político-Pedagógico, expresso no currículo da escola.

As mudanças são indispensáveis e o desafio de realizá-las implica na redefinição de novas práticas pedagógicas fundamentadas em conceitos e procedimentos metodológicos centrados em princípios democráticos e interdisciplinares que rompem com todas as ações e práticas autoritárias ainda presentes na realidade da escola.

Na construção do Projeto Político-Pedagógico dar-se-á particular atenção às crenças, às concepções, aos valores e às expectativas de todos que congregam a comunidade escolar. As bases dessa construção são as relações entre os professores, alunos, equipe técnico-administrativa-pedagógica pais e comunidade em geral.

Como afirma Veiga:

Para que a construção do Projeto Político-Pedagógico seja possível, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. (VEIGA, 1998, p.13).

O Projeto Político-Pedagógico baseia-se em pressupostos que exigem o pensar utópico da prática educativa. Por essa razão, é necessário caminhar em direção da busca constante do conhecimento.

Concordo com Rios quando afirma “O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência de educadores” (2001, p.24).

Freire (1978-1980-1983) em suas teses sobre as concepções de mundo, de homem, de sociedade e de educação, tanto na literatura como na militância política, revelou na práxis libertadora da sua proposta político-pedagógica que os homens lutam incessantemente pela sua humanidade e esclareceu a relação dialética defendendo um “*pensar dialético*” - “*ação e mundo, mundo e ação, intimamente solidários*” (1978, p. 42).

O autor combateu a “*educação bancária*”, considerando-a, nessa perspectiva, “*ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos*”. A sua proposta fundamenta-se na educação como prática da liberdade através do diálogo. Na tese essencial da sua proposta político-pedagógica, Freire (1980, p. 48) ressalta duas dimensões: ação e reflexão. Quanto a isso, afirma que elas devem estar “*de tal forma solidárias, em interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis*”. Nesse sentido, o processo de educação/conscientização não desvincula o homem do trabalho, da vida, do ato de reflexão-ação.

Essas reflexões fazem-nos pensar no Projeto Político-Pedagógico precedido de *uma reflexão* realizada a partir de uma análise crítica que nos levará “*a uma apreensão mais profunda*” do significado da expressão processo de mudança.

Por essas razões consideramos pertinente indagar:

- Quais os desafios que estão colocados para os educadores, nesse momento histórico?
- Quais os indicadores que norteiam o processo de decisão da escola, ao definir o seu Projeto Político-Pedagógico?

- Qual o conhecimento e o currículo necessários para os nossos alunos?
- Quais os princípios que devem nortear o Projeto Político-Pedagógico que desejamos?

Estas questões suscitam outras que exigem dos educadores comprometimento político-pedagógico, ética, solidariedade e sólida formação profissional, na direção de uma práxis que nos faz refletir, ensinar, aprender e educar.

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico deve se orientar por princípios que constituem a base para a sua construção e referência para o trabalho coletivo da escola, tais como:

- Compromisso político com vistas à formação do cidadão participativo para uma sociedade inclusiva e solidária.
- Compromisso político com a democratização da sociedade e educação;
- Democratização da gestão da escola.
- Democratização do acesso à escola.
- Democratização do acesso ao conhecimento construído e transformado coletivamente.
- Qualidade do ensino preparando os alunos para lidarem com os problemas e situações com os quais lidam no seu cotidiano.
- Trabalho coletivo e interdisciplinar.
- Autonomia.
- Criticidade e criatividade.
- Unidade teoria/prática.
- Valorização do magistério: salários dignos, condições de trabalho, formação continuada.

É importante definir com clareza o perfil do aluno que queremos formar para uma sociedade justa, humana e solidária, tendo o futuro como referência, representado pelo currículo proposto pela escola.

Deve-se considerar na construção do projeto político-pedagógico os subsídios da própria escola representada pelos anseios da sua comunidade,

ressaltando a importância e o fato das escolas pertencerem a Rede Pública. Discutir a perspectiva de um projeto utópico, com um horizonte apontado para a democratização da sociedade, da escola democrática, fundamentada numa gestão participativa, no currículo como expressão do Projeto Político-Pedagógico e na avaliação processual.

Ao trabalhar esses princípios democráticos que clarificam a função social/política/ pedagógica da escola reafirmamos a função política do novo Projeto Político-Pedagógico e a importância do processo de construção coletiva. É importante enfatizar a concepção do currículo como compreensão e intervenção da realidade e construção social do conhecimento, ao provocar a discussão sobre o tempo curricular como instrumento político-pedagógico do trabalho escolar.

O Projeto Político-Pedagógico supõe uma ação intencional revelando o compromisso social. Exige rupturas com o autoritarismo. Define um rumo, uma direção, um horizonte claro e transparente. Nesse sentido, é importante definir com clareza o perfil do aluno que queremos formar para uma sociedade justa, humana e solidária, tendo o futuro como referência, representado pelo currículo proposto pela escola;

Nessa concepção, o Projeto Político- Pedagógico de cada unidade escolar será à base da identidade da escola, expressa no seu Currículo e o processo de sua construção supõe uma concepção de uma gestão democrática, centrada no trabalho coletivo e interdisciplinar.

Portanto, é importante a clareza em relação aos seguintes aspectos:

- Ao perfil do aluno que queremos formar para uma sociedade justa, humana e solidária, tendo o futuro como referência, representado pelo currículo como a expressão do Projeto Político- Pedagógico.
- Conhecimento e mapeamento da realidade.
- Definição de diretrizes, princípios ou eixos norteadores das propostas político-pedagógicas.
- Garantia do espaço para discussão, debates e definições das políticas públicas, na área da educação, de forma que contemple a Gestão Democrática, o Currículo enquanto Produção do

Conhecimento, a Avaliação Processual, culminando com a definição de uma efetiva Política de Capacitação e Valorização dos Recursos Humanos para os Profissionais da Educação, além da garantia do Acesso e da Permanência do Aluno na Rede Escolar.

Por fim, importa considerar a perspectiva do Projeto Político-Pedagógico, expresso no currículo como saber socialmente organizado, pressupondo implícita ou explicitamente, concepções de mundo, de homem, de sociedade, de educação e de currículo.

Nesta perspectiva, o educador deve agir com base nos princípios que caracterizam um educador democrático, comprometido, competente no aspecto político, pedagógico e na sua área específica de conhecimento. O educador deve ser valorizado socialmente em todas as dimensões. Todo educador deve contemplar na sua prática social e profissional o trabalho integrado, interdisciplinar tendo a pesquisa como base da sua atuação profissional.

ATENÇÃO!

VAMOS ANALISAR UMA SITUAÇÃO PROBLEMA DO COTIDIANO ESCOLAR.

A ESCOLA: PERFIL DA EXCLUSÃO?⁵

A escola A localiza-se no centro da cidade e a escola B na zona sul, próxima ao Distrito Industrial de João Pessoa. Ambas atendem uma clientela de do ensino fundamental, distribuída nos três turnos de funcionamento.

A Escola A mantém apenas a segunda fase do ensino fundamental, compreendendo quarenta turmas. No turno noturno, funcionam três turmas de 5^a série, três de 6^a série, duas de 7^a série e duas de 8^a série, perfazendo um total de trezentos e quinze alunos. Apresenta, no seu quadro docente, um total de oitenta professores para atender os três turnos. Os docentes possuem formação em nível de 3^o grau, sendo que alguns têm curso de especialização.

⁵ Este texto foi publicado por Escarião, Glória das Neves Dutra no livro: Educação e trabalho: um estudo sobre o significado da educação escolar e trabalho a partir das representações sociais dos estudantes trabalhadores. João Pessoa, UFPB, Editora Universitária, 2000.

O corpo técnico-administrativo se compõe da administradora, de duas administradoras - adjuntas e uma supervisora. Conta ainda com uma orientadora educacional, uma supervisora e uma assistente social, que exercem funções de apoio técnico-administrativo.

A Escola B oferece o ensino fundamental completo num total de vinte e três turmas, assim distribuídas: no turno da manhã, uma turma de 1ª série e duas de 2ª, 3ª e 4ª séries; nos turnos da tarde e noite, concentram-se as turmas de 5ª a 8ª série, com duas turmas para cada uma das séries. A escola matriculou em 2007 novecentos e cinquenta e quatro alunos (dados da matrícula inicial), sendo trezentos e vinte no turno noturno. O corpo docente é formado por trinta e seis professores, distribuídos nos três turnos. O corpo técnico-administrativo se compõe da administradora e de uma administradora-adjunta, que é responsável pelo turno noturno. A escola não conta com outros profissionais como supervisor, orientador educacional ou assistente social.

Observamos nas duas escolas a existência de poucos recursos didáticos. Os docentes trabalham basicamente com a fala, o giz e o quadro de giz. Na Escola B, alguns professores utilizam os recursos didáticos disponíveis, que são mínimos. As escolas possuem alguns livros para leitura, organizados em forma de pequenas bibliotecas escolares. Não oferecem a merenda no turno noturno e os funcionários do apoio técnico, em sua maioria, trabalham apenas durante o dia.

O cotidiano das duas escolas:

O turno da noite é movimentado. Na entrada da escola, os estudantes se encontram. Formam grupos, conversam ou entram sozinhos e apressados. A sirene toca às 19:00 horas. O som é estridente e irritante. Um funcionário da escola controla a entrada e a saída dos estudantes que buscam informações:

- ***"Hoje tem aula?"***

- ***"O professor já chegou?"***

- ***"Temos apenas as duas primeiras aulas. Por quê?"***

- ***"O professor não vem?"***

Após essas indagações, eles comentam entre si:

- "Vão juntar duas turmas por falta de professor."

- "Eu vou embora. Estou cansado e o professor não vem mesmo."

- "Eu vou esperar um pouco mais."

Pelo corredor de acesso às salas de aula, a movimentação é permanente. Os estudantes movimentam-se, conversam, riem, falam alto, às vezes, gritam, chamando um ou outro colega. Alguns estudam ou fazem tarefas escolares.

Os professores se deslocam de uma sala de aula para outra. Cumprem mais uma jornada de trabalho. Quase todos são professores vinculados a unidades escolares das redes pública e privada. Hoje, a extensão da jornada de trabalho do professor é uma necessidade decorrente de vários fatores, com destaque para o aviltamento dos salários. O professor cumpre, assim, uma maratona idêntica à dos estudantes-trabalhadores. Estes se identificam com a realidade dos seus professores e justificam:

- "Eu não tenho nada a cobrar dos professores, pois tem deles que ensinam até três turnos e se esforçam muito para ensinar a gente. Eles estão fazendo o que podem."

Um dos professores, por sua vez, comenta:

- "Os alunos vêm cansados, com fome e sono. Não agüentam mais um expediente. O que fazer?"

A sala dos professores fica vazia durante quase o turno inteiro. Quando chegam, os professores fazem anotações no diário de classe, pegam o material disponível, o giz e o apagador e se dirigem às salas. No intervalo, conversam sobre assuntos diversos. Planejamento, troca de experiências, sessões de estudo são atividades realizadas no início do ano letivo ou do semestre. Sobre isso, justifica a equipe técnica:

- "Não é possível realizar essas atividades semanalmente. Os professores têm outras atividades."

A rotina é a mesma nas duas escolas. Aula, prova, aula vaga e feriado não previsível no calendário escolar. O estudante espera pelo professor, pelo livro que não chega a tempo. Faz apontamentos, estuda, consultando o caderno.

A dispersão é marcante. Não há concentração. O barulho e as conversas predominam no corredor de acesso às salas, atrapalhando os que tentam aproveitar o tempo atualizando alguma atividade escolar. Observamos o tempo desperdiçado, conforme constatou Santiago (1990), ao estudar o que chamou de **"tempo curricular"**. Chamou-nos a atenção como esse tempo representa mais perdas do que ganhos para os estudantes e professores. São aulas vagas, feriados, antecipação do término da última aula, retardamento no início da primeira aula, desarticulação e fragmentação das práticas curriculares.

Na sala da diretoria da Escola A, o assunto predominante, até a metade do semestre, foi a entrega das carteiras de estudante. Todos os dias os estudantes perguntavam:

- ***"As carteiras de estudante chegaram?"***
- ***"Quando vão entregar as carteiras de estudante?"***
- ***"Por que demoram tanto?"***

Alguns dias depois, ouvimos comentários do tipo:

- ***"As carteiras chegaram e voltaram!"***
- ***"Estavam erradas?"***
- ***"E agora, quando vão ser entregues?"***

Finalmente, chega o momento da avaliação. A semana de prova é um sistema adotado na Escola A. As aulas são suspensas. Os professores se revezam para a aplicação e fiscalização das provas. A Escola B avalia os alunos da mesma forma, ratificando, assim, o sistema tradicional da avaliação somativa. Os estudantes ficam ansiosos, tensos e inseguros.

O ano letivo na Escola A foi concluído antes de completar os duzentos dias letivos. A Escola B concluiu o ano letivo conforme o previsto no calendário escolar oficial.

AGORA É COM VOCÊ!

ATIVIDADE ESCRITA

- Analisar a situação problema e emitir parecer crítico sobre a realidade das duas escolas e a partir da análise crítica e das leituras e estudos realizados, sugerir:
- As ações que você realizaria nas duas escolas no exercício da função de educador(a) gestor(a).
- Os procedimentos que poderiam ser utilizados pela equipe da escola com vistas a minimizar os problemas explicitados na situação – problema.
- Escreva um texto sobre o conteúdo de um dos assuntos estudados na disciplina fundamentando-o com as leituras e demais atividades que você realizou durante o período do curso.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. *O fim da história de Hegel a Fukuyama*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

APPADURAI, Arjun. *Disjunção e diferença na economia cultura global*. In: FEATHERSTONE, Mike (org.). *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Tradução de Atílio Brunetta. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 311- 327.

_____. *Soberania sem territorialidade. Notas para uma geografia pós-nacional*. 1996, Disponível em: <<http://www.agbcuritiba.hph.ig.com.br/Textos/soberania.htm>> Acesso em: 21 ago. 2006.

APPLE, Michael W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 25-43.

_____. *Educação e poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não, o novo espírito científico: a poética do espaço*. Seleção de textos de José de Américo Motta Pessanha. São Paulo: Abril Cultural, 1978.(Coleção os Pensadores)

BANCO MUNDIAL. Disponível em:

<<http://www.obancomundial.org/index.php/content/view/6.html>> Acesso em: 20 ago. 2006.

_____. *Prioridades y Estratégias para la Educación. Examen del Banco Mundial*. Washington: D.C, 1995.

BATISTA JR, NOGUEIRA, Paulo. *Em defesa do interesse nacional*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BORON, Atílio A. et. al. *América Latina: estado e reforma numa perspectiva comparada*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII. As estruturas do cotidiano: o possível e o impossível*. V. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artemed, 2004.

CANDAU, Vera Maria (org). *Sociedade, educação e culturas: questões e propostas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHIRIBUCA, Dan. *Notes on cultural globalisation*. Disponível em:
<http://www.wfsf.org/pub/publications/Bacdod_99/Chiribuca> Acesso em: 15 set. 2006.

CHOMSKY, Noam. *Contendo a democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. Democracia e mercados na nova ordem mundial. In: Gentilli, Pablo (org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Buenos Aires: CLACSO, 1999, p. 7 – 45.

CORAGGIO, José Luis. *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORRÊA, Vera. *Globalização e neoliberalismo: o que tem a ver com você professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

CRUZ, Sebastião C. Velasco e. *Globalização, democracia e ordem internacional: ensaios de teoria e história*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, São Paulo: SP, UNESP, 2004.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando “Agenda globalmente estruturada para a educação”. In: *Educação e Sociedade*, São Paulo: Campinas, UNICAMP, nº 87, 1978, p. 423 – 460.

FAIST, Thomas. Transnationalization in International migration: implications for the study of citizenship and culture. In: *Institute for Intercultural and International Studies (INIIS)*. University of Bremen. Disponível em:

<http://www.mexnor.org/programs/TRP/Takito/_takaindex.htm> Acesso em 29 set. 2006.

FEATHERSTONE, Mike (org.). *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Tradução de Atílio Brunetta. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. *Cultura global: introdução*. In: Featherstone, Mike (org.). *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 07- 21.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação. Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira*. Coordenação de planejamento Setorial do MEC. Brasília: 1991.

_____. *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In: TOMMASI, Livia. WARDE, Mirian J. et HADDAD, Sérgio. (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. (Coleção Adriadne).

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAG, Barbára. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980, p.46-47

GENTILLI Pablo A.A e SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação - visões críticas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILLI, Pablo. A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, Luiz Heron (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 320-339.

_____. A mcdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 61-72.

_____. *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

. GIROUX, Henry. *Pedagogia radical*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: nº 20).

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

_____. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pos-modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOBBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914 – 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro, Guanabara: 1986.

IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Teorias da globalização*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. *Teorias da globalização*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *A idéia do Brasil moderno*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. A política mudou de lugar. In: Dowbor, Ladislau, Ianni, Octávio, Resende, Paulo-Edgar (org.). *Desafios da globalização*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 17 – 27.

ISTO É DINHEIRO. Profissional sem fronteiras. *Revista Isto É Dinheiro*. Edição especial. São Paulo: Ed. Três, n.479, nov.2006.

KELLER, Douglas. A globalização e os novos movimentos sociais: lições para a teoria e a pedagogia críticas. In: BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artemed, 2004, p.195-208.

LADISLAU, Dowbor, IANNI, Otávio, RESENDE, Paulo-Edgar A. (orgs.). *Desafios da globalização*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LEITE, José Corrêa. *Forum Social Mundial: a história de uma invenção política*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

LUKE, Allan, LUKE, Carmem. Uma perspectiva situada a respeito da globalização cultural. In: BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artemed, 2004, p. 181- 194.

MAFFESOLI, Michael. *Culturas locais estão sendo revalorizadas*. Disponível em: <http://amaivos.uol.com.br/templates/amaivos/noticia.asp?cod_noticia=6377&co...> Acesso em 15 ago. 2006.

MARTINS, Antonio et al. *Entrevista com Boaventura de Sousa Santos*. In: *Jornal Outras Palavras*. Porto Alegre: 25 de novembro, 2003.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

_____. *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997. (Coleção Leitura).

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 2000.(Coleção Os Pensadores).

MORGADO, José Carlos. Globalização da universidade ou universidade global? In: Pereira, Maria Zuleide, MOURA, Arlete Pereira. *Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Idéia, 2005, p. 43-67.

MORROW, Raymond e TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artemed, 2004.

PACHECO, Eliezer. *Entrevista: Fórum Mundial de Educação*. In: ANDES, Informativo 113, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. Teoria da cultura. In: *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979, p.119-139.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. *Pesquisa-ação: princípios e métodos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

SADER, Emir & GENTILLI, Pablo. *Pós-neoliberalismo - as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004(a).

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001. 415 p.

_____. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Boaventura de Sousa Santos (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002(c) – (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v.1).

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 13ª ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, abril de 2002(b).

_____. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (org). *A globalização e as ciências sociais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002(a).

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Eron, Azevedo, José Clóvis de Azevedo e SANTOS, Edmilson dos (orgs). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7ª ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1999.

_____. *Produzir para viver: os caminhos para a produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002(d). – (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v.2).

_____ (org). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Boaventura de Sousa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003(b). – (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v.3).

_____. *Suicídio coletivo?* Disponível em: <<http://fws.uol.com.br/folio.cgi/fsp2003.nfo/query>> Opinião.edição 27.22. Acesso em: 28 mar. 2003(a).

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004(b). (Coleção questões da nossa época; v.120).

SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço-mundo. In: Dowbor, Ladislau, Ianni, Octávio, Resende, Paulo-Edgar (orgs.). *Desafios da globalização*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1997, p. 191 – 198.

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SINGER, Peter. *Um só mundo: a ética da globalização*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral; revisão da tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004. - (Coleção biblioteca universal).

TEDESCO, Juan Carlos. *O Novo Pacto Educativo*. São Paulo: Ática, 1998.

TORRES, Carlos Alberto. (org). *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

VOLPON, Tony. *A globalização e a política: de FHC a Lula*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

WALLERSTEIN, Immanuel. In: Gentili, Pablo (org). *A reestruturação capitalista e o sistema-mundo* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, Buenos Aires: CLACSO, 2000.

_____. *A cultura como campo de batalha ideológico do sistema mundial moderno*. In: Featherstone, Mike (org.). *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Tradução de Atílio Brunetta. 3ª ed. Rio de Janeiro, Petrópolis,: Vozes, 1999, p. 41- 67.

_____. *Cultura é o sistema mundial: resposta a Boyne*. In: Featherstone, Mike (org.). *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Tradução de Atílio Brunetta. 3. ed. Rio de Janeiro Petrópolis:Vozes, 1999, p. 75-78.

_____. *Incerteza e criatividade*. Conferência do Forum 2000. Praga.Disponível em: <http://www.primeialinha.org/textosmarxistas/wallcriativa.htm>. Acesso em 29 set. 2006.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução de M. Irene Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. 9. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

WORLD BANK. *Education Sector Strategy*. Washington, D.C.: The World Bank Group World Human Development, 1995. Network. Disponível em: <http://www.worldbank>. Acesso em 08 ago.2006.

_____. *Priorities and strategies for education*. A World Bank review Washington, D.C: The World Bank Group . Series Development in Practice, 1995.

2

Capítulo

**Andrea Burity Dialectaquiz
Ruth Marcela Bown Cuello**

LÍNGUA ESPANHOLA III

PRESENTACIÓN

Queridos alumnos:

Les presentamos aquí el material que fue preparado para auxiliarlos en el aprendizaje de español, dando continuidad a los contenidos iniciados en los semestres anteriores. Les recordamos que el aprendizaje de una lengua es continuo no puede ocurrir aisladamente no se aprende por pedazos, sino sumando conocimientos socioculturales lingüísticos.

Estamos en el tercer semestre y será necesario practicar aún más las cuatro habilidades. Daremos especial atención a los audios y videos que podrán encontrar entrando en las direcciones que les proponemos en cada unidad.

En cada unidad del libro encontrarán varias secciones: “Para Empezar” es la primera, en este apartado será introducido el tema central de cada unidad. En “Gramática y Vocabulario” como su nombre lo indica, serán presentados contenidos gramaticales y semánticos. En “Vamos a Practicar” serán practicadas las estructuras estudiadas en cada unidad. “Comprensión de Lectura” nos presenta siempre un texto actual sobre el tema de la unidad, exhibido a través de diferentes géneros textuales/discursivos que pueden ser artículos, noticias, propagandas, entre otros. En la sección “Aspectos Socioculturales” será donde les mostraremos algunos rasgos culturales de los países de lengua española.

Ustedes encontrarán en este material la “Unidad 5” que es una compilación de la gramática y vocabulario vistos durante los tres primeros semestres del curso, que además de servir como práctica, servirá como fuente de consulta.

Esperamos que este material sea muy bien aprovechado ya que está hecho especialmente para ustedes.

UNIDAD I

MEMORIA

PARA EMPEZAR

En la Unidad 1 vamos a hablar sobre memorias, recuerdos, mente. Vamos a recordar algunos contenidos vistos en los semestres anteriores y practicar, opinar y debatir sobre algunos asuntos que tienen que ver con la memoria.

VAMOS A PROBAR TU MEMORIA...

1. Observa con detenimiento la imagen de abajo.
2. Mientras la ves, va diciendo en voz alta lo que observas y así se te grabará mejor. Por ejemplo, di “en la imagen se puede ver un parque con juegos para niños, en el parque hay un niño tomando helado... ”.



3. Cierra los ojos e imagínate la imagen durante unos instantes, tratando de recordar todos los detalles.
4. Tapa con una mano la imagen y responde a estas preguntas:
 - ¿Cuántos niños hay en el parque?
 - ¿Cuántas niñas hay en el parque?
 - ¿Cuántos adultos hay en la imagen?

- ¿Qué está haciendo la niña sentada en el banco?
- ¿Qué juegos hay en el parque?
- ¿Qué juguetes de los niños aparecen en la foto?
- ¿Qué hay en la parte inferior a la izquierda de la imagen?
- ¿Qué juegos te gustaban cuando eras niño?

ASPECTOS GRAMATICALES

Vamos a recordar y practicar el verbo “gustar”. Observa el cuadro:

A + PRONOMBRE PERSONAL	PRONOMBRE PERSONAL ÁTONO	VERBO	SUJETO
A mí	Me	Gusta (sujeto singular)	La ensalada
A ti	Te		
A él / A ella A usted	Le	gustan (sujeto plural)	Los chocolates
A nosotros	Nos	gusta (sujeto singular)	El cine
A vosotros	Os		
Ellos	Les	gustan (sujeto plural)	Las flores.

Ahora vamos a hacer algunos ejercicios para recordar la estructura del verbo gustar.

¡Vamos a practicar!

I.- Ordene las frases:

1. hablar español mucho mí me A gusta

2. amigos el mucho A les deporte mis gusta

3. familia gusta viaje. yo mi A que le

4. chocolates gusta hermana y A nos mí mi a mucho comer

II.- Complete:

- a) A Isabel _____ salir de copas los sábados por la noche.
- b) A mi madre le gustan mucho _____
- c) A Alejandra y a mí _____ la música rock.
- d) A _____ te gusta comer comida china.
- e) A _____ les gustan los chocolates.
- f) A Alfredo le gusta _____
- g) A la maestra _____ los buenos alumnos.
- h) A Amanda _____ los chicos rubios.
- i) A María Jesús y Matías les gusta _____
- j) A Patricio y a mí _____ comer Paella.
- k) A _____ aprender español.

III – Contesta con frases completas:

- a) ¿Qué te gusta hacer los sábados por la noche?

- b) ¿Qué tipo de películas te gustan?

- c) ¿Cuál es tu comida preferida?

- d) ¿Qué es lo que no te gusta hacer?

- e) ¿Qué le gusta hacer a tu madre?



COMPRESIÓN DE LECTURA

Lee el siguiente artículo sobre memoria y contesta las preguntas.

Las mujeres tienen más memoria y los hombres se orientan mejor, según un estudio de la Universidad de Pensilvania.



Las conexiones en el cerebro de los hombres y de las mujeres son diferentes y se complementan entre sí. Así lo expone un estudio de la Universidad de Pensilvania publicado por la Academia estadounidense de las Ciencias, que le da una base científica a algunas creencias populares y estereotipos sobre el comportamiento de los dos sexos. Los resultados de este trabajo coinciden con otros similares de la misma universidad. El estudio, que ha analizado los mapas de conectividad cerebral de 521 mujeres y 428 hombres de entre 9 y 22 años, señala que las mujeres tienen un mayor número de conexiones entre los dos hemisferios del cerebro, mientras que los hombres presentan más vínculos entre la parte frontal y la trasera. En el caso de las mujeres, según recoge la agencia AFP, estas conexiones implican que las mujeres tienen una memoria superior, una mayor inteligencia social y mejores aptitudes para ejecutar varias tareas a la vez y para encontrar soluciones en grupo.

Las conexiones cerebrales de los hombres se producen entre el centro de coordinación de acciones y el cerebelo, importante para la intuición, lo que facilita aprender y ejecutar una sola tarea y proporciona generalmente un mayor sentido de la orientación. Los resultados de este trabajo coinciden con otros similares de la misma universidad, que atribuía una mayor capacidad de

atención, memoria e inteligencia social a las mujeres, mientras que los hombres mostraban una mayor capacidad y velocidad de tratamiento de la información.

Esta investigación abre camino a seguir definiendo qué conexiones neuronales son propias de un solo sexo y cuáles se comparten, detectándose de esta forma las diferencias en la manera de pensar de ambos sexos. Estas discrepancias, en cualquier caso, son mínimas entre los niños. Según el estudio, las diferencias en las conexiones cerebrales empiezan a desarrollarse en la adolescencia y se hacen más visibles entre los 14 y los 17 años de edad.

<http://www.20minutos.es/noticia/1996165/0/estudio-cerebro/hombres-mujeres/diferencias-sexos/>

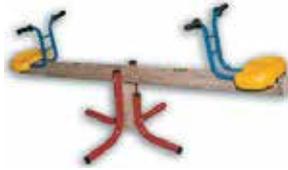
1. ¿Cuáles son las capacidades más desarrolladas entre las mujeres?

2. ¿Cuáles son las capacidades más desarrolladas entre los hombres?

3. ¿Estás de acuerdo con los resultados de esta investigación? Da algunos ejemplos concretos.

Vocabulario

Ya que el tema de este capítulo es memoria, aprenderemos vocabulario de juguetes y juegos para poder recordar y escribir sobre nuestra niñez.



1. Investiga y coloca la letra correspondiente a cada juguete o juego:

- a) Balancín
- b) Triciclo
- c) Pelota
- d) Bolitas o canicas de vidrio
- e) Volantín o cometa de papel
- f) Trompo
- g) Patines
- h) Muñeca
- i) Columpio
- j) Tobogán, resbalín o resbaladilla.

2. ¿Qué tipo de juguetes usabas en tu niñez? ¿Con quién jugabas? ¿Dónde jugabas?

ASPECTOS GRAMATICALES

Alfredo: ¡Camarero! ¿**Podría** traerme un café?

Camarero: ¿Le **gustaría** un capuchino?

Alfredo: **Podría** ser, pero, **preferiría** un solo. ¿Me **traería** un solo?

Camarero: En seguida señor.



¡Fíjate en los verbos destacados en negrita! El tiempo del verbo se llama Condicional y se usa para hablar de acciones pasadas que podían haberse producido con mucha probabilidad, así como para pedir cosas educadamente o expresar deseos.

Observe los usos del condicional:

- para invitaciones: ¿**Querríais** ir al cine conmigo?.
- para pedir algo de forma educada: ¿**Podría** traerme el postre?
- para expresar un deseo: ¡Me **encantaría** viajar a Roma!
- para una sugerencia: **Deberías** salir más.
- para expresar una hipótesis o probabilidad: **Podríamos** comprar un coche
- para expresar una duda o incertidumbre en el pasado: Pensé que no **llegarías** tan temprano.

- para acciones futuras consideradas desde un momento del pasado:
Pedro dijo que **llegaría** después de las 10.

PERSONA	-AR HABLAR	-ER APRENDER	-IR VIVIR
Yo	hablar <u>ía</u>	Aprender <u>ía</u>	Vivir <u>ía</u>
Tú	hablar <u>ías</u>	Aprender <u>ías</u>	Vivir <u>ías</u>
el/ella/usted	hablar <u>ía</u>	Aprender <u>ía</u>	Vivir <u>ía</u>
nosotros/-as	hablar <u>íamos</u>	aprender <u>íamos</u>	Vivir <u>íamos</u>
vosotros/-as	hablar <u>íais</u>	Aprender <u>íais</u>	Vivir <u>íais</u>
ellos/ellas/ustedes	hablar <u>ían</u>	Aprender <u>ían</u>	Vivir <u>ían</u>

¡Vamos a practicar!

1. Completa las frases con el verbo entre paréntesis en condicional.

- Mis padres _____ muy felices viviendo conmigo (ser)
- Te avisé que la empresa no te _____ el dinero. (pagar)
- Te _____ si me lo pides. (acompañar)
- Nos _____ viajar en vacaciones. (gustar)
- Yo _____ contigo hasta el fin del mundo. (ir)
- Pedro avisó que no _____ ayuda. (necesitar)
- No _____ hablar en público. (poder)
- Me _____ viajar por el mundo. (encantar)
- Nosotros _____ comprar un coche. (querer)
- Creí que vosotros _____ hoy (venir)

2. Imagínate que te ganaste la lotería y de un día para otro despertaste rico. ¿Qué harías? Escribe algunas frases contando algunas cosas que harías si fueses millonario. Usa condicional. Ejemplo: Yo trabajaría menos y me divertiría más.

ASPECTOS SOCIOCULTURALES

Dicen los “neurólogos científicos” que somos lo que recordamos, o sea, nuestras memorias de toda una vida, las historias que la familia cuenta, las imágenes de los lugares, las canciones que nos marcaron, en fin, todo, lo bueno y lo malo forman nuestra personalidad y la manera como miramos la vida. Ahora, cómo todo lo recordado va a afectarnos, eso es una cuestión aparte. Lo que sí podemos decir es que las memorias pueden servir como fuente de inspiración para la creación artística. Un ejemplo bastante rico son los escritos de la escritora Isabel Allende que aunque sean obras de ficción contienen mucho de sus memorias familiares. En “Mi país inventado” (2003) el amor y la nostalgia de su país presentan al lector un Chile real y fantástico, una tierra de gente hospitalaria y fuerte al mismo tiempo desvela la crueldad de un régimen totalitarista, el machismo y la desigualdad social.



ISABEL ALLENDE

Nació en Lima mientras su padre se desempeñaba como embajador de Chile en Perú. Hija del chileno Tomás Allende Pessi y de Francisca Llona Barros. Isabel Allende cursó estudios de periodismo. Mientras se iniciaba en la escritura de obras de teatro y cuentos infantiles, trabajó como redactora y columnista en la prensa escrita y la televisión.

En 1960 Isabel Allende entró a formar parte de la sección chilena de la FAO, la organización de las Naciones Unidas que se ocupa de la mejora del nivel de vida de la población mediante un exhaustivo aprovechamiento de las posibilidades de cada zona.

En 1962 contrajo matrimonio con Miguel Frías, del que habría de divorciarse en 1987, después de haber tenido dos hijos: Paula -que falleció, víctima de porfiria, en 1992- y Nicolás.

En 1973, tras el golpe militar chileno encabezado por el general Pinochet, en el que murió su tío, el presidente Salvador Allende, abandonó su país y se instaló en Caracas, donde inició su producción literaria.

La casa de los espíritus (1982), es su primera novela y su obra más conocida. Más tarde fue adaptada tanto al cine como al teatro.

Autora de superventas, la tirada total de sus libros alcanza 57 millones de ejemplares y sus obras han sido traducidas a 35 idiomas; está considerada como la escritora viva de lengua española más leída del mundo.

http://www.elresumen.com/biografias/isabel_allende.htm

Lee este trecho de la obra de Isabel Allende:

En mi caso la infelicidad natural de la infancia se agravaba por un montón de complejos tan enmarañados, que ya no puedo ni siquiera enumerarlos, pero por suerte no me dejaron heridas que el tiempo no haya curado. Una vez oí decir a una famosa escritora afroamericana que desde niña se había sentido

extraña en su familia y en su pueblo; agregó que eso experimentan casi todos los escritores, aunque no se muevan nunca de su ciudad natal. Es condición inherente a este trabajo, aseguró; sin el desasosiego de sentirse diferente no habría necesidad de escribir. La escritura, al fin y al cabo, es un intento de comprender las circunstancias propias y aclarar la confusión de la existencia, inquietudes que no atormentan a la gente normal, sólo a los inconformistas crónicos, muchos de los cuales terminan convertidos en escritores después de haber fracasado en otros oficios. Esta teoría me quitó un peso de encima: no soy un monstruo, hay otros como yo.

Nunca calcé en parte alguna, ni en la familia, la clase social o la religión que me tocaron en suerte; no pertenecí a las pandillas que andaban en bicicleta por la calle; los primos no me incluían en sus juegos; era la chiquilla menos popular del colegio y después fui por mucho tiempo la que menos bailaba en las fiestas, más por tímida que por fea, prefiero suponer. Me encerraba en el orgullo, fingiendo que no me importaba, pero habría vendido el alma al diablo por ser del grupo, en caso de que Satanás se hubiera presentado con tan atractiva propuesta. La raíz de mi problema siempre ha sido la misma: incapacidad para aceptar lo que a otros les parece natural y una tendencia irresistible a emitir opiniones que nadie desea oír, lo cual ha espantado a más de algún potencial pretendiente. (No deseo presumir, nunca fueron muchos.) Más tarde, durante mis años de periodista, la curiosidad y el atrevimiento tuvieron algunas ventajas. Por primera vez entonces fui parte de una comunidad, tenía patente de curso para hacer preguntas indiscretas y divulgar mis ideas, pero eso terminó bruscamente con el golpe militar de 1973, que desencadenó fuerzas incontrolables. De la noche a la mañana me convertí en extranjera en mi propia tierra, hasta que finalmente debí partir, porque no podía vivir y criar a mis hijos en un país donde imperaba el temor y donde no había lugar para disidentes como yo.

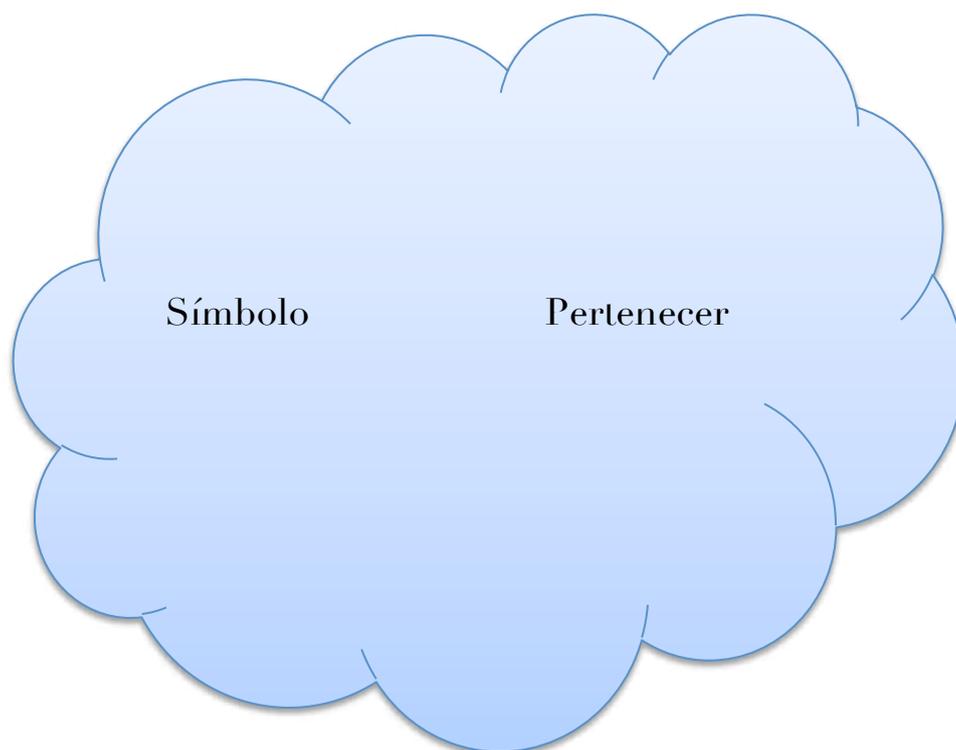
Encontrarás la obra completa en el sitio <http://josemanuelparra.jimdo.com/libros-digitales>

UNIDAD 2

PATRIMONIO CULTURAL

PARA EMPEZAR

En la Unidad 2 vamos a ver características de algunos sustantivos y adjetivos, revisaremos verbos irregulares y abordaremos el tema del “Patrimonio Cultural”. Así que, para empezar vamos a hacer una ‘lluvia de ideas’ acerca del concepto de “Patrimonio Cultural”. En la nube abajo escribe las palabras que te vienen a la mente relacionadas a este tema. Para ayudarte escribí dos palabras.



Ahora que tenemos una lista de palabras que juzgamos pertenecer al campo semántico “Patrimonio Cultural”, veamos si podemos agrupar dos o más palabras para formar frases. Puedes añadir artículos, verbos o lo que sea necesario para crear una frase con sentido.

Ejemplo:

1. SÍMBOLOS que PERTENECEN a un pueblo.
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Muy bien, ya confrontamos las ideas uno de los otros acerca de lo que imaginamos ser Patrimonio Cultural, ahora vamos a leer un texto para ampliar nuestro conocimiento sobre el tema.

www.ecured.cu/index.php/Patrimonio_Cultural

1. Después de haber leído el texto de internet responda lo que se pide:

Dentro del patrimonio cultural existe el patrimonio material e inmaterial. De un ejemplo de cada uno.

2. Clasifica los siguientes elementos en una de las 3 categorías estipuladas por la UNESCO y/o en sus subcategorías.

- a) Danza típica =
- b) Restos de un naufragio =
- c) Una ciudad =
- d) Formación rocosa =
- e) Pintura =
- f) Música =
- g) Un monumento =

ASPECTOS GRAMATICALES

¿Masculino o femenino?

En la lengua española hay palabras que mudan el significado al cambiar de género por ejemplo ¿Sabes cuál es la diferencia entre el cólera y la cólera?

Observe el siguiente cuadro:

El capital (patrimonio)	La capital (ciudad)
El cerezo (árbol)	La cereza (fruta)
El cólera (enfermedad)	La cólera (rabia)
El coma (inconsciencia)	La coma (puntuación)
El cometa (estrella)	La cometa (juguete)
El corte (herida)	La corte (tribunal)
El cura (sacerdote)	La cura (curación)
El doblez (pliegue)	La doblez (hipocresía)
El editorial (artículo)	La editorial (empresa)
El frente (fachada)	La frente (parte superior de la cara)
El guardia (vigilante)	La guardia (tutela)
El guía (orientador)	La guía (libro de consulta)
El manzano (árbol)	La manzana (fruta)
El mañana (futuro)	La mañana (parte de día)
El margen (límite)	La margen (orilla)
El naranjo (árbol)	La naranja (fruta)
El orden (armonía)	La orden (mandato)
El parte (escrito)	La parte (fracción)
El pendiente (arete)	La pendiente (cuesta)
El pez (animal)	La pez (alquitrán)
El terminal (extremo de un conducto)	La terminal (de autobuses)
El trompeta (músico)	La trompeta (instrumento)
El vocal (cargo)	La vocal (letra)

¡Vamos a practicar!

1. Dependiendo del significado coloque el, los o la, las en cada frase:

- Por _____ mañana iremos de compras.
- La profesora dijo que tienes que aprenderte _____ vocales.

- c) Tenemos que mantener _____ **orden** en esta sala.
- d) Se me ha perdido _____ **pendiente**.
- e) Desde aquí podemos ver _____ **margen** del río.
- f) Busca el número de teléfono en _____ **guía**.
- g) ¿Dónde está _____ **coma** en esta frase?
- h) El niño empujó _____ **cometa**.
- i) _____ **cura** nos está esperando en la iglesia.
- j) No me gustan ni _____ **doblez** ni los engaños.

2. Identifica si las siguientes frases están correctas o erradas y corrige las erradas.

- a) **El frente ruso** ha atacado de nuevo.

- b) La noche está negra como **la pez**.

- c) Este diario es famoso porque publica **unas editoriales incendiarias**.

- d) La maleza se acumulaba en **los márgenes** del río.

- e) Me he comprado un telescopio para ver **el cometa** Halley.

- f) Aquí le haremos **una cura** de urgencia y usted va mañana a su médico.

- g) La **cólera ha causado** una gran mortandad.

- h) El paciente se encuentra en estado de **coma inducida**.

- i) Un autobús los transportará hasta **el terminal**.

- j) No podemos confiar en **el mañana**.



COMPRESIÓN DE LECTURA

Observa con atención estas ilustraciones y luego contesta las preguntas:

TEXTO N°1



<http://cucpatrimoniomundial.blogspot.com.br/2013/09/todos-podemos-colaborar-la.html>

TEXTO N° 2



<http://imageneschistosasfb.blogspot.com.br/2013/10/muerde-tu-mascota.html>

TEXTO N°3



<http://www.elminero.com.mx/iniciara-imjuve-colocacion-de-contenedores-para-pilas/>

TEXTO N°4



<http://imagenesinglesespanol.com/imagenes/huella-verde-en-nuestro-camino>

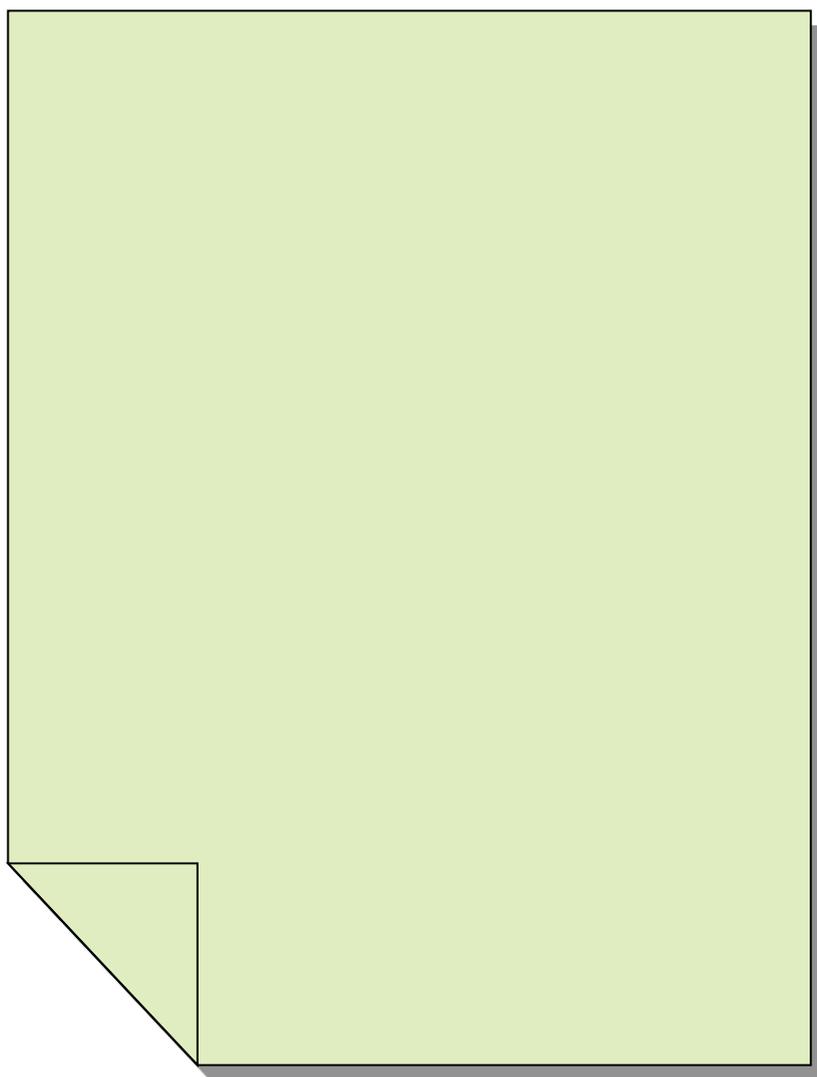
1. ¿Qué representan las imágenes número 1 y 2? ¡Descríbelas!

-
-
2. Las imágenes número 3 y 4 son piezas publicitarias, ¿Cuál es la intención de estas propagandas de servicio público?

3. Averigua qué significado tiene la expresión “**ponerse las pilas**”

4. A partir del texto nº4, ¿Cómo podrías dejar una huella verde?

5. ¡Ahora te toca a ti! Deja un recado sobre el medio ambiente en forma de imagen (caricatura, propaganda, foto, etc...)



ASPECTOS GRAMATICALES

¿Ya escuchaste hablar de los topónimos?

En griego la palabra “**topos**” significa lugar y “**ónoma**” significa nombre, nombre de lugar. Los **topónimos** son un tipo de nombre propio que se utiliza para nombrar lugares de forma orientada según los orígenes del mismo, de accidentes geográficos, de sus colonizadores, descubridores, o eventos históricos, entre otros.

Muchos topónimos en España han producido apellidos por llamar a las personas por el nombre de su lugar de origen, por ejemplo; Morales (pueblo de la provincia de Soria) Córdoba, (ciudad Andaluza) Toledo (ciudad de Castilla la Mancha), del Toro, del Campo, del Valle.

Por otro lado, en América ocurre el caso contrario, existen muchos topónimos derivados de apellidos, algunos lugares de México por ejemplo: Casas (deriva de Juan Bautista de la Casas) Bustamante (proveniente de Anastasio Bustamante), Guerrero (proviene de Vicente Guerrero).

En América hispana la mayoría de los nombres de las ciudades y pueblos son de origen indígena por ejemplo en Chile palabras mapuches como:

Talca: tralca: tronar el trueno

Curicó: agua negra

Colchagua: colchahue: charcos donde pululan renacuajos.

Panimávida: montaña con pumas

En México, palabras de origen nahuatl, tales como:

Popocatepetl – montaña que humea.

Iztaccíhuatl – mujer blanca.

Xochimilco – campo cultivado.

Ocotlán – lugar de pinos u ocotes.

Michoacán – lugar donde abundan los peces.

¡Vamos a practicar!

1. Ahora, piensa un poco y empareja cada topónimo con su significado.

	TOPÓNIMO		SIGNIFICADO
A	América		El límite de allá
B	Francia		Padre de las aguas
C	Venezuela		Tierra rojiza, color de fuego
D	Mississippi		Puerto en forma de cueva
E	Chile		De Cristóbal Colón
F	Bolivia		De Simón Bolívar
G	Brasil		Confín, fin del mundo
H	Colombia		Tierra de los hombres libres
I	Panamá		Pequeña Venecia
J	India		Lugar de abundancia de peces
K	Cuba		De Américo Vespucio

2. Busque el significado del topónimo Argentina y su explicación.

ASPECTOS GRAMATICALES

ALGUNAS IRREGULARIDADES DE LOS VERBOS

Vamos a pensar en el presente de indicativo y rellenar el cuadro con los verbos del recuadro. Conjuguemos en primera persona.

HACER	RECORDAR	PERDER	SALIR
SERVIR	ALMORZAR	CAER	TENER
OIR	ACORDARSE	PEDIR	MENTIR
VENIR	REPETIR	SENTIR	PENSAR
DECIR	SOLER	VOLVER	DORMIR
QUERER	MEDIR	ACOSTARSE	
PREFERIR	NEGAR	SEGUIR	DEFENDER

TIPOS DE IRREGULARIDADES			
1ªPERSONA TERMINA EN "GO"	CAMBIA "E" POR "I"	CAMBIA "E" POR "IE"	CAMBIA "O" POR "UE"
Hago	Sigo	Pienso	Duerno



Existen algunos verbos que tienen más de una irregularidad, por ejemplo: caer, decir.

¡AHORA TE TOCA A TI!

Después haber trabajado esta unidad sobre patrimonio cultural, piensa en tu cultura y defiende un posible candidato a patrimonio cultural de tu ciudad o país (puede ser una ciudad, un baile, una escultura, un accidente geográfico, una comida, entre otras cosas) y argumenta porqué debería ser patrimonio cultural. En tu redacción utiliza algunos verbos irregulares practicados en esta unidad.

ASPECTOS SOCIOCULTURALES



LA CULTURA QUECHUA

El hogar original del pueblo quechua parece haber sido la región de Apurímac-Ayacucho, en el Perú actual. Aquí se fundó el Imperio Inca que fue conocido hasta la conquista española como *Tahuaninsuyu* 'Las cuatro regiones' (*tahu* 'cuatro', *susyu* 'región'). El quechua era la lengua predominante del Imperio y se hablaba en dos variantes: la casta gobernante hablaba *inca simi*, que algunos estudiosos creen fuera una lengua secreta, y el pueblo hablaba *runa simi* o 'lengua popular'. Desde el siglo XVI en adelante el nombre tribal quechua se usó para designar la *runa simi*.

Por varias razones, entre ellas la del proselitismo, los españoles difundieron el esparcimiento del quechua. La lengua fue enseñada en la Universidad de Lima (fundada en 1551) y en 1560 Domingo de Santo Tomás había producido la primera gramática quechua.

Aunque los incas conquistaron Chile y, a la llegada de los españoles, era comprendida, por ejemplo, en los valles del norte, no logró entronizarse. Atestiguan su presencia los topónimos y algunos préstamos léxicos en el mapuche.

Fuente: <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/amerindia/andinoec/quechua>

Vea el siguiente video y opine en el foro sobre la enseñanza del quechua en las escuelas peruanas:

<https://www.facebook.com/unicefperu/videos/p.956645421048850/956645421048850/?type=2&theater>

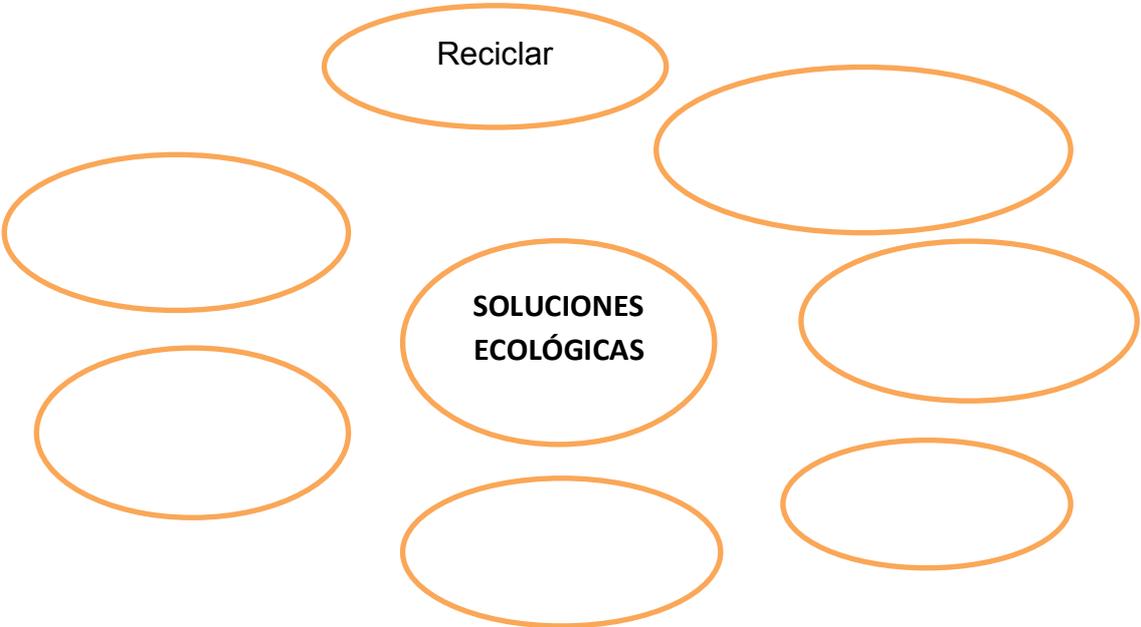
UNIDAD 3

MEDIO AMBIENTE

PARA EMPEZAR

¿Podemos vivir en un mundo mejor?

Junto con el desarrollo del planeta viene también el daño ambiental. Cada uno de nosotros podemos ayudar a salvar el planeta adquiriendo hábitos más ecológicos. Piensa en algunos hábitos o conductas que ya practicas o que podrías practicar para que la vida sea más sana y armoniosa:



Ahora entra en el sitio <http://www.el-periodico.com.mx/noticias/soluciones-ecologicas-para-la-vida-cotidiana/> y lee el texto. Luego compara tus conductas con las que encontraste en el texto.

- 1. ¿Algunas coinciden con las tuyas? ¿Cuáles?

- 2. ¿Cuál te pareció más interesante y por qué?

3. Ahora te proponemos un reto:

- a) Elige una conducta de todas las que leíste en el texto y comienza a practicarla.
- b) Tendrás un diario on-line donde anotarás paso a paso tus acciones. Puedes colocar fotos, videos, lo que sea para documentar tu reto.

Por ejemplo:

Mi reto será ahorrar agua.

- El primer paso será colocar, en las paredes de la cocina y del cuarto de baño algunos letreros con acciones para recordar, tales como:



- Pedir para un plomero chequear las instalaciones hidráulicas.
- Seguir la evolución de mi consumo por algunos meses.....
-
-

Mientras cumples esta tarea vamos a estudiar un poco más sobre la irregularidad de los verbos en presente para complementar lo que hemos visto en las unidades anteriores.

ASPECTOS GRAMATICALES

OTRAS IRREGULARIDADES DE LOS VERBOS EN PRESENTE

Como ya vimos la irregularidad de los verbos son alteraciones producidas en cualquier parte del verbo, diferente de lo que ocurre con los verbos amar, temer y partir (regulares).

Observa el recuadro y rellena la tabla con el verbo adecuado de acuerdo con su irregularidad siguiendo el modelo. Conjuguemos en primera persona.

PROTEGER	SER	REDUCIR
ENLOQUECER	RECOGER	ESTAR
SEDUCIR	TRADUCIR	
EMERGER	DAR	ACOGER
ANOCHECER	ESCOGER	

TIPOS DE IRREGULARIDADES		
1ª PERSONA CAMBIA G POR J	1ª PERSONA APARECE LA "Z"	1ª PERSONA TERMINA EN "Y"
Cojo (coger)	Conozco (conocer)	Voy (ir)

¿Qué te pareció la actividad? ¿Difícil? ¡Ahora te propongo un ejercicio!

¡Vamos a practicar!

1. Forme frases, conjugando en presente con estos elementos:

Ejemplo: En cuanto /anocheecer/irme a casa

En cuanto **anochezca me voy** a casa

a) (Yo) /conocer/ París

b) Ir a la escuela/ todos los días

c) Casi/ enloquecer/ cuando sentí el terremoto

d) Para ir a la universidad/ coger /el autobús

e) Siempre/traducir/las letras de las canciones

f) (Yo) conducir/ con precaución

g) (Yo) proteger/ a mis hijos

h) Estar /aprendiendo español

i) Dar gracias/a Dios/ todos los días

j) (yo) acoger/ a mis visitas/ con mucha alegría



Para ayudarte: Existen algunos sitios donde puedes aclarar cualquier duda acerca de la conjugación de los verbos en español. Te sugerimos visitar <http://conjugador.reverso.net/conjugacion-espanol.html>
<http://www.conjugacion.es/>

2. Entra en uno de estos sitios y busca los verbos; caber, doler y saber y construye 3 frases con cada uno de ellos:

3. Luego de corregidas las frases posta dos de ellas en la plataforma para socializarlas.



COMPRESIÓN DE LECTURA

El Papa a los ministros de Medio Ambiente de la UE: Hay que saldar la deuda ecológica



Ciudad del Vaticano, 16 de septiembre de 2015 (Vis).-El Papa recibió esta mañana, antes de la audiencia general, a los ministros de Medio Ambiente de la Unión Europea, que afrontarán en breve dos importantes eventos: La adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el Cop 21 en París. Francisco les **recordó** que su

misión era cada vez más importante porque el medio ambiente es "un bien colectivo, un patrimonio de la humanidad, y responsabilidad de cada uno de nosotros. Una responsabilidad - **subrayó**- que sólo puede ser transversal y requiere la colaboración efectiva de la comunidad internacional".

A continuación **propuso** a los ministros tres principios que deberían inspirar sus trabajos. En primer lugar, el principio de la solidaridad. "Una palabra -observó- que a veces se olvida, y de la que a veces se abusa de forma estéril. Sabemos que las personas más vulnerables a la degradación del medio ambiente son los pobres, que **sufren** las consecuencias más graves. Solidaridad significa entonces implementar herramientas eficaces, capaces de unir la lucha contra la degradación ambiental con la lucha a la pobreza. Hay muchas experiencias positivas en este sentido. Por ejemplo, el desarrollo y la transferencia de tecnologías apropiadas, capaces de emplear mejor los recursos humanos, naturales y socioeconómicos, más fácilmente disponibles a nivel local, con el fin de **garantizar** su sostenibilidad también a largo plazo".

En segundo lugar, el principio de justicia. "En la encíclica "Laudato sí" – recordó- hablé de la "deuda ecológica", especialmente entre el Norte y el Sur, vinculada con los desequilibrios comerciales que repercuten en el ámbito ecológico, así como del uso desproporcionado de los recursos naturales que históricamente llevan a cabo algunos países. Debemos **saldar** esta deuda. Estos últimos países están llamados a contribuir a la solución de esta deuda dando un buen ejemplo, limitando sustancialmente el consumo de energía no renovable, proporcionando recursos a los países más necesitados para **promover** políticas y programas de desarrollo sostenible, adoptando sistemas de gestión adecuada de los bosques, del transporte, de los

residuos, abordando seriamente el grave problema del despilfarro de alimentos, favoreciendo un modelo circular de la economía, **fomentando** nuevas actitudes y estilos de vida".

En tercer lugar, el principio de participación, que "**requiere** que todas las partes en causa se involucren, incluso las que a menudo se quedan al margen de la toma de decisiones. Vivimos en una época muy interesante: por un lado, la ciencia y la tecnología ponen en nuestras manos un poder sin precedentes; por el otro, el uso apropiado de este poder **presupone** la adopción de una visión más integral e integradora. Para ello es necesario abrir la puerta a un diálogo...inspirado por esa visión enraizada en la ecología integral, que es el tema de la encíclica "Laudato sí". Se trata obviamente de un gran reto cultural, espiritual y educativo. Solidaridad, justicia y participación por respeto de nuestra dignidad y por respeto de la creación".

Al final, el Pontífice, despidiéndose de los ministros les animó en su tarea, subrayando que tanto él como la Santa Sede no dejarán de dar apoyo para "responder adecuadamente al grito de la tierra y al grito de los pobres"

<http://www.news.va/es/news/el-papa-a-los-ministros-de-medio-ambiente-de-la-ue>

1. Lee la noticia y completa el cuadro:

¿Qué? Qué sucedió (el hecho)	
¿Quién? (A quién le sucedió, el sujeto)	
¿Cómo? Cómo le sucedió (la manera)	
¿Dónde? Dónde le sucedió (el sitio)	
¿Cuándo? Cuándo le sucedió (el tiempo)	
¿Por qué? Por qué le sucedió (la causa)	

2. Observa los verbos destacados en negrita. ¿Cuáles son regulares y cuáles irregulares? Explica.

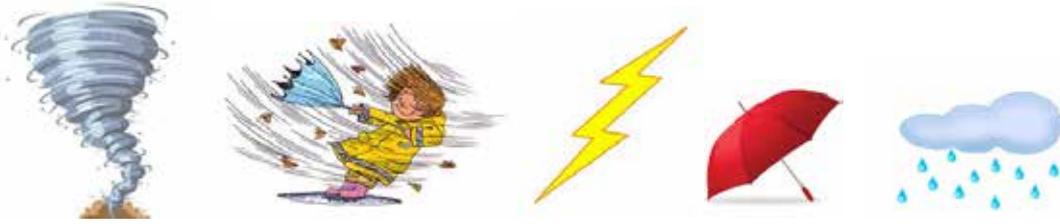
3. Ahora compara el texto que leíste anteriormente sobre “Soluciones ecológicas para la vida cotidiana” y este sobre el discurso del papa a la Unión Europea. ¿Qué opinas?

Vocabulario

Una vez que estamos hablando sobre Medio Ambiente, aprovechemos para ampliar nuestro vocabulario con palabras relacionadas a ‘CLIMA’ y fenómenos naturales ¿te parece?

1. Empareja las palabras de la nube con las de cada imagen.





2. ¿Listo? Ahora, por curiosidad, cuéntame algo que te ocurrió relacionado con medio ambiente, clima, fenómenos naturales usando algunas de estas palabras. Observa el ejemplo:

Estaba caminando por las calles de Santiago de Chile cuando de repente me sentí mareada, y sentía como que el piso se me movía, me quedé muy preocupada, pensé que estaba enfermándome, pero, cuando llegué al hotel y vi algunos cuadros chuecos en la pared y un macetero quebrado, supe que había temblado. ¡Menos mal! Era sólo un pequeño temblor. ¡Ahora te toca a ti! ¿Cuál es tu historia?

Algunas historias pueden ser chistosas, otras tenebrosas, pero, la intención es hacernos reflexionar un poco más seriamente sobre el tema del medio ambiente.

Ahora ¡Pon Atención!

¡Observa el cuadro y complétalo!

Persona	Presente	Pretérito Indefinido	Pretérito Perfecto	Pretérito Imperfecto	Pretérito Pluscuamperfecto
Yo	_____	Amé	He amado	Amaba	Había amado
Tú	Amas	Amaste	_____	Amabas	Habías amado
Él/Ella	Ama	Amó	Ha amado	Amaba	_____
Nosotros	Amamos	_____	Hemos amado	Amábamos	Habíamos amado
Vosotros	_____	Amasteis	Habéis amado	Amabais	Habíais amado
Ellos/Ellas	Aman	Amaron	Habéis amado	_____	Habían amado
Persona		Futuro	Futuro Compuesto	Condicional	Condicional Compuesto
Yo		Amaré	Habré amado	Amaría	Habría amado
Tú		Amarás	Habrás amado	Amarías	_____
Él/Ella		Amará	Habrá amado	_____	Habría amado
Nosotros		Amaremos	Habríamos amado	Amaríamos	Habríamos amado
Vosotros		Amaréis	Habríais amado	Amaríais	Habríais amado
Ellos/Ellas		Amarán	Habrían amado	_____	Habrían amado

¡Muy Bien! todo lo que hemos estudiado hasta ahora es el modo indicativo. El *modo indicativo* es uno de los principales modos verbales. El diccionario de

la RAE lo define como “el que enuncia como real lo expresado por el verbo.” Para finalizar este modo veremos cómo se comporta el tiempo futuro del indicativo.

ASPECTOS GRAMATICALES

Futuro simple

El futuro simple o futuro imperfecto se utiliza principalmente para expresar una intención o una suposición acerca del presente/futuro.

Por ejemplo:

- intención de realizar una acción en el futuro: Mañana iré al cine.
- suposición (respecto al futuro): No querrás ir solo.
- Suposición (respecto al presente): Me imagino que aún no comprarás las entradas.

Terminación de los verbos regulares

Persona	ar hablar	er aprender	ir vivir
Yo	hablar <u>é</u>	aprender <u>é</u>	Vivir <u>é</u>
Tú	hablar <u>ás</u>	aprender <u>ás</u>	Vivir <u>ás</u>
el/ella/usted	hablar <u>á</u>	aprender <u>á</u>	Vivir <u>á</u>
nosotros/-as	habl <u>aremos</u>	aprender <u>emos</u>	vivire <u>mos</u>
vosotros/-as	hablar <u>éis</u>	aprender <u>éis</u>	Vivir <u>éis</u>
ellos/ellas/ustedes	hablar <u>án</u>	aprender <u>án</u>	Vivir <u>án</u>

Existen varios verbos irregulares en futuro y aquí te presentamos una tabla con algunos:

Infinitivo	Futuro simple
CABER	cabré, cabrás, cabrá, cabremos, cabréis, cabrán
DECIR	diré, dirás, dirá, diremos, diréis, dirán
HABER	habré, habrás, habrán, habremos, habréis, habrán
HACER	haré, harás, hará, haremos, haréis, harán
PODER	podré, podrás, podrá, podremos, podréis, podrán
PONER	pondré, pondrás, pondrá, pondremos, pondréis, pondrán
QUERER	querré, querrás, querrá, querremos, querréis, querrán
SABER	sabré, sabrás, sabrá, sabremos, sabréis, sabrán
SALIR	saldré, saldrás, saldrá, saldremos, saldréis, saldrán
TENER	tendré, tendrás, tendrá, tendremos, tendréis, tendrán
VALER	valdré, valdrás, valdrá, valdremos, valdréis, valdrán
VENIR	vendré, vendrás, vendrá, vendremos, vendréis, vendrán

El Futuro Compuesto

El futuro compuesto o perfecto se forma con el futuro simple del verbo auxiliar “haber” más el participio pasado del verbo que conjugamos.

Persona	Haber	Participio
Yo	habré	amado
Tú	habrás	
el/ella/usted	habrá	
nosotros/-as	habremos	comido
vosotros/-as	habréis	
ellos/ellas/ustedes	habrán	
		bebido

Usos del Futuro compuesto

- Para expresar acción futura anterior a otra acción también futura y en relación con el presente. Acción finalizada.

El domingo él ya *habrá llegado*.

- Para expresar probabilidad o duda en el **pasado cercano**. La probabilidad en pretérito perfecto.

¿Dónde ha ido José?
Seguramente ha ido a trabajar.
Habrá ido a la oficina.

¡Vamos a practicar!

1. Complete con el verbo en futuro simple o compuesto

- a. Nunca (*llegar/ustedes*) _____ a tiempo para el tren de las dos.
- b. ¿Dónde está Carmen? (*Ir/ella*) _____ a comprar pan.
- c. Dentro de una década no (*quedar*) _____ bosques.
- d. Este feriado (*abrir*) _____ todas las tiendas.
- e. ¿Cuándo (*hacer/nosotros*) _____ ese viaje?
- f. Si no se han puesto en contacto con ustedes es porque no (*llegar/ellas*) _____ todavía.
- g. La policía no (*poder*) _____ probar nunca que ella robó.
- h. No sé si (*cabere*) _____ otra maleta en el maletero.
- i. Dentro de poco (*saber/vosotros*) _____ hablar español.
- j. Supongo que ya (*poner/tú*) _____ la mesa.

3. Vamos a pensar en la humanidad dentro de 20 años. ¿Cómo te la imaginas? Escribe una redacción describiendo esta humanidad.

ASPECTOS SOCIOCULTURALES

Es sabido que la preservación y mantención de las zonas verdes del planeta son esenciales para la vida humana de calidad. Cuanto más diversificado sea el sitio, más beneficios tendremos, así que, una zona que tenga preservados sus manantiales, la flora y la fauna autóctona y donde el hombre vive en armonía con este ambiente no corre riesgos de avalanchas, inundaciones, escasez de alimentos, falta de agua, o cualquiera otra ‘catástrofe’ ambiental generada por la acción humana. Infortunadamente, a través de los telediarios, periódicos o redes sociales, frecuentemente, somos informados sobre terribles consecuencias ambientales debido a cambios climáticos, a poda irregular de árboles o al desperdicio de agua, entonces te pregunto:

1. ¿Tu ciudad, zona o país ya sufrió o sufre consecuencias por el manejo inadecuado de los sitios verdes? Podrías ejemplificar.
2. Ahora, pensando en países de lengua española. ¿Podrías relatar algún suceso (acontecimiento) debido a los maltratos al medio ambiente? Si no sabes, visita algunos sitios web.

¡AHORA TE TOCA A TI!

Tomar conciencia sobre todos los daños que el hombre causa al medio ambiente, no es suficiente; nosotros tenemos que actuar en favor de la vida, pues somos parte del medio ambiente. Te sugerimos dos videos educativos para niños para ilustrar algunas acciones, visita www.youtube.com/watch?v=gKB_7MUPxT4



y <https://www.youtube.com/watch?v=bDb0PtfZriw>



y luego, haz las tareas que te presentamos abajo:

VIDEO 3RS

1. Escribe 5 frases dichas en el video.
2. Lista 5 palabras nuevas que aprendiste con el video.
3. Opina sobre el principio de los 3Rs

VIDEO RENATA Y COCO

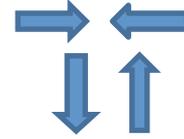
1. Reproduce trechos del diálogo entre la niña y su padre.
2. Escribe una reseña comentando el video y compartala en el “FÓRUM”

Esperamos que lo que hemos visto en los videos nos lleve a asumir una postura más responsable con nuestro planeta pues el pronóstico para los años venideros es preocupante. Pensando más específicamente en Latinoamérica, podemos destacar la Amazonía y toda su biodiversidad. Es cierto que más de 60% de la selva amazónica está en territorio brasileño, pero sus casi 7 mil kilómetros cuadrados también se extienden por Venezuela, Colombia, Perú, Bolivia, Ecuador, Surinam, Guyana y Guyana Francesa.

Para aprender un poco más sobre la Amazonía, entra en este sitio amazonaviva.wordpress.com/la-selva-amazonica/ y lee el artículo **Simulación de un ordenador de la deforestación en Brasil en el 2050**

Tras leer el texto completa las siguientes tareas:

1. En la sopa de letras encuentra 12 palabras que aparecieron en el texto.
Ojo, las palabras pueden estar en distintas direcciones



E	N	R	T	O	B	V	E	G	E	T	A	C	I	Ó	N
B	G	A	N	A	D	E	R	A	S	P	U	P	A	O	X
Q	Y	U	T	R	D	I	L	L	M	O	J	I	B	O	C
T	U	I	B	X	A	F	J	I	R	F	G	B	U	E	R
I	U	O	A	J	T	L	B	O	S	Q	U	E	S	X	I
O	H	J	K	Ñ	M	B	G	U	Y	D	E	I	P	A	M
N	P	U	N	C	Ó	U	K	O	S	A	Í	U	Q	E	S
A	Q	B	V	I	S	G	A	M	I	S	P	Í	U	X	E
B	A	C	D	E	F	O	R	E	S	T	A	C	I	Ó	N
R	L	I	N	V	E	R	N	A	D	E	R	O	X	A	Z
I	I	C	U	K	R	L	U	L	A	J	I	Y	O	Y	O
G	F	L	H	T	A	T	I	Ñ	B	Q	U	E	M	A	P
O	N	O	B	R	A	C	Z	E	V	U	P	B	W	S	I
F	A	B	G	H	R	I	O	J	A	M	O	N	A	D	E

2. Con las palabras que encontraste, forma frases en el pasado utilizándote, preferentemente, de verbos irregulares.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

UNIDAD 4

TRABAJO VOLUNTARIO

PARA EMPEZAR



1. Observa los logotipos. ¿Conoces alguno? ¿Cuál o cuáles?

2. ¿De qué tipo de organizaciones se trata?

3. Existen tres organizaciones de las presentadas que fueron fundadas por artistas latinoamericanos famosos. Averigua cuáles son y cuáles son sus objetivos:

OBSERVA LAS TIRAS

TIRA Nº1



TIRA Nº2



Fuente: 10 años con Mafalda, Quino, Editorial Lumen, España, 2013.

1. En la Tira número 1: ¿Cómo está la expresión del rostro de la mamá de Mafalda en el cuadro 2 y en el 4? ¿Por qué?

2. ¿Cuál es la crítica de Mafalda?

3. En la Tira número 2: Mafalda está conversando con su amigo Felipe. ¿De qué conversan?

4. ¿Crees que Felipe tuvo el veraneo de sus sueños? ¿Cómo lo dedujiste?

5. En la primera tira de Mafalda aparecen las palabras “**mi**” y “**tu**”, y en la segunda tira aparecen las palabras “**mío**” y “**tuyo**”, estas palabras son llamadas de posesivos. Compara las dos tiras y genera una regla para el uso de **mi** y **tu** y de **mío** y **tuyo**. Piensa en la posición de las palabras en la frase, en el género y número.

Se usa mi y tu

Se usa mía y tuyo

ASPECTOS GRAMATICALES

ADJETIVOS POSESIVOS			
Un poseedor		Varios poseedores	
Singular	Plural	Singular	Plural
Mi (libro, casa)	Mis (libros, casa)	Nuestro (libro)	Nuestros (libros)
Tu (libro, casa)	Tus (libros, casas)	Nuestra (casa)	Nuestras (casas)
Su (libro, casa)	Sus (libros, casas)	Vuestro (libro)	Vuestros (libros)
		Vuestra (casa)	Vuestras (casas)
		Su (libro, casa)	Sus (libros, casas)
PRONOMBRES POSESIVOS			
Un poseedor		Varios poseedores	
Singular	Plural	Singular	Plural
(el) mío	(los) míos	(el) nuestro	(los) nuestros
(la) mía	(las) mías	(la) nuestra	(las) nuestras
(el) tuyo	(los) tuyos	(el) vuestro	(los) vuestros
(la) tuya	(las) tuyas	(la) vuestra	(las) vuestras
(el) suyo	(los) suyos	(el) suyo	(los) suyos
(la) suya	(las) suyas	(la) suya	(las) Suyas

Ahora compara tus respuestas de la pregunta 5 con las informaciones encontradas dentro de los siguientes cuadros:

Los adjetivos posesivos van delante del sustantivo y concuerdan en género y número con el objeto poseído no con el poseedor: Ejemplos: ¿Tu mamá cocina? ¿Vuestro padre vive con vosotros? Mis amigos saldrán al cine hoy.	Los pronombres posesivos nunca van delante del sustantivo y concuerdan en género y número con el objeto poseído. Pueden ir con artículos definidos o no. Ejemplo: ¿De quién es este lápiz, tuyo o mío? ¿Esta casa es suya? Una tía mía viene este verano a Brasil.
--	---

¿Acertaste? Entonces ahora vamos a practicar para comprender mejor este contenido.

¡Vamos a practicar!

1. Siga el modelo: Yo/ lápiz = es mi lápiz; es mío

- a) (Tú) libro = _____
- b) (ella) casa = _____
- c) (María) hija = _____
- d) (abuela) biscochos = _____
- e) (yo) gafas = _____
- f) (Él) padres = _____
- g) (Ellos) moto = _____
- h) (Nosotros) nieto = _____
- i) (Vosotras) amigas = _____
- j) (Ellas) trabajo = _____

2. Subraye la forma adecuada:

- a) Ésta es **mi** / **mía** madre Margarita.
- b) Este ordenador que está encima de la mesa es **su** / **suyo**.
- c) El coche rojo es el **tu** / **tuyo**.
- d) ¿Cómo están **sus** / **suyos** hijos señora Pérez?
- e) ¿Dónde están **mis** / **míos** pendientes?
- f) **Su** / **suyo** coche está en la puerta señor.
- g) Este reloj no es **mi** / **mío**. ¿Es **tu** / **tuyo** reloj?
- h) La **mi** / **mía** me gusta más que la **tu** / **tuya**.
- i) Señor Rodríguez ¿Cuál es **su** / **suyo** primer nombre?
- j) ¿Vas a venir a **mi** / **mía** fiesta de cumpleaños?



COMPRESIÓN DE LECTURA

Aquí les presentamos el testimonio de una voluntaria en Medellín llamada Leyre Sanz. Lee el texto y en seguida realiza las actividades.



Después de once años, el verano de 2012 volví durante un mes a Medellín y en concreto a Ciudad Don Bosco (CDB) . Sabía que era muy poco tiempo y que todo habría cambiado mucho. Qué decir de todos los sentimientos encontrados que viví antes de llegar, los miedos de qué estará en pie, qué seguirá, qué no, y cómo me lo iba a encontrar todo. Todo esto lo pensé antes de viajar porque desde que puse un pie en el aeropuerto todos esos miedos **habían desaparecido** y estaba dispuesta a vivir una nueva experiencia sin sombras del pasado.

En cuanto aterrizó el avión en Medellín empecé a vivir una experiencia que iba a ser única. Ya de camino a Ciudad Don Bosco, desde el aeropuerto, descubrí lo que **había crecido** la ciudad y poco a poco me di cuenta de que no sólo **habían construido** por todos lados, sino que el cambio era algo más que edificios nuevos. Ya no se respiraba miedo por todas partes y la realidad **había cambiado** mucho.

El encuentro con Ciudad Don Bosco fue un continuo recordar momentos y personas. Muchas de ellas no estaban ya, pero el reencuentro con antiguos compañeros después de tantos años no tiene precio y descubrir todo lo que **había cambiado** para bien, tampoco.

En este tiempo, muchos de los programas del proyecto **habían cambiado**, naciendo otros nuevos igualmente interesantes y necesarios. Así que después de conocer los proyectos nuevos había que decidirse por uno, cuestión complicada pues con tan poco tiempo por delante en esta ocasión sería absurdo pretender abarcarlo todo, así que finalmente decidí colaborar en el Hogar de Transición, un hogar para unos 50 chicos de 8 a 16 años con riesgo de exclusión social. Allí las labores a realizar por parte de los voluntarios de verano son principalmente asistenciales, sobre todo teniendo en cuenta que cuatro semanas pasan muy rápido y sólo con conocer el proyecto y situarte ya ha pasado la mitad del tiempo.

La jornada empieza a las siete de la mañana, cuando los chicos entran a la escuela en Ciudad Don Bosco. Tratamos que todos entren en clase y que ninguno se escape. Sobre la una de la tarde cogemos el autobús que nos lleva al Hogar justo para la hora de almorzar. Los momentos del comedor son muy importantes. Además de contribuir a mantener el orden, que coman de todo sentados en una mesa y con un mínimo de normas, es también un buen momento para mantener una charla distendida y generar un ambiente familiar. No siempre lo conseguíamos pero cuando lo lográbamos eran momentos inimaginables.

Después de almorzar llegaba el momento “multiusos”, donde aprovechábamos para animarles a hacer los deberes de clase, dábamos apoyo escolar, participábamos de las actividades programadas para ese día (juegos, talleres, manualidades...). Era el momento de interacción directa con los muchachos y donde te dabas cuenta de que con muy poco también se puede ser feliz. Estos niños, aun con unas historias terribles a sus espaldas, son niños y como tal quieren comportarse y ser felices. Muchos han tenido que crecer de golpe, pero igualmente siguen siendo niños.

En lo tocante al voluntariado, es un tópico decir que recibes más de lo que das pero es completamente cierto. Uno escucha, y trata de enseñar todo lo que sabe. Ellos a cambio te devuelven un cariño y un amor tan puros que nos resulta hasta extraño porque ya hemos olvidado lo que es, al vivir en una sociedad tan individualista y con tantas prisas como la nuestra.

Durante este mes que pasé nuevamente en Colombia, descubrí una calidad humana tal en todos estos niños y adolescentes que todo ello me ha hecho tener esperanza en los jóvenes de hoy en día.

<http://www.jovenesydesarrollo.org/contenidos/experiencia-en-angola>

1. Después de leer el texto imagínate que le vas a hacer una entrevista a la voluntaria Leyre Sanz. ¿Qué le preguntarías? Haz 3 preguntas y luego socialízalas en el foro con tus compañeros que las tendrán que responder.
2. Ahora fíjate en el tiempo verbal de los verbos destacados en el texto: ¿Conoces ese tiempo? Es un tiempo pasado anterior a otro pasado.

ASPECTOS GRAMATICALES

Observe el ejemplo: Descubrí lo que “**había crecido**” la ciudad; ¿Cuándo? El hecho del crecimiento de la ciudad ocurrió antes del momento pasado que la voluntaria está relatando.

Este tiempo verbal se llama Pretérito Pluscuamperfecto y se forma con el imperfecto del verbo “haber” más el participio.

PERSONA	HABER	PARTICIPIO
yo	había	hablado aprendido vivido
tú	habías	
él/ella/usted	había	
nosotros/-as	habíamos	
vosotros/-as	habíais	
ellos/ellas/ustedes	habían	

ALGUNOS PARTICIPIOS IRREGULARES

Abrir – abierto
Decir - dicho
Escribir – escrito
Hacer - hecho
Poner – puesto
Revolver – revuelto
Romper - roto
Ver – visto
Volver – vuelto

El participio “regular” se obtiene quitando la terminación del infinitivo y añadiendo -ado (para los verbos en -ar) o -ido (para los verbos en -er/-ir).

Por ejemplo:

Amar – amado

Comer – comido

Vivir - vivido

¡Vamos a practicar!

Conjuga los verbos entre paréntesis en pretérito pluscuamperfecto, siguiendo el ejemplo: Cuando la fui a buscar ella ya se había ido.(irse)

1. Cuando mamá llegó yo ya _____ la cocina (limpiar)
2. Ana _____ mucho antes de tirarse a la piscina por eso se sintió mal. (comer)
3. Estaban agotados porque _____ mucho (caminar)
4. Le fue muy mal en la prueba porque no _____ nada. (estudiar)
5. Leonor e Isabel ya _____ al perro. (bañar)
6. Cuando salí a comprar _____ la tienda. (cerrar)
7. Nunca _____ sólo al extranjero. (viajar)
8. El marido no le _____ la verdad. (decir)
9. Álvaro quiso despedirse, pero era demasiado tarde, María José ya _____ (irse)
10. _____ mucho para ganar la competencia. (entrenar)

ASPECTOS SOCIOCULTURALES

Lee el texto:

A chico Mendes lo mataron, era un defensor y un ángel de toda la amazonia. Él murió a sangre fría lo sabía Collor de Melo y también la policía.

Cuando los ángeles lloran, lluvia cae sobre la aldea, lluvia sobre el campanario pues alguien murió.

Un ángel cayó, un ángel murió un ángel se fue y no volverá.

Cuando el asesino huía chico Mendes se moría, la selva se ahogaba en llanto. Él dejó dos lindos críos, una esposa valerosa y una selva en agonía.

Cuando los ángeles lloran es por cada árbol que muere cada estrella que se apaga.

Ho...no...noo.. un ángel cayó, un ángel murió, un ángel se fue, y no volverá. Un ángel cayó, un ángel murió, un ángel se fue, se fue volando en madrugada. Cuando los ángeles lloran, cuando los ángeles lloran, lloverá. Cuando los ángeles lloran, cuando los ángeles lloran, lloverá.

¿Sabes quién escribió este texto? ¿Sabes de qué se trata? ¡Vamos a ver!

1. ¿Quién fue Chico Mendes?

3. ¿Cómo murió?

4. ¿Quién fue Collor de Melo y por qué es mencionado?

5. Visita este sitio <https://www.youtube.com/watch?v=A0GJoAkdNq> o <https://www.youtube.com/watch?v=gOO5vAB26sE> y descubre quiénes son los autores de este texto.

MANÁ



El grupo Maná se origina a partir del grupo conocido como “Sombrero Verde” en el estado de Jalisco por el año de 1975. Influenciados por agrupaciones como: The Beatles, Led Zeppelin, Rolling Stones, The police, etc.

En 1986 el grupo se convierte en cuarteto y deja de llamarse sombrero verde, en esta etapa el grupo comienza a fusionar los géneros musicales rock y pop con ritmos latinos. Esta era la época donde el rock en tu idioma tenía su auge en México con grupos argentinos y españoles tales como: Soda Stereo, Enanitos Verdes, La Unión, Radio Futura etc. Surgen así las bandas líderes del movimiento en México como Café Tacuba, Maldita Vecindad y Maná cuyo nombre de origen polinesio traducido español quiere decir “Energía Positiva”.

Han ganado numerosos premios entre ellos, Billboard Latin Music, Grammy, MTV, lo nuestro entre otros.

Pero el grupo Maná, además de ser excelentes cantantes, es un grupo comprometido con el planeta, ellos fundaron su propia ONG llamada Selva Negra.



Selva Negra es una asociación civil no lucrativa, fundada por Maná en 1995, comprometida con la conservación del medio ambiente.

UNIDAD 5

PRACTICANDO

En esta unidad podrás practicar algunos contenidos vistos en los libros anteriores y en este libro, sobre vocabulario, gramática y expresiones idiomáticas.

VOCABULARIO

1. Relaciona cada palabra con su fotografía:

FRIJOLES LOCRO PAELLA SANDÍA POLLO
PARRILLADA CEVICHE - ALFAJOR - EMPANADAS



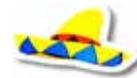
2. Completa las frases usando los adjetivos del recuadro.

REVUELTOS ÁCIDO HERVIDA BLANDA EXQUISITO
RICA MALO DULCE CALIENTE SALADA

- a) No logro tomarme la sopa está muy _____
- b) A mi madre el postre le quedó un poco _____
- c) El agua ya está _____ puedes hacer el té.
- d) La paella es un plato _____ ¡me encanta!
- e) Se te pasó la sal, esta ensalada está _____
- f) ¿Me haces unos huevos _____, por favor?
- g) No se comió el pastel porque lo encontró _____
- h) Me encanta el limón porque es _____
- i) Me gustan las sopaipillas, son tan _____
- j) Esta carne está bien _____

3. De acuerdo con lo que viste en los semestres anteriores y lo que investigues, haz una lista de platos para un restaurante mexicano.

El sombrero



4. A continuación, te presentamos unos cuadros para que completes y revises lo que has aprendido:

PREGUNTAS	RESPUESTAS
Para presentarse: Yo soy Carmen Pizarro ¿Y tú?	Yo Javier Miranda
Para Saludar:	
Para saber la hora:	
Para preguntar una dirección:	
Para llegar a algún lugar:	
Para pedir un favor:	
Para expresar un deseo:	
Para pedir una opinión:	
Para despedirse:	

5. ¿Qué expresiones usamos para interactuar socialmente?
Completa los cuadros con varias expresiones según el contexto:

En un café...



En una tienda



En tu trabajo

6. Completa las frases con los pronombres adecuados: me / te / le / nos / os/ les.

- a) A Pedro y a mí _____ gusta viajar en vacaciones.
- b) A mí _____ gusta mucho bailar.
- c) A ellos _____ gusta jugar cartas los domingos.
- d) ¿ _____ gusta leer libros de romances?
- e) A Álvaro y José _____ encanta jugar fútbol.
- f) A Marcia no _____ gustan los perros.
- g) A ustedes _____ gusta ir a la playa los domingos.
- h) A los estudiantes _____ gusta estudiar español.
- i) A ti y a mí _____ gusta comer empanadas.
- j) ¿A usted _____ gustaría un café solo?

7. Complete con el verbo gustar:

- a) A Paulo le _____ los libros de acción.
- b) A Gabriela le _____ ir al cine.
- c) ¿A ustedes les _____ salir de copas?
- d) A Isabel le _____ el licor de chocolate.
- e) Me _____ las noches de luna llena.
- f) A Roberto y a mí nos _____ viajar.
- g) A ti te _____ los pasteles de crema.
- h) A nosotros nos _____ comprar zapatos.
- i) A vosotros os _____ estudiar idiomas.
- j) A Juan y Carlos les _____ cantar tangos.

8. Escoge una palabra de cada columna y forma frases de acuerdo con tus gustos:

Me No me			el fútbol
			los chocolates
			ver tele
		bastante	Ir al cine
	encanta	muchísimo	la literatura
	encantan	Mucho	los hombres altos
	gusta	Un poco	los perros
	gustan	Nada	las manzanas verdes
			los viajes en tren
			el ceviche
		La política	

9. ¿Cuál es la película que más te ha gustado? ¡Descríbela!

10. Complete con el verbo en condicional:

- a) Yo _____ feliz si vinieras a verme. (ser)
- b) Me _____ conocer a Daniel. (encantar)
- c) Antonio dijo que _____ a las diez. (llegar)
- d) _____ hacer la tarea primero. (deber)
- e) Ana _____ leyes si su padre lo permitiera. (estudiar)
- f) A ellos les _____ viajar a Chile. (gustar)
- g) Me preguntó cuál _____ y yo le contesté. (preferir)
- h) Pedro me _____ ayudado, pero no se lo pedí. (haber)
- i) Si Paulo estudiase más _____ el examen. (pasar)
- j) ¿Qué edad tenía Gabriela cuando Rafael nació? Ella _____
30 años. (tener)

11. Imagínate y escribe qué harías si...

- a) Pudieses adivinar el futuro.....
- b) Fueses un animal...
- c) Pudiese viajar a la luna...
- d) Fueses presidente de Brasil....
- e) Tuvieses mucho dinero...

Observa el cuadro:

A	Voy a España.	HACIA	Caminó hacia mí.
ANTE	Se arrodilló ante mí.	HASTA	Voy hasta la eternidad.
BAJO	Está bajo pena de muerte.	MEDIANTE	Mediante esto tomaremos la decisión.
CON	Se casó con ella.	PARA	Las flores son para ti.
CONTRA	Todos contra el mundo.	POR	Pasa por mi casa.
DE	Vengo de muy lejos.	SEGÚN	Según la ley eres libre.
DESDE	Desde la ventana veo el jardín.	SIN	No vivo sin ti.
DURANTE	No duermo bien durante la noche.	SOBRE	El vino está sobre la mesa
EN	María viene en febrero.	TRAS	Salió tras su novia.
ENTRE	La carta está entre los libros.		

Como pueden ver la mayoría de estas palabras son de uso frecuente, ustedes las han utilizado desde que comenzaron el curso, y se llaman preposiciones.

12. Completa las frases utilizando una o más preposiciones:

- Voy _____ viajar _____ París _____ visitar _____ mi hermana.
- Voy _____ Santiago _____ Viña _____ ómnibus.
- Pedro pasea _____ la plaza.
- Me dice adiós _____ la puerta de su casa.
- _____ ningún motivo me llames.
- _____ el almuerzo conversé _____ él.
- _____ el día trabajo _____ parar.
- Deja las llaves _____ la mesa _____ la cocina.
- Javiera se fue y él fue _____ ella.
- _____ tú y yo no hay secretos.

13. Complete el texto de Isabel allende de la obra “Mi país Inventado” con las palabras que faltan:

a (x4), hasta, con, para, de (x2), en

“ Un organillero, siempre el mismo, recorría las calles, _____ que uno de mis tíos le compró el organillo y salió tocando la musiquita y repartiendo papelillos de la buena suerte _____ un loro patético, _____ el horror de mi abuelo y del resto _____ la familia. Entiendo que mi tío pretendía seducir así _____ una prima, pero el plan no dio el resultado esperado: la muchacha se casó _____ las carreras y escapó lo más lejos posible. Finalmente mi tío regaló el instrumento musical y el loro quedó _____ la casa. Tenía mal genio, y al primer descuido podía arrancar un dedo _____ un picotazo _____ quien se aproximara, pero _____ mi abuelo le hacía gracia porque maldecía como un corsario.



Fuente:<http://www.artelista.com/obra/1134255090215130-organillero.html>

Un organillero es un hombre que toca un instrumento musical llamado organillo y que suele recorrer las calles de Santiago y otras ciudades de Chile, tocando y vendiendo pelotas, remolinos, banderitas y otros atractivos para los niños. Este organillero mostrado arriba es una obra de Eduardo Salinas Rozas.

Entra en este sitio si quieres escuchar a un organillero chileno
<https://www.youtube.com/watch?v=u-Pup5l8xoE>

14. Sigue el ejemplo usando posesivos:

- a) Tengo la silla de mi madre – Tengo la **suya**
- b) Me gusta tu foto _____
- c) ¿Quieren probar mi receta? _____
- d) Tengo el libro de Ana _____
- e) La casa de Juan y María _____
- f) Los perros de Juan y María _____
- g) La casa mía y de Pedro _____
- h) Tiene una piscina muy grande _____
- i) Tu nombre es Raúl _____
- j) Voy en el coche de Clara _____

15. Completa el texto con pronombres o artículos posesivos:

Sebastián era un chico que vivía en el campo y que le gustaba mucho jugar con _____ cabra. Un día yendo del colegio para _____ casa, divisó un humo espeso y se preguntó ¿qué se estará quemando? ¿Será _____ casa? Y se asustó mucho, porque _____ abuelos estaban en _____ casa y _____ cabra también. Entonces corrió y llegó cuando los bomberos estaban en la casa _____, pero _____ abuelos estaban bien y _____ cabra también. Entonces decidió vender _____ cabra. Un comerciante compró todas las cabras de los abuelos pero no compró la _____.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOM, Francisco Matte. Gramática Comunicativa del español. Tomo I – De la lengua a la idea. Nueva edición revisada. Madrid: Edelsa, 1995.

BOM, Francisco Matte. Gramática Comunicativa del español. Tomo II – De la idea a la lengua. Nueva edición revisada. Madrid: Edelsa, 1995.

CASTRO, F. Uso de la gramática española: niveles elemental, intermedio y avanzado. Madrid: Edelsa, 1997.

GONZÁLEZ HERMOSO, A. Conjugar es fácil. Madrid: Edelsa, 1997.

MALDONADO GONZÁLEZ, Concepción (coord.). Diccionario de Español para Extranjeros. São Paulo: SM, 2005.

QUINO. 10 años con Mafalda. Ediciones de la Flor. Buenos Aires, 1991.

SANCHEZ, Aquilino; GÓMEZ, Pascual Cantos. 450 ejercicios gramaticales. 5 ed. Madrid: SGEL, 1996.

SARMIENTO, R.; SÁNCHEZ, A. Gramática básica del Español. Madrid: SGEL / Ao Livro Técnico, 1997.

SEÑAS. Diccionario para la enseñanza de la lengua española. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SITIOS

<http://www.20minutos.es/noticia/1996165/0/estudio-cerebro/hombres-mujeres/diferencias-sexos/>

http://www.elresumen.com/biografias/isabel_allende.htm

<http://josemanuelparra.jimdo.com/libros-digitales>

<https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos>

www.ecured.cu/index.php/Patrimonio_Cultural

<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/armed-conflict-and-heritage/>

<http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/amerindia/andinoec/quechua>

<https://www.facebook.com/unicefperu/videos/p.956645421048850/956645421048850/?type=2&theater>

<http://www.el-periodico.com.mx/noticias/soluciones-ecologicas-para-la-vida-cotidiana/>

<http://conjugador.reverso.net/conjugacion-espanol.html>

<http://www.conjugacion.es/>

<http://www.news.va/es/news/el-papa-a-los-ministros-de-medio-ambiente-de-la-ue>

www.youtube.com/watch?v=gKB_7MUPxT4

<https://www.youtube.com/watch?v=bDb0PtfZriw>

amazonaviva.wordpress.com/la-selva-amazonica/

<https://www.youtube.com/watch?v=sDiSeAgiYPk>

<http://www.jovenesydesarrollo.org/contenidos/experiencia-en-angola>

<https://www.youtube.com/watch?v=A0GJoAkdNQ> o

<https://www.youtube.com/watch?v=gOO5vAB26sE>

<https://www.youtube.com/watch?v=u-Pup5l8xoE>

3

Capítulo

**Conceição de Maria Costa Saúde
Erenilson Saúde da Silva
Naiany de Sousa Carneiro**

LIBRAS I

LIBRAS I

Conceição de Maria Costa Saúde¹

Erenilson Saúde da Silva²

Naiany de Sousa Carneiro³

APRESENTAÇÃO

Queridos(as) alunos(as),

Iniciamos nossas aulas e ficamos muito felizes em poder partilhar do nosso conhecimento, bem como aprender com vocês, num processo de troca.

A partir desse momento vocês terão acesso a conteúdos diferentes que não fazem parte do cotidiano, o que nos leva a indagar: Que relação tem a disciplina de Libras com o curso de Licenciatura em Letras Espanhol? Essa dúvida será sanada, assim como tantas outras que temos certeza que surgirão, no decorrer do curso, a partir das participações de vocês nos fóruns, das leituras e discussões deste material.

Vamos nos dedicar aos estudos propostos por algumas semanas para entendermos o que é Libras, o que é cultura surda, comunidade surda, quem é o surdo, suas capacidades e limitações, bem como a necessidade que existe em respeitarmos a diversidade, diante da qual nos encontramos como sujeitos com alguma necessidade especial (deficiência).

Sejam bem vindos à disciplina de Libras I e preparem-se para conhecer o universo da Língua Brasileira de Sinais.

¹ Professora mestra, em Ciências da Educação Multidisciplinaridade pela Facnorte.

² Professor especialista, em Libras pela Facen.

³ Professora mestra, em Ciências da Informação pela UFPB.

UNIDADE I

ASPECTOS HISTÓRICOS, CULTURAIS E FILOSÓFICOS DA COMUNIDADE SURDA

Nas passagens do Antigo Testamento da Bíblia, já havia registros sobre as pessoas surdas. Tais registros considerados mais antigos mostram que hebreus, egípcios e romanos já conviviam com os surdos e os consideravam inferiores (PERLIN, 2002). O Fundador de Roma, Rômulo, decretou que todas as crianças de até três anos que constituíssem em prejuízo potencial para o Estado fossem sacrificadas, e os surdos eram considerados como tal. Nas sociedades onde se preconizava o ideal de beleza e perfeição a exemplo da Grécia Antiga, os surdos eram considerados imperfeitos e incapazes de desempenhar qualquer atividade útil e produtiva para o Estado. Heródoto, historiador grego, afirma que era castigo de Deus as pessoas nascerem surdas. Até mesmo o Filósofo Aristóteles que encabeçava movimentos filosóficos baseados na experimentação, não acreditava na participação dos surdos na sociedade grega, pois defendia a ideia de que para aprender a pessoa precisaria primeiramente falar (SACKS, 1989). Nessas sociedades antigas, e até mesmo nas atuais, alguns surdos ficavam e ainda hoje permanecem enclausurados em seus lares, pois são motivo de vergonha para suas próprias famílias.

Com o passar do tempo, o aniquilamento daqueles considerados inúteis deu lugar à privação do convívio social. Quando não eram isolados nos próprios lares, os surdos eram encarcerados em hospitais, asilos ou calabouços, como forma de “exílio dos indesejados” ou ainda como objeto de “pena” e compaixão. (STROBEL, 2006).

A minoria, ou seja, os poucos surdos que escapavam de tal situação deplorável e que possuíam condições minimamente nobres conseguiam se

“inserir na sociedade”, no entanto estudavam em escolas de ensino oral, sem nenhum tipo de alfabetização adequada.

Antes de 1750 a situação das pessoas com surdez pré-linguistas, ou seja, pessoas que nasceram surdas ou que ficaram surdas antes de adquirirem uma linguagem era de fato catastrófica.

[...] privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha. (SACKS, 1989, p. 27)

Em meio às circunstâncias difíceis em que se encontravam os surdos surge uma “luz no fim do túnel”, e essa luz nasce no século XVIII, na França. Tratava-se de uma iniciativa do Sacerdote L’Epée (1712-1789) que não admitia a impossibilidade de não ouvir os surdos em confissão e muito menos catequizá-los. Desse modo, o jovem decidiu aprender os gestos utilizados pelos surdos pobres da capital. Essa ação foi responsável pela criação da primeira escola pública para surdos, com metodologia de ensino baseada no uso dos gestos. Nesta época perceberam-se grandes avanços na alfabetização dos surdos, destacando-se como o ponto de partida para a valorização destes enquanto pessoas capazes, pois “Se há possibilidade de aprendizado e de desenvolvimento ao se empregar uma outra forma de ensino, então há uma igualdade cognitiva entre surdos e ouvintes” (GARCEZ, 2008, p. 18).

O resultado deste novo modelo educacional baseado no uso dos gestos se expandiu por toda a Europa, motivando o surgimento das línguas de sinais nacionais, acentuando os graus de alfabetização e educação dos surdos de modo nunca visto antes.

No entanto, o avanço na educação dos surdos durou pouco mais de um século, devido ao abalo que sofreu em grande parte por influência da medicina, bem como por correntes filosóficas que replicavam contrariamente à possibilidade de se comunicar e muito menos se ensinar através dos gestos. Diante do exposto, a língua de sinais deu lugar ao método oralista, o qual considera a surdez uma doença crônica, interpretada como lesão no canal auditivo que impede a aquisição da língua. (GARCEZ, 2008).

Para os especialistas médicos e simpatizantes do método oralista, a voz consiste no único meio de comunicação e, portanto, de educação, sendo então

necessárias intervenções clínicas para corrigir ou curar a surdez, bem como para restituir a fala. Em controvérsia, Garcez (2008, p. 18-19) aponta que:

[...] o oralismo estabelece uma espécie de “paradigma da normalização” dos surdos. Se antes os surdos eram simplesmente eliminados do convívio social, a partir do estabelecimento dessa corrente de pensamento passam a ser alvo das tentativas de correção e reabilitação que visavam a sua *cura* e conseqüentemente a sua *reincorporação* à sociedade. Eles precisavam ser “consertados” para se tornarem iguais aos demais. Imperava também o entendimento de que pensamentos abstratos eram impossíveis aos surdos, a não ser que eles desenvolvessem a comunicação oral. Sob essa concepção, os sinais aprisionariam o pensamento no nível do concreto e impossibilitariam o desenvolvimento de reflexões abstratas e complexas.

Tais concepções errôneas com relação à surdez serviram para reforçar ainda mais o oralismo que, ao ser oficializado em 1880 pelo Congresso de Milão, excluiu todas as formas e possibilidades de uso das línguas de sinais nas escolas e instituições que recebiam os surdos. As famílias destes, orientadas por professores, também passaram a adotar esse método em casa. No auge do oralismo, o surdo que utilizasse sinais, ou mesmo simples gestos eram severamente punidos. Estes às vezes tinham as mãos amarradas e eram impedidos de se encontrarem com outros surdos, caso contrário, sofriam sérias agressões. Tais ações punitivas estavam fortemente relacionadas às concepções de correção e reabilitação, bem similares aos tratamentos sofridos pelos dependentes químicos na atualidade. Afinal, os surdos eram vistos como doentes e incapazes (GARCEZ, 2008).

No Brasil, o avanço e a decadência da língua de sinais aconteceram de forma semelhante aos de outros países. A primeira escola de surdos brasileira a utilizar a língua de sinais denominada, a priori, de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje, chamado de INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos) teve sua criação fruto da iniciativa de um professor Francês surdo Ernest Huert, que havia mudado para o Brasil na mesma época em que surgiu a escola para surdos na França, e de igual modo, assim que a língua de sinais deixou de se desenvolver por causa do Congresso de Milão assim também deixou de ser aplicada ao ensino brasileiro.

Diante da retrospectiva sobre memória histórica dos surdos e a representação da surdez, percebe-se que são inúmeras as crenças e as

concepções erradas acerca desta temática, o que dificultou potencialmente a participação destes na sociedade. Inúmeros são os mitos de que os surdos são incapazes cognitivamente, considerados por muitos, pessoas com deficiência intelectual/mental e que por isso jamais podem se inserir na sociedade de forma igualitária. Outro aspecto em destaque, e que se considera alarmante, é a rejeição ao uso da língua de sinais justificado pela necessidade do uso dos métodos de oralidade para o “conserto” da surdez e reabilitação da fala.

A crença de que o surdo é um ser incapaz permanente, quase que inválido, embora de maneira camuflada, ou seja, com outras “roupagens”, fez com que seus familiares os isolassem do convívio social, o que posteriormente os motivou a buscar ajuda nas escolas especiais para “deficientes mentais”. Essas ações são frutos do imaginário de que os surdos possuem apenas capacidades para executar tarefas manuais, que exigem pouco esforço mental, podendo apenas atuar como serventes de ouvintes.

Quanto ao uso da língua de sinais, desde que começou a ganhar espaço passou a ser reprimida, tanto pelas famílias que proibiam o contato dos seus parentes surdos com a comunidade surda local, dificultando assim a disseminação dessa língua, quanto pela sociedade como um todo que por não possuir conhecimento da língua de sinais a “batizava” como inadequada a qualquer possibilidade de comunicação.

Influenciadas por tais ideologias, algumas pessoas chegam até a acreditar que o uso dos sinais pode afetar a faculdade mental dos sujeitos surdos ou prejudicar o aprendizado da fala (SKLIAR, 1998a). Abre espaço então para a abordagem da comunicação total na educação dos surdos, é uma filosofia de trabalho que permite a utilização de qual quer tipo de recurso para a comunicação do surdo, sejam gestos, fala, sinais, datilologia (alfabeto manual) ou outros. (CICCONE, 1996, apud FALCÃO, 2012, p.233). Mas esta filosofia é bastante criticada em função do não desenvolvimento de uma língua, que é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo de um sujeito.

Uma das grandes críticas que a comunicação total recebe se deve ao fato de criar recursos artificiais para facilitar a educação e a comunicação dos surdos, propiciando o surgimento de diversos códigos, que não podem ser utilizados em substituição a uma língua no processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda. (GOLDFELD, 2002, apud FALCÃO,

2012, p.234). Entre as principais metodologias da comunicação total encontram-se: a língua de sinais, português sinalizado, datilologia, “cued-speed” (sinais manuais), pidgin (simplificação da gramática de duas línguas, ex.: a do português e a de sinais).

O trabalho pedagógico nesse sentido permitia completa liberdade na prática de quais quer estratégias que culminasse na comunicação total. Como o próprio nome já diz, a comunicação total propicia a comunicação e a interação entre as línguas (FALCÃO, 2012, p.234). Ou somente comunicação, um sistema de padrões comportamentais pelas quais as pessoas se relacionam uma com as outras (A. KENDON, 1972 apud RECTOR; TRINTA, 1985, p.31). Portanto, não importa se a comunicação é verbal, não verbal ou gestual, mas que seja entendida. Levando em consideração que a comunicação é um processo desenvolvido por meio de múltiplos canais.

A cognição na surdez sob a perspectiva bilíngue, prega a aceitação e a convivência com a diferença, tem como pressuposto para os surdos a aprendizagem primeiro da língua materna e natural de sinais e em segundo lugar a língua oficial do país, ex.: português brasileiro. Um fato interessante nessa perspectiva é a aceitação do surdo, ou seja, da comunidade surda, ele, nesse ponto de vista não precisa imitar a vida de um ouvinte, aqui reconhece-se a cultura, língua e identidade da comunidade não-ouvinte.

A proposta bilíngue da educação de surdos pressupõe que estes desenvolvam competência em duas línguas: a língua padrão e a língua de sinais, que é uma língua de modalidade visual-gestual, multicanal (uso da face, olhos, cabeça, corpo e mão), um sistema linguístico independente do sistema de línguas orais, que tem qualidade e importância. “A língua de sinais para os surdos, assim como o português falado para os ouvintes, fornecerá todo o aparato linguístico-cognitivo necessário à utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos” (BRASIL, 1997 apud FALCÃO, 2012, p. 236).

O bilinguismo desenvolve, portanto, a linguagem, a socialização, o pensamento, o diálogo e efetiva a capacidade de comunicação e interação humana. “[...] trabalhar sob os pressupostos do bilinguismo significa estimular o desenvolvimento e utilização, pelo surdo, de duas línguas e não apenas a língua de sinais, que deve ser sempre a primeira língua ou língua natural. A

língua portuguesa deve ser desenvolvida como segunda língua, na modalidade oral e escrita. ” (FALCÃO, 2012, p. 238).

Associando o uso entre a língua de sinais como L1 e da língua portuguesa, no caso do Brasil, como L2, essa opção parece ser a melhor para o desenvolvimento linguístico do surdo, e ainda não se pode olhar com preconceito ou exclusão para esse método, pois realmente esta abordagem pode possibilitar avanços nos objetivos escolares.

Portanto, ratificando que “ a língua de sinais são [...] consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30), então assim como as línguas orais, “ o padrão linguístico visual sinalizado é uma ferramenta que garante qualidade de vida, harmonia e interação humana em todos os ambientes” (FALCÃO, 2012, p. 239).

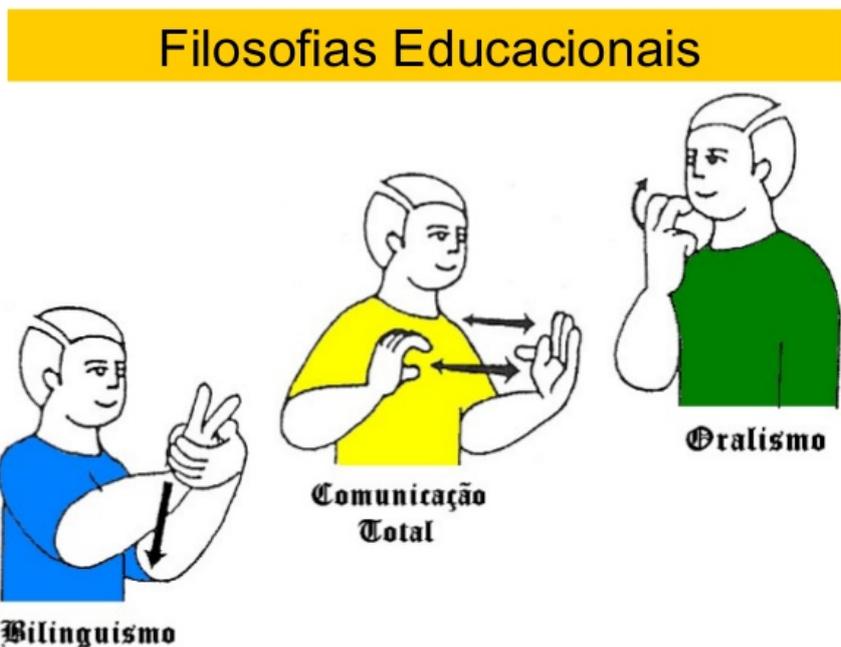
“Preparar o ambiente familiar para a comunicação e educação inclusiva e bilíngue Libras/LP é um fundamento primário que justifica o alto investimento educacional preparatório dessas famílias a inserirem a língua de sinais como forma de acolhimento e respeito humano, de dignidade e amor e, por conseguinte, tem-se um ambiente propício à dialogenicidade, humanizante e comum, sem sentimentos de estrangeirice [...]. ” (FALCÃO, 2012, p. 239).

Diante de um ambiente educacional inclusivo e bilíngue, adequado à convivência com surdos (Libras/LP), naturalmente vai ocorrer a estruturação mental e organização simbólica, ou seja, tudo que é falado descrito, detalhado, comentado, observado e demonstrado pela fala oral, passa a ser também através da relação visual com imagens, em sinais, favorecendo, assim, um diálogo cognitivo e intelectual, entendido tanto pelos ouvintes quanto pela comunidade surda.

A educação bilíngue envolve o aprendizado de duas línguas ou mais no processo educacional, mas para que isto aconteça as escolas dependem das políticas pedagógicas. Desse modo, ao oferecer uma educação bilíngue, a escola assume o compromisso de passar para os alunos as duas línguas no mesmo tempo e espaço escolar. Neste sentido instaura-se um desafio: Incluir crianças surdas em uma sala de aula inclusiva na qual a maioria dos professores desconhece a LIBRAS e a cultura da comunidade surda.

No momento em que a criança adquire sua língua materna ela se torna capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua: um ser bilíngue. No caso dos surdos, como nem sempre isso é uma realidade, podemos encontrar surdos adultos que, pela falta de acesso à língua de sinais na infância, chegam à vida adulta sem ter adquirido nenhuma língua, afinal só foram expostas a língua oral.

Vamos revisar as três filosofias educacionais da surdez e aprender os sinais referentes.



4

FIQUE POR DENTRO!

Acesse:

1-5 Escola bilíngue para surdos; <https://youtu.be/PeuN2s1OxcM>

2-5 Escola bilíngue para surdos; <https://youtu.be/AbyhqUR993U>

3-5 Escola bilíngue para surdos; <https://youtu.be/htxaid3PNhQ>

4-5 Escola bilíngue para surdos; <https://youtu.be/ljmDjcOnlt4>

5-5 Escola bilíngue para surdos; https://youtu.be/gJ__nWFZZcl

⁴ Todas as figuras contidas neste texto foram retiradas do <https://www.google.com.br/>

UNIDADE II

TERMINOLOGIAS SOBRE A DEFICIENCIA NA ERA DA INCLUSÃO

Ao longo dos anos e com a convivência com o meio, ao nosso vocabulário são incorporadas novas expressões idiomáticas e logo absorvidas pelos falantes, às vezes até de origens diferentes da nossa, bem como, palavras antes usadas na comunicação diária se perdem, ou ainda, antigas expressões ganham novo sentido. Considerando a dinâmica do mundo em que habitamos é normal que novos termos e vocábulos sejam incorporados às nossas falas, e a leitura é um instrumento importante nesse processo, e grande responsável pela inserção de novos termos no nosso falar diário. As diferentes formas de leituras proporcionam o enriquecimento vocabular, sobretudo com o advento da internet que possibilita a inclusão de palavras de outros idiomas na nossa fala, nos levando a utilizá-las naturalmente. Assim, é necessário cultivar o hábito de leitura, e hoje encontramos muito facilmente meios de leitura de fácil acesso, uma vez que temos ao nosso dispor o maior veículo de comunicação dos últimos tempos: a internet.

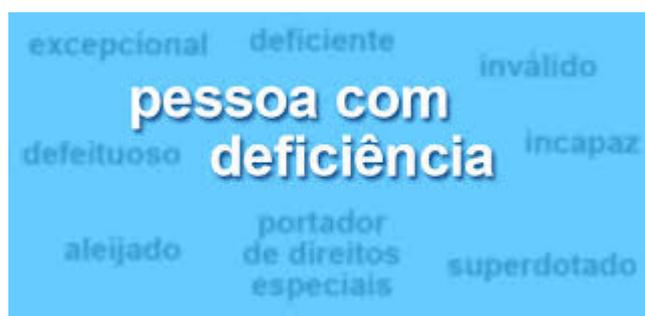
Entretanto, muitas vezes encontramos resistência nas mudanças em relação ao nosso vocabulário, pelo simples fato da dificuldade existente em quebrar paradigmas e comportamentos. “No Brasil, tem havido tentativas de levar ao público a terminologia correta para uso na abordagem de assuntos de deficiência a fim de que desencorajemos práticas discriminatórias e construamos uma verdadeira sociedade inclusiva.” (SASSAKI, 2003).

Assim, vamos conhecer algumas terminologias usadas na sociedade em relação à diversidade, objetivando a adequação ao uso dos termos, principalmente quando falamos de assuntos carregados de marcas e preconceitos. Esses termos vão se modificando para renovar seu significado, na tentativa de mudança de sentimento em relação ao ser nomeado, e vão surgindo novos termos a partir de novos conceitos e situações descobertas.

1. Pessoa normal

Essa é uma das expressões mais vistas sendo usada quando se quer referir a uma pessoa “sem deficiência”, mas que denota preconceito, pois parece demonstrar que as pessoas com necessidades especiais não são normais. Assim, ao longo do estudo dos termos, vocês conhecerão os termos corretos a serem usados em cada especificidade (ouvintes, videntes etc.).

2. Aleijado e sinônimos (defeituoso, incapacitado, inválido)



Até duas décadas atrás eram usados esses termos habitualmente e sem preconceito, entretanto, no final da década de 80 passou-se a usar a palavra deficiente, depois pessoa com deficiência, que ainda é usada até hoje.

3. Surdo

A perda auditiva é caracterizada por graus. Usamos a palavra “surdo” para o sujeito que tem uma perda auditiva profunda e especialmente aos usuários da Língua de Sinais.

Muitas vezes, erroneamente e na tentativa de amenizar o próprio sentimento de inferioridade em relação à surdez, pessoas usam a nomenclatura “deficiente auditivo”, mas usamos muito pouco esse termo, apenas para pessoas com perdas mais leves ou medianas, ou que conseguem reconhecer os sons com ou sem aparelho auditivo. Aqueles que não possuem essa característica, chamamos ouvintes.



Símbolo Internacional da Surdez.

Sempre que verificado este símbolo em estabelecimentos comerciais, significa que tem um funcionário acessível a Libras;

Verificado em carros, significa que tem Surdo ou Deficiente Auditivo na direção.

4. Surdo-mudo



Essa denominação é muito antiga, porém ainda utilizada atualmente pela sociedade, inclusive pelos meios de comunicação.

Existem duas correntes teóricas que debatem esse termo. A primeira entende que a surdez e a mudez são deficiências diferentes, pois uma se dá no canal auditivo e outra no canal fonoarticulatório, sendo as duas totalmente desagregadas, embora seja possível um sujeito ter as duas deficiências. Essa corrente se utiliza do fato de que qualquer pessoa surda que tenha suas funções vocais funcionando corretamente, podem perfeitamente aprender a falar com ajuda de especialistas, esforço do indivíduo e apoio da família, e a estes, chamamos surdos oralizados. Aqueles que porventura não falam, não tem necessariamente um problema vocal, mas não foram estimulados a tal.

5. Deficiência Auditiva



É muito usado na sociedade, nos meios educacionais e de saúde, e ainda ouvimos de forma equivocada em cursos, palestras e meios de comunicação. As pessoas não têm muita clareza de como usar esse termo.

Existem duas visões a respeito do termo: a médica e a cultural.

Na primeira, usamos quando nos referimos às pessoas com perda auditiva leve e moderada, ou seja, pessoas com habilidades em reconhecer os sons com ou sem aparelho auditivo. É importante sabermos que é considerada

pessoa com “audição normal”, aquela com capacidade para captar sons de até 20 decibéis.

Na visão cultural, é considerado deficiente auditivo aquele que não usa Língua de Sinais para se comunicar ou que estão sempre em dependência dos ouvintes ou aquele que não tem uma identidade surda, por isso, os surdos não gostam que se refiram a eles como deficientes auditivos, pois o termo ‘deficiente’ traz consigo um peso histórico de dominação hegemônica.

6. Surdinho, mudinho ou ceguinho

Quando nos referimos aos surdos com uma dessas duas expressões carregadas de preconceito, diluímos a pessoa com surdez a partir do diminutivo da palavra, o que termina por diminuir também a pessoa do surdo bem como as suas capacidades. O mesmo se aplica ao cego.

7. Surdocegueira ou surdo e cego



Usada com hífen ou sem a surdocegueira é uma deficiência única causada pela síndrome de Usher e outras, ou por problemas congênitos como a rubéola ou a meningite. Combina a perda da visão e a audição gradativamente, mas nem sempre concomitante, ou seja, de igual progressão da perda. A pessoa pode ainda ser surda e cega. Esse caso se dá quando não existe relação entre as duas deficiências. Os indivíduos em ambas as situações, se utilizam basicamente do tato para reconhecer o mundo e se comunicar, e usam dentre outros métodos, a Língua de Sinais, Braille ou Tadoma para realizar comunicação.

8. Educação Especial



Falamos de educação especial, aquela que é exclusivamente destinada às pessoas com deficiência, encontrada nas escolas para surdos, nas APAEs, nas escolas para cegos, nas escolas inclusivas etc. As salas de aulas nas escolas especiais, nas escolas regulares ou bilíngues, são denominadas salas ou classes especiais.

9. Educação inclusiva



É aquela educação onde a diversidade é aceita na íntegra e bilateralmente, ou seja, o cego, o surdo, o cadeirante é inserido na cultura das pessoas sem deficiência declarada e esses também os aceitam e mantêm uma convivência regular. No caso dos surdos, para que a inclusão ocorra efetivamente é imprescindível que os ouvintes aprendam sua forma de comunicação: a Língua de Sinais.

10. Educação Regular



Dá-se esse nome à educação que não é especial, nem bilíngue, nem inclusiva. É a educação que conhecemos e que muitos chamam de “normal”, termo usado erroneamente.

11. Educação Bilíngue



Na história da educação dos surdos no Brasil (vocês terão acesso a essas informações nos próximos capítulos), já passamos por essa fase em que as escolas tinham o papel de educar os surdos na sua língua materna – Libras, e na língua vigente no país – Língua Portuguesa. Recentemente a luta pela educação bilíngue se instaurou no Brasil, por ter sido comprovado através de estudos e observações que o surdo se desenvolve muito melhor quando tem acesso às duas línguas paralelamente, mesmo que tenha acesso inicial à sua língua materna. Na educação bilíngue, os surdos estarão inseridos numa escola inclusiva, pois é composta por alunos surdos e ouvintes, mas terão uma sala apropriada para seu melhor desenvolvimento, com metodologia adequada, professores capacitados, e pares que possam compartilhar das mesmas dificuldades e superações. Diz-se da escola bilíngue apenas para surdos, pois os cegos usam a mesma língua para se comunicar, o Braille é apenas uma modalidade de escrita e leitura e não uma língua.

12. Língua Brasileira de Sinais

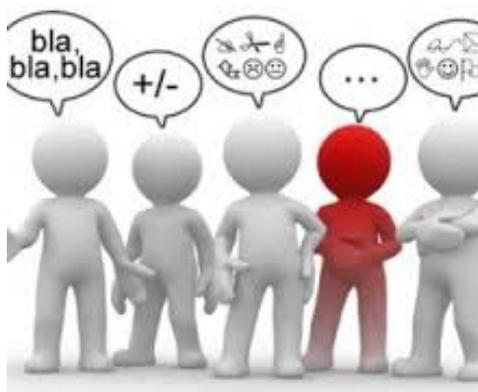


É a língua visual-espacial das comunidades surdas do Brasil, com variações linguísticas, estrutura gramatical própria e todas as peculiaridades que confere o título de Língua Brasileira de Sinais, assim cada país têm a sua língua de sinais (American Sign Language – ASL, Langue des Signes Française – LSF, Lengua de Signos em Español - LSE e etc).

13. Gestuno

Esse é o nome dado para um código linguístico criado para uma comunicação internacional, ou seja, alguns sinais foram reunidos e universalizados, assim como o Esperanto nas línguas orais. Hoje é utilizada como uma linguagem universal para os eventos onde surdos de vários países se encontram (jogos, conferências, seminários...). O termo é italiano e significa união das línguas de sinais.

14. Língua



Língua é o código formado por signos (palavras) e leis combinatórias por meio do qual as pessoas se comunicam e interagem. Por tanto é um sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser

percebido pelos diversos órgãos dos sentidos. Tecida em meio as trocas socioculturais e políticas de um mesmo povo, nação.

15. Linguagem



Linguagem é o processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem. É uma faculdade humana abstrata que se materializa em diferentes línguas, como instrumentos para comunicação de um povo (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua de Sinais etc). Entretanto, a linguagem ocorre não apenas por meio de uma língua, mas acontece quando há uma comunicação, seja ela verbal ou não verbal (linguagem do trânsito, dos animais, do computador etc.).

16. Intérprete de LIBRAS



Pessoa, geralmente ouvinte, que interpreta para os surdos, da Língua Portuguesa para Libras e vice-versa. A atuação destes profissionais é em diversas áreas como: educacional, religiosa, jurídica, saúde e comunitária.

17. Cultura Surda



Ao longo dos séculos os surdos foram formando uma cultura própria centrada na língua como um código formado por signos (palavras) e leis combinatórias por meio do qual as pessoas se comunicam e interagem.

18. Visão clínica

Nesta visão clínica, a surdez é a redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons, devido a fatores que afetam o aparelho auditivo. Quanto ao grau, a surdez pode ser:

- * Normal (0 a 25dB)
- * Leve (26 a 40dB)
- * Moderada (41 a 55dB)
- * Moderada Severa (56 a 70dB)
- * Severa (71 a 90dB)
- * Profunda (+ de 90dB)

A surdez limita o acesso a linguagem quando esta é vista unicamente pela modalidade oral.

19. Visão sócio-antropológica

Nessa perspectiva, a Surdez é concebida como diferença cultural e linguística, ao contrário da visão clínica que concebe a surdez como mera patologia. Nessa visão, um sujeito surdo é aquele que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir a língua oral de forma natural.

20. Instrutor de Libras

Profissional surdo ou ouvinte bilíngue, responsável em ensinar Libras a surdos e ouvintes, nos níveis de ensino: fundamental e médio.

“A distinção entre surdos e ouvintes envolve mais que uma questão de audiologia, é uma questão de significado: os conflitos e diferenças que surgem referem-se a forma de ser” (WRIGLEY, 1996)

UNIDADE III

A LÍNGUA DE SINAIS: para além da comunicação, uma questão de INCLUSÃO do Surdo na sociedade.

A Língua de Sinais consiste na forma natural com que os indivíduos surdos se comunicam. Possui estrutura gramatical própria e autônoma, ou seja, é independente de qualquer língua oral em sua concepção linguística, pois não utiliza preposições, apresenta os verbos no infinitivo e obedece a ordem gramatical diferenciada do português, iniciando suas orações com o objeto, depois o verbo e por fim o sujeito, de forma caracteristicamente objetiva.

Ela é formada através da combinação da forma das mãos (denominado configuração de mão), do movimento, do ponto de referência no corpo ou no espaço (denominado ponto de articulação ou locação), direção/orientação da mão, expressão facial/corporal (denominado expressões não-manuais). São os chamados parâmetros da Língua de Sinais. Como todas as línguas, a língua de sinais possui um vocabulário em constante crescimento, devido às mudanças e exigências sociais. Os sinais são introduzidos pela própria comunidade surda, que de acordo com a demanda, vai construindo novos sinais.

O uso da língua de sinais é fundamental para a comunidade surda, no entanto, sofreu ela grande rejeição por parte da sociedade, principalmente pelas questões relacionadas ao preconceito e estigmas sofridos pelos surdos historicamente. Alguns fatores contribuíram para a resistência do reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação natural da comunidade surda. Por se uma língua visual-espacial, que depende de elementos tais como gestos e expressão não manuais, a língua de sinais se diferencia da maioria das línguas consideradas oral-auditivas. Muitas pessoas, até mesmo nos dias atuais, acreditam que as línguas de sinais constituem em conjunto de gestos que interpretam a língua oral, definindo-a como mímica, ou gestos que derivam da comunicação espontânea entre os ouvintes, ou seja, indivíduos não surdos (AYRES, 2010).

No entanto, na literatura sobre a língua de sinais, além da experiência daqueles que fazem uso dela, sejam os surdos, sejam os intérpretes, existe uma grande diferença entre gestos e sinais. Para que a língua de sinais seja executada (falada) de forma correta se faz necessário respeitar seus parâmetros, que constituem em regras que, se inobservadas, não constituirão na língua de sinais genuína, e sim no que denominamos gestos ou português sinalizado.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) também sofreu rejeição, principalmente por causa da política monolinguista tão predominante no país. Esta política previa desde o período colonial a valorização de uma única língua oficial, o português, excluindo dessa forma outras línguas existentes como a Libras e as línguas e dialetos indígenas. (GARCEZ, 2008).

Outro fator que contribuiu bastante para a aversão social quanto ao uso da Libras é que para os surdos brasileiros, mesmo consistindo em minorias linguísticas, a língua portuguesa é considerada uma segunda língua, ou seja, uma língua estrangeira. Assim, em uma sociedade ouvinte, o surdo não se identifica prioritariamente com a língua portuguesa oral-auditiva, por esta se constituir uma língua estrangeira para ele. Essa concepção que o surdo possui, quanto a apreender o conhecimento do português enquanto língua estrangeira incita uma rejeição por parte da maioria linguística que utiliza o português em sua comunicação.

No entanto é pertinente esclarecer que os surdos não rejeitam a língua portuguesa, pelo contrário, muitos deles são fluentes no português, e consideram a apreensão deste conhecimento essencial para seu desenvolvimento em uma sociedade ouvinte, principalmente no que se refere à escrita, sendo esta uma exigência legal, ou seja, é necessário que os surdos façam uso da escrita no português, quando estes se submeterem a provas de concurso por exemplo. No entanto, o grande problema que se instaura neste contexto é que a maioria dos indivíduos surdos tem um conhecimento restrito da língua portuguesa e, no que se refere à escrita do português, isto revela-se em uma grande limitação para eles.

Podemos citar muitos fatores de cunho familiar, político e educacional que contribuíram para a criação de barreiras no que se refere ao acesso ao conhecimento por parte dos surdos, principalmente no que tange ao acesso ao

conhecimento de sua própria língua natural, bem como do próprio português. A maioria dos surdos, ou seja, cerca de 95% são filhos de pais ouvintes, ocasionando assim a falta de comunicação entre eles, o que prejudica, na ausência de metodologias apropriadas, a efetiva comunicação no ambiente familiar. No que se refere ao âmbito educacional, sabe-se que há muito tempo a metodologia de ensino prestada para as crianças surdas consiste na mesma para as crianças ouvintes, quando o ideal é que essas metodologias sejam adaptadas à realidade dos alunos surdos, claro, seguindo certamente um currículo padrão. Outro fator preponderante que também contribuiu para a defasagem do acesso ao conhecimento por parte dos surdos foi o preconceito sofrido historicamente por eles. Tal preconceito ainda pode ser percebido na sociedade atual e revela-se como um marco importante para a desvalorização desses indivíduos e enfraquecimento de sua identidade.

O resultado da má educação prestada aos surdos é uma lacuna no aprendizado da leitura e escrita. Todavia, mesmo tendo a consciência de que os surdos são saudáveis cognitivamente, por não ler e escrever normativamente, ou seja, de acordo com as normas do português, são considerados incapazes, e a sociedade ao invés de reconhecer o benefício da educação via língua de sinais, bem como a relevância desse meio de comunicação, atribui a culpa dos surdos mal alfabetizados à Libras.

Entretanto com aprofundamento de pesquisas sobre o tema, William Stokoe, linguista norte-americano, em 1950 deu um salto qualitativo sobre o estudo das línguas de sinais, e o resultado da referida pesquisa foi a comprovação científica de que a língua de sinais possui o mesmo *status* linguístico que qualquer outra língua oral-auditiva. Foi a partir desta conquista que em 1960 o oralismo deixou de ser obrigatório, e a língua de sinais passou a ser aceita e aplicada na educação dos surdos.

Sobre o desenvolvimento de pesquisas a esse respeito, Felipe (1998, p.81) esclarece que:

Pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que essas línguas são tão compatíveis quanto em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Elas expressam ideias sutis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho, moda e utilizá-las com função estética para fazer poesias, teatro e humor.

A falta de conhecimento sobre a língua de sinais produz uma série de concepções erradas que a reduz a uma língua simplificada, limitada, incapaz de expressar conceitos abstratos. No entanto, a verdade é que a língua de sinais “satisfaz todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar um número infinito de proposições” (SACKS, 1989, p. 88).

No Brasil a LIBRAS foi reconhecida e oficializada pelo governo de acordo com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2000, em seu Art. 1º que regulamenta que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A relevância da língua de sinais está para além das questões de educação, o seu valor excede a facilidade da comunicação, pois esta língua está totalmente relacionada à própria constituição das identidades e cultura surda. O ponto central da construção da identidade e cultura surda é justamente a língua de sinais, pois constitui-se em uma forma de comunicação que norteia os modos de vidas desses sujeitos e traz significações distintas da cultura oral-auditiva. A maneira visual pela qual o surdo constrói significados é a sua forma de compreender o mundo e se reconhecer como parte dele.

De acordo com Sacks (1989, p. 52-56), “Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno”. Isso porque, “A língua transforma a experiência” e providencia caminhos para que o sujeito alcance um universo simbólico. Assim, as noções de tempo, bem como as construções simbólicas, ou as relações sociais, dependem de uma língua para serem experimentadas e compartilhadas.

Corroborando com a mesma ideia, Quadros (1997) define a língua como um sistema de signos dotado de regras próprias e compartilhado por uma

comunidade linguística comum. Ou seja, a língua é um fenômeno social patrocinado por meio de trocas sociais, políticas e culturais.

Para os surdos, fazer uso da sua língua natural é libertador, praticá-la de forma indiscriminada é uma verdadeira conquista. Um trecho extraído do livro “O voo da Gaivota: autobiografia escrita pela atriz francesa surda Emmanuelle Laborit” expressa claramente os benefícios derivados do uso da língua de sinais para a comunidade surda. A escritora diz que “[...] Com a descoberta da minha língua, encontrei a grande chave que abre a grande porta que me separava do mundo” (LABORIT, 1994).

Testemunhos, experiências, contato com os surdos, participação efetiva em sua comunidade, todos esses fatos contribuem diretamente para constatar a assertiva de que a língua de sinais e seu uso prioritário pelos surdos vêm a contribuir diretamente para a inclusão social destes e, acima de tudo, constitui-se como fator de fortalecimento de sua identidade.

UNIDADE IV

O USO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO PRINCIPAL AGENTE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA.



Antes de adentrar propriamente nas discussões acerca da constituição da identidade surda, se faz necessário refletir sobre os termos que a envolve, a saber, a própria concepção de cultura. A identidade e cultura estão umbilicalmente atreladas. A cultura surda deve ser compreendida a partir da percepção de “elementos que se deslocam, se fragilizam e se hibridizam no contato com o outro, seja ele surdo ou ouvinte; é interpretá-las a partir da alteridade e da diferença.” (KLEIN; LUNARDI, 2006, p. 17).

As culturas surdas são frutos das relações sociais diversas, afloradas pelo contato entre os surdos e entre surdos e ouvintes. Desse modo, deve-se conceber a ideia de identidade. Existe uma heterogeneidade de sujeitos surdos, o que vem a constituir várias identidades e não apenas uma (CANDAU, 2011).

As múltiplas identidades dos surdos derivam das situações e necessidades distintas enfrentadas por estes, bem como dependem do contexto pelo qual os surdos cresceram e se inseriram na sociedade. Fatores como: surdos, filhos de pais surdos, que convivem diariamente com a língua de sinais, tendo uma experiência prioritariamente visual-espacial, em sua maioria constituem uma identidade diferente daqueles cujos pais são ouvintes e que só

tiveram experiências hegemônicas ouvintistas, essa é apenas uma situação que pode influenciar a constituição das diversas identidades surdas.

Neste contexto, Perlin (1988) categoriza as identidades surdas em cinco grupos, para mostrar a heterogeneidade de suas facetas constituintes:

- Identidades surdas: grupo de surdos que vivenciam uma experiência visual através da comunicação via língua de sinais identifica-se com a comunidade surda. Deste grupo pode surgir a identidade política surda envolvida com os movimentos surdos;
- Identidades surdas híbridas: grupo de surdos que nasceram ouvintes e que com o tempo se tornaram surdos, possuindo duas línguas (português e a língua de sinais), mas sua identidade vai ao encontro da identidade surda;
- Identidades surdas de transição: surdos que transferem sua experiência hegemônica de ouvinte para a identidade surda de experiência visual, e por isso possui uma identidade em construção;
- Identidades surdas incompletas: grupo de surdos que vivem sob uma ideologia ouvinte, e valoriza a socialização de surdos em compatibilidade com a cultura dominante. A negação pela surdez representa uma outra identidade inclusa nesta;
- Identidades surdas flutuantes: grupo de surdos que se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes, vítimas da ideologia dos ouvintes que determina seus comportamentos e aprendizados.

Independente da identidade que o surdo reconheça ter, o objetivo da presente discussão não é tratar dos tipos de identidade surda, mas analisar a concepção que o próprio surdo tem do que vem a ser identidade e quais são as marcas que estes reconhecem serem fundamentais na construção e fortalecimento de sua identidade. O que se constata é que o reconhecimento da língua de sinais pela comunidade surda, enquanto língua de uso prioritário constitui-se como uma das principais marcas de sua identidade como ser surdo, se não for a principal.

A questão é que, para os surdos, a sua identidade ao invés de se caracterizar por uma falta, constitui-se em elemento que dá origem a uma nova cultura, a saber, a cultura visual, que por sua vez é permeada pela

comunicação via língua de sinais. Ou seja, não existe falta. Tal ideia é originada da concepção de padrões da normalidade, se o padrão fosse inverso seria ao invés de “aquele que escuta e o que não escuta” modificado por “aquele surdo e aquele não surdo”. Nesta perspectiva quanto à reconstrução da identidade surda, Garcez (2008, p. 62) pontua:

Se entendermos a questão da identidade surda como um padrão cultural, deixando de lado a ideia de deficiência e de corpo mutilado, perceberemos a riqueza linguística de uma coletividade e uma vida cultural ativa, assim como em qualquer outro grupo linguístico. A identidade dos sujeitos, assim, seria conformada pelos contextos em que eles vivem e por suas histórias pessoais.

O fato é que, por muito tempo, a construção da identidade surda foi delineada no olhar do “outro”, do de “fora”, fundamentada no rompimento com os padrões tradicionais, que construíram concepção de identidade surda, referindo-se àqueles que não ouvem. No entanto, com a consolidação da língua de sinais, percebeu-se que a construção das identidades individuais e coletivas utiliza de elementos do passado e presente, bem como das relações estabelecidas socialmente. A surdez se refere às questões biológicas, mas as identidades são construídas socialmente. Tal afirmativa deve nos remeter a outras concepções sobre a identidade.

Assim, a identidade dos surdos se caracteriza pelos aspectos comuns à sua comunidade. E é neste contexto que a língua de sinais, como fato social, se destaca, sendo compreendida como uma das principais marcas da construção da identidade dos surdos. É importante enfatizar que “Não pode haver construção de uma memória coletiva se as memórias individuais não se abrem umas às outras visando objetivos comuns, tendo um mesmo horizonte de ação” (CANDAU, 2011, p. 48).

Sendo assim, as lutas travadas historicamente, o preconceito sofrido e a rejeição de sua língua natural, fazem parte da memória histórica de cada ser surdo em âmbito individual e coletivo. Portanto, o interesse em usar a língua de sinais, é objetivo comum entre os surdos, que têm como propósito responder a um passado ruim, de preconceitos e estigmas, atribuindo o direito de uso da sua língua como a linha condutora da construção de sua identidade. Os surdos sinalizados, ou seja, que priorizam o uso de sua língua materna para a

comunicação, acima de tudo possuem um sentimento de pertencimento coletivo, reconhecem suas memórias e valorizam sua história.

O reconhecimento da identidade surda, bem como a construção da memória coletiva por parte dos grupos de surdos que vivenciam uma experiência visual através da comunicação via língua de sinais, culminou na formação da comunidade política surda, que consiste em um movimento pela força política em prol das diferenças. Esse movimento trava uma luta constante contra o preconceito, o estigma, o estereótipo e especialmente contra o poder dominador ouvintista.

O sentimento de pertencimento, benefício proporcionado pelo uso indiscriminado da língua de sinais, possibilitou à comunidade surda ter orgulho de se reconhecer como ser surdo, e de ser reconhecido como tal, além da oportunidade de ser incluído na sociedade de forma definitiva, afinal, a língua lhe aferiu essa oportunidade. Se antes os surdos eram isolados da sociedade, na contemporaneidade, com a apropriação de sua língua, este sujeito se destaca e a cada dia tem alcançado espaços na sociedade, ingressando em faculdades, fazendo pós-graduação, exercendo papéis importantes, dentre outras conquistas.

Assim como Lulkin (2000) questionou sobre sua posição de pesquisador não surdo ao tratar das questões sobre a surdez, quando se viu capaz de inventar o outro em uma perspectiva de “fora”, tendo em vista que ele não pertence à comunidade surda de forma efetiva, igualmente, as autoras se encontram não na mesma posição, tendo em vista que como intérpretes de Libras, podem se considerar como participantes ativas da comunidade surda, ocupando cargo na militância quanto a buscar os direitos da pessoa com deficiência, em especial, direitos dos surdos.

No entanto, Parafraseando Lulkin (2000) as autoras não ignoraram sua condição de ouvintes, capaz de em um ambiente acadêmico poder inventar o outro, ao falar da comunidade surda como mais uma possível “verdade”, acham pertinente ousar, e dar a “vez e voz” para aqueles que possuem competência e autoridade suficiente para tratar a respeito da identidade surda, a saber, os próprios surdos.

Abaixo temos dois testemunhos de duas surdas que após terem tido contato com a língua de sinais, atribuíram a esta como a principal marca de

constituição de sua identidade, corroborando desta forma com o discurso que perpassou a presente discussão:

Só quando eu tive acesso a Língua de Sinais na adolescência, depois de muito sofrimento e de negação da surdez, é que eu pude construir a minha identidade de pessoa Surda e com isso abriram-se as portas de “saber” sobre o mundo e comecei a compreender as coisas. (Karin Lilian Strobel, Revista da Feneis, 2001)

Aos doze anos adquiri a Língua de Sinais, com certeza foi o momento mais feliz da minha vida porque pude ampliar meu universo de conhecimentos e fiz uma nova leitura da vida. Com a Língua de Sinais, pude “mergulhar” em mim e encontrar a minha verdadeira identidade. Entendi com maior clareza o significado de ser Surda e senti-me mais leve. (Luciane Rodrigues, Revista da Feneis, 2001)

AGORA É A SUA VEZ!

Dentre os 5 grupos pertencentes a Identidade Surda, pesquise um relato de experiência que você julga positivo e um negativo.

Positivo: _____

Negativo: _____

UNIDADE V

ASPECTOS GRAMATICAIS DA LIBRAS I

A Libras como todas as línguas, é dotada de uma gramática composta por itens lexicais, que se estruturam a partir de sistemas morfológicos, sintáticos e semânticos, que ainda apresentam especificidades, seguem também princípios básicos gerais. Há também os componentes pragmáticos convencionais que permitem a geração de implícitos, sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais.

Vejam os seguintes contrastes nas línguas:

LIBRAS	PORTUGUÊS
1. Visual - espacial	1. Oral-auditiva
2. Expressão facial	2. Entonação vocal
3. Sintaxe espacial	3. Sintaxe linear
4. Pontos estabelecidos no espaço (colocação de personagens)	4. Possíveis ambiguidades (Paulo disse a João que sua mulher caiu)
5. Artigo incorporado ao sinal – preposição	5. Uso de artigos e preposições
6. Uso de pronomes incorporados ou não	6. Uso de pronomes
7. Várias formas de plural	7. Uso do plural
8. Grau de diminutivo e aumentativo	8. Grau de diminutivo e aumentativo
9. Construções gramaticais diferentes de S.V.O.	9. Construções gramaticais em S.V.O.

Os parâmetros da Libras

Nas línguas de sinais, a expressão “sinal” é utilizado para mencionar o mesmo que palavra ou item lexical como é nomeado nas línguas oral-auditivas.

Os sinais são constituídos pela combinação da forma e do movimento das mãos em um determinado lugar, que pode ser uma parte do corpo (testa, tórax, rosto etc.) ou um espaço em frente ao corpo (espaço neutro). O conjunto destas combinações é chamado de parâmetros.

1.Configuração das Mãos (CM): são formas das mãos, podendo ser datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pelas mãos. Estas formas podem ser feitas pela mão direita para os destros, esquerda para os canhotos ou por ambas.

EXEMPLOS COM A CM “Y”:

→ TRISTE



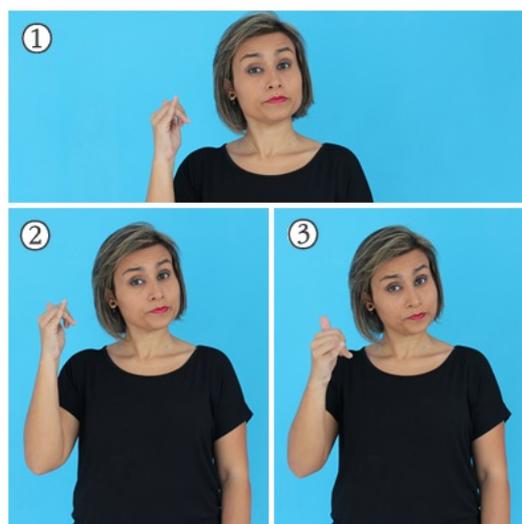
→ IDADE



→ EVITAR



→ CONTO



⁵ Todas as imagens de face e corpo são de uma das autoras deste artigo: Profa. Conceição de Maria Costa Saúde (UFCG).

Estudiosos aprofundaram suas pesquisas, baseado nas configurações de mãos nas diferentes línguas de sinais. Na Libras, dentre os pesquisadores podemos destacar a relevante contribuição dada pela pesquisadora FERREIRA BRITO, 1995. A partir de cada uma configuração de mãos, inúmeros sinais foram criados.



Lucinda Brito: 46CM

LBS Vídeo: 61CM

Vídeo LIBRAS: 64CM

O alfabeto manual x datilologia

A datilologia é o ato de digitalizar com o alfabeto manual, ou seja, de “escrever” com as mãos no espaço.

A datilologia é muito utilizada e necessária, entretanto existem convenções para o seu uso, a Libras não é composta apenas de datilologia, como muitos pensam. Assim, a datilologia é o uso das letras do alfabeto manual.

Quando utilizar?

1- Quando uma palavra da língua oral não tem correspondência na Libras usamos o alfabeto manual, pois como a Libras é uma língua ainda em construção e muitas expressões da Língua Portuguesa ainda não existe um correspondente na Língua Brasileira de Sinais, fazemos a digitalização da mesma. Entretanto, isso não é suficiente para que o surdo entenda o que ou de que está se falando apenas utilizando o alfabeto. Quando uma palavra precisa

ser digitalizada, ela deve vir acompanhada da sua explicação para que o surdo compreenda sobre o que está sendo falado.

2- Quando precisamos transmitir a informação de um nome próprio: nome de pessoa, nome de ruas, de prédios, de localizações, de empresas, etc., que também não tenham sinais correspondentes.

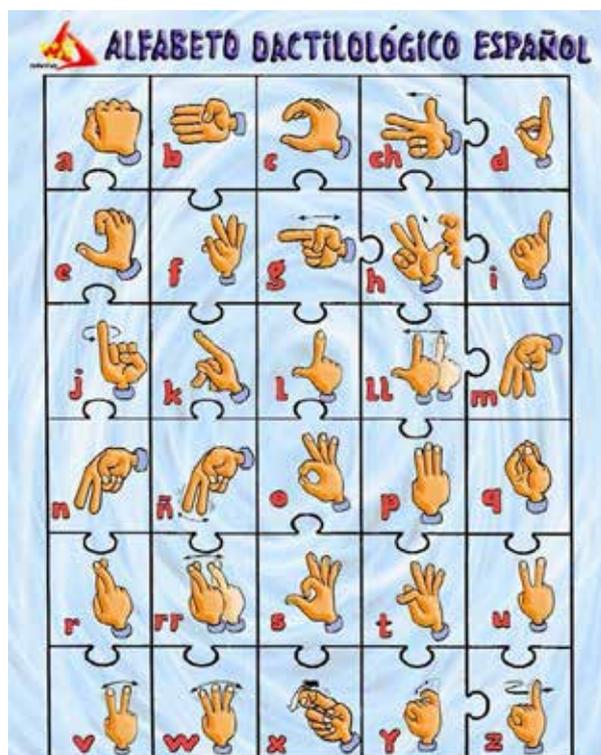
3- Quando precisamos dar ênfase à palavra que está sendo falada.

4- Quando da interpretação de um tema, de uma frase que precisa ser “lida” na língua oral ou de um título.

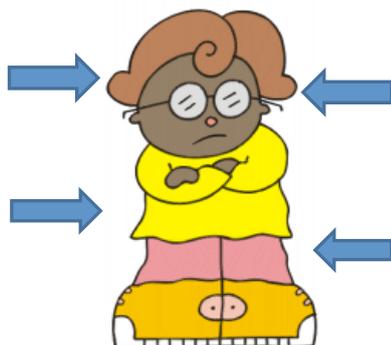
5- Quando do ensino da Língua Portuguesa ou de outra língua oral.

6- Quando alguém não sabe os sinais da Libras, para uma comunicação inicial com surdos que conheçam o alfabeto.

Veja abaixo, o alfabeto manual da Língua Brasileira de Sinais – Libras e compare com o alfabeto manual da Língua Espanhola de Sinais - LES.



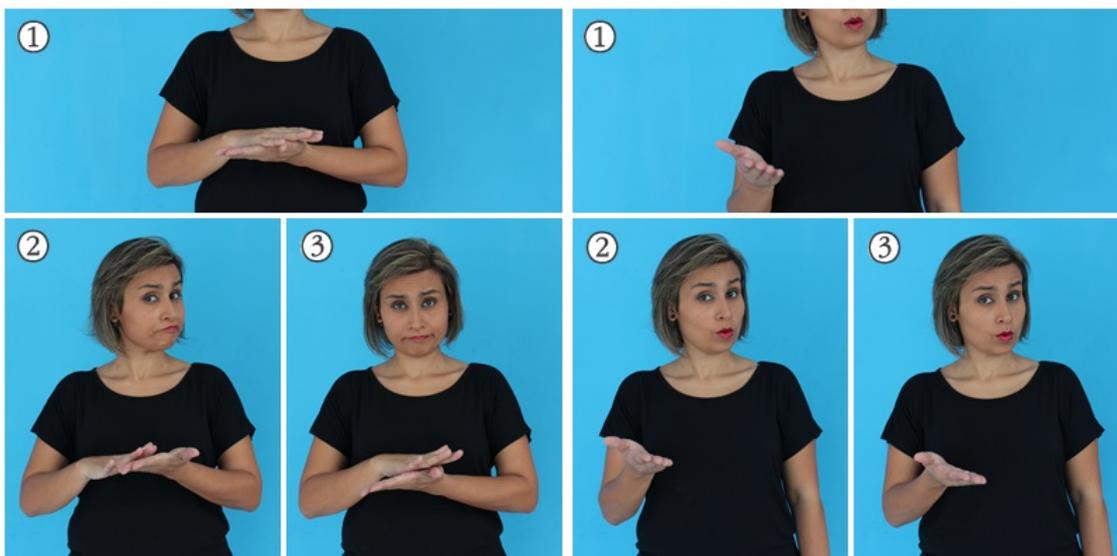
2. Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L): é o local onde realizamos o sinal, colocamos nossa mão dominante, seja ela direita ou esquerda, podendo ou não tocar alguma parte corpo ou ainda pode estar em um espaço neutro que sai da cintura até a cabeça.



EXEMPLOS DE SINAIS FEITOS NO ESPAÇO NEUTRO:

→ NADA

→ HOJE



EXEMPLOS DE SINAIS FEITOS NA TESTA:

→ FÁCIL



→ HOSPITAL

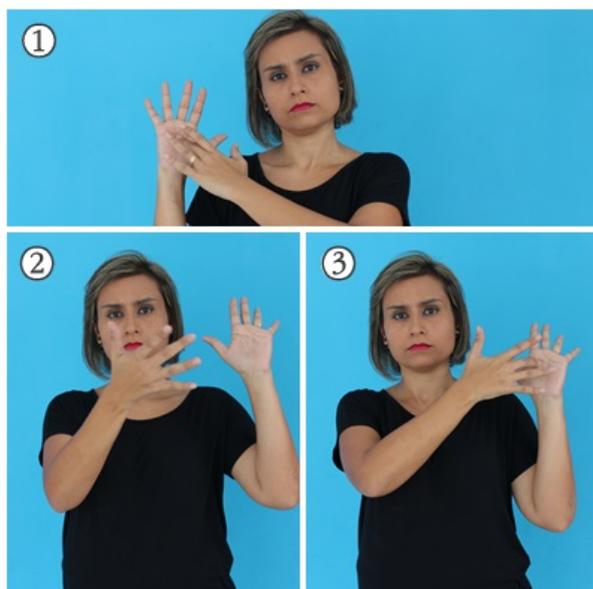


3. Movimento (M): existe alguns sinais que podem ser executados com ou sem movimento.

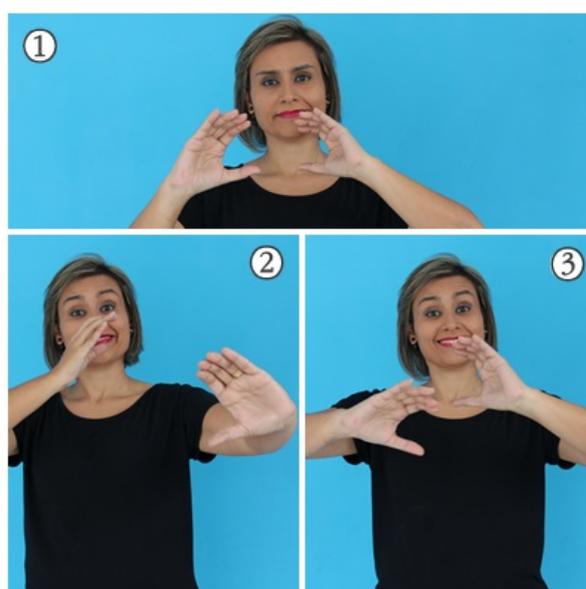
Exemplos:

SINAIS COM MOVIMENTO

→ JESUS



→ CANTAR

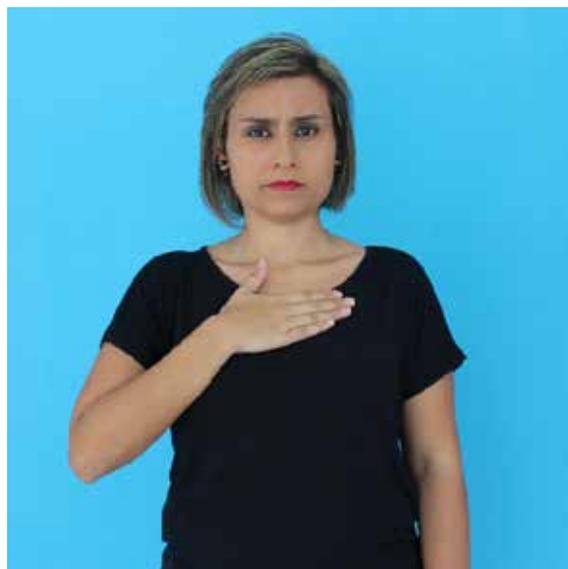


SINAIS SEM MOVIMENTO

→ DEUS



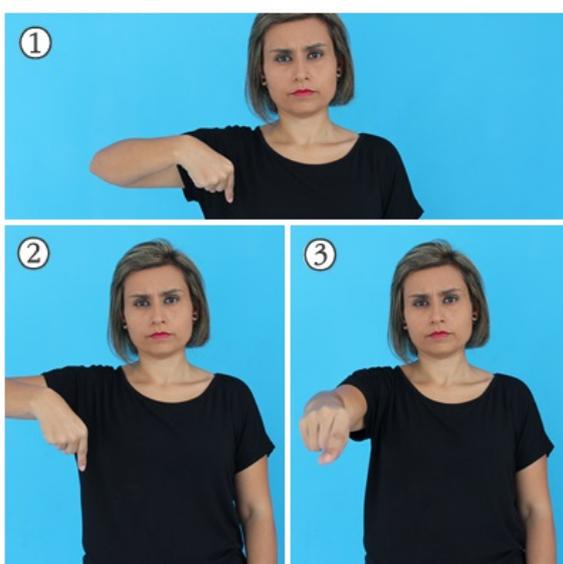
→ MEU



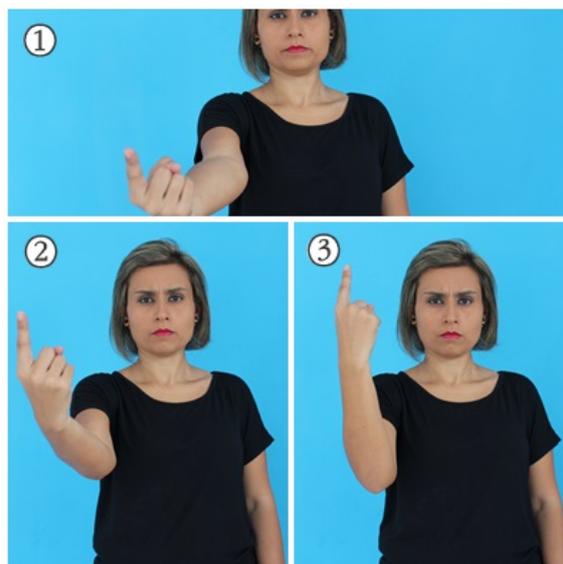
4. Orientação/Direção (D/O): em alguns casos existe sinais que pedem que executemos em uma direção, ao não executarmos tal direção, pode dar conotação de mudança de opinião ou até mesmo de sentido contrário ou de concordância.

Exemplos:

→ IR



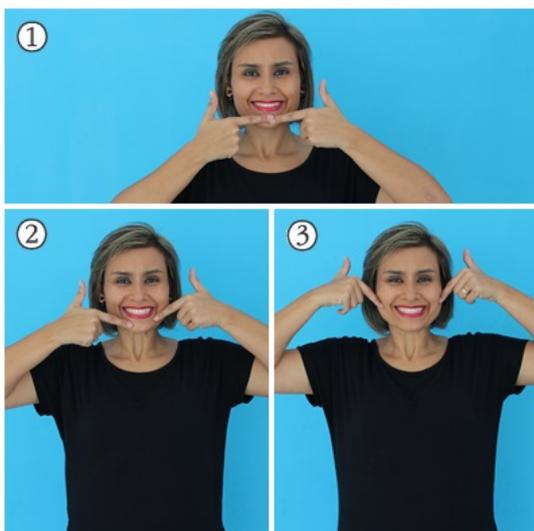
→ VIR



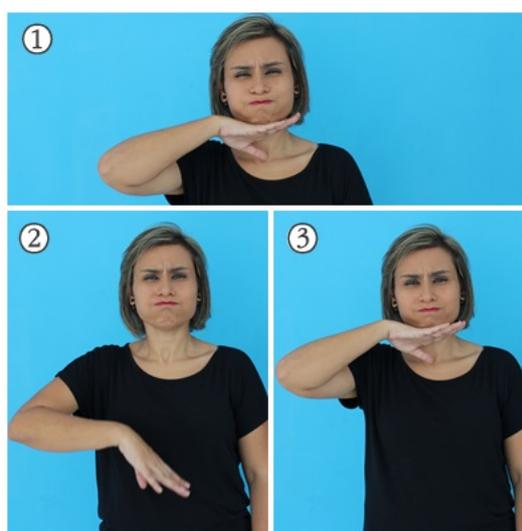
5. Expressão facial/corporal (E. F/C) ou Componentes não manuais (CNM): este é parâmetro de suma importância para compreensão na íntegra dos sinais, preenchem a função da entonação dos pedidos da Língua Portuguesa. Funcionam, por exemplo, como transformadores de imperativos em pedidos.

Exemplos:

→ SORRIDENTE

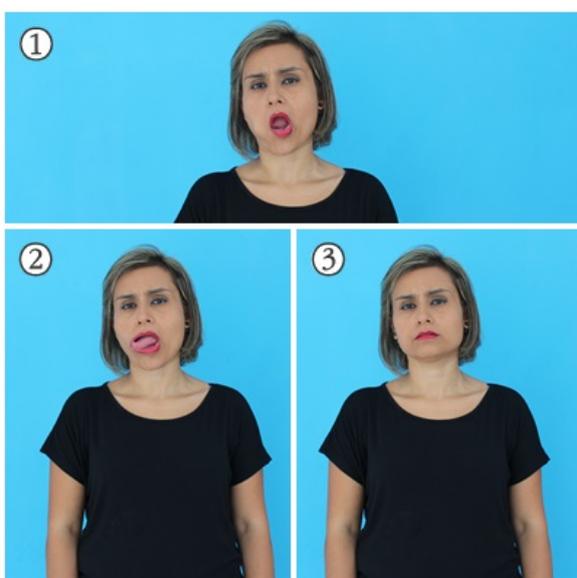


→ ABUSADO



SINAIS FEITO APENAS COM A BOCHECHA

→ LADRÃO



→ ATO-SEXUAL

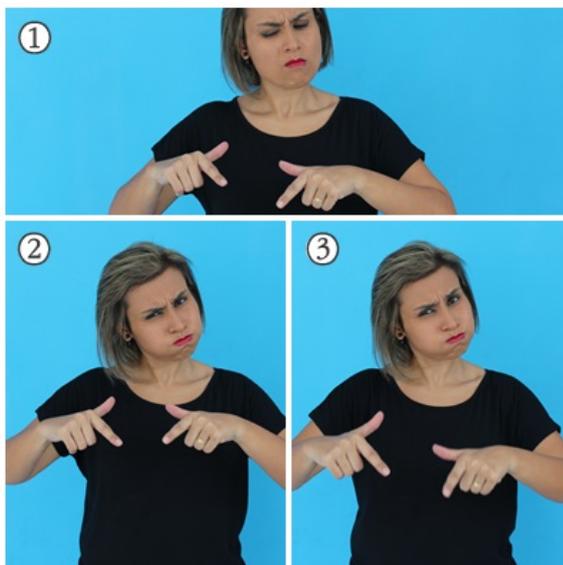


O processo de formação dos sinais

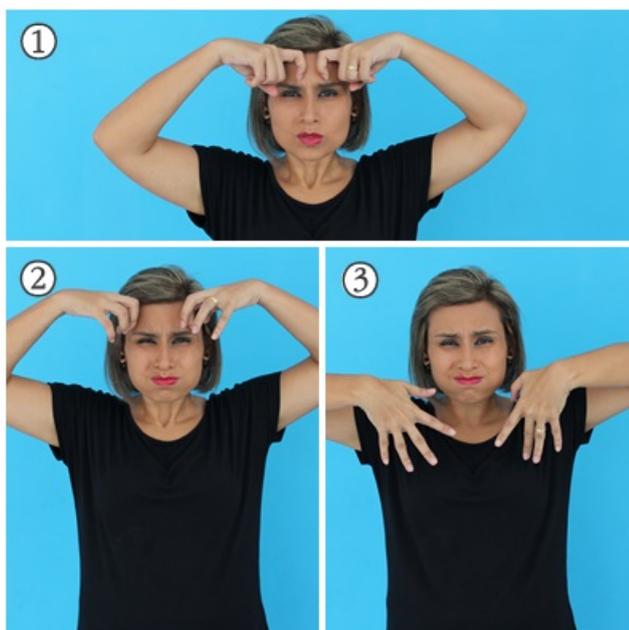
Como relatado anteriormente, nas línguas visuo-espaciais, os sinais são desenvolvidos a partir dos cinco parâmetros da Libras. Estes são partes constituintes de cada signo linguístico, o léxico pode ser definido como um conjunto de palavras de uma determinada língua, no caso da Libras as palavras são sinais com suas particularidades, por tanto mutáveis de acordo com cada região.

A alteração na frequência do movimento pode ser uma marca:

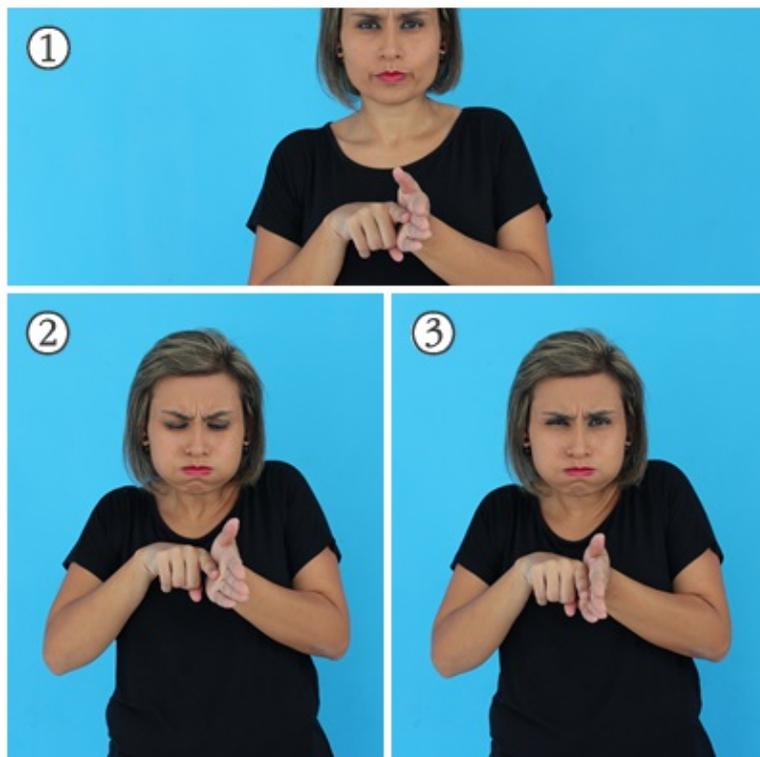
De aspecto temporal: LUTAR - CONTINUAMENTE;



De modo: SUAR - DEMASIADAMENTE;



Um intensificador: PESQUISAR - MUITO;



Tipos de verbos

O verbo é uma palavra de forma variável, com função de exprimir um acontecimento, representado no tempo. Os verbos permitem:

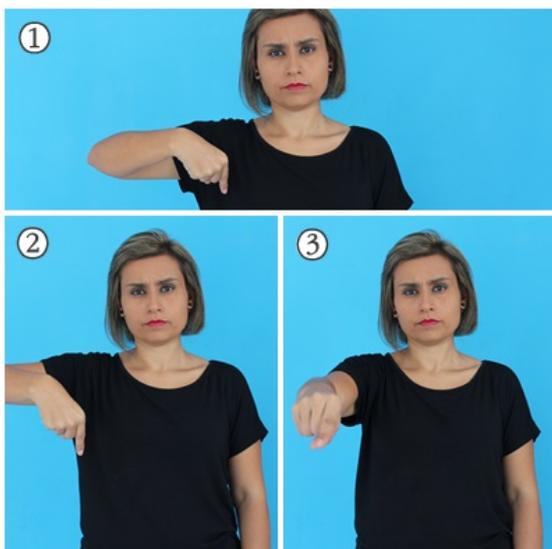
- Ação: correr
- Estado: sentir
- Fenômenos: chorar

Na Libras, há basicamente dois tipos de verbo: com e sem concordância. Os verbos se apresentam no infinitivo.

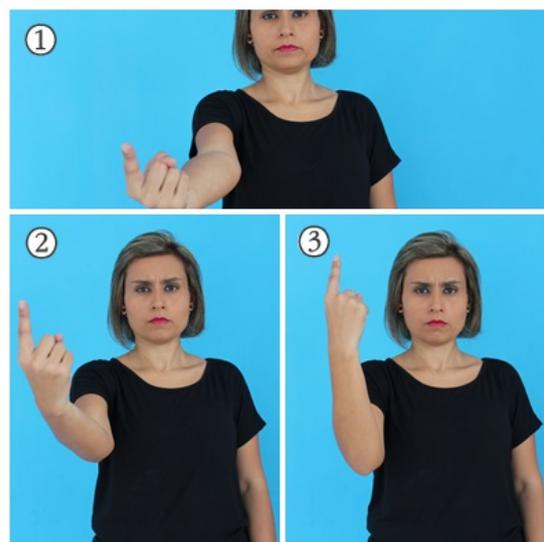
Verbos com concordância: concordam com a pessoa da sentença, a direção do sinal é realizada do sujeito para o objeto.

Exemplos:

→ IR



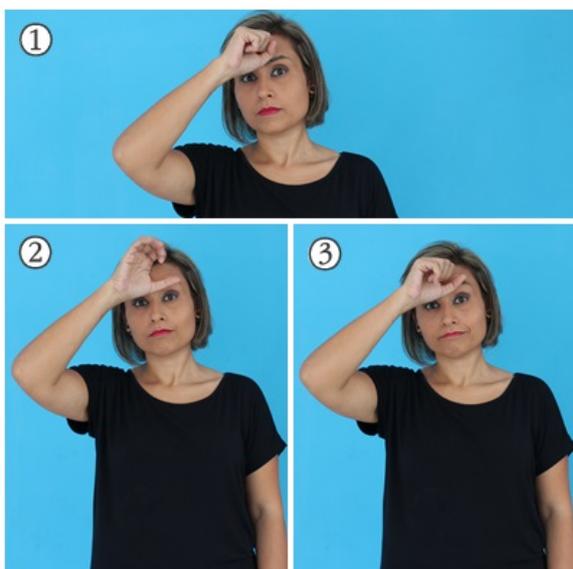
→ VIR



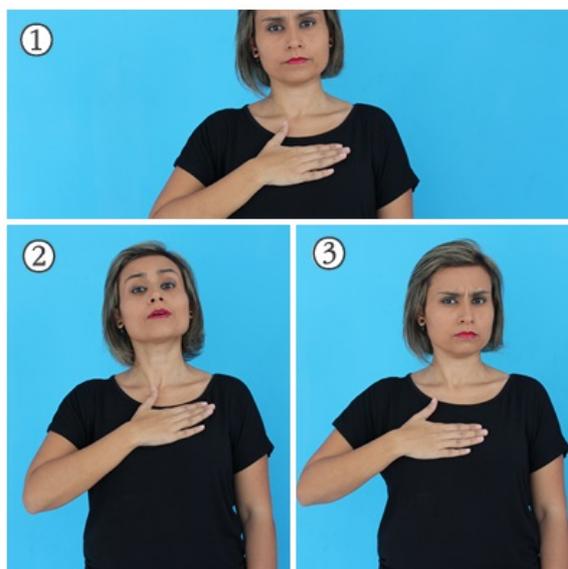
Verbos sem concordância: é caracterizado por não apresentar flexão quanto à pessoa e não incorporam instrumentos e argumentos.

Exemplos:

→ APRENDER



→ GOSTAR

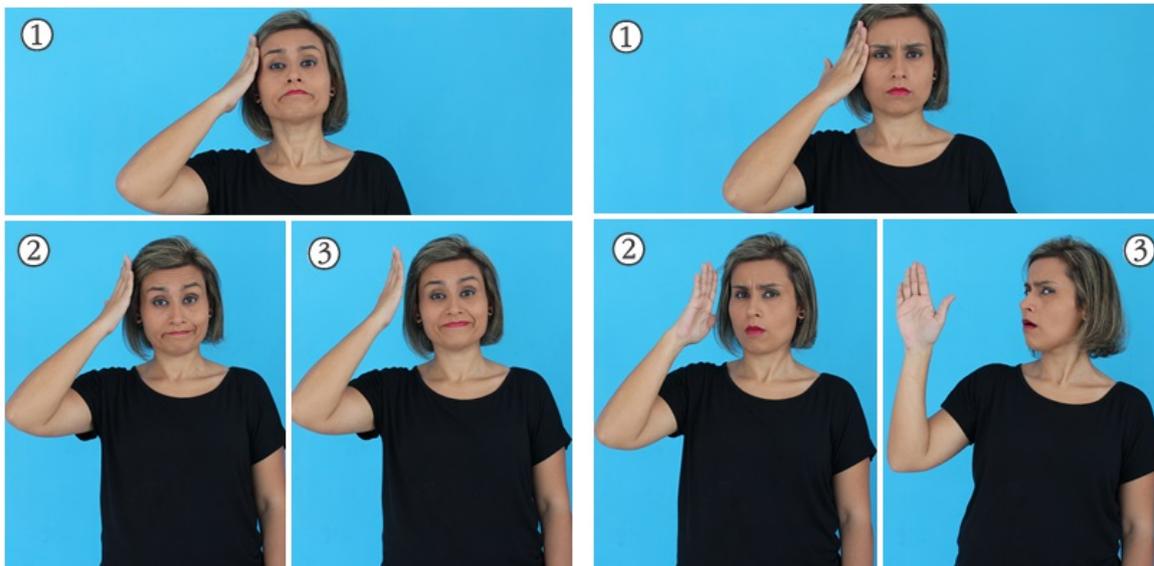


Alguns verbos apresentam modificações por adição à raiz: pela adição de afixos, como a incorporação da negação que é um processo de modificação por adição à raiz porque: como sufixo, incorpora em alguns verbos: a raiz, que possui

um determinado movimento em um primeiro momento, finaliza-se com um movimento contrário, que caracteriza a negação incorporada; como nos verbos:

→ SABER

→ NÃO SABER



Bem como infixo, incorpora simultaneamente a raiz através do movimento ou expressão corporal:

→ PODER

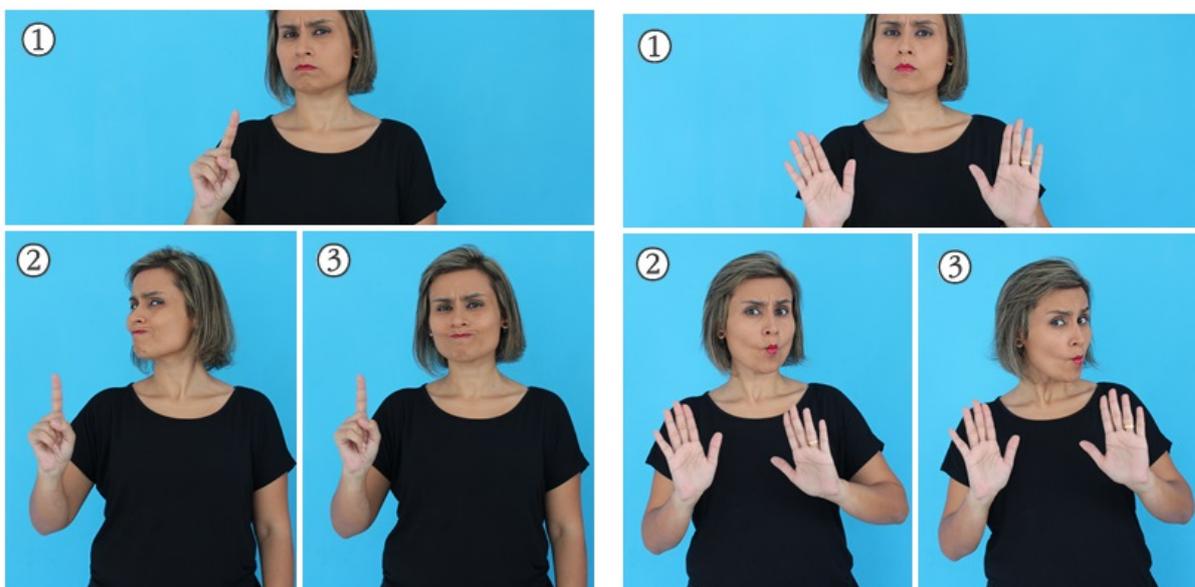
→ NÃO PODER



A negação pode ocorrer por processos morfológicos, e por processos sintáticos, através dos advérbios “não” e “nada”.

→ NÃO

→ NADA



Veja um exemplo de quando ocorre uma negação:

Português: EU NÃO SEI ESPANHOL, NÃO ENTENDO NADA!

Libras: EU ESPANHOL SABER-NÃO, ENTENDER NADA!

Processos de composição de sinal

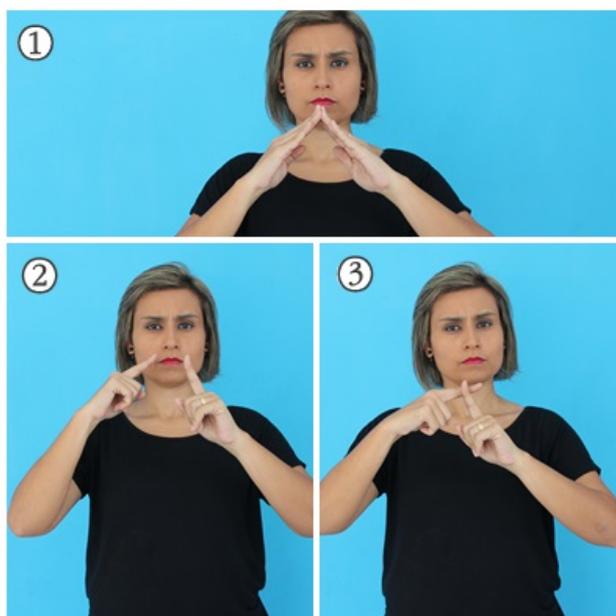
Neste processo de formação de palavra, duas ou mais raízes se combinam e dão origem a uma outra forma, um outro sinal.

Exemplos:

→ O SINAL ESPOSO: é formado pela composição do sinal HOMEM + CASADO.



→ O SINAL IGREJA: é formado pela composição do sinal CASA + IGREJA.



→ O SINAL DE COLORIDO: é formado pela composição do sinal COR + DIFERENTES.



Tipos de frases na Libras

As línguas de sinais utilizam as expressões faciais, por isso para perceber se uma frase em libras está na forma afirmativa, Exclamativa, Interrogativa ou Negativa, precisa-se estar atento às expressões facial e corporal.

- Formas Afirmativa: A expressão facial é neutra.

Exemplo: Meu nome é R-U-T-E.

- Forma Interrogativa: Sobrancelhas franzidas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima.

Exemplo: Qual é o seu nome?

- Forma Exclamativa: Sobrancelhas levantadas. Pode ainda vir com um intensificador.

Exemplo: Bonito! Lindo.

- Forma Negativa: A negação pode ser feita através de três processos.

a) Com o acréscimo do “NÃO” à frase

Exemplo: Blusa feia, comprar não.

b) Com a incorporação de um movimento contrário ao do sinal negado.

Exemplo: Gostar não carne, preferir frango ou peixe.

- c) Com um aceno de cabeça que pode ser feito simultaneamente com a ação que está sendo negada. Exemplo: Eu não trabalhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMARAL, I. (2002). **A educação de estudantes portadores de surdocegueira**. Em Elcie F. Salzano Masini (Org.), *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido...* (pp. 121-144) Niterói,RJ: Intertexto , São Paulo, SP: Vetor.

AYRES, Renata Nóbrega. **A possibilidade de inclusão da língua brasileira de sinais (libras) no curso de biblioteconomia da UFPB: a realidade de uma pessoa surda em uma sociedade ouvinte**. João Pessoa, 2010. 73f. Monografia (curso de graduação em Biblioteconomia) CCSA, UFPB, João Pessoa, 2010.

BRASIL, **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei10436.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamentada a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

CANDAU, J. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.
FEDERAÇÃO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO E EDUCAÇÃO DE SURDOS. Disponível em: <<http://www.feneis.com.br>>. acesso em: 25 out. 2015.

FELIPE, Tânia A. **Introdução à Gramática da LIBRAS (Série Atualidades Pedagógicas)**. In: Brasil, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1997.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: curso básico: livro do professor**. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GARCÊZ, Regiane Lucas de Oliveira. **O valor político dos testemunhos: os surdos e a luta por reconhecimento na internet**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Trad. De Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

_____. História dos surdos. **Caderno Pedagógico** – Pedagogia para Surdos. Florianópolis: UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina)/CEAD, 2002.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

KLEIN, M.; LUNARDI. M. L. Surdez: um território de fronteiras. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n.2, p.14-23, jun. 2006. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/>. Acesso em: 29 out. 2015.

LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LULKIN, S. A. **O silêncio disciplinado: a invenção dos Surdos a partir de representações ouvintes**. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

REVISTA DA FENEIS. Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, jan./mar. 2001a.

REVISTA DA FENEIS. Rio de Janeiro, ano 3, n. 9, jan./mar. 2001b.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem pelo mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. 5.ed., Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998a.

SKLIAR, C. (Org.). **Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos**. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 44-57, 1998b.

STROBEL, K. L. **Visão histórica sobre a in(ex)clusão dos surdos**. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 244-252, jun. 2006.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9

SITES:

www.ines.org.br

www.feneis.org.br

www.surdosol.com.br

www.portal.mec.gov.br

www.acessobrasil.org.br/libras

4

Capítulo

**Flávia Gonçalves Calaça
Hercilio de Medeiros
Ruth Marcela Bown Cuello**

LINGUÍSTICA TEXTUAL

UNIDADE I

PANORAMA HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual, inicialmente, realizava seus estudos no nível da frase, preocupando-se em descrever os fenômenos sintático-semânticos, que ocorrem entre enunciados ou sequências de enunciados, esta fase inicial dos estudos foi denominada de “análise transfrástica”.

A comunidade científica incomodada com a disposição dos estudos da gramática estrutural, durante a década de 70, iniciou o processo de construção das gramáticas voltadas para o texto, preocupando-se em delinear situações linguísticas que não eram possíveis de serem explicadas através das gramáticas de frase, com isso, a partir de 1980, inicia-se uma maior discussão acerca das teorias do texto. Assim, a Linguística Textual inicia seus estudos considerando o texto como a unidade básica de manifestação da linguagem, pois o homem comunica-se através de textos e há certos fenômenos linguísticos que só se apresentam no interior do texto, com isso, o texto se apresenta como algo mais complexo do que uma composição de simples soma de frases e palavras.

Através desta concepção, iniciaram-se com maior intensidade pesquisas voltadas para definir o que de fato vinha a ser um texto, preocupando-se em diferenciar as definições dos principais representantes em diversos aspectos. No âmbito das pesquisas relacionadas, os representantes dos estudos da Linguística Textual, que se destacaram, foram:

- Beaugrande S Dressler – Dedicando-se aos estudos dos principais critérios ou padrões de textualidade e do processamento cognitivo do texto.
- Givan e outros estudiosos, filiados à linha americana da Análise do Discurso – Pesquisando sobre as formas de construção linguística do texto enquanto sequência de frases, comparando com as relações do processamento cognitivo do texto.
- Weinrich – Focando-se na construção de uma macrossintaxe do discurso, com base no tratamento textual de categorias gramaticais como os

artigos, verbos, entre outros.

- Van Dijk – Debruçando-se sobre os estudos das macroestruturas textuais e a produção de resumos.
- Petofi – Empenhando-se na construção de uma teoria semiótica dos textos verbais, visando o relacionamento entre a estrutura de um texto e a interpretação extensional do mundo.
- Schmidt – Investigando sobre como a textualidade se estabelece, de modo que toda e qualquer comunicação é transmitida por sinais, inclusive os linguísticos.

Compreende-se então que cada representante da Linguística Textual observou o texto com um olhar individualizado em momentos distintos. No item a seguir, perceberemos melhor o primeiro momento que foi chamado de análise transfrástica.

Agora, trataremos como a Linguística Textual se desenvolveu enquanto área da Linguística nos séculos XX e XXI, o que tem oferecido enquanto objeto e objetivos de pesquisa. Além disso, você já se auto-indagou sobre o que é um texto? Como os textos se formam? Ou por que existem textos? Essas foram algumas das perguntas que apareceram nas investigações de inúmeros estudiosos da Linguística Textual ao longo de sua caminhada histórica marcada pelas seguintes fases:

- a) A fase transfrástica e das gramáticas textuais;
- b) A fase semântica do texto;
- c) A fase pragmática do texto;
- d) A fase sociocognitivista do texto.

Além disso, veja o que Koch (2004, p.xi) afirma sobre a Linguística Textual:

Não deixa de ser um truísmo afirmar que a Linguística Textual é o ramo da Linguística que toma o texto como objeto de estudo. No entanto, todo o desenvolvimento desse ramo da Linguística vem girando em torno das diferentes concepções de texto que ela tem abrigado durante seu percurso, o que acarretou diferenças bastante

significativas entre uma e outra etapas de sua evolução. (KOCH, 2004, p. xi).

Note como a Linguística Textual, enquanto um dos ramos da Ciência Linguística, tem provocado posições distintas sobre seu papel de investigação do texto, como unidade de análise. Na verdade, o que percebemos é que, em meados da metade de 1960, como na primeira metade de 1970, a Linguística Textual ascende no Brasil firmada nos estudos transfrásticos e/ou no planejamento e elaboração de gramáticas textuais (influências diretas do gerativismo chomskiano). Mas apenas em meados de 1980 que a Linguística Textual irá buscar a investigação sobre teorias textuais e a gravidade da inter-relação entre fatores de ordem linguística, cognitiva e social.

A FASE TRANSFRÁSTICA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual, a priori (aprox. 1965 a meados de 1970) preocupava-se necessariamente com os estudos lógicos interfrásticos que compunham o sistema da língua, cujas somas das partes ou sequências cobririam o estatuto do texto. Nessa fase, a Linguística Textual tinha como objetivo descrever e analisar os diversos mecanismos interfrásticos que se inter-relacionavam na construção linguística do texto. Ao seguir desígnios diferenciados, estruturalista, gerativista ou funcionalista, dentre os fenômenos estudados nesta fase, examinavam a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo, a relação tema/remata. Nesta fase, “o texto era então concebido como uma frase complexa, um signo linguístico primário [...], cadeia de pronominalização ininterrupta [...], sequência coerente de enunciados [...]” (KOCH, 2004, p. 3). De outro modo, o texto era entendido sob uma concepção de base puramente gramatical.

Na primeira etapa da Linguística Textual, a ideia de texto como unidade integral de sentido superior à frase, eleva-se sob a perspectiva gerativista com a preocupação central de organizar gramáticas textuais, posto o progresso de estudos das gramáticas da frase. “Isto é, tratava-se de descrever categorias e

regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua)” (KOCH, 2004, p. 6).

De outro modo, dentro desse mesmo ponto de vista, o texto entendido como uma união linguística elevada constitui uma instância do sistema linguístico, cujas estruturas podem ser apontadas pelas regras de formação baseadas numa gramática de texto. Koch (2004) e Marcuschi (2008) sugerem como exemplos dessas gramáticas de texto, postuladas entre as décadas de 1960 e 1970, os trabalhos de Petöfi (1979) e van Dijk (1972).

A FASE SEMÂNTICA

Desde o ponto de vista semântico, por sua vez, nascem as postulações das gramáticas textuais, na medida em que muitos estudiosos desta fase devotaram-se ao componente semântico das gramáticas. Foram os casos de Dressler (1970, 1972), Brinker (1973), Rieser (1978) e Viehweger (1976). Os fenômenos estudados nesta fase referem-se à investigação sobre cadeias isotópicas, à relação entre conectores e, às cadeias de pressuposição. Os estudos sobre coerência e coesão ainda estão envolvidos a um escopo sintático-semântico, legado das gramáticas textuais. Neste ponto, o texto era compreendido como “expansão tematicamente centrada de macroestruturas” (KOCH, 2004, p. xii), uma cadeia de enunciados.

Nesse momento da semântica da Linguística Textual, o significado de coerência começa a diferenciar-se da coesão, os autores apresentavam condições ou macrorregras de coerência textual. Em seguida, Charolles (1979 apud KOCH, 2004), sugere o conceito de metarregra de macroestrutura, discussão realizada por van Dijk (1992). Observe, abaixo, as quatro condições ou macrorregras de coerência textual elencadas por Charolles (1979 apud KOCH, 2004, p.10):

- a. repetição: para que um texto possa ser considerado coerente, ele deve conter, em seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita;
- b. progressão: para ser coerente, deve haver no texto uma contribuição semântica permanentemente renovada, pelo contínuo acréscimo de novos conteúdos;
- c. não-contradição: para que um texto seja coerente, é preciso que, no seu desenvolvimento, não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível dela por inferência;
- d. relação: um texto será coerente se todos os seus enunciados – e os fatos que denotam no mundo nele representado – estiverem, de alguma forma, relacionados entre si.

Resumindo, “à semântica do texto cabe explicar a representação da estrutura do significado de um texto ou de um segmento deste, particularmente as relações de sentido que vão além do significado das frases tomadas isoladamente.” (KOCH, 2004, p. 10-11).

A FASE PRAGMÁTICA

Quanto ao momento pragmático, surgem discussões que vão além de parâmetros sintático-semânticos, com o objetivo de compreender o texto como unidade básica de comunicação, de interação humana. Os estudos neste ponto da Linguística Textual, passam a existir com base nas teorias da comunicação que buscam analisar os fatores contextuais de textos baseados em Dressler (1974), Petöfi (1979), e de conteúdo pragmático com base em Schmidt, (1978). Como afirma Koch (2004) e Marcuschi (2008), o que é corriqueiro a esses modelos é a busca do entendimento da relação entre contexto comunicativo-situacional e texto.

Koch (2004) retoma Heinemann & Viehweger (1991) que elencam os pressupostos gerais dessa fase:

a. usar uma língua significa realizar ações. A ação verbal constitui uma atividade social, efetuada por indivíduos sociais, com o fim de realizar tarefas comunicativas, ligadas com a troca de representações, metas e interesses. Ela é parte de processos mais amplos de ação, pelos quais é determinada;

b. a ação verbal é sempre orientada para os parceiros da comunicação, portanto é também ação social, determinada por regras sociais;

c. a ação verbal realiza-se na forma de produção e recepção de textos. Os textos são, portanto, resultantes de ações verbais que estão intimamente ligadas com a estrutura proposicional dos enunciados;

d. os textos deixam de ser examinados como estruturas acabadas (produtos), mas passam a ser considerados no processo de sua constituição, verbalização e tratamento pelos parceiros da comunicação. (KOCH, 2004, p. 18)

Aqui, a concepção de língua, que anteriormente estava dependente do sistema autônomo e imanente, passa a ser entendida a partir de seu funcionamento nos processos comunicativos. Desta forma, a partir desta abordagem de conteúdo funcional, “passa a ser desenvolvido um modelo de base que compreendia a língua como forma específica de comunicação social, atividade verbal humana, interconectada com outras atividades do ser humano” (KOCH, 2004, p. 14).

A FASE SOCIOCOGNITIVISTA

No tocante às fases cognitivista e sociocognitivista, Marcuschi (2008, p. 34-35) narra que “até o final dos anos 1950, dominaram o behaviorismo e o empirismo; a partir dos anos 1960 foi se acentuando cada vez mais o domínio do cognitivismo”. Segundo o autor, a partir dos anos 1960, a Linguística internacional passa a ser subjugada pelas postulações gerativistas de Chomsky. Além disso, Marcuschi (2008, p. 25) pontua que é do gerativismo “que provém grande parte dos estímulos da Linguística atual em muitas direções e entre elas a agenda cognitiva”.

Para Koch (2004, 2005), é a partir da década de 1980 que se elucidam novas orientações nos estudos em Linguística Textual. O texto passa a ser percebido como consequência de processos mentais, isto é, sua formação e compreensão passam a ser relacionadas com ações de ordem cognitiva. “É a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, tem conhecimentos na memória [...]” (KOCH, 2005, p. 21). Para Beaugrande & Dressler (1981), o texto é formado por instâncias sociais, cognitiva e linguística, à medida que todo interlocutor verifica operações psíquicas, ancoradas socialmente para a articulação de elementos linguísticos do texto. Embora, nesta etapa, o “social” seja colocado em segundo plano, ratificamos a preocupação essencial com as estratégias ou operações cognitivas dos sujeitos retilíneas com o texto, ou seja, “o texto é como processo que mobiliza operações e processos cognitivos” (KOCH, 2004, p. xii).

Quanto à escalada da perspectiva sociocognitivo-interacionista, esta surge da contínua investigação e contestação acerca da visão clássica do cognitivismo da separação entre mente e corpo, ou seja, surge do questionamento da separação entre interioridade e exterioridade e na separação que se instaurava entre fenômenos mentais e sociais.

Para a posição sociocognitivo-interacionista, a cultura e a vida social estão estreitamente relacionadas com as operações mentais. De outro modo, as operacionalizações cognitivas são sócio-histórico-culturalmente fixadas. Sob esse escopo epistemológico, entende-se agora que, mente e corpo não são entidades estanques, “isto quer dizer que muito da cognição acontece fora das mentes e não somente dentro delas: a cognição é um fenômeno situado” (KOCH, 2004, p. 31).

Após breve discussão acerca da trajetória da Linguística Textual nos estudos em Linguística, podemos observar algumas questões:

- a. a Linguística Textual é um campo transdisciplinar de conhecimento e de investigação sobre a linguagem em seu contexto social de uso;

- b. a Linguística Textual se aprimorou ao longo da metade do século XX e início do século XXI sob o escopo de diferentes modelos e aparatos teórico-metodológicos;
- c. a Linguística Textual, em seus distintos momentos, apresentou conceitos de texto divergentes e;
- d. a Linguística Textual muito tem ajudado na compreensão da linguagem enquanto prática social e contribuído, direta ou indiretamente, para a (res)significação das práticas de ensino e aprendizagem de leitura na escola.

CONCEPÇÕES DE TEXTO

O texto passou a ser visto de uma forma diferente, não mais como um produto acabado, a partir dos anos de 1980. Ou seja, começou a ser entendido como um produto de processos mentais, isto é, de ordem cognitiva.

Tomando-se por referência a finalidade do ensino de português, é o texto e seu ensino, que toma forma pelo discurso e através dos gêneros discursivos moldados nas práticas discursivas.

Na produção de um texto, características como conhecimento e motivação também são utilizadas, não somente na seleção de signos verbais adequados, mas também pela própria compreensão de texto, que é um verdadeiro diálogo do leitor com o autor. A compreensão do texto depende do desenvolvimento das capacidades cognitivas, bem como do nível que o receptor tenha dos conhecimentos prévios em relação à língua e aos conteúdos abordados no texto.

Dessa forma, o texto é tratado como um ato de comunicação unificado que, por um lado, deve preservar o tratamento linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar os níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e na função pragmática.

Assim, no contexto da sociedade e de interação, desde a década de 80, o texto pode ser entendido como uma unidade funcional que consiste no uso da linguagem por sujeitos sociais em situações na sociedade individualmente. Para Koch (2004), o texto é compreendido como “o lugar da interação, e os interlocutores como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos”.

Ainda na visão de Koch, o texto passa a ser entendido como resultado de processos mentais, isto é, sua construção e compreensão passam a ser relacionadas com ações de ordem cognitiva.

Sob o escopo da sociossemiótica, sendo a semiótica o estudo geral dos signos e o termo social tratado como cultura, os textos passam a ser compreendidos como resultados de ações sociais mediadas pela linguagem. Sendo que essas ações sociais são contextualizadas por meio de variantes de campo (o quê?), relação (para quem?) e modo (como?) (HALLIDAY e HASAN, 1989). Com isso podemos entender que todo texto é construído por meio do diálogo entre o campo, a relação e o modo.

A respeito da abordagem sociocognitivista de Koch, os textos possuem congruência com as competências sociais e cognitivas de comunicação que são regulamentadas por emissores/receptores nas diversas práticas sociais.

Em resumo, a abordagem sociocognitiva objetiva compreender as concepções de linguagem e cognição e suas relações de interdependência a partir da análise das práticas sociais, bem como, busca também investigar que as atividades cognitivas, as interações e vida sociais estejam interligadas, para a construção do texto.

A linguística textual está dividida em alguns períodos, e a concepção de texto é entendida de formas diferentes em cada uma dessas fases. A construção da concepção de texto está relacionada com as concepções de sujeitos e língua, que também sofreram mudanças ao longo do estudo da linguística textual.

Nos dois primeiros períodos que são: da análise transfrástica e da elaboração das gramáticas textuais, o texto foi concebido, de modo geral, como

conjunto de sequências linguísticas. Ou seja, o texto era sinônimo de sequência coerente de enunciados e frases complexas, sendo expressado pela forma de organização do material linguístico.

Como bem frisou Rodrigues, desse período, o conceito de texto mais difundido no Brasil é o que relaciona o conceito de texto de Isenberg (sequência coerente de enunciados) com a noção de textualidade.

No momento das teorias de texto, tendo em vista a influência da Pragmática e das Teorias do Discurso e o consequente aumento do estudo da língua, o conceito de texto passou a conter aspectos ligados à produção/recepção textual, com fundamentação em situações de uso da linguagem. Dessa forma, o texto não era mais apenas uma estrutura, ou um produto pronto e acabado, mas tomou forma como sendo um elemento bastante importante na comunicação.

Na atualidade, segundo Costa Val (2008), a partir dos avanços das teorias de texto, pode-se definir texto como “qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução”. Assim, livros, charges, e até conversas passaram a ser entendidas como texto. De acordo com a autora se a interlocução tiver sentido num determinado momento será considerada como sendo um texto.

Na maior parte das definições de texto da Linguística Textual do terceiro período, o conceito de texto se fecha para os textos mediados pela linguagem verbal.

As concepções de texto ao longo da formação dos estudos da Linguística Textual fizeram Koch (2005) observar algumas concepções de forma distinta, que foram determinadas e resumidas da forma abaixo. Assim, para a autora, as concepções de texto são de oito formas diferentes:

- a. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
- b. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);

- c. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção semântica);
- d. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
- e. texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- f. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
- g. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
- h. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Observando as concepções de texto acima apresentadas por Koch, se analisa que as concepções de texto que mais estão em estudo na linguística textual são duas: a apresentada no tópico b e a que está no tópico h. Isto é, origina duas vertentes em que, na primeira, o texto é tido como produto, ainda na sua imanência, que é o conceito básico de texto do primeiro e segundo momentos da Linguística Textual. E, posteriormente, na segunda, o texto é visto como unidade de comunicação (interação), na sua relação com as condições de produção, que é o conceito básico de texto do terceiro momento e dos estudos atuais da Linguística Textual.

Nesse contexto, passou-se a pensar o texto não mais como um produto acabado, mas como um processo de produção e recepção comunicativa, onde há interação entre os sujeitos. O estudo do texto, a partir daí, passou a analisá-lo desde o seu planejamento e sua verbalização.

Portanto, o texto sendo também considerado como uma atividade verbal, resultando em uma concepção de texto mais abrangente. As ações que desenvolvem a atividade verbal, segundo Leont’ev, têm uma motivação social.

Dessa forma, pode-se concluir que a forma de se estudar e de encarar o texto como processo social e interacional mobiliza uma estrutura mais complexa e de

interação, nos levando a uma análise da concepção do texto mais cultural e cognitiva, observando a época, e outros aspectos do texto.

PADRÕES DE TEXTUALIDADE

O texto, que também é conhecido como discurso, pode ser definido como sendo uma ocorrência linguística falada ou escrita, que não tem o seu tamanho definido, passando a ser estudado como um espaço de interação social em que se constroem sentidos por meio de enunciados. Os conceitos de intertextualidade são fundamentais na constituição do texto porque o relacionam à sociedade e à cultura.

No Brasil, nos anos 80, a Linguística Textual passou a estudar com maior ênfase os padrões de textualidade, tomando por base os autores Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler. Na visão desses autores, o texto pode ser definido como uma ocorrência comunicativa que reúne/satisfaz sete padrões constitutivos da textualidade, que são:

- A. Coesão – refere-se a forma como as palavras que efetivamente ouvimos ou vemos, conectam-se em uma sequência veiculadora de sentido. Para isso, a coesão deve se relacionar com os outros padrões de textualidade.
- B. Coerência – refere-se à configuração de conceitos e às relações que subjazem ao texto de superfície, são mutuamente acessíveis e relevantes. A coerência não é uma mera característica dos textos, mas antes o resultado de processos cognitivos entre os usuários de textos.
- C. Intencionalidade – Diz respeito à atitude do produtor de que o conjunto de ocorrências deva constituir um texto coeso e coerente, eficiente ao cumprir as intenções do produtor. Relaciona-se às intenções do autor, que podem ser: informar, impressionar, convencer, pedir, ofender etc.
- D. Aceitabilidade – Diz respeito à atitude do interlocutor do texto de que o conjunto de ocorrências deva constituir um texto coeso e coerente e que tenha algum uso e relevância para o interlocutor.

- E. Informatividade – Constitui-se do grau de informação contido em um texto: se as ocorrências do texto apresentado são esperadas versus não-esperadas, ou conhecidas versus desconhecidas/incertas.
- F. Situacionalidade – Constitui-se dos fatores que tornam um texto relevante para uma dada situação de ocorrência. O sentido e a compreensão do texto são decididos pela situacionalidade.
- G. Intertextualidade – refere-se aos fatores que fazem a compreensão de um texto dependente do conhecimento de um ou mais textos já existentes.

Tais padrões de textualidade têm sido rediscutidos recentemente, uma vez que, anteriormente, foram interpretados e aplicados por pesquisadores no estudo do texto concebido como produto.

Passou-se, então, a associar coesão com morfologia, sintaxe e gramática; coerência com semântica; intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade com pragmática; informatividade com tópico/comentário e tema/rema; e intertextualidade com estilística. A associação dos padrões de textualidade a níveis linguísticos fez com que se olhasse o texto como produto, a partir de sua imanência, e incentivou que se tratasse cada padrão de textualidade isoladamente, sem correlação com os outros.

Vamos Praticar!

1. Explique as especificidades, diferenças e/ou evoluções entre as quatro fases da linguística textual (A fase transfrástica e das gramáticas textuais, a fase semântica do texto, a fase pragmática do texto e a fase sociocognitivista do texto).

2. Reflita e apresente sua visão sobre a conceituação de texto.

3. O que são padrões de textualidade? Cite e exemplifique pelo menos dois destes padrões.

4. Para reforçar o que foi aprendido, realize a seleção de dois textos, um que apresente os padrões constitutivos de coesão e o outro com os padrões de intertextualidade. Em seguida, destaque as partes que apresentam tais padrões.

UNIDADE II

PRINCÍPIOS DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL

Como apontado na unidade I, o texto não é um conjunto de palavras e frases aleatórias. Ele é um contínuo comunicativo que possui unidades que se organizam na construção dos discursos da língua.

O autor, ao produzir uma sentença, faz escolhas de acordo com a necessidade comunicativa. Ele distingue o que deve ou não ser utilizado em cada momento, pois cada palavra é composta por um conjunto de sentidos que são relevantes para o discurso em uma dada situação.

Dessa forma, para que um texto seja uma unidade comunicativa significativa é preciso que ele seja elaborado levando em consideração a construção do sentido ao longo do encadeamento de frases. Para que isso aconteça, é necessário que os fatores de textualidade sejam obedecidos, já que eles são responsáveis por tornar um texto articulado e organizado. Abordaremos a seguir sete desses fatores: coesão textual, coerência, elementos linguísticos, conhecimento de mundo, inferências, focalização e relevância.

1. Coesão textual

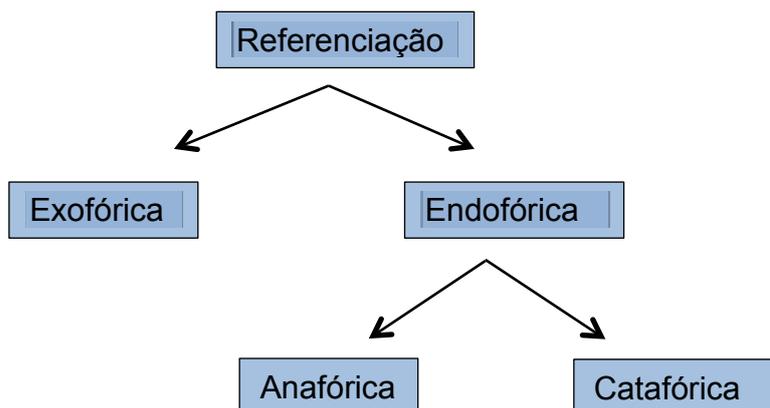
Alguns autores, a exemplo de Koch (2001), Guimarães (2003) e Santos e Benfica (2003), nos mostram que um texto é concebido como um evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais. A coesão textual, por sua vez, é caracterizada como um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados. Diante dessa definição, compreendemos que a coesão diz respeito às articulações gramaticais existentes entre palavras, frases e orações no plano linguístico.

Assim, a coesão textual pode se estabelecer por meio de diversos elementos linguísticos. São eles: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

1.1. Referência

O mecanismo de referência se dá quando um elemento remete a um referente, isto é, aquilo a que o texto, ou superfície textual, refere-se.

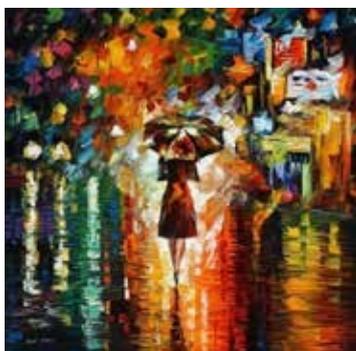
A retomada a um referente pode ser feita através da referenciação exofórica (externo ao texto) ou endofórica (dentro do texto). Esta última divide-se em anafórica e catafórica. Vejamos o esquema abaixo:



Vale dizer que essa referenciação endofórica pode ser efetuada a partir de pronomes de terceira pessoa retos e oblíquos, dos demais pronomes, como os possessivos, os demonstrativos, os indefinidos, os interrogativos, os relativos, os tipos de numerais e advérbios pronominais. Já a referenciação exofórica geralmente é realizada por meio de pronomes de primeira e segunda pessoas e seus possessivos.

Referenciação exofórica

“Gostei bastante dessa pintura.”



Referenciação endofórica anafórica

Camila é uma excelente aluna. Ela foi aprovada com nota máxima em várias disciplinas.

Tenho apreço por vários tipos de música, menos este: o sertanejo.

1.2. Substituição

A substituição se dá quando uma determinada informação é colocada no lugar de outra.

Carlinhos recebeu seus primos com muita hospitalidade. O garoto até cozinhou naquela tarde.

1.3. Elipse

A elipse acontece quando há a omissão de um item apresentado no discurso que pode ser facilmente identificado por estar subentendido. Pode ser a omissão de pronomes, verbos, conjunto de palavras e etc.

- Joana comprou o carro?
- ø Comprou ø.

1.4. Conjunção

As conjunções contribuem para o estabelecimento da relação entre as partes de um texto.

Marcos estudou bastante para a prova de literatura, mas não conseguiu tirar uma boa nota.

1.5. Coesão lexical

Neste tipo de coesão, utilizam-se sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos para estabelecer as relações entre as palavras.

A mesa da casa da minha avó está muito velha. O móvel foi comprado na década de 80.

Os instrumentos musicais na orquestra estavam bem afinados, exceto os violinos.

Isso que ela falou é verdade ou mentira?

2. Coerência textual

Entende-se por coerência textual a propriedade textual de fazer sentido para o leitor, ou seja, é a propriedade de tornar a sequência linguística em um texto compreensível. Se o autor não disponibiliza ao leitor as informações necessárias para a compreensão do texto, e se o leitor não possui um conhecimento prévio, a sua interpretação fica comprometida.

Essa coerência textual se dá no nível da conceituação e da estruturação dos sentidos ao longo do texto. De acordo com Marcuschi (2008), há uma distinção bastante clara entre a coesão como continuidade baseada na forma e a coerência como continuidade baseada no sentido. Essas são duas formas diferentes de observar a textualidade.

Apesar de alguns estudiosos da linguagem durante muito tempo terem acreditado na existência de textos (coerentes) e não-textos (incoerentes), é importante destacar que, com a evolução dos estudos, um texto passou a não ser considerado incoerente ou coerente na sua totalidade. Ele o é para um determinado leitor em uma situação específica, pois o texto não é um produto acabado, mas dinâmico. O sentido de um texto é gerado a partir da interação texto-autor-escritor. Como afirma Koch (2009), o texto é o lugar da interação, e

os interlocutores são sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos. Vejamos o exemplo abaixo:

As ideias azuis incolores dormiam furiosamente.

A frase célebre citada por Chomsky, para alguns leitores, pode ser uma frase incoerente. Já que é uma sequência de palavras que não permitiria dizer que é uma frase com um sentido compreensível. Porém, a interpretação da frase requer um conhecimento sobre a corrente gerativista de estudos da linguagem, especialmente de como Chomsky tentou explicar a natureza e os mecanismos de construção de frases na sua teoria. Para o leitor que possui esse conhecimento, a frase é coerente.

Portanto, o autor ao produzir um texto deve sempre adequá-lo ao contexto, considerando as possibilidades de interpretação daquele que lê. Dessa maneira, o texto será coerente para aquela situação comunicativa.

3. Elementos linguísticos

Como sabemos, o texto é uma unidade de sentido composta de vários elementos linguísticos que desempenham um papel importante na apreensão de sentido. Isto posto, é necessário verificar qual o papel desempenhado por cada um desses elementos dentro do texto.

Os elementos linguísticos, então, fazem parte da textualidade por serem rastros linguísticos que direcionam o leitor para a compreensão da totalidade do texto. Observe o texto:

A ética do cachorro

Todos que convivem com cães sabem: eles aprendem as regras da casa que os acolhe e quando quebram alguma norma expressam fisicamente o arrependimento alguns se escondem e cobrem os olhos, outros se abaixam ou arrastam-se pelo chão, num gesto geralmente gracioso o bastante para garantir o rápido perdão dos donos. Porém, poucas pessoas param para se perguntar por que esses animais têm um senso tão aguçado de certo e errado. Estudos recentes mostram que canídeos (animais da família dos cachorros, como raposas e lobos) seguem um código estrito de conduta ao brincar, ensinando aos filhotes as regras de engajamento social que permitem a manutenção de sociedades bem-sucedidas.

Os chimpanzés e os outros primatas que não o ser humano são notícia nos jornais quando os pesquisadores, usando a lógica, procuram nesses parentes mais próximos do homem traços semelhantes aos nossos – e descobrem evidências de seu senso de justiça. Nosso trabalho, entretanto, sugere que as sociedades canídeas selvagens podem ser as melhores análogas aos grupos de hominídeos primitivos: ao estudarmos cachorros, lobos e coiotes descobrimos comportamentos que nos remetem às raízes dos valores éticos humanos. Podemos definir a moralidade como um conjunto de comportamentos inter-relacionados em deferência aos outros, que tem por finalidade desenvolver e regular as interações entre os indivíduos. Atitudes como altruísmo, tolerância, disponibilidade para o perdão e a empatia, bem como a noção de justiça, ficam evidenciadas rapidamente na forma igualitária com que os animais da família dos cachorros brincam entre si.

(Por Sabine Althussen, mestre em psicologia clínica pela USP)

Na estrutura superficial do texto é possível observar as pistas dadas pelos elementos linguísticos para ativar o nosso conhecimento. Assim, ao depararmos com palavras como “altruísmo”, “tolerância”, “perdão” e “empatia”, ativamos imediatamente significados como “interesse pelo próximo”, “princípios de moralidade”, “viver em sociedade”, “sentimento humano” e etc, facilitando o entendimento do significado do texto como um todo.

Portanto, a interpretação de um texto está ligada às marcas linguísticas dadas através dos elementos linguísticos disponíveis na superfície do texto. São esses elementos que agenciam o significado, levando o leitor a compreensão da totalidade do texto.

4. Conhecimento de mundo

Os elementos linguísticos que vimos no tópico anterior ativam, além dos significados das palavras, o nosso conhecimento de mundo. Eles trazem à memória o conhecimento de mundo que temos armazenado em nossa mente.

O conhecimento de mundo é o conhecimento que temos sobre diversas questões e são baseados em nossas experiências. Esse conhecimento é estruturado cognitivamente em modelos. São modelos cognitivos: frames, esquemas, planos, scripts e cenário. A seguir examinaremos cada um deles.

4.1. Frames

O frame é um modelo cognitivo que abarca o conhecimento geral sobre uma noção primária. Uma determinada palavra ou expressão induz a mente do leitor a outras palavras. O conjunto dessas palavras ou expressões formam o frame.

Festa de aniversário

Frame ativado: bolo, brigadeiro, crianças, presentes, músicas, bolas, doces e etc.

4.2. Esquemas

Nos esquemas os elementos estão ordenados em sequência temporal, de modo que pode-se supor o que será dito posteriormente. Distintamente dos frames, os esquemas estão organizados em uma gradação.

A menina foi levada ao hospital de urgência durante a madrugada de hoje.

Esquema ativado: A menina está doente e necessita de atendimento médico o mais rápido possível.

4.3. Planos

Os planos são um conjunto de conhecimentos que direciona o leitor a identificar o objetivo do autor sobre um determinado assunto.

“Gostaria de deixar claro que tenho várias aptidões para esse cargo. Além disso, também tenho experiência comprovada na função.”

Plano: Conseguir um emprego naquela empresa.

4.4. Scripts

O modelo cognitivo scripts especifica as ações dos participantes bem como seus papéis. É através da ativação de scripts que surgem as expectativas para o cumprimento de determinados papéis construídos socialmente.

“Eu vos declaro marido e mulher.”

Scripts ativados: Fala de uma autoridade religiosa dita durante a ação.

4.5. Cenário

A referência ao local e/ou cena trata-se do cenário. Ele permite o leitor compreender o “domínio estendido de referência”, como afirma Sanford e Garrod (1981).

Eis a estrada, eis a ponte, eis a montanha

Sobre a qual se recorta a igreja branca

Eis o cavalo pela verde encosta.

Eis a soleira, o pátio, e a mesma porta.

E a direção do olhar. E o espaço antigo
Para a forma do gesto e do vestido.
E o lugar da esperança. E a fonte. E a sombra.
E a voz que já não fala, e se prolonga.
E eis a névoa que chega, envolve as ruas,
Move a ilusão de tempos e figuras.
- A névoa que se adensa e vai formando
Nublados reinos de saudade e pranto.

(MEIRELES, 1989, p.92)

Cenário: a cada verso, a autora utiliza diversos elementos (estrada, ponte, montanha) para construir o cenário para o leitor.

5. Inferências

As inferências são conjecturas permitidas de serem feitas com base no que não está explícito no texto. Essas inferências estão sempre apoiadas em nosso conhecimento de mundo e serve para atribuir sentido geral ao texto. De acordo com Koch & Travaglia:

Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-lo integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam que ser excessivamente longos para poderem explicitar tudo o que queremos comunicar. Na verdade é assim: todo texto assemelha-se a um iceberg - o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto, é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê. (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 65).

Dessa forma, podemos estabelecer inferências a partir do que foi dito com base no nosso conhecimento de mundo, ou seja, é o leitor quem faz a inferência com seu conhecimento de mundo apoiado no que o autor explicita. Observe:

João é canadense.

Inferências: João fala inglês.

João mora no Canadá.

6. Focalização

A focalização está relacionada ao ponto central de uma determinada perspectiva do autor e do receptor. É o centro de convergência de uma dada parte do texto. Essa perspectiva atinge a forma como o leitor interpreta o discurso produzido pelo autor.

A focalização é feita por meio de pistas fornecidas pelo autor ao leitor sobre o que se quer focalizar. Tais pistas podem ter caráter linguístico (elementos linguísticos) ou não-linguístico (o que é visto ao seu redor). Logo, o leitor necessita dessas pistas para poder compreender o que está sendo dito.

Assim sendo, a focalização é um fator de textualidade muito relevante para que haja uma comunicação eficaz, visto que o autor necessita dar pistas para que o leitor interprete o discurso fornecido a ele. Observe:

SENTENÇA	CONTEXTOS POSSÍVEIS DE FOCALIZAÇÃO
O cabo estava na cozinha.	O cabo (militar) estava na cozinha. O cabo (objeto) estava na cozinha.
As mangas já estão disponíveis.	As mangas (frutas) já estão disponíveis. As mangas (roupas) já estão disponíveis.
“Preciso de uma vela nova”.	“Preciso de uma vela (peça de carro) nova”. “Preciso de uma vela (cera) nova”.

7. Relevância

A noção de relevância é importante porque a partir dela otimizamos a compreensão do que está sendo dito em um determinado momento do tempo. Ela é entendida como aquela que inclui o discurso anterior ao discurso presente.

À vista disto, ela é de suma importância para que haja coerência discursiva, pois cada enunciado só terá coerência com os demais quando tratarem do mesmo tema. A relevância, então, ocorre entre o conjunto dos

enunciados de um texto. Caso isso não aconteça, algumas partes do texto podem ser incoerentes. O exemplo abaixo nos mostra uma coerência interrompida em B1 e a relevância de B2, em relação à fala em A.

(A) - O Sr. comprou o relógio do meu
marido? (B1) - Por que? Você é casada?
(B2) - Sim. O relógio é maravilhoso.

Vamos Praticar!

1. Marque a opção que preenche as lacunas do texto abaixo, deixando-o coeso e coerente.

A possibilidade de estudar inglês _____ trabalhar em um país que permite acesso fácil a grande parte da Europa fez com que o mineiro Lucas Marçal, 28 anos, escolhesse a cidade de Dublin para um intercâmbio de seis meses.

Tudo estava previsto para ele partir no dia 26 de julho deste ano, _____ a pouco mais de dois meses do embarque, soube que a escola em que estudaria, a International Education Academy (IEA), cujo dono é brasileiro, fechou. “Já estou atrás de outra. Não tenho esperança de receber o dinheiro de volta.” De acordo com outros brasileiros que também fecharam contrato com a IEA – ou com seu braço em Itu, no interior de São Paulo, a I2 Intercâmbios –, o pacote promocional de seis meses de curso custava entre R\$ 4,2 mil a 5,7 mil.

Diferentemente de Marçal, o paulista Vlad Beil Carreiro, 26 anos, vai adiar seus planos. “Investi R\$ 3,4 mil no intercâmbio, passaria dois meses lá, mas não tenho como pagar outro pacote e vou cancelar a viagem.”

A situação é ainda pior para quem já está morando na Irlanda. A reportagem de ISTOÉ entrou em contato com outros 15 brasileiros matriculados na escola e vivendo em Dublin que alegaram _____ terem sido lesados pela instituição. Muitos deles terão de voltar antes do previsto ou viver ilegalmente por não terem dinheiro para comprar outro curso e, conseqüentemente, não conseguirem solicitar o visto de estudante, impossível de se obter sem estar matriculado em um centro de ensino.

(Disponível em: http://www.istoe.com.br/reportagens/417343_O+GOLPE+DO+INTERCAMBIO)

- a) Mas – sobretudo – com o fim de
- b) E – mas – também
- c) De maneira que – mas – eventualmente
- d) E – porquanto – com o fim de
- e) Quando – haja vista – também

2. Ordene os fragmentos a seguir com a finalidade de torná-lo um texto coerente.

I) De acordo com a empresa, o índice de acerto para imagens claras e com o rosto em primeiro plano é de 90%. "Você pode procurar amigos e familiares em sites de galerias, jornais e, eventualmente, até em vídeos no YouTube. O problema é que essa tarefa consome muitos recursos dos sistemas atuais", disse Gil Hirsch, CEO da Face.com, em entrevista ao jornal *The Sunday Times*.

II) O site também disponibiliza um seu site um kit de desenvolvimento para programadores que queiram testar o novo programa. Segundo Hirsch, o pacote já foi baixado mais de 5.000 vezes por desenvolvedores de aplicativos.

III) A empresa Face.com disponibilizou um aplicativo capaz de reconhecer o rosto de qualquer pessoa que tenha uma foto publicada na internet. Para funcionar corretamente, o programa precisa de uma imagem nítida da face, que será utilizada para fazer as comparações durante as buscas em redes sociais, sites de notícias e galerias virtuais.

IV) Para testar a funcionalidade do produto, a companhia mantém três serviços de reconhecimento facial. O primeiro, batizado de *PhotoTagger*, permite que o usuário encontre e marque as imagens de seus amigos no site de relacionamentos Facebook. Já o *Celebrity findr*, faz uma busca por imagens de celebridades publicadas em links na rede de microblogs Twitter. O terceiro aplicativo - em período de testes - é o *PhotoFinder*, que permite a busca de amigos na web.

(Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/programa-reconhece-o-rosto-de-qualquer-pessoa-na-internet>)

- a) I, II, IV, III.
- b) I, III, II, IV.
- c) II, III, IV, I.
- d) III, IV, I, II.
- e) IV, III, I, II.

UNIDADE III

INTERTEXTUALIDADE

Recordemos que no primeiro capítulo foram mencionados e explicados os sete padrões de textualidade (Coesão, Coerência, Intencionalidade, Aceitabilidade, Informatividade, Situacionalidade e Intertextualidade). No presente capítulo nos referiremos especificamente à Intertextualidade.

No nosso cotidiano, para nos comunicar, sempre produzimos textos baseando-nos em outros textos, muitas vezes inconscientemente. Bakhtin foi o primeiro a descrever este fenômeno da linguagem, mesmo não aparecendo o termo “intertextualidade” na sua obra (FIORIN, 2006). Alguns fenômenos como “dialogismo”, “Atitude responsiva”, observam a existência de uma cadeia de enunciados que se vinculam por algum tipo de relação. Bakhtin deixa claro que um texto não pode ser compreendido isoladamente, porém, relacionado a outros.

Segundo Koch (2009), todo texto remete sempre a outro ou a outros se constituindo em uma resposta ao que foi dito, ou ao que ainda será dito, afirmando que a intertextualidade encontra-se na base de constituição de todo e qualquer dizer. A intertextualidade seria então a relação que um texto mantém com outros textos. Outra definição de intertextualidade diz simplesmente que é a influência de um texto sobre outro ou um diálogo entre dois ou mais textos.

Genette (1982, p. 8) citado por Marcuschi (2008) usa a expressão transtextualidade para se referir ao fenômeno de uma maneira mais geral e distingue os seguintes tipos de relações transtextuais:

- a intertextualidade, que supõe a presença de um texto em outro (por citação, alusão etc.);
- a paratextualidade que diz respeito ao entorno do texto propriamente dito, sua periferia (títulos, prefácios, ilustrações, encarte etc.);
- a metatextualidade, que se refere à relação de comentário de um texto por outro;
- a arquitextualidade, bastante mais abstrata, que põe um texto em relação com as diversas classes às quais ele pertence (tal poema

- de Bodelaire se encontra em relação de arquitextualidade com a classe dos sonetos , com a das obras simbolistas, com a dos poemas, coma das obras líricas etc.);
- a hipertextualidade, que recobre fenômenos como a parodia, o pastiche etc.

Maingueneau (1987) faz distinção entre intertextualidade e intertexto. Para o autor, intertexto seriam fragmentos discursivos, enquanto intertextualidade seriam as regras do intertexto se manifestar.

É possível encontrar exemplos de intertextualidade em várias áreas, como a literatura, a pintura, a música, a publicidade, ocorrendo também em vários gêneros. Também essa intertextualidade pode estar relacionada com vários textos.

Observe este exemplo: Figura 1



Fonte: <http://cato.uphero.com/7/pienso-luego.html>

Nessa charge podemos resgatar a frase mais famosa do filósofo francês Rene Descartes “Pienso, luego existo”, e a escultura “O pensador”, de outro francês, o escultor Auguste Rodin.

Vamos Praticar!

Você conhece a cadeia de lanchonetes de cachorro quente chamada “Oh My Dog”? Que outra frase você lembra parecida a essa? É um intertexto? Explique.

TIPOS DE INTERTEXTUALIDADE

Existem dois tipos de intertextualidade a Explícita e a Implícita:

Intertextualidade Explícita: é aquela na qual ficam claras as fontes de onde foi tirado o intertexto e é intencional. Exemplos deste tipo de intertextualidade são as citações, resenhas, traduções, entre outros gêneros.

Exemplos de intertextualidade explícita:

Figura 2



Esta é a Infanta Margarita que faz parte da famosa obra original de Diego Velásquez “Las Meninas” (1656).

A infanta Margarita tem sido reinterpretada muitas vezes através da história. Pablo Picasso foi um dos pintores que reinterpretou várias vezes a

obra original de Velásquez. Entre as numerosas representações do quadro está este da infanta Margarita, pintado em 1957, (Figura 3). Em 1958, Salvador Dalí também fez a sua versão da infanta Margarita (figura 4).

Figura 3



Picasso (1957)

Figura 4



Dalí (1958)

Porém, a versão que nos parece mais original da infanta apareceu nos anos 70, o pintor e escultor colombiano Fernando Botero reinterpretou várias vezes a infanta, estampando seu estilo de figuras voluminosas. Uma das suas reinterpretações é esta, realizada em 1978 (Figura 5).

Figura 5



Botero (1978)

A intertextualidade Implícita: é aquela que não se encontra na superfície do texto, segundo Koch (2015) geralmente o produtor do texto espera que o leitor

seja capaz de reconhecer o intertexto remetendo-se ao texto fonte para construir o sentido do texto.

Exemplo:

Figura 6



Fonte:<http://blackoctopuz.blogspot.com.br/2012/01/publicidad-e-intertextualidad.html>

Nessa imagem (figura 6), vemos uma mulher pedindo carona no meio da estrada. Pelas roupas que ela veste, sabemos (quem conhece o conto) que se trata de Branca de Neves. Esse é um comercial de automóvel da marca Volvo, na parte de cima da imagem há uma frase que diz “Volvo XC90 com sete assentos. Desculpe”. Quem conhece a história saberá que ela está pedindo carona porque o carro só tem 7 assentos que já estariam ocupados pelos 7 anões. Na presente propaganda, não aparece explicitamente nada sobre o conto “Branca de Neves e os 7 anões”, o leitor deve fazer a leitura, inferir, se possuir conhecimento sobre o conto, portanto existe uma intertextualidade implícita neste exemplo.

Segundo Grésillon e Maingueneau (apud Koch 2015), a Intertextualidade implícita pode ser encontrada com valor de “captação” (semelhança) e com valor de “subversão” (diferença). “No primeiro caso, verificam-se paráfrases, mais ou menos próximas do texto fonte; no segundo, incluem-se enunciados parodísticos e/ou irônicos, apropriações, formulações de tipo concessivo, entre outras”. (Koch, 2015. p.144)

FORMAS DA INTERTEXTUALIDADE IMPLÍCITA

1) Substituição:

- De fonemas: Observa a frase.



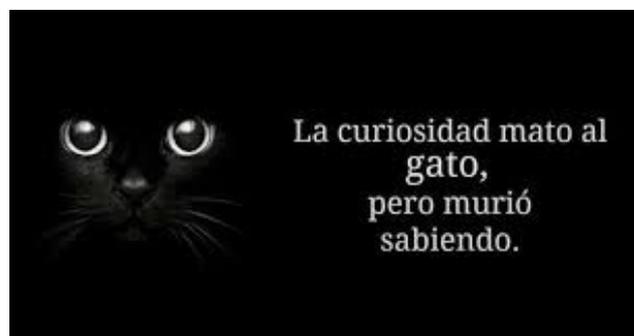
Fonte: <http://www.vaqueradelespacio.com/2014/11/pienso-luego-existo/>

- De palavras: Observe esta campanha contra o consumismo.



Fonte: <http://conjeturando.blogspot.com.br/2014/06/compro-luego-existo-sobre-el-consumismo.html>

2) Acréscimos: o famoso refrão “*La curiosidad mató al gato*” esta frase está acrescida de “*pero murió sabiendo*”



Fonte: <http://www.palabrasdelalma.com/la-curiosidad-mato-al-gato-pero-murio-sabiendo-26410>

3) Supressão: Observe o meme.



<http://www.memegenerator.es/meme/19142842>

O refrão é: “A buen entendedor pocas palabras bastan”. Foi suprimida a palavra “bastan”

4) Transposição: Observe a imagem.

A frase convencional é “El tiempo cura las heridas”. Há uma contradição ao texto fonte por intermédio de uma negação e um acréscimo.



Fonte: <http://www.juariu.info/post/w8>

Vamos Praticar!

Que tipo de intertextualidade você reconhece nos seguintes textos?

a) “**Para bom entendedor meia palavra bas**” (Verissimo “Mínimas”)

b) Pintura de **Fernando Botero**



c) **“O instituto de cardiologia não vê cara só vê coração”** (propaganda do Instituto de Cardiologia do Rio Grande do Sul)

UNIDADE IV

GÊNEROS TEXTUAIS / DO DISCURSO

No Brasil, várias pesquisas são dedicadas ao estudo de gêneros e elas mostram a escola básica brasileira observando, dialogando com os gêneros textuais, como o fazem as pesquisas de Koch, Marcuschi, Kleiman e outros. Partindo da ideia de que os gêneros são inúmeros e que sempre estão aparecendo novos gêneros ou se renovando, transformando, apresentaremos aqui algumas características dos gêneros textuais ou discursivos e mostraremos alguns gêneros emergentes, principalmente os da mídia digital, muito utilizados pelos docentes e alunos da Educação a Distância.

Marcuschi (apud PAIVA, 2005), um dos pioneiros no Brasil no campo dos gêneros, fundamentando-se nos trabalhos de Bakhtin, faz distinção entre gêneros textuais e tipos textuais.

O autor utiliza tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos léxicos, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abarcam cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

O gênero textual é definido por Marcuschi (apud PAIVA, 2005) como textos materializados que encontramos em nosso dia a dia e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características.

Outras características apontadas por Marcuschi (apud PAIVA, 2005) são as seguintes:

- Os gêneros são inúmeros.
- Junto com o desenvolvimento do mundo aparecem cada vez novos gêneros como correio eletrônico, vídeo conferência, classes virtuais, etc.
- São fatos sociais e não somente fatos linguísticos.
- Não são modelos estanques nem estruturas rígidas.

- Não são superestruturas canônicas, porém tampouco são amorfos.
- Não são estáticos nem puros.
- São formas culturais e cognitivas de ação social.
- São entidades dinâmicas poderosas que condicionam nossas eleições.
- Limitam nossa ação na escrita.
- Impõem restrições e standards.
- Assim como a língua, variam, se adaptam, se renovam e se multiplicam.

Alguns exemplos de gêneros textuais são ligação telefônica, sermão, carta comercial, carta pessoal, carta de reclamação, carta de petição de emprego, carta de recomendação, carta de demissão, telegrama, novela, nota o recado, classe expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, receita médica, fórmula de remédio, relação de compras, cardápio, instruções de uso, cartazes, expediente policial, resenha, ofício de concurso, piadas, palestras, conversas espontâneas, conferencia, correio eletrônico, conversas virtuais (chats), classes virtuais, artigo científico, artigo de opinião, reportagem, propaganda, foto propaganda, etc.

Para Bakhtin (1992), a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade das intenções da pessoa que fala ou escreve, deste modo, ele insiste na diversidade dos fatos sociais emitidos pelos mais diversos grupos e, conseqüentemente, nos fatos da linguagem. Portanto, como depende da intenção e dos fatos sociais, os gêneros do discurso são infinitos e heterogêneos.

GÊNEROS DIGITAIS

As considerações sobre os gêneros textuais reforçam como eles estão presentes em nosso dia a dia e estruturam nossa forma de comunicação. É essa comunicação que, no fim do século XX, cede espaço para as novas tecnologias e, conseqüentemente, para os gêneros digitais. Segundo afirma Marcuschi (2002, p. 20):

[...] não são das tecnologias que se originaram os gêneros e sim da intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a Internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats) e assim por diante.

Os novos gêneros não são absolutamente novos; antes, eles emergem de outros gêneros existentes, como expôs Bakhtin (2000) ao se referir à transmutação dos gêneros e à assimilação de um gênero em outro, gerando um novo.

Isso significa que os gêneros advindos das novas tecnologias se transmutaram de outros já existentes.

Das novas tecnologias surgiram vários gêneros e, atualmente, há um significativo avanço em termos de tempo e de tecnologia, no que diz respeito à distribuição do conhecimento postado nos livros, que passaram a dividir espaço com jornais, folhetins, revistas, rádio e televisão e, mais recentemente, com computadores ligados à Internet. Nesse contexto tecnológico, não podemos deixar de citar a relevância do texto eletrônico, materializado na Internet por meio de bate-papos, fóruns de discussão, correio eletrônico etc.

Cavallo e Chartier (1999, p. 31) afirmam sobre o texto eletrônico:

[...] com o texto eletrônico, não somente o leitor pode submeter os textos a múltiplas operações (ele pode indexá-los, anotá-los, copiá-los, deslocá-los, recompô-los, etc.), como pode, ainda mais, tornar-se o co-autor... O leitor da era eletrônica pode construir a seu modo conjuntos textuais originais cuja existência, organização e aparência somente dependem dele. Mas, além disso, ele pode a qualquer momento intervir nos textos, modificá-los, reescrevê-los, torná-los sua propriedade.

As novas tecnologias, por meio dos textos eletrônicos, propiciam aos

leitores uma forma de interação com o texto, na qual não se havia pensado antes, haja vista permitirem ao leitor intervir no que está lendo, modificar, reescrever, inserindo seus propósitos, suas opiniões. Encontramo-nos na era digital, que é um caminho sem volta, portanto, temos de interiorizá-la, fazendo uso das informações e recursos que nos oferece. Dentre os benefícios oferecidos por essa era digital está a ampliação dos gêneros textuais, particularizados como gêneros digitais, emergentes em ambientes virtuais.

Xavier (2005) postula que os gêneros digitais disseminados pela Internet caracterizam uma forma de comunicação entre as pessoas, mediada pelo computador. Há vários tipos de gêneros digitais: chat, e-mail, fóruns eletrônicos, lista de discussões a distância (síncrona e assíncrona), weblog, etc.

Em relação à funcionalidade, os gêneros digitais podem ser caracterizados como um conjunto de aspectos que compõe hipertextualidade, interatividade, além da democratização do acesso, pois qualquer um pode ter acesso aos gêneros digitais. Mesmo que se diga que nem todas as pessoas estejam conectadas à Internet, há terminais públicos em bibliotecas, livrarias e em instituições governamentais e não governamentais.

Quanto à forma, os gêneros digitais, pela sua própria natureza, oferecem maior possibilidade de multimodalidade (mais de um modo de representação), podendo integrar texto, imagem, vídeo e som. Há alguns aspectos da funcionalidade que sofrem restrições ora da tecnologia, ora das instituições, pois, às vezes, um usuário pode ter limitações tecnológicas por causa do tipo de equipamento e de acesso à Internet.

SUPORTES DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Tendo como base o trabalho de Marcuschi (2003), apresentaremos algumas reflexões sobre os suportes dos gêneros textuais, ou seja, os lugares onde os gêneros circulam, por exemplo, um livro, um jornal, um cartaz, um outdoor. Tais reflexões têm a intenção de propor uma melhor compreensão do funcionamento dos gêneros textuais.

Marcuschi (2003, p.1) afirma: todo gênero tem um suporte, mas a distinção entre ambos nem sempre é simples e a identificação de suporte exige cuidado. Em seus estudos, o autor não pretende fazer uma classificação de suportes, mas analisar de que maneira contribuem para a seleção de gêneros e a sua apresentação.

Assim como o conceito de gêneros, o de suporte surgiu na Antiguidade e variou das paredes das cavernas à pedrinha, às tabuletas, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor e ao ambiente virtual da Internet. Eis as definições de suporte encontradas em dois dicionários e que, embora elucidativas, acabam por restringir a significação do termo. De acordo com o dicionário de Aurélio Ferreira (1986, p. 1339), suporte é aquilo que suporta ou sustenta alguma coisa, material que serve de base para a aplicação de tinta, esmalte, verniz etc. Conforme o dicionário Houaiss (2001, p. 2643), suporte é base física (de qualquer material, como papel, plástico, madeira, tecido, filme, fita magnética etc.) na qual se registram informações impressas, manuscritas, fotografadas, gravadas etc.

Contudo, pela relevância que essa noção tem para este trabalho, necessitamos de uma caracterização mais específica do termo, razão pela qual tomaremos como base Marcuschi (2003, p. 8), que afirma:

Intuitivamente, entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa distinção sumária, pode-se dizer que o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.

O suporte é necessário para que haja a veiculação do gênero, mas, de acordo com Marcuschi (2003, p. 2), isso não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial. No entanto, tal afirmação nem sempre é tomada como verdade irrefutável, pois, às vezes, segundo ele mesmo explica, o gênero é identificado exatamente em razão do seu suporte. Tomemos o exemplo dado pelo autor:

“Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder. Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica”.

Em relação ao citado, Marcuschi (2003, p. 2) pondera:

Se isto estiver escrito num papel colocado sobre a mesa da pessoa indicada (Paulo), pode ser um bilhete; se for passado pela secretária eletrônica é um recado; remetido pelos correios num formulário próprio, pode ser um telegrama; exposto num outdoor pode ser uma declaração de amor. O certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte. Portanto, há que se considerar este aspecto como um caso de co-emergência, já que o gênero ocorre (surge e se concretiza) numa relação de fatores combinados no contexto emergente.

Observa-se, no exposto acima, que há mudança de gênero de acordo com o suporte empregado para se veicular uma mensagem. O suporte que utilizamos para emitir uma mensagem identifica o gênero e sua relação com o suporte. Para que haja uma compreensão mais ampla dos suportes dos gêneros textuais, o autor trata ainda de conceitos de texto, discurso, domínio discursivo, gênero, tipo, evento discursivo, serviço, canal, instituição e grandes continentes que se relacionam a essa questão. Mostraremos aqui a definição de três deles: gênero (pela pertinência ao assunto); canal e continente, (por serem os suportes que abrigam os gêneros digitais):

- Gênero (textual, de texto, discursivo, do discurso): textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes são os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações, tais como: sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, e-mail, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

- Canal: meio físico de transmissão de sinais – rádio, televisão, telefone, computador, etc. O canal se caracteriza como um condutor, e o suporte como um fixador, ou seja, o canal transmite os gêneros, e o suporte é o portador

deles, que se encarrega da sua circulação.

- Grandes continentes: ambientes que abrigam materiais impressos ou orais, como: bibliotecas, livrarias (abrigam outros suportes textuais), papelarias, editoras (não abrigam suportes), escritórios (abrigam gêneros textuais), museus (há vários questionamentos sobre eles serem considerados suportes ou não). (MARCUSCHI, 2003, p. 5-6)

Marcuschi (2003) discute também os locais de armazenamento dos suportes, que podem ser as bibliotecas e os canais ou meios de condução de um gênero, como o telefone, a Internet e os para-choques de caminhão.

Os suportes podem ser caracterizados como convencionais, aqueles que têm a função de portarem ou fixarem textos (livro, jornal, revista científica etc.), e incidentais, os que eventualmente operam como suportes (o tronco de uma árvore, o corpo humano, paredes etc.).

É importante notar que o suporte não muda o conteúdo, mas muda a nossa relação com ele, como bem assevera Marcuschi (2003, p. 26), quando afirma que refletir sobre o problema do suporte é refletir sobre o problema da circulação textual em nossa sociedade. A complexidade dos suportes revela a complexidade social em que os próprios textos circulam.

Existem distintos gêneros digitais que fazem parte de nosso dia a dia, logo adiante relacionaremos alguns deles.

Dentre os gêneros digitais com os quais convivemos, temos o Hipertexto que, segundo Xavier (2000, p.53), tende a promover, pelo menos três operações modificadoras nos gêneros do discurso, que são:

- a) a reconfiguração das formatações tradicionais da escrita,
- b) a superposição de sistemas semióticos e, por último,
- c) a complexificação das funções sócio comunicativas dos gêneros anteriores.

A partir do hipertexto, derivam-se vários outros gêneros, conforme Marcuschi (2004, p.28):

1. **e-mail**¹ (correio eletrônico na forma com formas de produção típicas). Inicialmente um **serviço** (*electronic mail*), resultou num gênero (surgiu em 1972/3 nos EUA).
2. **bate-papo virtual em aberto (room-chat)**² (inúmeras pessoas interagindo simultaneamente). Surgiu como IRC na Finlândia em 1988.
3. **bate-papo virtual reservado (chat)** (variante dos *room-chats* do tipo (2) mas com as falas acessíveis apenas aos dois selecionados, embora vendo todos os demais em aberto).
4. **bate-papo agendado (ICQ)** (variante de (3), mas com a característica de ter sido agendado e oferecer a possibilidade demais recursos tecnológicos na recepção e envio de arquivos).
5. **bate-papo virtual em salas privadas** (sala privada com apenas os dois parceiros de diálogo presentes). Uma espécie de variação dos bate-papos de tipo (2).
6. **entrevista com convidado** (forma de diálogo com perguntas e respostas num esquema diferente do que os dois anteriores).
7. **aula virtual** (interações com número limitado de alunos tanto no formato de *e-mail* ou de *arquivos hipertextuais* com tema definido em contatos geralmente assíncronos).
8. **bate-papo educacional** (interações síncronas no estilo dos *chats* com finalidade educacional, geralmente para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo e com temas prévios).

¹ Note-se que o termo já vem sendo dicionarizado nessa forma tanto pelo **Dicionário Aurélio Século XXI**, como pelo **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0**. Assim, não traduzo para “*correio eletrônico*”, como seria o normal fazê-lo.

² Uma observação terminológica: Os denominados *chats* são na realidade *bate-papos virtuais* que se realizam em tempo real (*on-line*) e provém de um programa ou sistema chamado *IRC (Internet Relay Chat)*. Existem muitos sistemas desses. Quanto ao *ICQ (I seek you)* e os *MUDs (Multiple User Domains)*, trata-se de variações que aqui não serão distinguidas de maneira sistemática, já que no fundo variam apenas como formas operacionais de programar as falas e estabelecer os contatos, mas a produção textual (os bate-papos) não varia substantivamente, a não ser quando se trata de mostrar a natureza dos diálogos. E isto ficará mais claro nas descrições a seguir. Também chamo atenção para o fato de o termo já se achar dicionarizado tanto no “**Aurélio**” como no **Houaiss**. Neste, lemos, para o verbete **Chat**, o seguinte: “forma de comunicação à distância, utilizando computadores ligados à internet, na qual o que se digita no teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo”.

9. **vídeo-conferência interativa** (realizada por computador e similar a uma interação face a face; uso da voz pela rede de telefonia ou a cabo)
10. **lista de discussão** (grupo de pessoas com interesses específicos, que se comunicam em geral de forma assíncrona, mediada por um responsável que organiza as mensagens e eventualmente faz triagens).
11. **Endereço eletrônico** (o endereço eletrônico seja o pessoal para e-mail ou para a *home-page* tem hoje características típicas e é um gênero).

Dentre os gêneros digitais podemos melhor especificar a lista de discussão, o fórum, que Marcuschi (2004) define:

[...] este gênero é muito comum em grupos de estudantes universitários que criam listas para debater sobre determinado tema. As mensagens são enviadas para todos os membros do grupo por meio de e-mails. Geralmente, estas mensagens ficam armazenadas num arquivo virtual criado pelo moderador (espécie de webmaster cuja função é gerenciar o envio de mensagens e a entrada de novos membros) do grupo, permitindo que os membros do mesmo possam ter acesso ou não às mensagens antigas.

Podemos também definir o Blog, que conforme Komesu (2004, p.112)

A aproximação dos *blogs* ao gênero dos diários pode ser justificada pela projeção de uma imagem estereotipada daquele que se ocupa de escritos pessoais. Quem escreve sobre si, para narrar acontecimentos íntimos, insere-se na prática diarista. O aparecimento dos *blogs* é ainda bastante recente; como atividade humana, apoia-se em gêneros “relativamente estáveis”, já consagrados, para sua composição. Pode-se, assim, identificar traços do gênero diário na constituição dos *blogs*.

Para facilitar a compreensão, apresentamos a tabela abaixo para melhor especificar alguns deste gêneros digitais, também conhecidos como gêneros emergentes.

Tabela X: Equiparação Gêneros Digitais v/s Gêneros existentes

	Gêneros Digitais	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal // bilhete // correio
2	<i>Bate-papo virtual em aberto</i>	Conversações (em grupos abertos?)
3.	<i>Bate papo virtual reservado</i>	Conversações duais (casuais)
4	<i>Bate-papo ICQ (agendado)</i>	Encontros pessoais (agendados?)

5	<i>Bate-papo virtual em salas privadas</i>	Conversações (fechadas?)
6	<i>Entrevista com convidado</i>	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>Aula virtual</i>	Aulas presenciais
8	<i>Bate-papo educacional</i>	(Aula participativa e interativa???)
9	<i>Videoconferência</i>	Reunião de grupo/ conferência / debate
10	<i>Lista de discussão</i>	Circulares/ séries de circulares (???)
11	<i>Endereço eletrônico</i>	Endereço postal

Fonte: Marcuschi (2004 p.31)

Na próxima seção, aprofundaremos o conhecimento acerca do gênero microblog, que é derivado do gênero blog exposto anteriormente.

GÊNERO MICROBLOG – TWITTER

Com o frequente desenvolvimento tecnológico e a ascensão do uso de aplicativos de comunicação e interação na constituição de redes sociais na internet, aparece um conceito novo, os *microbloggings*.³

Segundo Träsel:

Microblog é um formato de publicação de conteúdo que reúne características de *weblog* e rede social. Assim como os *weblogs* – ou *blogs* –, o conteúdo é organizado segundo uma ordem cronológica decrescente, com o material mais recente no topo. (TRÄSEL 2008, p.2)

Existem vários serviços com a mesma funcionalidade de *microblogging* disponíveis, tais como: Tumblr⁴, Fanfou⁵, entre outros. Entretanto o *microblog* com maior reconhecimento e número de usuários é o twitter.

O twitter constitui-se de um aplicativo da Web 2.0, um servidor de *microblog*, considerado como uma das redes sociais mais populares da atualidade. O *twitter* proporciona aos usuários trocas de informações em mensagens de até 140 caracteres, que são intitulados *tweets*, a sua distinção

³ Todas as vezes que utilizar uma ou outra quer dizer a mesma coisa.

⁴ <https://www.tumblr.com/>

⁵ <http://fanfou.com/>

dos demais aplicativos da Web 2.0 se deve a facilidade para a postagem e a atualização das informações, podendo ser realizada tanto pela web, quanto por celulares sem grandes funcionalidades, através de SMS.

Conforme Comm:

Conceitualmente, esse novo instrumento de comunicação e aproximação de pessoas é constituído, antes de tudo, de uma rede social e de um servidor para o que é chamado de *microblogging*, de modo a permitir aos usuários o envio e a leitura de atualizações pessoais de outros indivíduos de seu contato, por meio de textos com máximo de 140 caracteres, os *tweets*, pela internet ou pelo celular, sob o formato de mensagens curtas, ou seja, os nossos populares torpedos ou SMS. (COMM 2009, p. xv)

Santaella e Lemos (2010, p. 64) afirmam que “trata-se de uma plataforma de *microblogging* que explodiu nos últimos anos, afiliando milhões de usuários por todo o mundo.”

O texto é tomado sob diferentes concepções pela Linguística Textual, utilizaremos a tendência conceitual do “texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sócio-cognitiva-interacional)” (KOCH, 2009, p. XII).

Sendo assim, pesquisando sobre a textualidade, essa abordagem teórica é concernente à classe do texto como discurso, abarcando espontaneamente a perspectiva sócio interativa, a criação linguística como ato socialmente situado, em que se pautam aspectos históricos e discursivos. Fortalecendo essa hipótese, Marcuschi (2008, p. 61) expõe que “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”.

Nessa acepção, o contexto é essencial para a apreensão do texto na ocasião que a enunciação é proferida, bem como, sem ela, a compreensão torna-se comprometida pela inexistência de elementos que estabeleçam circunstancialmente o discurso.

Dessa forma, a escrita, assim como a fala e distintos procedimentos sociais, adaptam-se às necessidades do ambiente. O indivíduo, ao longo dos anos, busca tornar mais simples e compreensível a comunicação:

a linguagem verbal tem evoluído de forma a se adequar às necessidades humanas; e a maneira como se organiza é funcional no que concerne a essas necessidades; em outras palavras, não é arbitrária. (Ribeiro, 2011, p.18 *apud Halliday*, 1994)

O texto estudado é enunciado através do recurso tecnológico *twitter*, que será considerado na apreensão do sentido do texto escrito digitalmente. E é nesse encadeamento entre quem posta e quem lê o texto, e as consequentes interações entre locutor e interlocutor, que se verificará a influência realizada pela era digital, na produção desse texto.

A produção dos sentidos em um texto tão comprimido é provocador, considerando principalmente que, apesar da limitação de espaço efetivo para a apresentação do texto, a relação entre enunciador e co-enunciador, resultado do amplo número de seguidores de cada conta do *twitter*, demonstra a abrangência sócio comunicativa e a adversidade de sua compreensão.

Segundo ASTI (2011), devido à necessidade de produção textual com limitação de caracteres, os usuários desenvolveram métodos para diminuir a quantidade de caracteres usados, aumentando a dinamicidade da linguagem. E assim os usuários criaram técnicas para a produção desse texto, tais como:

- O uso de *emoticons* para expressar emoções.
- O uso de contrações, abreviações e numerais sempre que possível.
- Pronomes e pontuações muitas vezes são esquecidos.
- Partes de palavras, ou palavras inteiras, são muitas vezes substituídas por símbolos, números e representações fonéticas. [...]
- Grande presença de estrangeirismo.
- O emprego de letras maiúsculas e minúsculas não segue a regra da língua de origem.
- O uso de acentos não é obrigatório. (ASTI, 2011 p.17,18)

Sob essa ótica, cada postagem ou *tweet*⁶, pode ser considerada como construção interacional de sentidos, participando do movimento de atuação comunicativa, favorecendo a manifestação de produção realizada no ambiente digital, inclusive com a possibilidade de leitura de textos, e a leitura através de *links* que remetem a outros textos, uma espécie de hipertextualização:

⁶ Convém explicar a distinção entre *tweet* e *tweets*: nos dois casos trata-se da postagem de um texto (*tweet*) ou mais de um texto(*tweets*). Uma analogia pode ser criada considerando o *orkut*, onde uma postagem é *scrap* e mais de uma são *scraps*.

[...]a hipertextualização é a “gramática” matricial de organização não-linear e pluri-seqüencial da virtualização e da ciberespacialização, bem como o seu modo de apresentação estético-pragmático; reconfigura tanto a aparência quanto as “entranhas” dos produtos ciberculturais e da rede[...]. (TRIVINHO, 2007, p.113)

Dessa forma, visualizamos de forma mais aprofundada o processo de mutação e adequação de alguns gêneros digitais/emergentes aos gêneros já existentes e consolidados que vivenciamos através das gerações, nos possibilitando realizar um maior aprofundamento e reflexão ao nos depararmos com essas novas realidades que surgem com a expansão tecnológica vivenciada nos dias atuais.

Vamos Praticar!

1. O gênero microblog (twitter) possui suas especificidades e, apesar de suas limitações, é bastante utilizado no meio virtual. Com base nessa afirmação, quais gêneros digitais você utiliza no seu dia a dia? Cite-os e contextualize-os.

2. Baseando-se na Tabela sobre Equiparação Gêneros Digitais, quais desses gêneros digitais você já utilizou em sala de aula (como aluno ou como professor)? Comente sobre como foi esta utilização e como o uso contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem.

3. Ainda baseando-se na Tabela sobre Equiparação Gêneros Digitais, realize duas propostas de como utilizar os gêneros digitais para amparar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

4. Após a leitura de nossa Unidade IV, apresente um gênero digital que você visualiza que não foi abordado em nosso material.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSEN, S. *A ética do cachorro*. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/a_etica_do_cachorro.html>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

ASTI, P. L. *Anotador morfossintático para o português-twitter* — Rio de Janeiro: PUC–Rio, Departamento de Informática, 2011. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=18481@1> Acesso em: 18/07/2016.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: _____. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BEAUGRANDE, R. de e DRESSLER, W. U. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981.

BLINKER, K. *Studien zur texttheory und zur deutschen grammatik*. Dusseldorf: DSS, 1973.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999.

COMM, J. *O poder do Twitter: estratégias para dominar seu mercado e atingir seus objetivos com um tweet por vez*. Tradução de Leonardo Abramowicz. São Paulo: Editora Gente, 2009.

COSTA VAL, M. da G. Texto, textualidade e textualização. In: FERRARO, Maria Luiza *et al. Experiência e prática de redação*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 63-85.

DRESSLER, W. U. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1972.

_____. *Introduzione alla linguistica del testo*. Roma: Officina Edizioni, 1974.

_____. *Towards a Semantic Deep Structure of Discourse Grammar*. n. 6. CLS, 1970, p. 202-209.

FERREIRA, A B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. IN: BRAIT, B (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-192.

GUIMARÃES, V. C. A. Conexão textual em LDs de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: uma tentativa de formulação de uma gramática textual. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto G. (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campina: Mercado de Letras, 2003. p.153 -166.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Geelong, Vic: Deakin University Press.Oxford: OUP (2ª ed.), 1989.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas*. 2. Ed. São Paulo, Contexto, 2015.

KOCH, I. V. G.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 110-119, 2004.

MAINGUENEAU D. *Nouvelles Tendances en Analyse du Discours*. Paris: Hachette.1987

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. A questão do suporte nos gêneros textuais. Versão Digital, 2003. Disponível em:<<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>>. Acesso em: 18/07/2016.

_____. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67, 2004.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. et al. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.

MEIRELES, C. *Romanceiro da Inconfidência*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PETÖFI, J. S. (ed.). *Text vs. Sentence: Basic Questions of Text Linguistics*. Hamburg: Buske, 1979.

RIBEIRO, T. da S. *O internetês: descrição e usos* – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2011. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=18158@1> Acesso em: 18/07/2016.

RIESER, H. El desarrollo de la gramática textual. In: JÁNOS, S; PETÖFI e BERRIO, A. G. *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid: Comunicación, 1978. p. 19-50.

SANFORD, A. GARROD, S. *Understanding written language*. Chicester: Wiley. 1981.

SANTAELLA, L. LEMOS, R. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010. Coleção Comunicação.

SANTOS, A. C. I. BENFICA, M. F de M B. Coesão lexical em LDs inscritos no PNLD/2002: Tentativas de exploração do funcionamento discursivo do “vocabulário” e do “estilo”. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto G. (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*.

Campina: Mercado de Letras, 2003, p. 167 – 184.

SCHMIDT, S. Some Problems of Communicative Text Theories. In: DRESSLER, W. U. (ed.). *Current Trends in Text Linguistics*. Berlin: de Gruyter, 1978. p. 47-60.

TRÄSEL, M. *O uso do microblog como ferramenta de interação da imprensa televisiva com o público*. VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. São Paulo: SBPJor, 2008. Disponível em: <http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjor/arquivos/individual62marcelotrassel.pdf>

TRIVINHO, E. *Cibercultura, iconocracia e hipertexto*. *Galáxia, Brasil*, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://200.144.189.42/ojs/index.php/galaxia/article/view/1267/1038>. Acesso em: 18/07/2016.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Some aspects of text grammars. A Study in theoretical poetics and linguistics*. The Hague: Mouton, 1972.

VIEHWEGER, D Semantische Merkmale und Textstruktur. In: DANES, F. e VIEHWEGER, F. *Probleme der Textgrammatik*. Berlin: Akademie, 1976. 195-206.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. IN: MARCUSCHI, L.A e XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros textuais*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 170-192.

XAVIER, A. C. SANTOS, C. F. *O texto eletrônico e os gênero do discurso*. Veredas, revista de estudos linguísticos Juiz de Fora, v. 4, n. 1 p. 51 a 57. 2000. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo56.pdf>

5

Capítulo

Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos

**FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS
DA EDUCAÇÃO**

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

CARMEN SEVILLA GONÇALVES DOS SANTOS

Apresentação

Olá!

Você iniciará a partir de agora uma importante vivência pelo mundo da Psicologia e suas contribuições à Educação, de modo particular, ao desempenho das atividades docentes de um(a) professor(a).

Muitas pessoas acreditam que para ensinar é necessário apenas conhecer o assunto ou a matéria a ser ensinada. Ledo engano! Você já deve ter observado que nem sempre alguém que sabe fazer algo sabe ensinar a fazê-lo. Muitos professores e professoras dominam o seu conteúdo, mas apresentam dificuldade em ensinar de modo que seus alunos e suas alunas compreendam. Às vezes escutamos: “A Prof.^a X sabe muito, mas não sabe passar!” Outras vezes, ouvimos: “Tudo que o Prof. Y ensina se torna fácil, não tem nada difícil que eu não entenda!” De certo, o domínio do conteúdo a ser trabalhado por um professor é uma das primeiras e principais habilidades necessárias à tarefa docente, pois ninguém ensina o que não sabe. E é preciso saber bem e continuar estudando sempre o conteúdo de sua disciplina, mas existem outras habilidades necessárias a um(a) docente. Que habilidades seriam estas? É preciso dentre tantos outros aspectos conhecer as teorias psicológicas que explicam como se dá o funcionamento cognitivo durante o ato de aprender.

Em outras palavras, é de fundamental relevância para quem vai ensinar, entender como é que se aprende, ou seja, como a mente funciona? Se soubermos como a mente funciona na hora em que está aprendendo, que processos estão ativados no ato de conhecer, saberemos que metodologias mais adequadas poderemos usar, de modo, a ensinar mais e melhor.

Além disso, é importante também conhecer os fenômenos que envolvem determinadas etapas do desenvolvimento humano, como a adolescência, pois o modo de ensinar muda de acordo com a clientela para a qual estamos ensinando!

O curso de Licenciatura está destinado àqueles que atuarão no Ensino Fundamental e Médio, portanto, entender as relações que permeiam o mundo dos(as) adolescentes facilitará sobremaneira a performance deste(a) profissional.

Assim, compreender os aspectos que perpassam tanto o processo de aprendizagem como o de desenvolvimento humano pode fornecer-lhe instrumental teórico no que concerne à implementação de objetivos e metodologias com maior probabilidade de eficácia.

Deste modo, a disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação vem pontuar alguns dos saberes teóricos sobre o desenvolvimento psicológico e da aprendizagem humana relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Nosso objetivo, portanto, é que a interação que manteremos durante esta disciplina possa lhe ajudar na construção de conhecimentos na área da Psicologia no que diz respeito à aprendizagem e à adolescência, favorecendo a sua futura prática docente.

Para tanto, dividimos a disciplina em três unidades:

Na primeira unidade, situaremos a Psicologia como Ciência, apresentando rapidamente sua história, conceito, problemas, objeto, métodos e objetivo de estudo, como também suas principais áreas de aplicação. Finalizando esta unidade com o estudo da psicologia da educação como disciplina-ponte entre psicologia e educação

Na segunda unidade, estudaremos três importantes teorias vinculadas à Psicologia da Aprendizagem, a saber, a Concepção Genético-Cognitiva da Aprendizagem, de Jean Piaget; a Teoria Sociocultural do Desenvolvimento e da Aprendizagem, de Lev Semenovitch Vygotsky e a Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa, de David Paul Ausubel. Três teorias cognitivistas que explicam o processo de aprendizagem, a partir do qual podemos inferir ou compreender melhores modos de ensino. Por fim, na terceira unidade, trabalharemos com as principais teorias e/ou explicações que envolvem a etapa do desenvolvimento humano conhecida como adolescência, observando como estes conhecimentos podem facilitar a relação do professor com os/as adolescentes no sentido de melhor viabilizar os processos de ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Termos relacionados à psicologia são bastante usados no cotidiano. Costumeiramente ouvimos frases como “rapaz *complexado*”, “ela é *histérica*”, “a morte do irmão foi um *trauma* para ele” etc.. Assim, como as outras ciências, a Psicologia tem muitos de seus termos e explicações absorvidos pelo Senso Comum, entretanto, esta absorção é realizada de modo precário, isto é, nem sempre o vocabulário psicológico é utilizado de modo correto pelas pessoas leigas. Por exemplo, quando dizemos que alguém está “histérica”, imaginamos uma pessoa completamente fora de seu controle emocional, no entanto, a histeria também pode se manifestar numa pessoa que aparenta calma e tranquilidade e um excesso de controle consigo própria e com os demais.

Existem muitas formas de se conhecer a realidade humana, aborda-se, portanto, o conhecimento humano em cinco domínios básicos: o Senso Comum, a Filosofia, a Religião, as Artes e a Ciência. Como são domínios diferentes, com objetos, objetivos e métodos diferentes não há uma hierarquia entre eles, isto é, não podemos dizer que um é mais importante que o outro, pois não comparamos o que é radicalmente diferente.

O Senso Comum é o domínio do conhecimento que orienta a ação cotidiana, é ametódico (não tem método), assistemático (não possui um sistema), resulta da experiência prática, é transmitido oralmente e seu princípio fundador é o da autoridade (os mais velhos passam os ensinamentos e tradições para os mais novos da comunidade). Logo, o Senso Comum produz leis, todavia, leis que são contraditórias, por exemplo, temos os adágios populares: “Seguro morreu de velho”, mas “quem não arrisca não petisca”, ou “Nunca é tarde para aprender”, mas “Burro velho não aprende” e tantos outros... Estas leis são contraditórias justamente porque no Senso Comum não há método nem sistema. Como resulta da experiência prática, então se alguém “arriscou e petiscou”, ou seja, arriscou e conseguiu o que queria sem danos, esta pessoa vai acreditar nesta lei; outra pessoa que arriscou e “se deu mal” já vai acreditar que “seguro morreu de velho”. É característica do Senso Comum a observância do que é circunstancial. Mais um exemplo: “O hábito não faz o monge”, mas “Se não quer ser lobo que não lhe

vista a pele”. São mais dois adágios contraditórios. Você deve conhecer uma porção deles, não?

A Filosofia, por sua vez, é outra forma de conhecer a realidade humana e busca abarcá-la através de uma reflexão racional (usando a razão), metódica (tem método), sistemática (possui um sistema), crítica, seu ponto de partida é a experiência (concreta), contudo, dela se abstrai (busca ver tal experiência de fora), tentando fazer análises a partir da consideração da totalidade dos fenômenos. É propositiva (apresenta sempre propostas de explicações) e estuda as ciências de modo geral.

Por outro lado, temos a Religião, outra forma de domínio do conhecimento. A Religião, assim como a Filosofia também é sistemática, mas se baseia na fé (e não na razão), recorrendo ao sobrenatural para explicar o natural.

Com assistemática, criatividade e buscando recriar o mundo através da expressão da subjetividade (o eu interior de cada pessoa) e das emoções há o domínio das Artes em suas várias formas. As artes cênicas, plásticas, musicais são exemplos de expressão de subjetividade, pois cada pessoa tem um entendimento diante de tal expressão.

A Ciência, por seu turno, busca ser racional, objetiva (todos têm que chegar a mesma conclusão, ao mesmo entendimento, diferentemente dos demais domínios do conhecimento), metódica, sistemática, possui vocabulário e objetos específicos, tenta explicar os fenômenos, além de controlá-los, medi-los, prevê-los, reproduzi-los e manipulá-los; diferenciando-se da tecnologia: aplicação técnica de descobertas científicas. A ciência estuda os fatos e descobre suas leis, a tecnologia, por sua vez, as aplica.

Agora que já entendemos que existem cinco domínios do conhecimento e não apenas uma única forma, vejamos os enganos que as pessoas comuns cometem em relação à psicologia.

Existem várias ideias errôneas acerca da psicologia e do papel do psicólogo. Muitas pessoas atribuem a este profissional, dons de vidência ou acreditam que a psicologia é uma qualidade concedida a poucos iluminados. Outros ainda consideram os testes psicológicos como instrumentos mágicos que podem “adivinhar” nossos pensamentos ou desejos e por fim, ainda há a clássica confusão entre os termos: psicólogo clínico, psiquiatra e psicanalista.

Você já sabe alguma coisa sobre psicologia, mas a psicologia do Senso Comum, isto é, “pedaços” de psicologia que foram passados para você através de outras pessoas, da televisão, das revistas não científicas, enfim, todo mundo sempre de vez em quando “dá uma de psicólogo”, não é mesmo? Embora cada um de nós utilize uma psicologia do senso comum, esta obviamente não é o alvo dos nossos estudos, visto que leva a um corpo inexato de conhecimentos. Mas agora, chegou a hora de aprender a psicologia que está dentro do domínio da Ciência!

Entendemos a Psicologia como uma ciência com métodos, objeto e objetivos específicos, portanto, ela pretende obedecer aos princípios científicos, e é deste ponto de vista que focalizaremos suas contribuições para a educação.

AGORA É COM VOCÊ!

Vamos treinar nossa psicologia do senso comum?

Esta é a lista do que foi encontrado no lixo da casa 205 da Rua: Castro Alves no Bairro Primavera da cidade de Felizópolis. Com base nesta lista e no seu conhecimento adquirido com a experiência vivida, caracterize o mais minuciosamente possível a(s) pessoa(s) que vive(m) nesta casa. Obs.: trata-se do lixo de quatro dias. Quantas pessoas vivem nesta casa? Qual o sexo, idade e profissão de cada uma? Qual o estilo de vida? Que tipo de relacionamento há entre eles? Descreva a casa, o bairro e a rotina dessas pessoas. Que horas acordam, dormem. Enfim, quanto mais informações melhor.

- Uma meia feminina rasgada
- Uma caixa de preservativos
- Absorventes “Slinea”
- Doze garrafas de cerveja Skol
- Seis garrafas de refrigerantes (2 litros cada) sendo 2 guaranás *diet* e 1 coca *light lemon* e 2 cocas *Zero*
- Pilhas
- Jornais (Folha de S. Paulo) e revista *Caras*
- Latas de alimentos em conserva (vazias)
- Restos de alimentação
- Fraldas descartáveis
- Duas Latas (vazias) de leite em pó e 1 caixa de leite longa vida (vazia)
- Um estojo de maquiagem quebrado
- Uma caneta BIC contendo metade da tinta
- Uma caixa vazia de comprimidos para dormir
- Um vidro grande de café solúvel da Nescafé (tipo tradição)
- Uma caixa de iogurte com a data de validade vencida
- Faturas antigas de TV a cabo
- Embalagens de pão integral, queijo ricota e linguiça tipo calabresa
- Um lápis para olho pela metade
- O livro “O imaginário”, de Sartre, rasgado

A que conclusões você chegou? Elas podem ser consideradas fidedignas? Por quê?

UNIDADE I

INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA GERAL

1.1 A PSICOLOGIA COMO CIÊNCIA

Etimologicamente, a palavra psicologia significa: *psiché* = mente; *logos* = estudo, tratado; portanto, “estudo da mente ou da alma”. Quando a Psicologia se separou da Filosofia em 1879, tendo como marco histórico dessa separação o primeiro laboratório de psicologia científica na universidade alemã de Leipzig, montado por W. Wundt, percebeu-se que era necessário melhor delimitar seu objeto de estudo. Assim, temos como definição atual da psicologia: “a ciência que estuda o comportamento e os processos mentais” (DAVIDOFF, 1983).

Há duas características básicas da abordagem científica:

a) **Objetividade**: o pesquisador precisa manter certa distância entre sua subjetividade (seus sentimentos e inclinações pessoais) e o problema investigado.

b) **Operações explícitas**: o pesquisador precisa descrever os conceitos, termos, procedimentos utilizados no estudo, de modo que outros investigadores possam replicá-los (duplicá-los; repeti-los).

Veja que no exercício que a análise da lista do lixo à luz do nosso senso comum que realizamos no final da Introdução deste texto não tem as duas características acima. Seriam emitidas análises diferentes a partir de quem estiver julgando.

A Psicologia, como ciência, busca ter as características da **objetividade** e das **operações explícitas**, possuindo três amplos objetivos:

a) **Descrever**: explicitação das condições nas quais o fenômeno ocorre em todos os seus detalhes, sem quaisquer referências ao significado do fenômeno.

b) **Predizer**: comprovação das hipóteses e estabelecimento das relações de causa-efeito, indicando assim, a probabilidade de ocorrência de determinado comportamento.

c) **Controlar:** manipulação do comportamento do sujeito, de forma que se possa prever, determinar e modificar o comportamento através do manuseio de certas técnicas.

Deste modo, a Psicologia é considerada uma ciência porque usa método, objetivos, procedimentos e princípios científicos. Um psicólogo é, portanto, um cientista do comportamento, não necessariamente do comportamento humano, visto que este profissional também pode estudar os animais.

AGORA É COM VOCÊ!

Explique as principais características da ciência e em seguida escreva porque podemos considerar a Psicologia como científica.

1.2 A PSICOLOGIA E OS ANIMAIS

Na tentativa de responder de modo científico às múltiplas questões feitas à psicologia, os animais podem ser foco dos estudos realizados pelos psicólogos por diversas razões. Num primeiro momento, não podemos esquecer que a psicologia pode estudar os animais por um interesse genuíno em tais seres, afinal, nós humanos dividimos o planeta com eles. Também há a razão ética, assim, muitos estudos não poderiam ser realizados com seres humanos, como por exemplo, o estudo da relação entre frustração e agressão. Não se pode frustrar um ser humano para verificar se ele fica agressivo depois. Embora, haja os defensores dos animais que os incluem nas questões e debates da ética.

Os animais ainda oferecem uma maior praticidade para os estudos psicológicos, Linda Davidoff (1983), brinca com este motivo dizendo que os animais não se atrasam e não cobram salário. Ela dá como exemplo de praticidade o morcego castanho que pesa 25 gramas, precisa de pouco espaço para alojar-se, cabendo numa caixa de charutos, e pode inclusive ser congelado com um pouco de água durante meses, enquanto o pesquisador tira férias! Na volta, é só esperar uma hora e o animal está pronto para a pesquisa!

Alguns animais também oferecem vantagens especiais para determinados estudos: os pombos são ótimos na discriminação de cores, podendo ser usados

em estudos sobre percepção; os ratos se reproduzem a cada três meses e, portanto, são bons nos estudos sobre genética. Os resultados obtidos através dos estudos psicológicos com os animais permitem que, guardadas as devidas reservas, sejam generalizados para seres humanos.

1.3 PSICOLOGIA: UMA CIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

A psicologia trabalha na interseção entre o comportamento e o funcionamento mental por um lado e, a biologia, por outro. Daí dizermos que a psicologia é uma ciência biossocial.

Devido o interesse da Psicologia pelos animais, torna-se importante, também diferenciar o trabalho dos psicólogos daquele desenvolvido pelos etólogos.

Assim, é preciso explicitar que os etólogos estudam os animais em seu *habitat* natural, detém-se nos comportamentos únicos de uma determinada espécie, possuem um treinamento maior em Zoologia, menos informação no que concerne aos processos de aprendizagem e menor interesse na aplicação do método experimental.

Os psicólogos que estudam os animais, por sua vez, o fazem dentro de laboratório, estão interessados nos comportamentos comuns entre homem e animal (para aqueles que fazem pesquisa comparativa), possuem um menor treinamento em Zoologia e maior informação sobre os processos de aprendizagem. Os psicólogos também estão mais interessados na aplicação do método experimental. É importante destacar, no entanto, que nos últimos anos, as duas abordagens estão se aproximando: os etólogos têm usado mais manipulações experimentais, ao passo, que os psicólogos têm realizado mais observações em situação natural.

Outra importante diferenciação a ser estabelecida é entre Sociologia e Psicologia: enquanto a primeira tem como unidade de estudo o grupo, a segunda preocupa-se com o indivíduo, todavia a Sociologia tem uma influência importante na Psicologia Social. Isto por que a Psicologia Social se interessa pela participação do indivíduo no grupo social e na influência do grupo social sobre o indivíduo.

De modo mais amplo, podemos localizar a Antropologia que vem contribuindo para a compreensão do comportamento através das observações em

situação natural, mostrando o papel das variáveis culturais na determinação do comportamento humano.

Assim, quer seja com a Biologia, Etologia, Sociologia ou Antropologia, a Psicologia é uma ciência que está em constante diálogo com estas áreas científicas.

AGORA É COM VOCÊ!

Elabore dois quadros: no primeiro você mostrará as razões pelas quais a psicologia se interessa pelos animais em seus estudos, enquanto no segundo, você deverá diferenciar a psicologia das demais áreas científicas que a cercam.

1.4 A PSICOLOGIA NÃO É UNIFICADA NEM COMPLETA

A Psicologia não é uma ciência unificada, pois seus estudiosos não estão de acordo com os objetivos, o objeto primeiro e os métodos utilizados, além do fato de diversos assuntos serem de difícil relação. Assim, os behavioristas, por exemplo, concordam em estudar o comportamento observável, através de métodos experimentais e aceitam o uso de animais em seus estudos, enquanto os *gestaltistas* não concordam em estudar apenas os comportamentos observáveis, porém também fazem pesquisa com animais. Para cada corrente ou escola psicológica teremos um objeto, objetivo e métodos defendidos por seus precursores. Por isso, a definição de psicologia ser tão ampla: “ciência que estuda o comportamento e os processos mentais”; é uma tentativa de abranger todas as correntes.

Mas a Psicologia apenas não é unificada, ela também não é completa, primeiro porque ciência alguma pode ser considerada completa; segundo por que existem muitos fenômenos ainda não compreendidos e muitas perguntas ainda por serem investigadas. Não podemos esquecer que a Psicologia como ciência (separada da Filosofia) é muito jovem, se considerarmos sua data de nascimento em 1879, com Wundt.

1.5 PSICÓLOGOS CLÍNICOS, PSIQUIATRAS E PSICANALISTAS NO BRASIL

Geralmente estes três profissionais são confundidos pela população leiga ou tomados como sinônimos. Então, vejamos, o Psicólogo Clínico tem formação em Psicologia e estágio (e/ou especializações) na área Clínica. Ele não pode medicar. O psiquiatra, por sua vez, tem formação em Medicina, portanto pode medicar e estágio em Psiquiatria (saúde mental). Finalmente, o psicanalista pode ser um psicólogo clínico ou psiquiatra com estudos na Psicanálise (que inicialmente era uma das correntes da Psicologia e hoje tem *status* próprio de Ciência). O psicanalista só pode medicar se for psiquiatra.

1.6 OS MOVIMENTOS DA PSICOLOGIA

É atribuída a Aristóteles (384-322 a.C) à paternidade da Psicologia filosófica, pois vem dele indagações tidas como psicológicas do tipo: Quem sou eu? Qual o sentido da vida? Mas foi apenas com Gustav Fechner (1801 - 1887), filósofo e físico que o interesse pelo estudo dos processos mentais começou a exigir a aplicação de métodos científicos, sobretudo no que diz respeito à estimulação física e sensação. Fechner é o autor de Elementos de Psicofísica, importante livro na história da Psicologia científica.

Wilhelm Wundt (1879) é considerado o fundador da psicologia científica, pois foi ele quem montou o primeiro laboratório de psicologia, conforme já dissemos. É também o pai do ESTRUTURALISMO, escola psicológica (corrente de pensamento) que tinha como objeto de estudo os processos elementares da consciência, suas combinações e relações com as estruturas do sistema nervoso. A grande ambição de Wundt era estabelecer uma identidade própria para a Psicologia e seu principal objetivo, o conhecimento. O método de pesquisa utilizado era a introspecção analítica (descrição minuciosa da autoanálise das sensações de um indivíduo) e a população estudada era o próprio grupo de observadores treinados, isto é, os próprios psicólogos que empreendiam o estudo.

O FUNCIONALISMO não se tornou bem uma escola psicológica, no sentido formal do termo, mas reunia os psicólogos que eram contra o

Estruturalismo de Wundt. Era liderado pelo psicólogo norte-americano Willian James (1842-1910). O objeto de estudo desse movimento era o funcionamento dos processos mentais, sobretudo à medida que ajudam as pessoas a sobreviver e adaptar-se. Tinha como objetivos conhecer como estes processos funcionavam e aplicar à vida das pessoas. Os métodos de pesquisa eram além da introspecção informal (diferentemente da introspecção analítica, defendida por Wundt), métodos objetivos. A população estudada era formada principalmente pelos seres humanos adultos; ocasionalmente, crianças e animais menos complexos.

Tendo em John Watson (1878-1958), psicólogo norte-americano como fundador, encontra-se o movimento denominado BEHAVIORISMO (clássico), cujo próprio nome já explicita seu objeto, a saber: estímulos e respostas observáveis com ênfase na aprendizagem. O conhecimento e a aplicação eram os objetivos principais deste movimento. Os métodos utilizados eram objetivos e a população estudada era formada por pessoas e animais.

Max Wertheimer (1842-1910), psicólogo alemão é considerado um dos fundadores da GESTALT, cujo objeto de estudo era a experiência subjetiva humana global com ênfase na percepção, no pensamento e na resolução de problemas. Seu principal objetivo era o conhecimento; os métodos de pesquisa eram a introspecção informal e métodos objetivos. Estudavam-se pessoas e, ocasionalmente, outros primatas como chipanzés.

O médico vienense Sigmund Freud (1856-1939) foi o pai da PSICANÁLISE, cujo objeto era a personalidade normal e anormal com ênfase no inconsciente e no tratamento do comportamento anormal. Seus principais objetivos eram os serviços e o conhecimento. Os métodos de pesquisa, para os pacientes, era a introspecção informal que revelariam as experiências conscientes (associação livre), ao mesmo tempo em que, para os terapeutas, seria a análise lógica e a observação (atenção flutuante) para descobrir material inconsciente. A população estudada era os pacientes, sobretudo adultos.

AGORA É COM VOCÊ!

Sintetize as informações do tópico 1.6 em um quadro de modo que a comparação entre os diferentes movimentos da psicologia se torne mais visível.

1.7 AS QUATRO VISÕES ATUAIS DA PSICOLOGIA

• PSICANALÍTICA

Objeto: Personalidade normal e anormal

Principais finalidades: conhecimentos, serviços

Métodos de pesquisa preferidos: Para os pacientes: introspecção informal para revelar experiências conscientes (associação livre). Para os terapeutas: a análise lógica e a observação (atenção flutuante) para descobrir material inconsciente.

População estudada: pacientes (sobretudo adultos)

• NEOBEHAVIORISTA (Behaviorismo Metodológico / Behaviorismo Radical)

Objeto: Qualquer questão bem definida que verse sobre comportamento simples ou complexo, humano ou animal - inclusive funções que não podem ser observadas.

Principais finalidades: conhecimentos, aplicações

Métodos de pesquisa preferidos: Métodos objetivos

População estudada: Pessoas e animais inferiores

• COGNITIVA

Objeto: O funcionamento das atividades mentais

Principais finalidades: conhecimento

Métodos de pesquisa preferidos: Métodos objetivos, introspecção informal

População estudada: Pessoas (ocasionalmente animais inferiores)

• HUMANISTA

Objeto: Questões a respeito da pessoa integral, da experiência humana subjetiva e de problemas humanos significativos; o extraordinário e o individual, bem como o comum e o universal.

Principais finalidades: Primariamente, serviços e enriquecimento da vida; secundariamente, conhecimentos

Métodos de pesquisa preferidos: consciência intuitiva do observador é considerada importante. São aceitáveis todos os procedimentos - os métodos objetivos, a introspecção informal, o estudo de caso, a análise literária etc.

População estudada: Pessoas

Quadro retirado de Davidoff (1983: 24).

1.8 A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO DISCIPLINA

Para Coll (2000), a psicologia da educação é uma disciplina psicológica e educativa de natureza aplicada. A Psicologia da Educação deve ser uma disciplina-ponte, em outros termos: há uma troca entre psicologia e educação. A

educação não deve ser um mero campo de aplicação da pesquisa psicológica básica.

Então, como matéria educativa: juntamente com a Didática e a Sociologia da Educação deve integrar os “componentes específicos” das ciências da Educação e, portanto, estudar processos educativos. A vantagem dupla de se estudar os componentes básicos e específicos das ciências da Educação é o não desligamento de tais componentes das ciências humanas e a não redução da educação como mero campo aplicativo.

Deste modo, dizemos que a Psicologia da Educação deve estudar os processos educativos com uma tripla finalidade: contribuir para a elaboração de uma teoria explicativa destes processos, elaborar modelos e programas de intervenção e dar lugar a uma práxis educativa coerente com as propostas teóricas formuladas. Trata-se, portanto, de uma vertente teórica ou explicativa, projetiva ou tecnológica e prática ou aplicada.

Dentro da concepção que entende a Psicologia da Educação como disciplina-ponte, o núcleo teórico-conceptual não se limita a uma seleção de conhecimentos da Psicologia Básica, mas que inclui, além disso, conhecimentos próprios da análise psicológica das práticas educativas.

Coll (2000) sintetiza o objeto de estudo da Psicologia da Educação como disciplina-ponte como sendo os processos de mudança comportamental provocados ou induzidos nas pessoas, como resultado de sua participação em atividades educativas.

2.1 A CONCEPÇÃO GENÉTICO-COGNITIVA DA APRENDIZAGEM (J. PIAGET)

2.1.1 JEAN PIAGET



Jean Piaget nasceu no dia 09 de agosto de 1896 em Neuchâtel, na Suíça e morreu no dia 16 de setembro de 1980 em Genebra, aos 84 anos de idade. Aos 11 anos escreveu uma redação sobre um pardal albino que foi considerado o começo de sua carreira. Piaget escreveu mais de sessenta livros e centenas de artigos. Ele está para a Psicologia assim como Einstein está para a Física: é considerado um divisor de águas, um gênio!

Sua formação básica foi em Biologia, todavia seu interesse sempre circulou em torno da Epistemologia, ciência que busca investigar a gênese e a evolução do conhecimento no ser humano. “Como conhecemos o que conhecemos?” foi a grande questão da vida de Piaget, no entanto, entre a Biologia e a Epistemologia, havia uma lacuna. Em outros termos, como responder a esta questão epistemológica a partir da Biologia? Para cumprir tal tarefa, Piaget usou a Psicologia como ponte entre as duas ciências. Daí dizermos que ele foi psicólogo, todavia, é importante frisar que a psicologia foi um meio para, partindo da Biologia, atravessar um caminho rumo à Epistemologia.

Como se interessava pela gênese do conhecimento, obviamente, importou-se com os estudos envolvendo crianças, pois nelas consiste o início do desenvolvimento cognitivo. Mais uma vez, Piaget utiliza-se de pontes para chegar a onde pretendia, neste caso, estuda o desenvolvimento cognitivo infantil para compreender a cognição do adulto.

Ele criou em 1955 e dirigiu até sua morte o Centro Internacional de Epistemologia Genética e desenvolveu uma importante teoria psicológica sobre o desenvolvimento cognitivo. É importante salientar que Piaget não estava interessado em construir uma teoria educativa, isto é, que viesse a pensar e resolver os problemas relacionados à educação. Como já dissemos, seu interesse

era epistemológico: como um ser humano adulto chega a conhecer o que conhece? Os psicólogos educacionais, pedagogos e professores em geral, no entanto, observaram que as descobertas piagetianas acerca do funcionamento cognitivo podiam ser de grande valia na prática educativa.

2.1.2 Desenvolvimento cognitivo: uma visão geral

Antes de falarmos em desenvolvimento cognitivo, propriamente dito, é importante que você entenda o que é **cognição**. Podemos dizer, *grosso modo*, que cognição é o conjunto dos processos mentais que ativamos no ato de conhecer algo. Que processos mentais seriam estes? Percepção, atenção, memória, raciocínio, juízo, pensamento, linguagem são exemplos de processos que devem atuar harmoniosamente numa atividade cognitiva, ou seja, num ato de conhecer. Assim, o fato de Piaget estar interessado em como se dá o desenvolvimento desses processos durante o ato de conhecer, coloca-o na lista dos psicólogos cognitivistas.

Para os cognitivistas, não interessa apenas as respostas ou os comportamentos observáveis das pessoas, como para os psicólogos *behavioristas* (ou *comportamentalistas*), mas, sobretudo, o que acontece em suas mentes para instrumentalizá-las a lidar com situações cada vez mais difíceis.

Para Piaget, “o desenvolvimento cognitivo pode ser compreendido como a aquisição sucessiva de estruturas lógicas, cada vez mais complexas” (CARRETERO, 1997: 22). Para compreendermos esta definição é fundamental que saibamos o que é uma **estrutura lógica**. Ora, uma estrutura lógica é uma condição virtual para resolvermos problemas e adquirirmos conhecimento. **Analogamente**, a estrutura lógica está para o *software*, assim como o cérebro (inervações, massa cinzenta, terminações neuronais) está para o *hardware* de um computador. Em outras palavras, se abrirmos o cérebro de alguém não veremos a estrutura lógica dessa pessoa, veremos apenas a parte biológica do cérebro; assim como se abrirmos a CPU de um computador encontraremos parafusos, placas, fitas, mas não veremos nossos trabalhos digitados ou os programas em funcionamento. Uma estrutura lógica é como se fosse um programa de computador que nos permite executar tarefas. À medida que crescemos e evoluímos estes programas, ou seja, estas estruturas lógicas, vão se ampliando e nosso poder de aquisição de conhecimento também vai se elevando: torna-se

possível executar tarefas cada vez mais difíceis e sofisticadas. Então, quando Piaget fala em desenvolvimento cognitivo, é à sucessão destas estruturas lógicas (porque virtuais) cada vez mais complexas do decorrer da vida do indivíduo que ele está se referindo.

Há um período de tempo para que as estratégias executivas, qualitativamente distintas sejam cumpridas. A esse período de tempo denominamos **estágio**. A cada estágio, as tarefas aparentemente diferentes em forma e em conteúdo possuem uma estrutura lógica similar, assim é possível se prever o grau de dificuldade de cada tarefa em cada estágio e se ter uma perspectiva mais ou menos homogênea do comportamento cognitivo.

As aquisições, tarefas executadas em cada estágio são incorporadas pela estrutura lógica seguinte. Assim, na fase adiante se executa tarefas mais complexas, sem deixar as mais simples de lado. Mario Carretero (1997) apresenta uma interessante **analogia** para explicar o “encaixe” dos estágios: as bonecas russas. Vemos apenas a boneca grande, mas dentro dela existem todas as menores. Assim, quando olhamos para o comportamento de alguém estamos vendo seu último estágio ou suas estruturas lógicas atuais, mas dentro delas estão “encaixadas” as estruturas anteriores com suas respectivas tarefas executivas.





Foto de bonecas russas

Estes estágios impõem limites de aprendizagem para os alunos, assim, dependendo do estágio de desenvolvimento cognitivo que uma criança esteja, ela pode ou não executar determinada tarefa. Dito de outro jeito: uma criança que esteja no primeiro estágio não terá condições de aprender uma tarefa do segundo.

E como se dá o avanço cognitivo? Como a estrutura lógica se amplia? Este avanço é explicado por Piaget da seguinte forma: uma **estrutura lógica** se depara com um **objeto de conhecimento moderadamente discrepante**, ocasionando um **conflito cognitivo**, visto que a estrutura lógica não consegue compreender determinado objeto. Deste modo, será necessário que a estrutura lógica produza uma diferenciação ou generalização dos esquemas que já possui para se adaptar ao novo objeto. Ao passo que este novo objeto precisa ser ajustado à estrutura lógica. As estruturas lógicas vão, portanto, se ampliando ao longo do desenvolvimento cognitivo, todavia, o mecanismo que promove esta ampliação é sempre o mesmo. Este processo utiliza-se de **invariantes funcionais** denominados de **assimilação** que se trata da incorporação da informação nova aos esquemas atuais e a **acomodação** que se refere à modificação destes esquemas para dar conta desta informação nova.

Para melhor entendermos este processo de assimilação e acomodação utilizaremos uma divertida **analogia**: imaginemos uma pessoa de manequim 40 que compra um *jeans* 38. Suponhamos que o *jeans* é a estrutura lógica, na qual deverá entrar o corpo da pessoa, entretanto, como vimos, a estrutura (ou seja, o *jeans*) é menor que o objeto de conhecimento (o corpo da pessoa). Assim, temos

um **conflito**. O processo pelo qual o corpo da pessoa atravessa: prender a respiração, “secar” a barriga, abaixar e levantar um pouco, seria chamado de assimilação (o objeto está tentando entrar na estrutura lógica); ao passo que o esticar do *jeans* seria a acomodação (isto é, a estrutura lógica tentando receber e adaptar-se aquele novo objeto). Quando finalmente a calça entra e o zíper é fechado diríamos que houve equilíbrio. Repare bem que nossa analogia não funcionaria, caso o manequim da pessoa fosse muito maior que 40 ou o *jeans* muito menor que 38. É necessário que o conflito seja **moderadamente** (nem muito grande nem muito pequeno) discrepante, se não haveria um rompimento do *jeans* ou a pessoa se quer tentaria vesti-lo. Isso que explicamos de modo análogo a algo concreto, acontece abstratamente quando nossa estrutura lógica se encontra com um novo objeto de conhecimento.

Vejamos agora um **exemplo**: você ao entrar em contato com este texto (objeto de conhecimento novo) fará todo um trabalho de ler, reler, ir ao dicionário, ir à internet, ler os textos indicados e assim por diante, este é o processo de assimilação do objeto. Ao passo que as relações estabelecidas em sua estrutura cognitiva e a sua posterior modificação a partir da entrada do objeto novo chamam-se acomodação. A primeira leitura deve causar um conflito cognitivo, um desequilíbrio, porque o conhecimento novo aqui proposto é, digamos, moderadamente discrepante, diante dos conhecimentos que você possui. A interação entre sua estrutura lógica e o texto, objeto de conhecimento novo, provocará o conflito que ativará os processos de assimilação (entrada do objeto na estrutura) e acomodação (adaptação da estrutura ao novo objeto). Quando os dois processos se finalizam, dizemos que houve uma equilíbrio (temporária, até o próximo conflito cognitivo). Para Piaget, uma aprendizagem significativa, precisa garantir a ampliação da estrutura lógica, tornando-nos mais inteligentes e, para isso, é necessária a existência de conflitos, pois eles nos obrigam a buscar novas saídas e novas formas de aprender. Quando uma aprendizagem não provoca alargamento de estrutura lógica dizemos que houve apenas acúmulo de informação, mas não tornou o indivíduo mais inteligente, em outras palavras: não ajudou a desenvolver os seus processos cognitivos. Para a aprendizagem ser significativa precisa trazer conflitos, são eles que ativam os **invariantes funcionais (assimilação e acomodação)** garantindo a ampliação das estruturas lógicas. É como se você ganhasse um novo programa de computador para sua

mente que permitirá que você resolva problemas mais difíceis e situações complexas com mais rapidez e facilidade.

O conhecimento, visto da perspectiva piagetiana, não é uma cópia da realidade como sempre se propagou no ensino tradicionalista: os alunos deveriam responder tal e qual o professor ensinava ou semelhantemente ao que se encontrava no texto. O conhecimento, do ponto de vista piagetiano, é uma construção entre o **sujeito cognoscente** (aprendiz) e o **objeto de conhecimento** (assunto, matéria ou um objeto propriamente dito).

Pontos que ajudam a entender melhor a teoria piagetiana:

√ Se o objeto de conhecimento for muito discrepante ou não tiver nenhum grau de dificuldade, não há aprendizagem significativa. No primeiro caso, o **sujeito cognoscente** (aprendiz) é desmotivado e, no segundo, há apenas acúmulo de informação, mas não **ampliação de estrutura lógica**, uma vez que não havendo conflito não há a ativação da **assimilação** e **acomodação**, responsáveis por sua ampliação e conseqüente **equilíbrio**. O termo equilíbrio é pertinente porque é sempre um equilíbrio temporário, até que surja um novo conflito e recomece todo o processo!

√ Como a maioria dos conceitos descritos por Piaget não se referem a processos concretos, mas a fenômenos que são abstratos, o próprio autor e demais estudiosos da área sempre se utilizam de **analogias** para melhor explicar tais conceitos.

√ Então, vejamos: ninguém nunca viu uma estrutura lógica, pois ela é abstrata e virtual, daí podermos fazer uma analogia com o computador, dizendo que a estrutura lógica está para o programa, assim como a parte física do cérebro está para a CPU.

√ **Uma analogia é o estabelecimento de uma relação entre duas coisas diferentes, destacando apenas as semelhanças**: eu vejo similitudes em duas situações que são totalmente diferentes, CPU e cérebro são diferentes, assim como um programa computacional é diferente de uma estrutura lógica. Estabelecer uma relação de semelhança entre tais coisas é fazer uma analogia. Calça *jeans* é diferente de estrutura lógica, corpo humano é diferente de objeto de conhecimento. Quando eu falo um do outro *como se fossem iguais*, eu estou estabelecendo uma analogia.

√ **Quando eu percebo o que há de semelhante e o que há de diferente em coisas similares eu estou fazendo uma comparação.** Estabelecer uma relação entre laranja e limão é comparar, pois ambas são frutas: possuem aspectos semelhantes e diferentes.

√ Por sua vez, **ilustrar com a prática um conceito é exemplificar.**

√ Na **analogia** temos um “como se”.

√ Vejamos agora um **exemplo**: você ao entrar em contato com este texto (objeto de conhecimento novo) fará todo um trabalho de ler, reler, ir ao dicionário, ir à internet, ler os textos indicados e assim por diante, este é o processo de assimilação do objeto. Ao passo que as relações estabelecidas em sua estrutura cognitiva e a sua posterior modificação a partir da entrada do objeto novo chamam-se acomodação. A primeira leitura deve causar um conflito cognitivo, um desequilíbrio, porque o conhecimento novo aqui proposto é, digamos, moderadamente discrepante, diante dos conhecimentos que você possui. A interação entre sua estrutura lógica e o texto, objeto de conhecimento novo, provocará o conflito que ativar os processos de assimilação (entrada do objeto na estrutura) e acomodação (adaptação da estrutura ao novo objeto). Quando os dois processos se finalizam, dizemos que houve uma equilibrção (temporária, até o próximo conflito cognitivo).

√ Nesse trecho temos a **aplicação** dos conceitos de assimilação e acomodação. Os conceitos vistos na prática.

√ A **comparação** por sua vez exige que se estabeleça diferenças e semelhanças entre os dois pontos que estão sendo emparelhados. Vejam que na analogia o que importa é a semelhança que me ajuda a compreender o conceito que pode não ter ligação com o que está sendo emparelhado. Na comparação, os dois pontos têm aspectos em comum e diferentes.

2.1.3 Estágios do desenvolvimento cognitivo

Agora veremos como o desenvolvimento cognitivo foi dividido em estágios, quais são eles e suas principais características.

2.1.3.1 Estágio Sensório-Motor

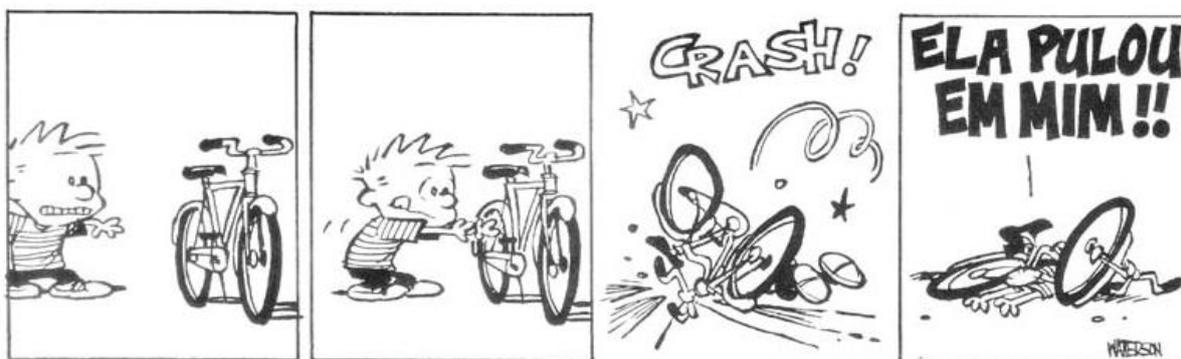
O primeiro estágio é denominado de Sensório-Motor (0-2 anos de idade), porque se trata de um período no qual falta a função simbólica, deste modo, o

bebê não apresenta pensamento nem afetividade ligada a representações que evoquem pessoas ou objetos em sua ausência (PIAGET; INHELDER, 1986). Diz-se que o bebê tem uma inteligência prática, mas não simbólica. Neste estágio, a criança aprende a executar tarefas como a **aquisição do objeto permanente**, na qual o bebê descobre que os objetos (as pessoas também estão incluídas nesta categoria) continuam existindo mesmo fora do seu campo de visão ou que são os mesmos apesar de mudarem em determinadas características. A **aquisição meios-fins** é outra tarefa importante desenvolvida neste estágio e trata-se de o bebê aprender que pode usar um objeto como meio para obter outro, assim, se puxar o lençol poderá fazer com que o ursinho de pelúcia que se encontra na ponta venha até ele. O pico deste estágio é atingido quando a criança fala uma frase com sujeito, verbo e objeto e já consegue andar sozinha.

2.1.3.2 Estágio Operacional Concreto (2-12 anos)

Este estágio subdivide-se em dois:

a) O Pré-operacional (2-7 anos): neste subestágio há a transição dos esquemas práticos às representações. As aquisições vivenciadas no estágio anterior são repassadas agora em seu nível representacional. Os símbolos são manejados e há o uso frequente de crenças subjetivas (teorias construídas pelas próprias crianças para explicar as coisas), como por exemplo, o **animismo** e o **artificialismo**, tão bem ilustrados nas tirinhas de Calvin e Haroldo (de Bill Watterson).



No animismo, por exemplo, a criança acredita que os objetos inanimados tem vida.



A maioria da ignorância é voluntária.

O artificialismo, por sua vez, é a crença na qual a criança explica os fenômenos da natureza através de meios antropomorfizados.

b) O Operacional concreto (7-12 anos)

Neste estágio há uma maior objetivação das crenças. As crianças já podem realizar operações mentais que se tratam de “ações interiorizadas reversíveis, integradas em um sistema de conjunto” (PIAGET; INHELDER, 1986). Tarefas operacionais concretas como seriação, classificação e conservação são dominadas progressivamente.

Classificar é a tarefa que diz respeito a separar os objetos em grupo através de suas semelhanças e diferenças. Esta tarefa é importante não apenas para a compreensão da matemática, mas para todas as ciências em geral, uma vez que conhecer é, sob certos aspectos, classificar. Um exemplo de classificar é separar as formas geométricas. Quando dentro de uma classe ou grupo, nós ordenamos os objetos por meio de um atributo, estamos seriando. Um exemplo de **seriação** é colocar em ordem de altura as crianças de uma dada sala de aula.

A **conservação** é uma das tarefas mais complexas deste estágio e consiste em compreender que os elementos podem guardar muitos de seus atributos originais, mesmo passando por transformações, como também de compreender que estas mudanças podem ser reversíveis. Por exemplo, dizemos que a criança já conserva a matéria quando é capaz de perceber que uma salsicha feita de massa de modelar pode conter a mesma quantidade de massa que uma bolota. Ou que um copo largo e pequeno pode conter a mesma quantidade de leite de um copo estreito e comprido, neste caso, tratar-se-ia da conservação das quantidades contínuas. Há conservação da matéria, do peso, das quantidades contínuas, do volume, da trajetória, etc..

2.1.3.3 Operacional Formal (12-15 anos e vida adulta)

Neste estágio, o adolescente adquire maior abstração, passando a demonstrar capacidade para formular e comprovar hipóteses e isolar variáveis. Ele pode considerar todas as possibilidades de relação entre efeitos e causas, além de lidar com quantificação relativamente complexa como proporção, probabilidades, etc.

O pensamento neste estágio torna-se proposicional, isto é, o adolescente passa a raciocinar sobre o possível e não mais apenas sobre o real. Ele entende que o real é um subconjunto num mundo de possibilidades.

2.1.4 Críticas à teoria piagetiana

Uma das principais críticas sofridas pela teoria piagetiana é a de enfatizar os estágios, podendo influenciar o professor a tornar-se mais um espectador do que um agente ativo do processo. Assim, um professor poderia se acomodar diante de sua tarefa de ensinar pelo fato de o aluno não estar dentro do nível de desenvolvimento cognitivo esperado para aquela determinada aprendizagem.

Outra crítica seria a que a formulação do desenvolvimento cognitivo em termos de estruturas lógicas cada vez mais complexas é, para muitos críticos, uma noção ambígua e insuficiente quando se trata de sua implementação em sala de aula. Para os neopiagetianos, o que se desenvolve são os aspectos referentes aos processos cognitivos básicos, como atenção, memória e as atividades de armazenamento e recuperação da informação (CARRETERO, 1997). A compreensão do desenvolvimento cognitivo em termos de desenvolvimento de processos relacionados à memória, à metamemória e ao metaconhecimento seria mais frutífera para o processo ensino-aprendizagem: os professores deveriam ensinar estratégias cognitivas.

2.1.5 O papel do ensino para a teoria piagetiana

Por tudo que estudamos até agora, é possível concluirmos que, para Piaget, o ensino deveria ampliar as estruturas lógicas dos alunos, tornando-os capazes de compreender e resolver situações cada vez mais complexas. O professor seria, portanto, um **desenvolvimentista**, alguém que trabalha com desenvolvimento cognitivo e cujo texto é apenas pretexto para a ampliação da inteligência dos aprendizes. Esta ampliação seria feita através da apresentação

de objetos de conhecimento moderadamente discrepantes que pudessem desencadear conflitos cognitivos, estes por sua vez, ativariam os processos de assimilação e acomodação, buscando a (re)equilibração da estrutura lógica.

AGORA É COM VOCÊ!

Pense e redija um texto explicando como um professor de Língua Portuguesa poderia ampliar as estruturas lógicas de seus alunos de uma quinta série, por exemplo. Selecione um conteúdo e pense em como ele poderia ser trabalhado de modo desafiante e causador de conflitos capazes de produzir desenvolvimento cognitivo nos alunos.

2.2 TEORIA SOCIOCULTURAL DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM (L. S. VYGOTSKY)

2.2.1 LEV SEMENOVICH VYGOTSKY



Nasceu em 1896, em Orsha, pequena província de Bielarus, país da hoje extinta União Soviética. Sua família apesar de não ser muito religiosa, vinculava-se às tradições judaicas. O entorno familiar propiciava-lhe uma infraestrutura intelectual e econômica bastante favorável aos grandes desafios. Seu pai era uma pessoa culta e trabalhava num banco e numa companhia de seguros, enquanto sua mãe era professora e dedicava-se à educação dos filhos. Vygotsky foi um ávido pesquisador, apesar de sua vida bastante curta, tendo em vista sua morte aos 37 anos, 14 dos quais, vítima de uma tuberculose. Elaborou cerca de 200 estudos científicos sobre os mais diferentes temas. Sua obra tem um alcance amplo para várias áreas. Se os campos mais favorecidos por seus trabalhos são a psicologia e a pedagogia, áreas como a antropologia, a linguística, a filosofia e a sociologia não podem se considerar uma exceção. Ao longo de sua vida, Vygotsky estudou assuntos relacionados à arte, literatura, linguística, filosofia, neurologia e problemas da educação.

ATENÇÃO!

Nome original Lev Semyonovich Vygotsky. No calendário antigo o dia do nascimento de Vygotsky é 11 de novembro, após a reforma do calendário na ex-União Soviética em 1918, a data mudou para 17 de novembro. No Brasil, podemos utilizar a grafia Vygotsky ou Vigotski. Neste texto usamos Vygotsky, mas conservamos a grafia original quando em citações. Assim, você verá as duas grafias.

A via da produção ficcional foi igualmente trilhada por Vygotsky durante toda sua trajetória, já que esteve sempre às voltas com questões relacionadas à literatura e ao teatro. Escreveu vários textos de crítica literária e trabalhou em áreas ligadas a atividades artísticas.

A publicação das obras de Vygotsky foi proibida na União Soviética (1936-1956) após a sua morte por causa do totalitário regime stalinista, sendo seu trabalho ignorado por muito tempo no Ocidente. Em 1956, a partir da reedição soviética do livro *Pensamento e Linguagem*, suas idéias foram redescobertas. Em 1962, as ideias vygotkianas chegaram ao Ocidente através da versão norte-americana deste mesmo livro. No Brasil, foi a publicação de *A Formação Social da Mente*, em 1984, que deu acesso ao estudo do pensamento de Vygotsky. Atualmente sua obra vem sendo difundida com uma relativa rapidez. Apesar do acesso tardio e ainda incompleto da obra de Vygotsky (muitos trabalhos ainda não foram editados nem mesmo no seu país de origem), ele é considerado um dos maiores psicólogos do século XX. É preciso destacar, todavia, que mesmo em sua época Vygotsky foi um homem que chamou a atenção não apenas pela sua forma dialética de pensar, sobretudo a psicologia, mas pelas idéias extremamente inovadoras para o contexto.

2.2.2 Conceitos iniciais

As ideias desenvolvidas por L. S. Vygotsky, nas décadas de 20 e 30, têm como eixo básico o caráter social e culturalmente mediados dos processos psicológicos humanos, agrupando vários psicólogos e estudiosos de áreas afins sob os termos histórico-cultural ou sociocultural (SALA *et al.*, 2000).

Dentre tantos interesses, no âmbito psicológico, Vygotsky deteve-se, de forma mais evidente, no estudo das funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, em outras palavras: ele estava interessado nos mecanismos psicológicos mais sofisticados, aqueles que nos distinguem dos animais inferiores. Estas **funções psicológicas superiores** são produto do desenvolvimento cultural e não somente do biológico.

A partir do esquema modelo da reflexologia e do condutismo (*behaviorismo*) na psicologia, no qual séries lineares com um estímulo (E) leva a uma resposta (R) provocando outro estímulo (E) e assim sucessivamente; Vygotsky acrescenta um outro elemento (X) que se constitui num elo intermediário entre o estímulo (E) e a resposta (R). Anteriormente, o modelo indicava o ser humano apenas como alguém cujo comportamento era passível de condicionamento uma vez que respondia a estímulos, sendo por eles determinado de forma direta. A inserção de um elo intermediário significa que o homem controla E (estímulo) e R (resposta) de forma ativa.

Alvarez e Del Rio (1996) oferecem-nos um exemplo concreto: se alguém me pede emprestado aqui e agora um livro que tenho em casa e o empréstimo tivesse de ser feito numa outra ocasião, então eu deveria criar uma resposta material e psicológica aqui e agora — uma anotação na agenda, por exemplo — para me conectar de modo físico e mental com essa outra ocasião.

ATENÇÃO!

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico [...] é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VIGOTSKI, 1998: 70).

A **mediação** é o processo de intervenção de um elemento numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento. Se, para Piaget, por exemplo, a aprendizagem se dava através da interação entre o sujeito cognoscente (aprendiz) e o objeto de conhecimento, para Vygotsky, esta relação está mediada por outra pessoa ou por signos. Assim, a relação do homem

com o mundo, para Vygotsky, é sempre mediada. Os elementos **mediadores** podem ser de dois tipos, **os instrumentos e os signos**. A importância dos instrumentos na atividade humana está intimamente influenciada pelas noções marxistas.

Os **instrumentos psicológicos** são, portanto, os objetos cuja utilização possibilita ao indivíduo ultrapassar o tempo e o momento presentes através de sua inteligência, memória e atenção, como por exemplo, o nó no lenço, a moeda, a régua, o semicírculo graduado, a agenda, o semáforo, e os sistemas de signos: os instrumentos fonéticos, gráficos, táteis, constituindo a linguagem como o maior sistema de mediação instrumental.

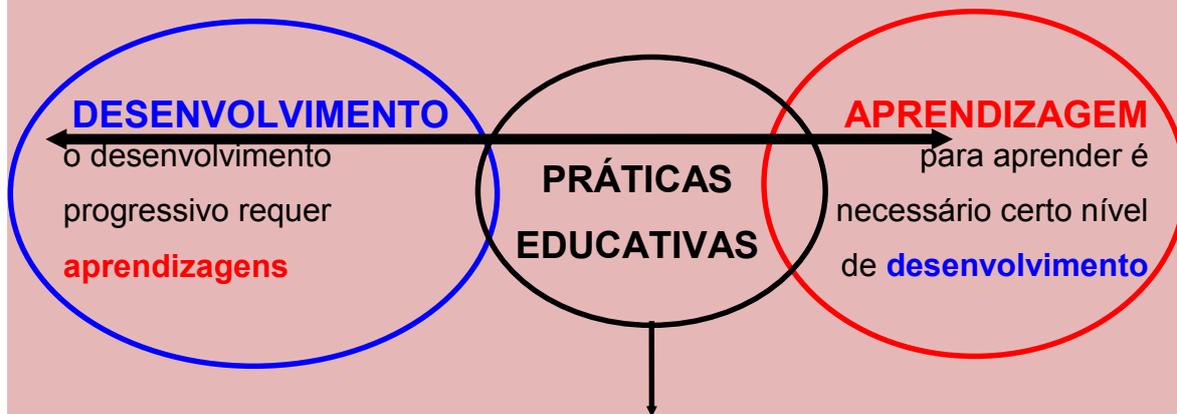
Apesar da analogia que equipara **signos e instrumentos** tendo como base seu caráter mediador, eles não exaurem completamente o conceito de atividade mediada e a função que cada um realiza é bastante diferenciada. As diferenças residem na maneira como cada um deles orienta o comportamento. Os instrumentos funcionam como condutores da influência humana sobre o objeto da atividade, tendo, portanto, uma orientação externa e proporcionando mudanças no objeto para o controle e o domínio da natureza; os signos, por sua vez, não modificam em nada o objeto da operação psicológica, a atividade é interna, dirigida para o controle do próprio indivíduo.

Há, todavia, uma relação entre o controle da natureza e o controle do comportamento, “assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VIGOTSKI, 1998: 73). Se o uso de meios artificiais muda as operações psicológicas e o uso de instrumentos amplia a gama de atividades operáveis através das novas funções psicológicas, então o termo função psicológica superior pode referir-se à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 1998: 73).

É com o auxílio dos instrumentos psicológicos, os signos, dos quais a linguagem seria o mediador social por excelência, que o homem pode controlar sua atividade psicológica. O surgimento da linguagem, conforme Rego (1995: 53-54), possibilita três mudanças essenciais nos processos psíquicos humanos, a saber: permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo diante de sua ausência; favorece analisar, abstrair, generalizar, classificar; e associa-se à função da comunicação entre as pessoas, “garantindo preservação, transmissão e assimilação de informações acumuladas pela humanidade ao longo da história.”

ATENÇÃO!

Usar signos: mudar **ativamente** funções e processos psicológicos, sua estrutura e seu fluxo de ação.



Situações de interação em que os membros mais competentes do grupo social e cultural ajudam outros membros do grupo a usar convenientemente esses sistemas de signos em relação a tarefas diversas em contextos diversos.

Desse modo, os **sistemas simbólicos** (sistemas de representação da realidade) funcionam como mediadores permitindo a comunicação entre as pessoas, a partilha de significados por determinados grupos culturais, a percepção e a interpretação dos objetos, eventos e situações (REGO, 1995). O estudo sobre a criação e o uso de instrumentos e de signos como mediadores da atividade humana se constitui, por conseguinte, numa forma de se buscar a origem das representações mentais da realidade exterior — principais mediadores na relação do homem com o mundo.

2.2.3 A Lei da Dupla Formação dos Processos Superiores

As operações externas executadas através dos instrumentos são reconstruídas no nível intrapsicológico do indivíduo num processo denominado de **internalização**. Este processo passa por uma série de transformações: uma operação que representa uma atividade externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal e a transformação, por seu turno, é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos durante o desenvolvimento. Assim, todo desenvolvimento, para o autor russo, parte do social para o individual: as experiências são

primeiramente vivenciadas num **nível interpessoal**, mais tarde são reelaboradas internamente incorporando o **nível intrapsicológico**.

De um modo mais simples: **que são processos psicológicos superiores?** São justamente aqueles processos que nos diferenciam dos animais irracionais, ou seja, nós humanos nos diferenciamos dos animais porque pensamos, amamos, ficamos felizes, etc., então pensar, amar, estar feliz (e não apenas alegres) são processos psicológicos superiores, uma vez que os animais irracionais não os têm. Os animais inferiores ficam alegres, mas não felizes, pois a felicidade é um processo mediado pelo pensamento; animais têm apego, mas não amor, pois este também é mediado. Enfim, os seres humanos usam o signo, para mediar suas ações. Para Vygotsky, todas as coisas que fazemos são mediadas por processos psicológicos! Atenção: processo psicológico SUPERIOR não é sinônimo de nobre, pois a inveja também é um processo psicológico superior, mas não é nobre. Os seres humanos sentem inveja, mas não os animais!

Então, perguntar como acontece a dupla formação dos processos psicológicos **superiores** é a mesma coisa de perguntar como nós seres humanos deixamos de ser meros animais (que possuem apenas processos psicológicos básicos) e nos tornamos gente!! Como nós aprendemos a pensar? Ou seja, como o pensamento, por exemplo, é formado?

Ele é formado através de um **caminho duplo!** Daí dizermos DUPLA FORMAÇÃO. Ao nascermos vivenciamos, concretizamos ações (primeiro nível), depois através da MEDIAÇÃO colocamos estas vivências e concreções para **dentro** de nós, ou seja, internalizamos do nosso jeito (segundo nível). O primeiro momento, Vygotsky chamou de nível **INTERPESSOAL** ou **interpsicológico** (porque acontece **ENTRE** as pessoas); o segundo momento, Vygotsky denominou de nível **INTRAPESSOAL** ou **interpsicológico** (porque acontece **dentro** da pessoa).

EXEMPLO: Quando estamos na escola e não sabemos escrever, aprendemos com a mediação da professora (vivenciamos **ENTRE** pessoas a escrita), depois, começamos a internalizar, a compreender e nos apropriarmos colocando para "dentro de nós" aquela aprendizagem (vivenciamos **DENTRO**). No início, nossa caligrafia é como a da professora (estamos no nível **interpsicológico**), depois que internalizamos a escrita, passamos a escrever do

nosso jeito, embora haja um código comum, temos nossa própria caligrafia (estamos no nível **intrapicológico**). Assim, a escrita que é um sistema de signos obedece a lei da dupla formação (a escrita também vai ajudar a mediar nossas ações).

Em suma: a dupla formação refere-se ao fato de aprendermos de fora para dentro, ou do nível social para o individual ou ainda podemos dizer, vivemos algo entre as pessoas, depois internalizamos tornando nosso. O caminho é sempre duplo!

2.2.4 Consciência

Seria a participação do sujeito em atividades — instrumental e socialmente mediadas — que formaria sua consciência. Dito de outro jeito: o processo de **internalização** que permite a reconstrução das operações externas (vivas no âmbito interpessoal) no plano intrapicológico é o processo de formação da consciência.

O processo de formação da consciência se constitui também no processo de construção da **subjetividade** do indivíduo a partir de experiências intersubjetivas. Se a internalização — que é a própria formação da consciência — consiste na reconstrução das experiências vividas no patamar interpsicológico em um nível intrapicológico, então estamos de outra maneira aludindo às questões relativas à constituição da subjetividade e intersubjetividade, onde a segunda forneceria material para estruturação da primeira. A viabilização destes processos é possível através da mediação simbólica, fenômeno na qual a linguagem está fundamentalmente envolvida.

Para Vygotsky, a linguagem estaria no centro dos processos superiores do homem, uma vez que tais processos são mediados por sistemas simbólicos e a linguagem é, por excelência, o sistema simbólico básico. É ela, a propiciadora da conceituação e das formas de classificação e organização do real, permitindo a mediação entre sujeito cognoscente e objeto de conhecimento, relação que modifica o meio e o próprio sujeito.

2.2.5 Pensamento e Linguagem

Para descobrir a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky teve como ponto de partida os estágios iniciais do desenvolvimento filogenético

(através do estudo com chimpanzés) e ontogenético (por meio de estudos com as crianças). A ausência de interdependência entre as raízes genéticas mostrou que a relação intrínseca entre pensamento e linguagem é produto do desenvolvimento histórico da consciência humana.

Claramente, Vygotsky pode definir um **período pré-linguístico do pensamento** e um **período pré-intelectual da fala**, como também se deu conta de que o elo que une os dois não é primário, mas desenvolvido durante a evolução. O método para abordar uma análise desta relação deveria considerar o significado das palavras como unidades que reteriam —de forma simples, todas as propriedades do *significado* (VIGOTSKI, 1993: 104). Sendo assim, o significado toma um lugar muito especial na teoria vygotskiana, pois através dele se dá a convergência entre pensamento e fala engendrando o pensamento verbal. Em se tratando de uma generalização ou um conceito, o significado é concebido como ato de pensamento, fenômeno do pensamento, podendo, em consequência, evoluir. A relação entre pensamento e palavra é dinâmica, pois é processo.

Assim, o pensamento é mais do que o conteúdo expresso pelas palavras, elas o constituem. Segundo Baquero (1998: 55), —o central no desenvolvimento dos significados das palavras não será uma mera acumulação de associações entre as palavras e os objetos, mas uma transformação estrutural do *significado*. Em outros termos: desenvolver significados de palavras relaciona-se intimamente à transformação, evolução da estrutura desses significados, ou seja, à mudança do próprio pensamento.

Para Vigotski (1993), há uma **fala egocêntrica**, estágio de desenvolvimento que precede à fala interior. A decrescente vocalização da fala egocêntrica indica o desenvolvimento da abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade: a de pensar as palavras, ao invés de pronunciá-las, é assim, uma forma que evoluiu da **fala social**, não estando ainda separada dela no concernente as suas manifestações, embora seja distinta quanto à função e estrutura.

A **fala interior**, por seu turno, não é fala sem som, mas uma função de fala totalmente independente, tendo sintaxe especial. O significado seria apenas uma das zonas de sentido enquanto o sentido abrangeria a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência.

Podemos perceber, portanto, a clara conexão entre os aspectos cognitivos e afetivos interagindo no funcionamento psicológico dada pela relação entre

significado propriamente dito e sentido. Esta relação, inclusive, fornece à linguagem o seu matiz polissêmico, requerendo para sua compreensão a consideração de aspectos linguísticos e extralinguísticos.

Na fala interior, segundo Vigotski (1993: 126-128), há —o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase. É importante registrar, contudo que a —fala interior não é o aspecto interior da fala exterior, trata-se de uma função em si própria. Continua a ser fala — pensamento ligado por palavras —mas ao passo que na fala exterior o pensamento é expresso por palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento. O plano mais interiorizado do que a fala interior é o próprio pensamento. Deste modo, ele tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras.

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Para compreender a fala de outra pessoa não basta entender as suas palavras, temos que compreender o seu pensamento. E mais, é preciso conhecer a sua motivação, este seria o último plano analisável. A motivação, por sua vez, liga-se ao afetivo, às emoções.

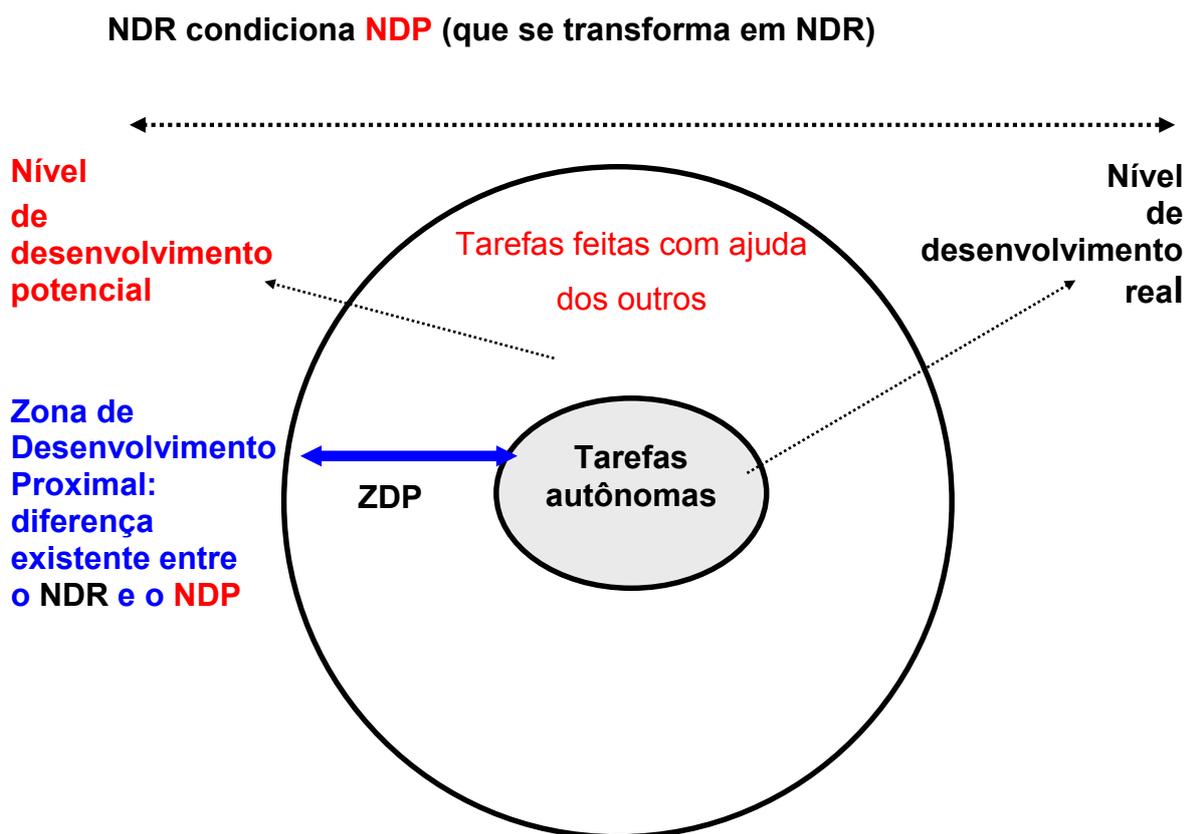
2.2.6 Principais conceitos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem

Pelo exposto já é possível observarmos a ênfase dada por Vygotsky à **interação social** no desenvolvimento das funções superiores, em outras palavras, os processos de intercâmbio social são fundamentais na construção de nossas características tipicamente humanas. Diante disso, para Vygotsky (1991), o desenvolvimento segue-se à aprendizagem porque esta cria a área de desenvolvimento potencial, enquanto para Piaget, por exemplo, a aprendizagem seguia-se ao desenvolvimento. Cabe-nos, portanto, explicitar agora conceitos como Nível de Desenvolvimento Real (NDR), Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para Vygotsky, não basta delimitar o nível de desenvolvimento alcançado por um indivíduo, ou seja, aquelas aquisições por ele já consolidadas para poder combinarmos o aprendido a ser oferecido. Se nos referimos a futuro, é preciso demarcar no mínimo dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro seria o **NDR (Nível de Desenvolvimento Real)** que se relaciona com “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado das funções mentais da criança já *completados*” (VIGOTSKI, 1998: 111, grifo do autor); enquanto o segundo nível seria o **NDP (Nível de Desenvolvimento Potencial)** concernente à capacidade da criança de realizar tarefas com a ajuda de adultos ou colegas mais avançados. Tarefas a serem, posteriormente, executadas sem a ajuda de outra pessoa.

A distância entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial é denominada de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**. A ZDP “define aquelas funções ainda não amadurecidas, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1998: 113).



Vejamos a divertida sequência de tirinhas (de Bill Watrterson) em que o personagem Calvin tenta aprender a andar de bicicleta. Ele parte do seu NDR (o que já sabe fazer) e vai seguindo numa série de tentativas (níveis) em busca do

NDP (objetivo final: andar de bicicleta sozinho). Podemos dizer que Haroldo (seu tigre de pelúcia) tenta mediar a aprendizagem de Calvin.



12

Embora Vygotsky tenha se referido em seus trabalhos ao desenvolvimento infantil, visto seu interesse pela gênese e evolução das funções mentais superiores, é importante frisar, mesmo incorrendo no risco de cairmos no óbvio, que tais níveis de desenvolvimento, assim como os demais conceitos explanados, não se referem apenas ao desenvolvimento da criança.

É possível apontarmos para isso, ao menos, três motivos. Primeiramente, a relação entre desenvolvimento e aprendizado é contínua durante todo o ciclo vital e como nossos processos mentais estão sempre em evolução, sobretudo ao nos depararmos com áreas de conhecimento diversificadas e novas, então podemos considerar os níveis de desenvolvimento, postulados por Vygotsky, para todas as

aprendizagens humanas no decurso da vida do sujeito. Em segundo lugar, a diversidade sociocultural que fundamenta a individualização do pensamento tem como uma de suas consequências a permeabilidade da linha divisora entre adulto e criança no que concerne ao pensamento superior. Tal permeabilidade é entendida pela sobreposição da fala ao pensamento, portanto, pensar torna-se uma atividade mediada. Finalmente, acresce-se o fato indiscutível de que os processos sociais nos quais estamos inseridos são históricos, portanto em constante mudança.

Deste modo, se as interações sociais mudam a nossa consciência e, por conseguinte, nossa subjetividade e nossa ação sobre a natureza, uma vez que a consciência e a subjetividade são frutos, por assim dizer, da internalização das vivências sociais reconstruídas num nível intrapsicológico, então a relação entre desenvolvimento e aprendizado é mesmo ininterrupta e nunca conclusa.

ATENÇÃO!

Por um lado, deve-se entender que as pessoas não possuem um único nível geral de desenvolvimento potencial, mas diferentes níveis — e diferentes ZDPs possíveis — em relação a diferentes âmbitos de desenvolvimento, tarefas e conteúdos. Ao mesmo tempo, a ZDP e o nível de desenvolvimento potencial não são propriedades intrínsecas da criança ou da pessoa em desenvolvimento, nem preexistem à interação com outras pessoas, mas se criam e aparecem no próprio decorrer dessa interação. Portanto, uma determinada pessoa pode mostrar diferentes níveis de desenvolvimento potencial e entrar em diferentes ZDPs, de acordo com quem interatua e como se realiza essa interação. Sala & Goñi (2000: 260-261)

2.2.7 Implicações para o ensino

Assim, para Vygotsky, o professor também é um desenvolvimentista que amplia e cria novas ZDPs, através de uma mediação bem planejada das interações sociais propostas em sala de aula. O desenvolvimento potencial é o mais relevante na perspectiva do ensino, já que diz respeito ao que o indivíduo tem condições de fazer, mas ainda não faz. O ensino deve ampliar as ZDPs já existentes, fazendo com que o NDP se transforme em NDR e outro NDP seja projetado lá na frente, além de criar novas ZDPs, desta forma a mediação do professor estará funcionando como motor do desenvolvimento.

Vygotsky diferencia dois tipos de conceitos, conforme o Quadro a seguir:

CONCEITOS	Espon	Adquiridos com um processo de abstração ou generalização a partir das propriedades dos objetos (contexto cotidiano, do concreto para o abstrato)
	Científicos	Adquiridos a partir de uma conscientização de seu significado em relação a uma estrutura ou sistema conceitual de conjunto, no qual ganham sentido (contexto do ensino, do abstrato para o concreto)

O professor começa a trabalhar interagindo os dois tipos de conceitos: os espontâneos proporcionarão sentido à aprendizagem do aluno ao passo que os científicos elevarão o nível de abstração e organização dos primeiros.

É importante que o trabalho do professor se dê na interação entre estes conceitos e não à margem do que o aluno já sabe, pois muitas vezes temos concepções espontâneas sobre fenômenos científicos. Estas ideias prévias são bastante resistentes à instrução, justamente porque são ignoradas durante a exposição ou mediação do professor. Nestes casos, é importante que o professor crie conflitos cognitivos ou contradições adequadas para que o aluno possa reorganizar seus conceitos. Tal reorganização cognitiva, obviamente, não é imediata, afinal de contas o aprendiz pode ter estas concepções há muito tempo e estar apegado a elas. Por exemplo, durante muito tempo se pregou vários tabus acerca da menstruação, pode ser que alguém ao estudar o fenômeno cientificamente, ainda se sinta inclinado a acreditar, por exemplo, que a mulher não deve molhar a cabeça enquanto estiver menstruada!

A Figura 1 mostra a relação entre todos os conceitos vygotskianos que acabamos de descrever no tópico 2.2.

AGORA É COM VOCÊ!

Explique a Figura 1, logo a seguir, num texto sintético, porém coerente.

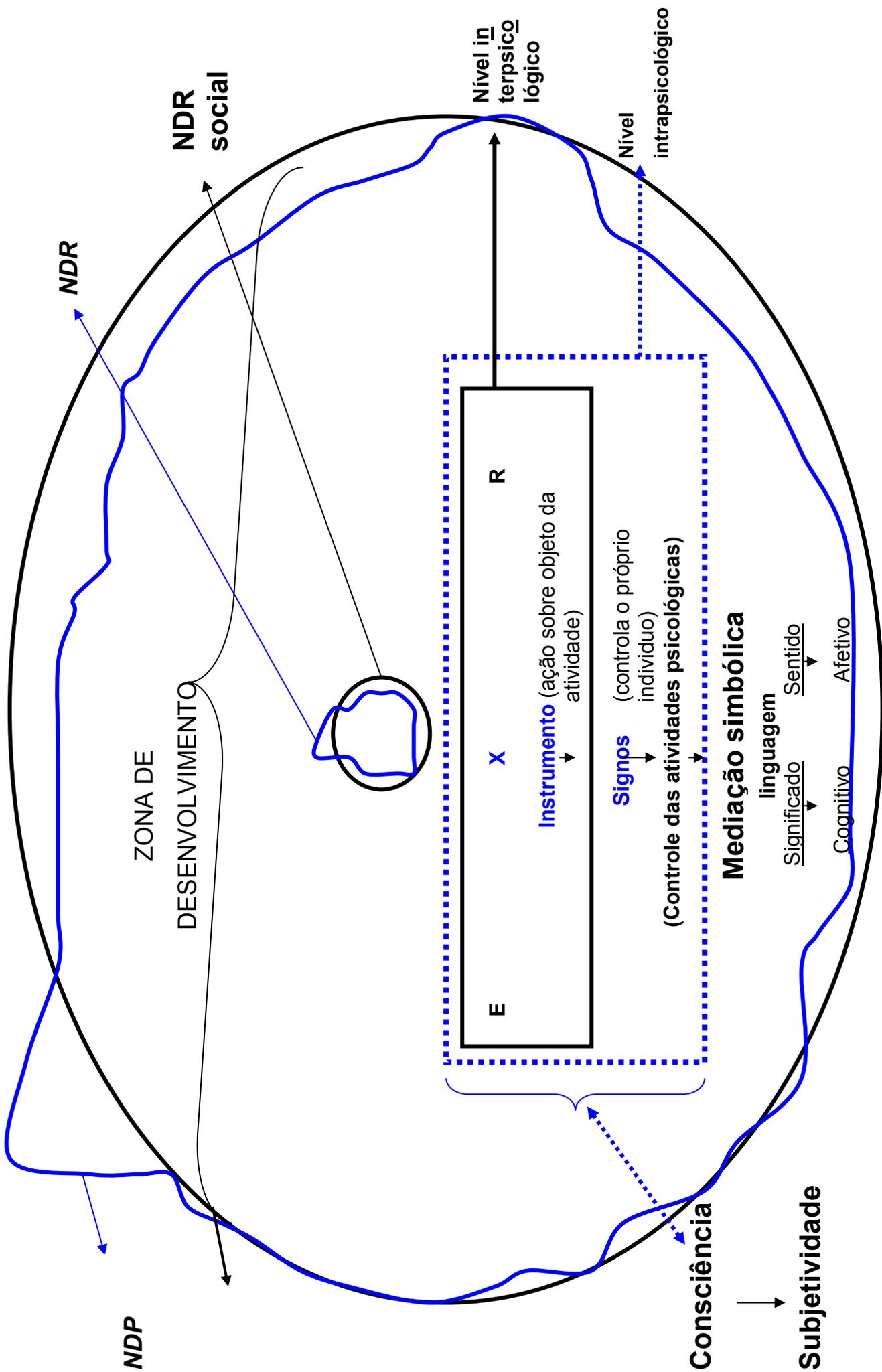


Figura 1: Relação entre os principais conceitos da Teoria Sociocultural. (Extraída de SANTOS, 2007)

2.3 TEORIA DA APRENDIZAGEM VERBAL SIGNIFICATIVA (D. P. AUSUBEL)

2.3.1 DAVID PAUL AUSUBEL



David P. Ausubel nasceu em 25 de outubro de 1918 em New York, filho de uma família judia que havia emigrado da Europa Central em fins do século XIX. Estudou medicina e psicologia. Ele se afastou da vida profissional em 1994, aos 75 anos de idade. Este afastamento resultou na publicação de quatro livros. Faleceu em 2008.

As ideias de Ausubel são especificamente direcionadas ao ensino e à aprendizagem escolar. Sua teoria é considerada cognitivista porque entende a aprendizagem como um processo de modificação do conhecimento, ao invés de comportamentos exclusivamente observáveis. Reconhece o papel dos processos mentais no desenvolvimento cognitivo.

2.3.2 Pressuposto básico

De acordo com a Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa, “os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que sua complexidade depende (...) das relações que esses conceitos estabelecem entre si” (SALA; GOÑI, 2000: 231). Assim, ao passo que Piaget se referia à estrutura cognitiva como uma rede de esquemas, para Ausubel a estrutura cognitiva é uma rede conceitual. Estes conceitos são organizados de modo hierárquico, conforme o grau de abstração e de generalização. O que faz uma rede conceitual ser rica não seria, portanto, sua quantidade de conceitos, mas a sofisticação de suas relações. Em outras palavras, não é a quantidade de informações que me faz inteligente, para Ausubel, mas as relações que consigo fazer entre elas! Quanto mais consigo estabelecer conexões entre as informações recebidas e as que já tenho, mais amplio minha rede conceitual de modo a garantir uma aprendizagem significativa. Por exemplo, se você consegue estabelecer relações entre a teoria de Ausubel com a de Piaget e a de Vygotsky sua rede conceitual é muito maior do que a de seu colega que apenas relaciona os conceitos de Ausubel entre si, mas não tem

êxito em identificar as semelhanças e diferenças entre os conceitos da teoria ausubeliana e os da teoria vygotkiana! Então quanto mais relações entre conceitos mais rica minha rede conceitual. Não adianta ter um monte de informações e todas elas estarem soltas, sem conexão.

Vocês poderiam agora perguntar, qual a diferença básica entre o conceito de **estrutura lógica** de Piaget e o de **estrutura cognitiva** de Ausubel? Percebam que esta é uma pergunta para quem está conseguindo fazer relações entre as teorias...

A diferença básica é que estrutura lógica é o termo **piagetiano**, para se referir a uma rede de **esquemas** (que são formas de aprender), enquanto a estrutura cognitiva é o termo **ausubeliano** e diz respeito a uma rede de **conceitos** (como uma colcha de retalhos onde cada retalho é um conceito, partes de conhecimentos, que se ligam a um já existente, ampliando a colcha). Para Piaget, nós ampliamos a forma de aprender (condição virtual denominada por ele de estrutura lógica), para Ausubel, nós ampliamos os conhecimentos (um conceito vai se conectando ao outro).

Para Piaget, podemos ser muito inteligentes tendo pouco conhecimento, contanto que cada objeto de conhecimento seja moderadamente discrepante e force a estrutura lógica produzindo o seu aumento, a sua ampliação. A facilidade de interagir com os conhecimentos como um computador através da assimilação e acomodação é o que nos faz inteligentes.

Para Ausubel, de "grão em grão a galinha enche o papo", um conceito novo vai se encaixando a um inclusor (conceito já existente em nossa estrutura cognitiva que atrai o novo), um vai atraindo e conectando o outro, formando uma grande rede.

É tudo parecido, mas não igual!

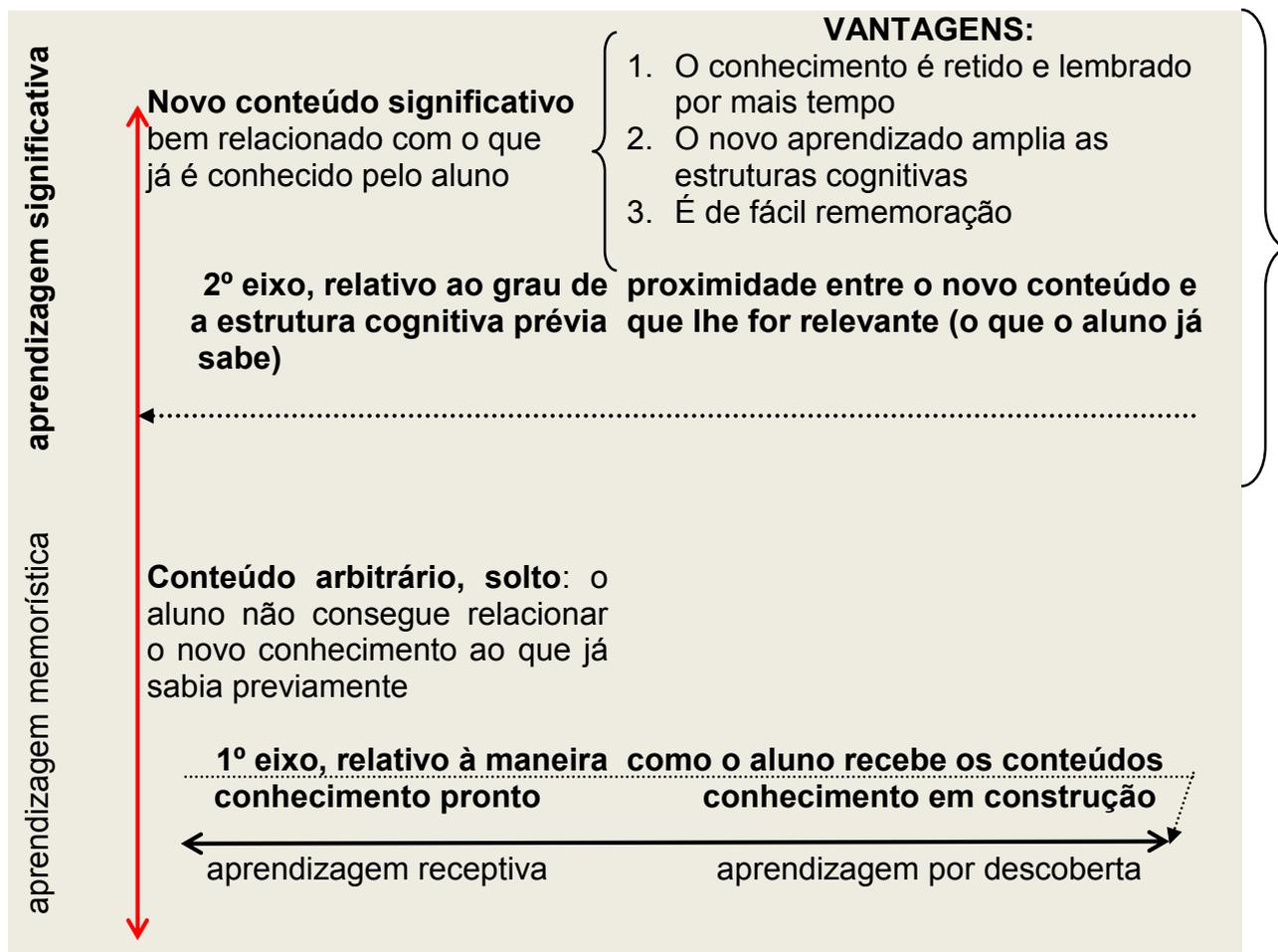
Piaget fala de **assimilação como parte do processo** que se completa com a acomodação, para **Ausubel**, a **assimilação já é o processo de aprendizagem completo**, ao passo que para **Vygotsky**, a **palavra assimilação nem é considerada**. Percebem como precisamos entender as teorias e identificar que de acordo com cada uma delas temos um vocabulário específico?

É importante ressaltar que Ausubel vai delinear o seu foco de estudo à aprendizagem escolar, cujo ensino seria, para ele, a assimilação que o aluno empreende em sua estrutura cognitiva de determinados corpos de conhecimentos

conceituais, previamente selecionados como socialmente relevantes e organizados nas matérias escolares.

2.3.3 Tipos de Aprendizagem Escolar

Ausubel distingue dois eixos ou dimensões diferentes: o primeiro refere-se à forma de **organizar a aprendizagem ou como o professor maneja o ensino**, que poderá ser **aprendizagem por descoberta** (defendida por Piaget, na qual o sujeito aprende interagindo diretamente com o objeto de estudo, cabendo ao professor apresentar conflitos cognitivos originados por objetos de conhecimento moderadamente discrepantes), por um lado, e, **aprendizagem receptiva**, por outro (defendida por Ausubel, aquela em que o professor faz uma exposição oral ou escrita). O segundo eixo diz respeito à maneira como o aprendiz recebe os conteúdos ou a forma como é **ele aprende**, assim a aprendizagem pode ser **significativa** ou **memorística** (o mesmo que mecânica ou a famosa “decoreba” sem compreensão). Na aprendizagem significativa, o aluno estabelece relações entre os conceitos, já na aprendizagem memorística, a inserção de conceitos na rede conceitual do aprendiz dá-se de modo aleatório (simplesmente se “joga” o conteúdo sem se considerar o que o aprendiz já sabe para facilitar as possíveis conexões com o conteúdo novo). Vejamos o gráfico abaixo:



Tanto a aprendizagem por descoberta como a aprendizagem receptiva podem ser significativa ou memorística: esta é a novidade da teoria ausubeliana. Imagina-se que não daria para, a partir de uma determinada idade ou série ensinar sempre por descoberta, pois se gastaria muito tempo para dar conta do conteúdo acumulado ao longo dos séculos, e, não se construiriam novos conhecimentos. Já pensou se ao invés de aprendermos por recepção a teoria de Piaget, fôssemos fazer novamente tudo o que ele fez (aprendendo por descoberta o que já foi descoberto? Não teríamos tempo para avançar na ciência porque ficaríamos apenas repetindo o que já estava feito).

2.3.4 Aprendizagem receptiva significativa

Para Ausubel, a aprendizagem receptiva significativa é a mais importante e acontece da seguinte forma:

Os **inclusores**, isto é, os conceitos prévios que o aluno já possui em sua estrutura cognitiva e que possuem relação com o conteúdo novo atraem este material ou conteúdo novo. Todo inclusor é um conceito prévio, mas nem todo

conceito existente na estrutura cognitiva do aprendiz é um inclusor, como o próprio termo diz, é necessário que este conceito ajude a **incluir** um novo (tenha, portanto, certa relação com o novo material). Por exemplo: manga, laranja e uva são inclusores para se entender o conceito de jaca, mas lápis, embora seja um conceito já existente para determinada pessoa, não se trata neste caso de um inclusor, pelo menos não para o conceito de jaca. Mas poderá sê-lo para caderno ou borracha.

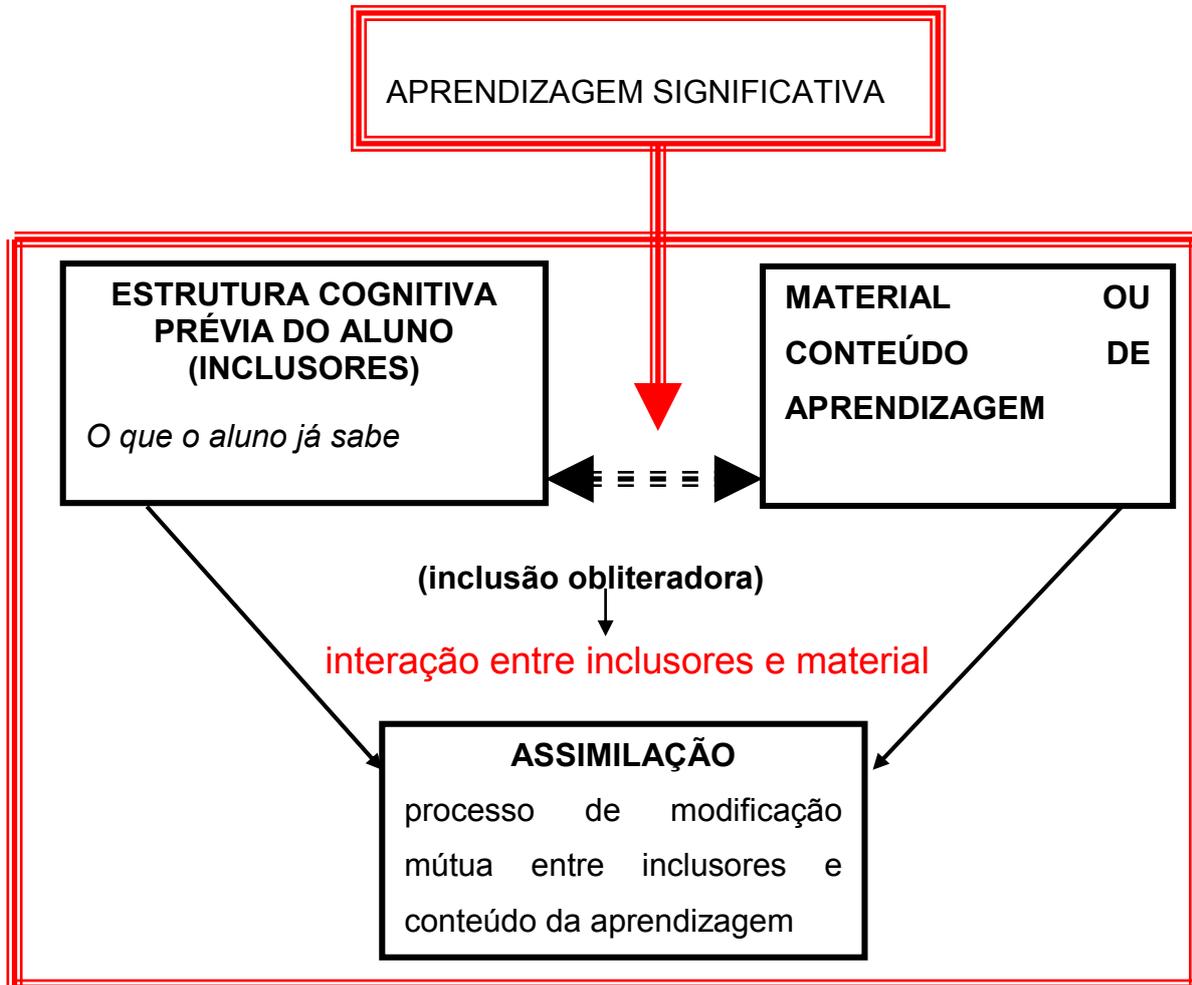
Vejamos a divertida ilustração da falta de inclusores na tirinha do personagem *Hagar, o Horrível*; de Dik Browne (apelido de Richard Arthur):



A **interação entre inclusores e conteúdo novo** dá origem à **inclusão obliteradora**: processo de modificação mútua entre conceitos já existentes (inclusores) e conceitos novos. Esta modificação mútua é também chamada de **assimilação**. Para Ausubel, diferentemente de Piaget, a assimilação é o resultado final da aprendizagem significativa e não apenas um momento do processo, completado com a acomodação. Façamos uma analogia: suponhamos que um liquidificador seja a estrutura cognitiva de alguém e, dentro dele, haja banana e leite. Estes dois ingredientes seriam conceitos inclusores para açúcar, conteúdo novo que entrará no liquidificador (estrutura lógica). Ao se bater todos estes três ingredientes: banana e leite (inclusores) mais açúcar (conteúdo novo) teremos uma mistura de tal tipo que não será mais possível separar os ingredientes e um modificou ou outro, seria a inclusão obliteradora ou assimilação.

Vejamos o esquema:

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO ASSIMILAÇÃO COGNITIVA



2.3.5 Tipos de aprendizagem receptiva significativa

Quando o aprendiz possui, em sua estrutura cognitiva, muitos conceitos inclusores sobre determinado assunto em relação ao conteúdo novo que receberá, Ausubel denominou esta aprendizagem de **subordinada**, pois os conteúdos novos, por serem de generalização menor, se subordinarão aos inclusores. O processo que acontece dentro deste tipo de aprendizagem chama-se **diferenciação progressiva**. Exemplo: uma criança conhece a classe dos mamíferos e hoje aprenderá sobre mais um exemplar desta categoria. O que ela vai aprender é menor do que aquilo que já sabe. Por ser menor, este conteúdo necessitará passar por uma diferenciação progressiva para não ser facilmente esquecido diante dos demais conceitos já conhecidos pela criança. (Vejam uma analogia para ilustrar: uma pessoa mora numa casa muito grande e confortável com toda a mobília e eletrodomésticos que precisa e ganha de um amigo uma

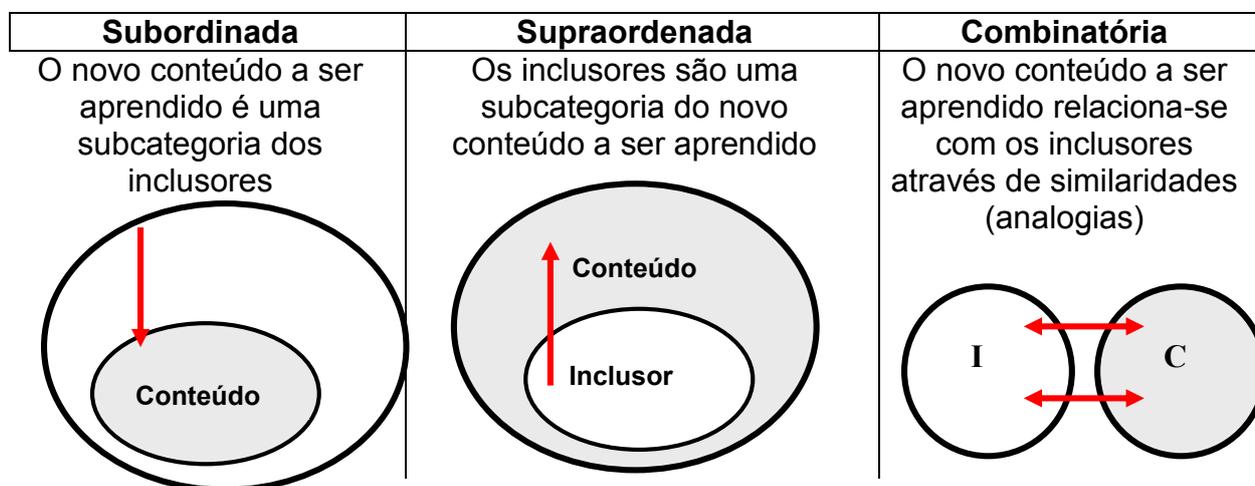
estatueta para pôr na estante. Ora, se ela não colocar a estatueta num lugar de destaque que possa ver todos os dias ou numa posição que se diferencie da decoração, poderá acabar esquecendo do “mimo” que ganhou. Já pensou se ela pega o presente e guarda dentro de uma gaveta? Jamais se lembrará dele novamente porque sua casa já tem muitas coisas e aquela estatueta é mais um acessório de decoração do qual talvez ela possa passar sem ele. Esta estratégia de guardar em um lugar que não esqueça no meio de tantas outras coisas é o processo de diferenciação progressiva que acontece dentro da aprendizagem subordinada.)

Quando os inclusores são uma subcategoria do material novo, então temos uma aprendizagem **supraordenada**. Exemplo: uma criança conhece as vogais e terá que aprender todas as consoantes e como juntá-las formando sílabas e posteriormente palavras, frases, etc. Dentre deste tipo de aprendizagem vai ocorrer um processo chamado **reconciliação integradora**, visto que os novos conteúdos, muito maiores em grau de generalidade, exigirão uma reconfiguração da estrutura cognitiva mais complexa. Percebam que aqui, ocorre o contrário da aprendizagem subordinada. Agora, o que a criança sabe é menor do que aquilo que ela necessita aprender. Ela aprenderá tantos conceitos novos que sua estrutura cognitiva passará por uma reconciliação integradora, quase como uma reforma geral para receber tanta novidade. (Pensemos numa divertida analogia, alguém mora numa casa pequena possuindo apenas os móveis básicos e ganha num sorteio toda a mobília e eletrodomésticos de uma casa, ela terá que reformar sua casa para que caiba todos os prêmios que ganhou, ao passo que precisará aprender a lidar com tudo aquilo de uma vez. Assim de modo análogo a estrutura cognitiva precisa se reconciliar de maneira integral (total) para receber e conectar todos os conceitos novos!)

Por fim, temos a **aprendizagem combinatória**, no caso em que os conceitos da estrutura cognitiva do aprendiz não se constituem em inclusores para a assimilação de novos conteúdos. Neste caso, será necessário ensinar por analogias. Exemplo: “Todo mundo sabe o que é um ovo: ele tem a gema, a clara e a casca. Hoje vocês aprenderão que o ovo é uma célula e que as células têm, como o ovo, três partes básicas: núcleo, citoplasma e membrana!” — Diz o professor.

Fazendo uma analogia aqui seria como alguém que tem apenas a casa, mas nenhum móvel, nada dentro da casa que possa ser conectado a outro móvel, então será necessário primeiro pegar outra coisa que tenha dentro da casa, por exemplo, há uma porção de tijolos no chão. Esta pilha de tijolos poderá ser comparada a uma estante, mais tarde, quando a estante de verdade chegar, a pessoa compreenderá o que é uma estante mesmo sem ter visto uma porque transformou o que não era inclusor (a pilha de tijolos) em inclusor. As analogias servem para facilitar a aprendizagem quando não temos ainda os conceitos necessários para compreendermos o conteúdo novo.

Esquemáticamente:



2.3.6 Condições para aprendizagem receptiva significativa

É importante ressaltar, no entanto, que para acontecer qualquer um dos tipos de aprendizagem receptiva significativa mencionados acima, três condições são necessárias, a saber:

Significatividade Lógica	Significatividade Psicológica	Disposição Favorável
Estrutura do material, que não deve ser arbitrária nem confusa	Estrutura cognitiva do aluno, que deve conter os inclusores	Atitude para relacionar o que aprende com o que já sabe (Motivação)

Além destas condições, é importante que o professor organize o ensino a partir de uma sequência descendente, na qual se parte dos conceitos mais abrangentes e inclusivos até os mais específicos, passando pelos conceitos intermediários com revisões cíclicas. Tais revisões facilitarão na diferenciação progressiva (pertinente à aprendizagem subordinada) e na reconciliação

integradora (referente à aprendizagem supraordenada) entre os inclusores (conceitos relacionados com o material novo) e conteúdo a ser aprendido. Este tipo de organização do conhecimento é chamando de **hierarquia conceitual**.

Os materiais introdutórios que o professor utilizar para criar ou ativar os inclusores necessários à nova aprendizagem são chamados de **Organizadores Prévios**, por que como o próprio nome já sugere, têm o objetivo de organizar previamente a rede conceitual dos alunos. Os **OPs**, organizadores prévios, devem possuir duas características básicas, a saber: apresentar um nível de generalidade e abstração maior do que o novo material e serem formulados de modo familiar ao aprendiz. O professor pode usar um questionário, uma conversa informal, um filme, um texto, por exemplo, como organizador prévio para o conteúdo novo que dará. Diríamos que os Organizadores Prévios têm por função arar o terreno para receber a semente.

Vale salientar que é preciso fazer a diferença entre **Organizadores Prévios** e **Inclusores**. **Organizadores Prévios são qualquer atividade** que você faça em sala de aula **para descobrir o que os alunos já sabem** sobre o assunto novo que você irá ensinar. **Inclusores**, por sua vez, se referem **ao conhecimento que um aluno já tem e que ajuda a INCLUIR um conceito novo**. Por exemplo, se eu já sei o que é laranja, laranja é um conceito inclusor para eu entender tangerina (porque a tangerina é uma fruta também e tem semelhanças com laranja). Agora se eu conheço laranja e preciso aprender o que é uma gaveta, posso dizer que laranja **NÃO** é inclusor para aprender gaveta, pois laranja não tem relação com gaveta.

Para descobrir se o aluno já tem inclusor sobre a matéria nova que o professor vai ensinar, ele aplica um ORGANIZADOR PRÉVIO que é qualquer atividade usada ANTES de ensinar o conteúdo novo. Por exemplo, se eu aplico um questionário sobre frutas para descobrir o que os alunos já sabem sobre elas, para depois saber quais as frutas que vou ensinar e como, este questionário é um Organizador Prévio (porque ajuda a ORGANIZAR PREVIAMENTE a estrutura cognitiva ANTES do ensino do conteúdo novo).

2.3.7 Instrumentos metacognitivos

2.3.7.1 Mapa Conceitual

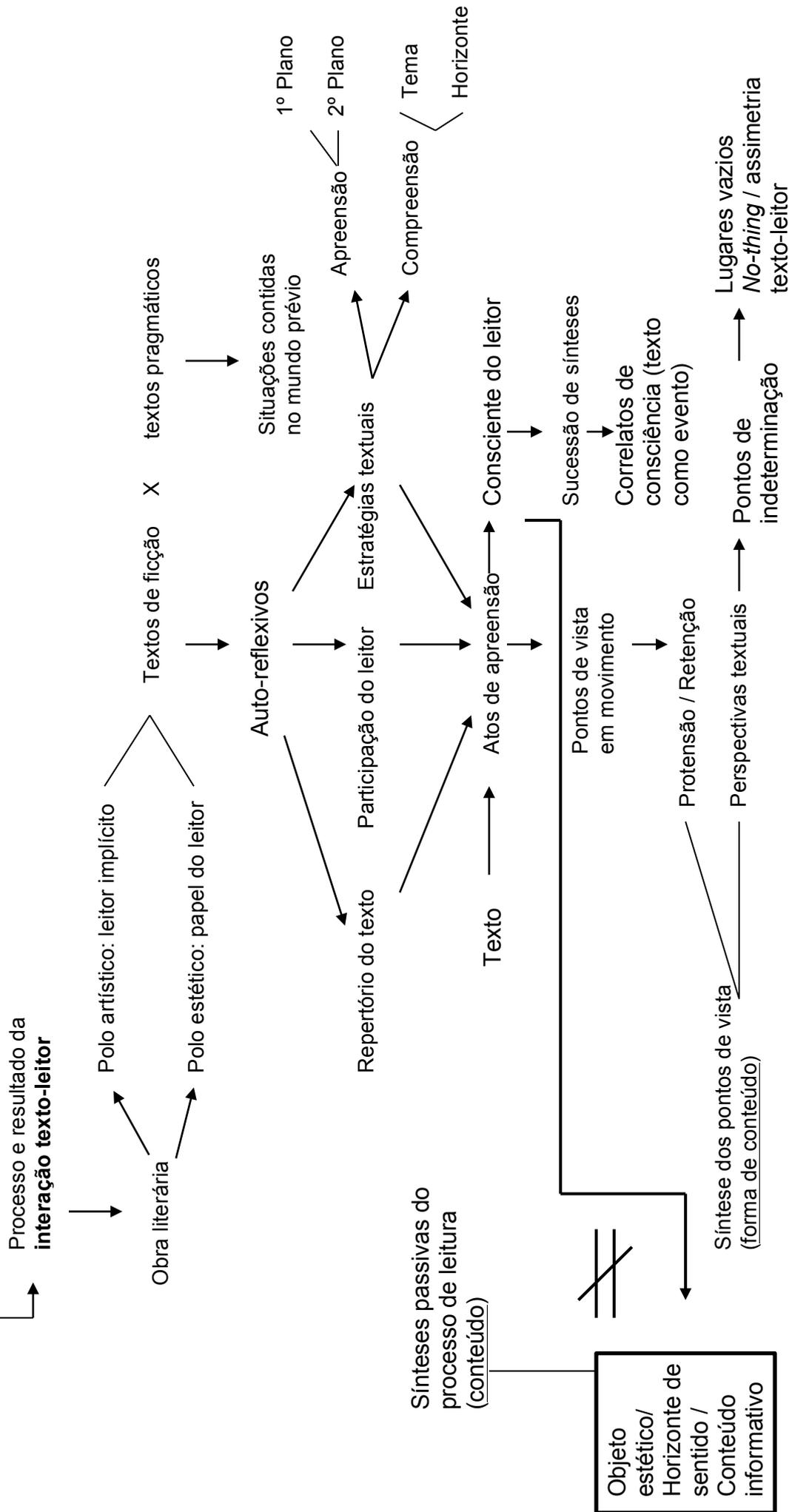
Representação da hierarquia conceitual de determinado conteúdo. Poderíamos dizer numa analogia bem-humorada que um mapa conceitual é a “tomografia” da rede conceitual de uma estrutura cognitiva. Através dele sabemos como a pessoa organizou os conceitos, relacionou-os em sua estrutura. Assim, os mapas conceituais podem ser usados tanto para o professor explicar um assunto, como para avaliar a aprendizagem dos alunos.

ATENÇÃO!

Para uma maior compreensão sobre Mapas conceituais leia o texto indicado abaixo ou pesquise na internet, você verá muitos exemplos.

FARIA, Wilson de. **Mapas conceituais**: aplicações ao ensino, currículo e avaliação. (Temas Básicos de Educação e Ensino) São Paulo: E.P.U, 1995.

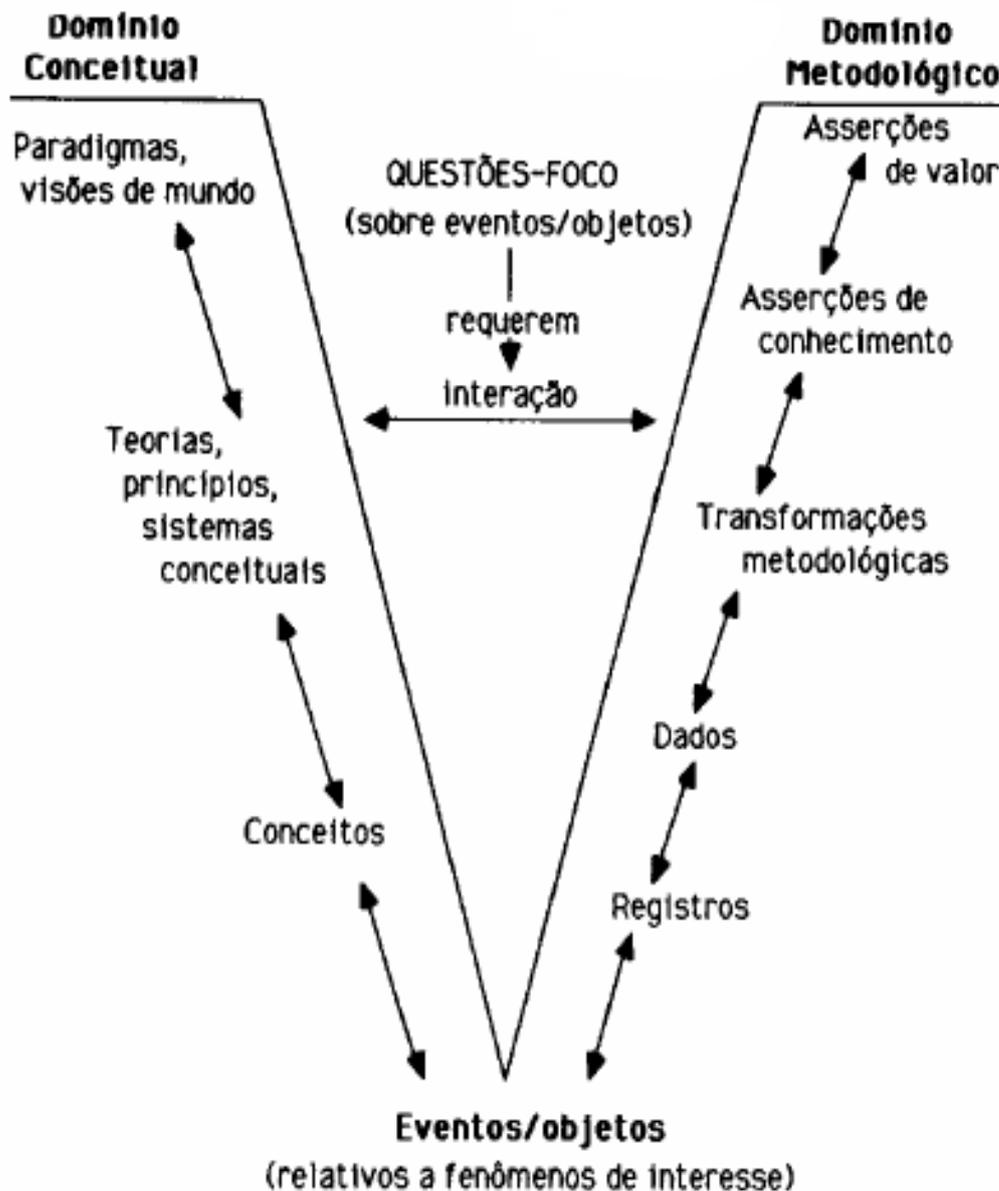
Teoria do efeito



MODELO DE MAPA CONCEITUAL: Desenvolvimento do processo de leitura, segundo Wolfgang Iser. (Retirado de SANTOS, 2007)

2.3.7.2 V epistemológico

Interpretação de determinados acontecimentos ou objetos. Compreende os elementos implicados na produção de novos conhecimentos.



COMO SE CONFIGURA UM VÊ EPISTEMOLÓGICO (DE GOWIN)

AGORA É COM VOCÊ!

Construa um mapa conceitual da Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa.

UNIDADE III

PSICOLOGIA EVOLUTIVA: A ADOLESCÊNCIA

3.1 ADOLESCÊNCIA: UM FENÔMENO RECENTE

A adolescência, ao contrário do que muitas pessoas pensam, não é uma fase psicológica necessária. Trata-se de um fenômeno psicossociológico e, portanto, não é necessariamente universal. Ela é uma construção artificial, o produto de uma dada organização social e cultural. Como assim?

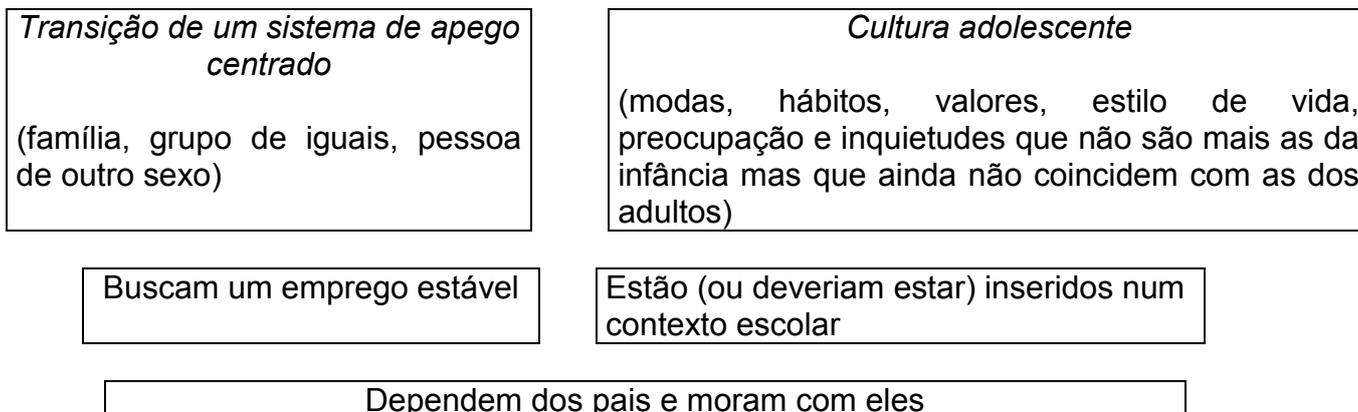
3.1.2 A adolescência na História Ocidental

Antes do final do séc. XIX não existia uma cultura adolescente. Os pubescentes não tinham uma preparação específica para sua vida adulta. O filho do alfaiate ou do sapateiro, por exemplo, aprendia com o pai o ofício, ali no cotidiano; ao passo que a filha desenvolvia as prendas domésticas ao lado da mãe, preparando-se para o casamento. O estudo era privilégio das camadas sociais mais elevadas. No final do séc. XIX, todavia, há um ponto de ruptura: a Revolução Industrial exige a capacitação, formação e estudo da mão de obra. O conceito de escolaridade obrigatória vem, portanto, mudar a situação, fazendo com que os filhos dos operários também precisem passar pela escola. Esse espaço de tempo maior de espera para entrada no mundo do trabalho gerou um estilo de vida, linguagem, hábitos diferenciados dos das crianças e dos adultos.

Na cultura ocidental, a incorporação ao *status* adulto apresenta diferentes formas: pode ser retardada ou precoce, está relacionada às condições sociais e a economia na qual o adolescente está inserido. Nas sociedades primitivas havia os ritos associados às mudanças físicas da puberdade (período de isolamento, doutrinação dos novos adultos às tradições grupais, técnicas de caça, etc.)

Assim, podemos dizer que o conceito de adolescência, tal qual conhecemos hoje, foi criado a partir da Revolução Industrial. Daí ser uma fase psicossociológica: está relacionada a um período evolutivo do indivíduo e à sociedade na qual ele está inserido, portanto, a adolescência não é necessariamente universal e apresenta várias maneiras de ser manifestada.

3.1.3 Traços identificatórios do adolescente ocidental



3.1.4 Puberdade e Adolescência

	PUBERDADE	ADOLESCÊNCIA
CONCEITO	- conjunto de modificações físicas que transformam o corpo infantil (reprodução).	- período psicossociológico que se prolonga por vários anos, caracterizado pela transição entre a infância e a adultez.
CARACTERÍSTICA	- fenômeno universal para todos os membros de nossa espécie (fato biológico).	- não é necessariamente universal, pois não adota em todas as culturas, o padrão de características adotado na nossa.

Assim, a adolescência começa com a puberdade, mas esta termina, enquanto aquela segue adiante por mais alguns anos.

3.1.5 Principais mudanças físicas ocorridas na puberdade

	MENINOS (12-13a/16-18a)	MENINAS (10-11a/14-16a)
CARACTERES SEXUAIS PRIMÁRIOS	pênis	vagina
CARACTERES SEXUAIS SECUNDÁRIOS	- mudança de voz, pêlos púbicos, crescimento dos testículos e pênis, espermatozoides, 1 ^{as} emissões de sêmen (masturbação induzida ou espontânea; poluções noturnas)	- arredondamento dos quadris, crescimento das mamas, pêlos púbicos, útero, vagina, lábios e clitóris aumentam de tamanho, menarca (1 ^a menstruação)

3.1.6 Principais teorias que explicam a Adolescência

TEÓRICOS	OBJETO DE ESTUDO	CONCEITOS BÁSICOS	EXPLICAÇÃO
G. Stanley Hall (1904)	- Aspecto genético	- Para Hall, a adolescência teria que ser, necessariamente, um período de tormenta e drama para todos os meninos e meninas.	- A adolescência, para Hall era uma época marcada por turbulências, mudanças dramáticas, tensões e sofrimentos psicológicos.
Margaret Mead (1928)	- Contexto cultural	- Mead enfatiza o caráter cultural da adolescência. Para ela, o nosso meio social influencia bastante no fato de os adolescentes e as adolescentes passarem por crises ou não. Para isto, a autora fez observações em Samoa, Oceania. Lá, ela descobriu que a adolescência era uma fase tranquila e sem o drama apresentado por Hall	- Em Samoa, de acordo com as observações de Mead, a adolescência era uma transição fácil e agradável, pois desde criança o indivíduo já ia se inserindo aos poucos no mundo adulto.
Freud (1856-1939)	- Conflito de gerações	- Complexo de Édipo: para Freud, meninos e meninas antes dos cinco anos se apaixonam pelo cuidador do sexo oposto (o menino pela mãe e a menina pelo pai). Isto acontece inconscientemente e faz com que a criança tente afastar o casal e se colocar no meio. Este é um dos motivos pelos quais a criança nesta idade procura sempre motivos para ficar na cama dos pais entre os dois. Mais tarde, a criança percebe que não seduzirá seu pai ou sua mãe e passa a se identificar com o cuidador do mesmo sexo.	- Na adolescência, haveria um retorno ao complexo de Édipo com mais força (porque o corpo já teria condições de empreender uma relação sexual, digamos assim) explicaria a rebeldia entre pais e filhos. Filhos se rebelariam contra os pais como forma de protegerem-se dos conflitos sexuais.

Erik Erikson (1968)	- Estabelecimento da identidade do ego	- Crise de identidade. Para Erikson a principal tarefa de um(a) adolescente é descobrir quem é, ou seja, conquistar sua identidade.	- Busca de referências de identidade; o indivíduo vai experimentar (imitando) várias identidades, enquanto formula a sua. Nesta fase, é comum encontrarmos os adolescentes e as adolescentes imitando as figuras que admiram: elas estão experimentando identidades, até construírem a sua.
Anna Freud (1895)	- Preocupações políticas, sociais e religiosas	- Mecanismo de defesa: intelectualização. Para a filha de Freud, os adolescentes buscam uma fuga na religião ou nas causas sociais. Fuga de quê? De seus conflitos sexuais. Então se empenham demasiadamente na religião ou em movimentos de cunho político ou social. Para ela, nem sempre o interesse por estes assuntos é genuíno. Tanto é que após a adolescência, há um afastamento destes ideais.	- Uso da reflexão e do interesse intelectual para encobrir os conflitos sexuais (sublimação e repressão das pulsões sexuais). Refletir e racionalizar (uso exacerbado da razão de modo inconsciente para encobrir conflitos) seriam formas que os adolescentes encontrariam para “sobreviver” e passar pelos momentos difíceis pertinentes a esta fase do ciclo vital.
Piaget (1955)	- Aspecto cognitivo	- Pensamento formal (fase das operações formais).	- “Raciocinar sobre o raciocínio”, raciocínio abstrato, formular hipóteses e pensar em termos do possível. Para Piaget, a adolescência corresponde ao último estágio de desenvolvimento cognitivo, isto significa dizer que ele ou ela já podem pensar muito abstratamente e usar a mente de modo muito sofisticado e complexo, pois suas estruturas lógicas são bastante amplas.

3.2 DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DURANTE A ADOLESCÊNCIA

De certo que é na infância que se desenvolve mais fortemente a personalidade da pessoa, todavia, é durante a adolescência que esta personalidade se consolidará. Em outras palavras: na infância, a essência da personalidade está lançada, mas na adolescência muitos aspectos serão ainda

firmados. Para tanto, o adolescente tem como tarefa fundamental responder à questão “quem sou eu?”

3.2.1 Desenvolvimento do *autoconceito* ou *eu real* (a forma como alguém se percebe)

As mudanças físicas trazidas pela puberdade obrigarão o adolescente a revisar sua imagem. As alusões ao físico incluídas no autoconceito vão se diluindo paulatinamente, sendo substituídas por características atribuídas ao seu sistema de crenças, a sua filosofia de vida ou as suas expectativas do futuro. O pensamento formal, descrito por Piaget, é responsável por essa passagem, ao passo que as relações sociais adquirem grande importância nestes anos.

O autoconceito se estrutura e se organiza em várias etapas.

a) Primeiros momentos que se seguem à puberdade (adolescência inicial: 11-14 anos), o autoconceito vai estar composto pelas abstrações que guardam relação entre si, mas o adolescente ainda não tem controle cognitivo para relacionar os distintos elementos e construir uma imagem integrada e diferenciada.

b) Com o avanço da adolescência (adolescência média: 15-17 anos), há as primeiras conexões entre abstrações e traços que podem ser opostos.

c) Na adolescência final (18-21 anos), com o avanço do pensamento formal, a capacidade de coordenar abstrações simples em abstrações de ordem superior fará com que o jovem integre em um autoconceito coerente todas as imagens diferentes e contraditórias.

É importante diferenciarmos o **autoconceito**, isto é, a forma como alguém se percebe, do **falso eu**, espécie de atuação ou representação diante dos demais, efetivada pelo adolescente, com o intuito de agradar e ser aceito. Estes dois conceitos também se diferem do eu ideal que diz respeito a como alguém gostaria de ser.

3.2.2 Autoestima durante a adolescência

A autoestima está intimamente ligada ao autoconceito porque inclui os aspectos valorativos e afetivos ligados a ele. Ao contrário do que muitas pessoas pensam nossa autoestima global é formada por autoestimas parciais: acadêmica,

social e física. Assim, temos várias autoestimas e aquela que mais valorizamos geralmente é a mais influente na autoestima global.

A autoestima é influenciada pela relação entre os iguais, padecimento de doenças crônicas e estilos parentais (forma como os pais educam os filhos). Os estilos parentais podem ser: democrático, permissivo, autoritário, indiferente. Cada um destes estilos vai ter um tipo de influência na autoestima do adolescente. Por exemplo, adolescentes com pais democráticos tendem a ser mais seguros de si, alegres e autoconfiantes, ao passo que os filhos de pais indiferentes costumam ter baixa autoestima e tendência à depressão.

É comum que nos anos iniciais há uma queda na autoestima do adolescente que começa a ser recuperada à medida que ele se torna mais seguro em seus papéis.

3.2.3 A busca da identidade pessoal

O conceito de identidade está estritamente ligado ao autoconceito; no entanto, enquanto este depende em grande parte do desenvolvimento cognitivo, a identidade é um fenômeno psicológico bastante complexo de natureza psicossocial. Na identidade, o indivíduo deve experimentar um sentimento de integridade pessoal, de modo que as ações e decisões conformem um estilo próprio. Importante frisar que esta identidade, apesar de ser uma característica pessoal, é experimentada em um contexto social determinado.

3.2.3.1 O status de identidade

a) *Identidade difusa ou difusão de identidade*: é o *status* daqueles sujeitos que não adotaram nenhum compromisso firme no campo vocacional e ideológico e não estão explorando diferentes alternativas para adotá-lo no futuro. Em relação à **identidade difusa**, sabemos que se trata daquela fase em que o sujeito ainda não tem a mínima ideia do que quer ser em nenhuma área de sua vida e está completamente alheio, então cada dia ele diz que quer uma coisa: "Ah eu quero ser médico", no outro dia, "não vou estudar, vou abrir um negócio quando atingir a maioria", enfim...

b) *Identidade hipotecada*: corresponderia à fase em que meninos e meninas já adotaram um compromisso social, mas que o fizeram sem ter passado por

nenhum processo de busca ou exploração. Provavelmente apegaram-se a um sistema de crenças ou valores sugeridos por outras pessoas. Nesta fase, o adolescente como ainda não sabe o que quer, decide "hipotecar" a identidade de outra pessoa, por exemplo, ele pode se vestir igual ao Michael Jackson e dizer que quer ser um cantor como ele era. Ou outro adolescente pode hipotecar a profissão, por exemplo, como na sua casa, todo mundo é professor, ele também decide ser um. Mas na verdade não é porque ele tem vocação, mas como não sabe o que quer, ele hipoteca (aluga) a identidade dos pais. Muitos de nós já passamos por isso na adolescência.

c) *Identidade em moratória*: corresponde ao período em que os adolescentes se encontram em pleno processo de busca de experimentação, sem que ainda tenham chegado a se decidir por uma opção ou outra. Pensando na **identidade em moratória**, o indivíduo já tem algumas alternativas para o que deseja ser na vida (em qualquer área pessoal ou profissional) e começa a pesquisar para saber se é aquilo mesmo, por exemplo: alguém admira um psicólogo e começa a entrevistar psicólogos, ler na internet sobre as diversas atividades dos psicólogos para tentar descobrir se é isso mesmo que quer para si.

d) *Conquista de identidade*: representa o *status* final em que se situam jovens que chegaram a compromissos firmes e duradouros após terem passado por uma crise ou moratória. Seria o resultado da análise de todas as alternativas. Neste *status*, podemos imaginar um sujeito que já tem certeza do que quer: "Vou casar com Maria e ter filhos com ela, também vou estudar Direito". Este último seria o exemplo de alguém que já definiu sua identidade. Todos nós passamos por essas fases. Às vezes definimos o que queremos em determinada área: política, religiosa, profissional, pessoal e às vezes só mais tarde nos definimos em outras...

3.2.3.2 Evolução do *status* de identidade

a) Modelo progressivo: o adolescente faz um caminho de crescimento em busca da identidade, por exemplo, começa com a difusão da identidade, depois passa para a identidade hipotecada ou já vai para a identidade moratória e finalmente conquista a identidade.

b) Modelo regressivo: o adolescente pode ter conquistado a identidade numa determinada área de sua vida, por exemplo, decidiu que curso quer fazer e ao se decepcionar com a universidade que escolheu, volta para um estágio anterior de busca da identidade neste âmbito (profissional, digamos).

c) Modelo de paralisação: o adolescente fica “paralisado” numa dada fase sem conseguir avançar para a próxima.

3.2.3.3 Defasagens na conquista da identidade

A conquista da identidade é feita por conteúdos. As pesquisas mostram que os conteúdos relacionados aos estudos e à profissão ocupam o primeiro lugar na relevância dada pelos adolescentes, embora seja no aspecto profissional que a identidade é conquistada mais tardiamente.

3.2.3.4 Identidade e ajustamento psicológico

O Quadro abaixo resume a importante relação entre cada *status* de identidade e o ajustamento psicológico do(a) adolescente. Vejamos:

Difusão de identidade	Nesta fase, o adolescente tem menos facilidade de se adaptar às situações sociais, ao próprio corpo, às convenções. É também neste momento que os adolescentes apresentam comportamentos que parecem mais frequentemente associados aos transtornos psicológicos. Estes adolescentes apresentam altos índices de ansiedade e de sintomas depressivos, assim como uma baixa autoestima. Nas relações sociais são mais conformistas e influenciáveis, com dificuldade para estabelecer cooperação e intimidade. Orientação evitativa. Maior consumo de drogas.
Identidade hipotecada	Mistura de traços positivos e negativos. Positivos: elevada autoestima, baixa ansiedade e pouca incidência do consumo de drogas. Bons índices de bem-estar emocional. Negativos: São adolescentes excessivamente obedientes e dependentes de seus pais, demonstrando atitudes conformistas, rígidas e autoritárias, mantendo relações muito estereotipadas. Dificuldades para estabelecer relações íntimas. Orientação normativa e ajustamento ao comportamento das figuras tidas como importantes para eles.
Identidade	Baixa autoestima e um elevado nível de ansiedade e indecisão. Atitudes

em moratória	sociais flexíveis, conduta pró-social (aquilo que é valorizado socialmente como bom), orientação para informação. Nível de consumo de drogas superior aos adolescentes com identidade hipotecada e inferior aos adolescentes que se encontram em difusão.
Conquista da identidade	São adolescentes mais maduros e autônomos. Possuem muita autoestima e confiança em si mesmos, apresentam pouca ansiedade e costumam ter um estado emocional favorável. Alcançam os níveis mais complexos de desenvolvimento moral e mantêm relações sociais caracterizadas pela cooperação, estabelecendo relações íntimas com relativa facilidade. Manifestam orientação para informação, mostrando-se abertos e flexíveis, avaliando toda a informação disponível

O professor e a professora de posse destas informações sobre a adolescência podem através de suas aulas, de modo transversal, ajudar na consolidação da personalidade de indivíduos mais críticos, ajustados e, portanto, mais felizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVAREZ, Amélia & DEL RIO, Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. In: COLL, C., PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Trad. de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artmed, 1996. v. 2, p. 79-98.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. de Ernani F. da Fonseca Rosa Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CARRETERO, Mario. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. In M. Carretero. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DAVIDOFF, Linda L. **Psicologia: presente e passado**. In Linda L. Davidoff. Introdução à Psicologia. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

OLIVA, Alfredo. Desenvolvimento da personalidade durante a adolescência. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palácios, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 2ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004; Vol. 1.

PALÁCIOS, Jesus & OLIVA, Alfredo. A adolescência e seu significado evolutivo. In Coll, C.; Marchesi, A.; Palácios, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 2ª ed. Porto Alegre: ArtMed. Vol. 1. 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva sócio-histórica da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

SALA, Eduard Marti. & GOÑI, Javier Onrubia. A teoria sociocultural da aprendizagem e do ensino. In: C. Coll Salvador et alii. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

SALA, Eduard Marti. & GOÑI, Javier. Onrubia. A teoria da aprendizagem verbal significativa. In: C. Coll Salvador et alii. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, Carmen Sevilla G. **Teoria do efeito estético e teoria histórico-cultural: o leitor como interface**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. Trad. de Cecília C. Bartalotti. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Trad. de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**. Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY¹, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e Outros. (Autores) **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

¹ Diferentemente da editora Martins Fontes, a editora Moraes optou pela grafia Vygotsky.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e Educação**. Trad. de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: 1997. (Para estudo da Unidade II, Tópico 2.1)

COLL, Cesar Salvador. et ali (Orgs.). **Psicologia do Ensino**. Trad.: de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: ArtMed, 2000. (Para estudo da Unidade II, Tópicos 2.1; 2.2 e 2.3)

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Trad.: Daisy Vaz de Moraes. 2a Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. (Para estudo da Unidade III)

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia**. Trad.: Auriphebo Berrance Simões, Maria das Graças Lustosa. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983. (Para estudo da Unidade I)

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva sócio-histórica da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento). (Para estudo da Unidade II, Tópico 2.2)



ARTE HUICHOL/WIRIKUTA México. Disponível em: <<http://parajetunero.blogspot.com.br/2011/12/subastan-arte-mexicano-beneficio-de.htm>> Acesso em: 03 Set 2015.

