

 *Instituto de Pesquisas e
Estudos do Trabalhador - IPET*

CADERNO DE ESTUDOS I

PROCESSO SELETIVO DE
PROFESSORES ACT PARA
FLORIANÓPOLIS

CONHECIMENTOS GERAIS –
ÁREA EDUCAÇÃO

PORTUGUÊS

SÃO JOSE, AGOSTO DE 2017.

ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO: IPET



SUMÁRIO

CONHECIMENTOS GERAIS - EDUCAÇÃO

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	01
A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	11
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	14
SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	15
O PAPEL POLÍTICO DA ESCOLA PÚBLICA NA FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES E CIDADANIAS....	16
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO MECANISMO DE GESTÃO EDUCACIONAL.....	19
GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR.....	20
CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – ESPECIAL NA PERSPECTIVA CONTEMPORANEA.....	22
DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	25
CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	26
Resolução CNE/CEB nº 04, de 13/07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.....	27
RESUMO DA LDB 9394-96 ATUALIZADA.....	28
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB 9394-96.....	28
LEI Nº 7508, de 27 de dezembro de 2007. DISPÕE SOBRE A ORGANIZAÇÃO, O FUNCIONAMENTO E A MANUTENÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	30
LEI COMPLEMENTAR Nº 546, DE 12 DE JANEIRO DE 2016.....	33
Resoluções	34-35
Lei nº: 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).....	35
Resumo ECA - Lei 8069 de 13/07/1990	
Resumo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069 de 13 de julho de 1990	



SUMÁRIO

PORTUGUÊS

Compreensão de texto: localização de informações implícitas e explícitas e reflexão sobre a leitura.....	39
Elementos de organização textual.....	40
ELOS SINTÁTICOS.....	43
Variação lingüística: as diversas formas do uso da língua.....	45
O nome e seu emprego. O pronome e seu emprego.....	47
Modos Verbais.....	58
Tempos Verbais.....	59
REGÊNCIA NOMINAL.....	60
REGÊNCIA VERBAL.....	61
SINTAXE DE CONCORDÂNCIA - Concordância Verbal e Nominal.....	64
Estrutura e período da oração.....	71
ORAÇÃO E PERÍODO.....	72-73
REFERÊNCIAS.....	74



APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

INTRODUÇÃO

Toda estrutura educacional está organizada com a finalidade de promover a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Há várias formas de se conceber o desenvolvimento e aprendizagem fundamentais do homem. Diferentes visões e explicações podem ser adotadas na compreensão da forma como o sujeito aprende e se desenvolve. Trata-se de reconhecer, no encaminhamento dessa questão, a presença de postura teórico-metodológicas divergentes entre si. Existe um aspecto básico, onde a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento têm relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Muitas são as teorias para explicar como se dá a aquisição do conhecimento, mas poucas são as que se voltam para a interação sujeito/ objeto como elemento fundamental no processo da construção de conhecimento e evolução do conhecimento do próprio homem.

Este estudo tem por objetivo refletir sobre diferentes posições teóricas na vertente interacionista, de modo a compreender como cada uma delas encara o papel social, enquanto condição que facilita e determina a apropriação e superação do conhecimento socialmente disponível.

Tomando como base referencial as teorias de Piaget e Vygotsky este resumo apresenta as convergências e divergências entre o pensamento de um e outro autor que só pode ser efetivamente compreendida via um entendimento das raízes epistemológicas de suas ideias. Fazendo assim possíveis análises dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e resgatar o conceito, origem e a forma como esses fatores são articulados em ambas as perspectivas.

CONCEPÇÃO DE JEAN PIAGET

Proposta teórica

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, Suécia, 1896 – 1980. Sempre mostrou interesse pelas ciências naturais. Seus estudos epistemológicos demonstravam que tanto as ações externas como os processos de pensamento implicam na organização lógica. Ele buscava conjugar duas variáveis - o lógico e o biológico – numa única teoria e, com isso, apresentar uma solução ao problema do conhecimento humano. Piaget logo percebeu que a lógica não é inata; ao contrário, trata-se de um fenômeno que se desenvolve gradativamente. Assim, acreditar no procedimento experimental como um meio capaz de permitir a descoberta de uma espécie de embriologia ou gênese do conhecimento. A obra piagetiana, comprometida fundamentalmente com a explicação do processo de desenvolvimento do pensamento, compreende dois momentos: os trabalhos iniciais atribuem uma importância capital, na estrutura do pensamento, à linguagem e à interação entre as pessoas, revelando, dessa forma, um modelo mais comprometido com o social.

O modelo psicogenético mais difundido hoje é a obra de Piaget que se concentra na ação e manipulação de objetos que passam a construir, juntamente com a maturação biológica, os fatores essenciais na estrutura do pensamento.

Uma segunda frente teórica, em psicologia, com a qual Piaget se depara e que vinha ocupando cada vez mais espaço nas pesquisas desta área no início do século, é representada pelos psicólogos da Gestalt. A teoria da forma ou procurar mostrar que alguns fenômenos perceptivos e intelectuais não podem ser explicados por meio de descrições dos elementos da consciência nem tampouco pelas análises comportamentais baseadas na associação de estímulo/ resposta. Piaget encontra ainda uma psicologia fortemente influenciada pelas ideias de Freud que questiona a ênfase dada aos processos conscientes, afirmando o papel fundamental do inconsciente para a compreensão do desenvolvimento da personalidade humana. Piaget realiza duas primeiras pesquisas em psicologia, a ciência psicológica mantém como objeto de estudo um sujeito cindido em matéria e espiritual, o que, conseqüentemente, determina uma divisão na comunidade científica.

Sem perder de ponto de vista o propósito de estudar a gênese do conhecimento humano, Piaget, no início de seu trabalho, vai elaborando, ao mesmo tempo, teoria e métodos próprios.

Ambos mantêm-se entre si uma relação de reciprocidade garantida pela duplicidade funcional que caracteriza esse procedimento metodológico: o método clínico-experimental funciona ao mesmo tempo como um instrumento de diagnóstico e de descoberta.

Piaget introduz o método clínico – até então usado nas clínicas psiquiátricas – na pesquisa psicológica com o objetivo de obter informações mais precisas sobre o raciocínio na criança ou, em outras palavras, visando estudar como se estrutura o conhecimento humano. Uma das peculiaridades desse método é o diálogo não padronizado, mantido entre o pesquisador e a criança, que permite obter quadros mais reais do pensamento infantil bem como fugir ao modo tradicional de entrevistas compostas de perguntas elaboradas previamente.

Apesar de, em seus últimos trabalhos, Piaget ter minimizado o papel da linguagem na estrutura do pensamento, ela permanece como fator de extrema importância enquanto via de acesso à reflexão infantil. É por meio da linguagem que a criança justifica suas ações, afirmações e negociações e, ainda, é através dela que se pode verificar a existência ou não de reciprocidade entre ação e pensamento e, conseqüentemente, o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança.

A postura teórico-metodológica de Jean Piaget e suas explicações acerca do desenvolvimento mental podem ser melhor compreendidas quando se considera a influência de sua formação (em biologia) na elaboração dos princípios básicos que orientam sua teoria. Dentre os aspectos que a Piaget transfere da biologia para a concepção psicogenética, podem ser destacados: o ajustamento de antigas estruturas a novas funções e o desenvolvimento de novas estruturas para preencher funções antigas, o que pressupõe, no desenvolvimento, uma corrente contínua onde cada função se liga a uma base pré-existente e, ao mesmo tempo, se transforma para ajustar-se a novas exigências do meio, ocorrendo, então, o que Piaget denomina de adaptação. Dos dois princípios básicos e universais da biologia – estrutura e adaptação – encontram-se também presentes na atividade mental, já que para ele a inteligência é uma característica biológica do ser humano.

De acordo com Chiarottino, as observações piagetianas sobre o comportamento infantil trazem implícitas as hipóteses que, assim como existem estruturas específicas para cada função no organismo, da mesma forma existirão estruturas específicas para o ato de conhecer, capazes de produzir o conhecimento necessário e universal tão perseguido pela filosofia. Piaget acredita, ainda, que essas estruturas não aparecem prontas no organismo, antes sim, possuem uma gênese que justificaria o contraste entre lógica infantil e a lógica adulta. A partir do exercício dos reflexos biológicos, que se transformam em esquemas motores e através da ação a criança constrói, gradativamente, suas estruturas cognitivas que se manifestam numa organização sequencial chamado por Piaget de estágio de desenvolvimento cognitivo.

O conjunto de comportamentos reflexos de recém-nascido, por exemplo, transforma-se através de seu exercício nos primeiros esquemas de ação ou estruturas cognitivas identificáveis. Piaget afirma que o importante para o desenvolvimento cognitivo não é a sequência de ação empreendidas pelas crianças, consideradas isoladamente, mas sim o esquema dessas ações, isto é, que nelas em geral e pode ser transposto de uma situação para outra.

A compreensão do conceito de esquema na teoria piagetiana implica em se considerar os aspectos endógenos e exógenos envolvidos na constituição deste mecanismo. A troca permanente que o organismo estabelece com o meio possibilita tanto as transformações observáveis, que ocorrem no nível exógeno (as quais identificam a formação do sistema de esquemas), como as transformações internas ou endógenas (por meio das quais se constituem as estruturas mentais). É somente na troca do organismo com o meio que se dá a construção orgânica das referidas estruturas.

A função adaptativa compreende dois processos distintos e complementares: assimilação e acomodação. O primeiro refere-se à incorporação a novas experiências ou informações a estrutura mental, sem contudo alterá-la. Para Piaget, “... em seu início, a assimilação é, essencialmente a utilização do meio externo, pelo sujeito, tendo em vista alimentar seus esquemas hereditários ou adquiridos”. (1975, p. 326). Por outro lado, a acomodação se define pelo processo de reorganização dessas estruturas, de tal forma que elas possam incorporar os novos conhecimentos, transformando-os para se ajustarem as novas exigências do meio.

De acordo com a concepção piagetiana, o desenvolvimento cognitivo compreende quatro estágios ou períodos: o sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); o pré-operacional (2 a 7 anos); o estágio das operações concretas (7 a 12 anos) e, por último, o estágio das operações formais, que corresponde período da adolescência (dos 12 anos em diante). Cada período define um momento do desenvolvimento como um todo, ao longo do qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas. Um novo estágio se diferencia dos precedentes pelas evidências, no comportamento, o de que a criança dispõe de novos esquemas, contendo propriedades funcionais diferentes daquelas observadas nos esquemas anteriormente. O aparecimento de determinadas mudanças qualitativas indica o início de outro estágio ou período de desenvolvimento intelectual.

O primeiro estágio denomina-se sensório-motor porque *“... à falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamento nem afetividade ligados a representações, que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles”*. (Piaget e Inhelder, 1986, p. 11). Piaget define o segundo estágio de desenvolvimento cognitivo como pré-operatório, e o principal progresso desse período em relação ao seu antecedente é o desenvolvimento da capacidade simbólica instalada em suas diferentes formas: a linguagem, o jogo simbólico, a imitação postergada, etc. a criança não depende mais unicamente das sensações e de seus movimentos. Ela dispõe de esquemas de ação interiorizados, também chamados de esquemas representativos, podendo desta forma, distinguir um significante (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado. Mas, mesmo a criança dispende de esquemas internalizados, nessa fase ela ainda não dispõe de um fator essencial ao desenvolvimento cognitivo, que é a reversibilidade no pensamento: não consegue assim, desfazer o raciocínio, no sentido de retornar do resultado ao ponto inicial.

As principais tarefas a serem cumpridas no pré-operacional é a descentração, o que significa sair da perspectiva do “eu” como único sistema e referencia. Ela fixa apenas em um aspecto particular da realidade, o que determina, dentre outras limitações, um desequilíbrio em seu pensamento conceitual. Por exemplo, num jogo simbólico quando a criança assimila o modelo ao seu “eu”, predomina a assimilação, enquanto na imitação, onde a criança ajusta sua ação a modelos externos, predomina a acomodação. Existem ainda outras estruturas típicas dessa fase que podem ser citadas, tais como: o raciocínio transdutivo ou intuitivo, de caráter pré-lógico, que se fundamenta exclusivamente na percepção.

No estágio das operações concretas, Piaget observa que as operações, ao contrário das ações, sempre implicam em relação de troca. A tendência para a socialização da forma de pensar o mundo acentua-se ainda mais neste período, evoluindo de uma configuração individualizada (egocêntrica), para outra mais socializada, onde as regras ou leis de raciocínios (quais sejam, as ditadas pela lógica) são usadas, em comum por todas as pessoas.

O último estágio de desenvolvimento mental é o operatório-formal e apresenta como principal característica a distinção entre o real e o possível. O adolescente é capaz de pensar em termos abstratos, de formular hipóteses e testá-las sistematicamente, independente da verdade. Nesse período, os esquemas de raciocínio, antes indutivos, sofrem importante evolução manifestada na incorporação do modelo hipotético-dedutivo.

Pressupostos Filosóficos e Epistemológicos

A filosofia kantiana, bem como algumas epistemológicas contemporâneas, especialmente a Fenomenologia, o Evolucionismo bergsoniano e o Estruturalismo, exerceram uma influência decisiva na elaboração dos princípios que compõem a teoria psicogenética. Com a preocupação de selecionar dentre os modelos epistemológicos aqueles de maior peso na teoria de Piaget, optou-se por deter-se nas ligações que o mesmo mantém com o pensamento de Kant, Husserl, Bergson e, fundamentalmente, com o Estruturalismo.

A influência Kantiana

Kant desenvolveu seu pensamento no contexto do iluminismo (séculos XVIII e XIX), objetivando resgatar, criticar e superar duas vertentes que o precederam: o racionalismo idealista (Descartes) e o empirismo (Hume). O confronto entre Kant e essas duas tendências epistemológicas se expressa, basicamente, na discussão de como se constrói o conhecimento, buscando explicar como se dá a relação entre os elementos do universo.

É, pois, a atividade do “eu”, do sujeito formal *a priori*, somada às intuições empíricas, que possibilita a construção do fenômeno. A conjunção de ambas as perspectivas – razão e experiência – é a grande síntese que Kant faz, validando a ciência e negando a metafísica.

Segundo Kant, o homem não chega a conhecer a essência das coisas. A construção do fenômeno é o limite máximo ao qual o sujeito pode ascender. Admitindo a hipótese de que a conexão entre causa e efeito surge a repetição da experiência, ele concluiu que a razão se engana ao considerar estas ligações como criação sua. Se a razão tivesse a faculdade de conceber tais conexões, estas não passariam de simples ficções, assim como seus pretensos conhecimentos *a priori* não passariam de experiências mal rotuladas.

Kant se opõe também aos pensadores racionalistas que atribuem a causa dos fenômenos a uma inteligência divina. Para ele, o processo de conhecimento implica de um lado a existência de um objeto a ser conhecido, que suscita a ação do pensamento humano e, de outro, a participação de um sujeito ativo capaz de pensar, de estabelecer relações entre conteúdos captados e pelas impressões sensíveis, a partir das suas próprias condições para conhecer, ou seja, a partir da razão.

Nessa perspectiva kantiana, o processo de conhecimento tem início na experiência. E através dela que os objetivos tocam os sentidos humanos produzindo representações que põem em movimento a faculdade ou atividade do entendimento. Entretanto, isso não significa que o conhecimento se origina da experiência. A atividade do entendimento é, apenas, provocada por impressões sensíveis, pois a verdadeira fonte do conhecimento consiste nos juízos *a priori* que se encontram na própria faculdade do conhecimento, na razão. Kant identifica e propõe a conjugação de duas formas para se conhecer o real: a empírica, proveniente da experiência prática, e a intuição lógica, pensada pela razão pura. Kant acredita ainda que o conhecimento sensível não representa as coisas como elas são, mas somente o modo como afetam o sentido. As intuições sensíveis fornecem ao entendimento, para reflexão, representações de fenômenos (ou da realidade) e não as próprias coisas.

O objeto equivalente ao esquema intuído só se encontra na experiência: aos sentidos compete intuir e ao entendimento representar, entendendo por representações sensíveis numa consciência. Para Kant, a natureza em geral (no sentido material) é acessível ao homem pela sua própria condição enquanto ser sensível, e a natureza no sentido formal (como complexo de regras) lhe é possível pela capacidade de entendimento; pela sua razão, através da qual as representações sensíveis devem, necessariamente, ser relacionadas em uma consciência.

No processo de conhecimento há um ponto que deve ser destacado: a filosofia kantiana traz implícita uma nova compreensão da relação entre o sujeito e o objeto. Os racionalistas acreditam na existência de um acordo entre a ordem das ideias e as coisas, sendo Deus o princípio desta harmonia.

O entendimento que Piaget tem dessa mesma questão guarda estreitas semelhanças com o raciocínio de Kant, onde o próprio Piaget admite estar envolvido em questões originárias da filosofia kantiana. Assim como Kant, ele também se preocupa com as condições prévias as quais o ser humano deve dispor para construir seu conhecimento.

Há muito de Kant em Piaget quando se trata da questão da linguagem (o conceito de Kant sobre a faculdade de julgar). No pensamento de Kant, a modalidade do juízo não diz respeito ao conteúdo do mesmo, mas sim à estruturação do nosso conhecimento. Logo, ele está pressupondo a existência e a validade dessa estrutura a toda inteligência humana.

Com o intuito de determinar as condições de todo conhecimento possível, Piaget retoma a problemática kantiana buscando explicar as relações entre lógica, linguagem e pensamento à luz da biologia e da concepção do ser humano como um animal simbólico.

A Contribuição da Fenomenologia Husserliana

A influência de Husserl sobre as ideias de Jean Piaget não é, absolutamente, determinante como foi o pensamento de Kant. A fenomenologia, originária dos postulados de Edmund Husserl, nasce no século passado como uma contestação ao método experimental, especialmente enquanto instrumento a serviço das ciências do homem e, entre estas, em particular a psicologia.

A fenomenologia ocupa-se, fundamentalmente, com a descrição pura da realidade, ou seja, do fenômeno entendido como sendo aquilo que se oferece ao olhar intelectual, em outras palavras, significa estudar a constituição do mundo na consciência. Daí que, se a análise fenomenológica consiste em desvelar o ser absoluto das coisas, isto é, a essência, ela deve ocupar-se da realidade pura (fenomênica), dos significados intuídos pela razão.

Para Husserl, a relação entre sujeito e objeto, entre o pensamento e o ser, se estabelece pela intencionalidade, sendo, portanto uma ligação indissociável da qual todo pesquisador deve partir quando pretende atingir o real. Em outras palavras, o mundo se apresenta à consciência e esta, por sua vez, lhe dá sentido.

Em última análise Piaget e Husserl, os dois epistemólogos em questão, empenharam-se em construir um conhecimento cuja validade fosse considerada universal. Salvo as especificidades de cada teoria, pode-se observar que, assim como Husserl empreende esforços no sentido de desvendar as essências nos fenômenos (por acreditar serem estas expressões de um conhecimento “puro” e atemporal, portanto válido independentemente da época e contexto), Piaget também pretende, com sua teoria psicogenética, oferecer uma explicação universal para o processo por meio do qual o homem constrói seu conhecimento.

A Contribuição do Evolucionismo Bergsoniano

Essa metodologia tem três princípios fundamentais: o primeiro pauta-se na ideia de que sociedade e natureza põem ser, epistemologicamente, tratadas da mesma forma. Em seguida, admite-se que na vida social, assim como na natureza, reina uma harmonia natural, sem ambiguidades. Conseqüentemente, toda ruptura desse estado de harmonia é visto como sinônimo de desequilíbrio e desadaptação. O terceiro princípio caracteriza-se pela crença de que a sociedade é regida por leis naturais, invariáveis, e, portanto, independentes da vontade e da ação humana. Esse sistema teórico coloca-se como uma continuidade ao “positivismo espiritualista”, que insiste na impossibilidade de se fazer da psicologia uma ciência da natureza, uma vez que para atingir a essência do objeto ao qual se volta não pode abrir mão da introspecção, da análise da experiência interna.

Bergson acredita que a experiência interna, uma vez desvinculada dos conceitos e construções por meio dos quais se exprime, mostra-se em sua autenticidade como aquilo que verdadeiramente é, ou seja, como pura qualidade e não como quantidade. Bergson prega ainda o retorno à ação ciente, ao “imediat”. Para ele, a dificuldade em apreender consciência, no seu momento atual, enquanto fenômeno qualitativo em constante transformação se deve à própria natureza da inteligência. A psicologia positivista, eliminando este aspecto qualitativo dos processos psicológicos, concebe uma inteligência composta, de unidades homogêneas e comparáveis, pois só assim a igualdade, a adição e a medida desses fenômenos tornam-se possíveis.

Para Bergson a intuição (valendo-se da introspecção) coloca-se como o único método através do qual se pode conhecer e explicar, de forma satisfatória, os processos psicológicos. O modelo filosófico sistematizado por Bergson é marcado por uma forte tendência metafísica: é através da intuição que o homem conhece a realidade. Defendendo uma nova concepção de metafísica, ele consegue conjugar – no método introspectivo – intuição e ação, destacando esta última no plano da consciência. Assim, o “eu” profundo, que consegue captar a essência do objeto, não é um a *priori* transcendental, configurado de forma única, pronta e acabado desde o início. O “eu” metafísico, tal como ele o descreve, refere-se exclusivamente à consciência do sujeito. Ocorre que a consciência imediata (aquela que o sujeito tem ao agir sobre o ambiente) não é a mesma para todos os objetos ou fenômenos. Cada fenômeno suscita uma percepção e uma construção particular.

Como Bergson, Piaget também acredita que a essência do fenômeno (no caso, o pensamento, a consciência) não é algo estalico. Ao contrário, trata-se de uma estrutura dinâmica, cujo movimento se caracteriza justamente por uma construção sucessiva e contínua de fases que, mesmo tendo duas origens calcadas na experiência empírica, na ação, encaminham-se no sentido de atingir formas de pensamento cada vez mais independentes desde referencial prático. Assim, fica claro que Piaget, à semelhança de Bergson, pretende conjugar introspecção e experimentação na tentativa de explicar como se produz o conhecimento.



De maneira geral, é possível inferir que Piaget, não podendo fugir a sua sólida formação de biólogo e, ao mesmo tempo, não querendo curvar-se diante das teses o empirismo determinista, encontra em Bergson o apoio e o espaço dos quais necessitava para validar o conhecimento objetivo, sem destituí-lo de sua subjetividade.

A Influência Estruturalista

A maior influência exercida sobre o grande teórico da psicologia cognitiva deve-se à corrente estruturalista, cuja ideia fundamental de que o conhecimento se organiza em estruturas cognitivas hierarquicamente construídas. O estruturalismo não é representado por uma única linha de pensamento. Ao contrário, ele se caracteriza justamente pela diversificação. O que une e dá convergência às diferentes formas de pensamento estruturalista é a noção primordial de estrutura.

Contudo, a ideia de que uma estrutura consiste em um conjunto de elementos relacionados, onde toda modificação ocorrida num elemento ou relação, modifica os outros elementos ou relações, não garante ao estruturalismo uma escola única. Inúmeros teóricos têm invocado o método estruturalista para fins e em campos científicos diferentes. No campo específico desta epistemologia é a área das ciências humanas, onde as pesquisas estão voltadas para o estudo do indivíduo em sociedade e para sua cultura. Dentro deste enfoque, a linguagem adquire fundamental importância por ser ela veículo de comunicação e de ligação entre o homem e o mundo.

O estruturalismo morou nas ciências contemporâneas, pode-se destacar: na área da linguística, o pensamento de Saussure que, pretendendo estabelecer leis gerais de fundamento de uma língua e terminou transferido para campo das ciências humanas. Na antropologia, o estruturalismo etnológico nasce com Claude Lévi-Strauss, que tinha por objetivo atingir leis gerais de funcionamento de certas estruturas culturais, mais especificamente aquelas que regem os sistemas de parentesco e a produção dos mitos culturas primitivas. Michel Foucault, tomando como ponto de partida as teses estruturalistas defendidas por Lévi-Strauss, ocupou-se com o estudo da mentalidade (das representações humanas, da "episteme"), construindo sistemas que lhe permitissem explicar as relações, isto é a estrutura dessas representações nas áreas de linguística, biologia, história e, sobre tudo, na área de economia política. A psicanálise tem em Lacan seu principal representante do pensamento estruturalista. Ele se utiliza da estrutura da linguagem para decifrar o inconsciente, por acreditar que a parte consciente da personalidade humana é largamente comandada pelo inconsciente.

Nesta perspectiva, o sujeito do conhecimento adquire primazia sobre o objeto de estudo, pois ele é o que pensa, e ele que elabora o sistema ou modelo teórico por meio do qual irá explicar a realidade. Três são os principais elementos que constituem essa capacidade: os ritmos, as regulações, ambos próprios de mecanismos estruturais, presentes em todas as escalas biológicas e as operações que, em outras palavras, referem-se às leis que orientam a totalidade. Em sendo o organismo a fonte do sujeito, ele é também fonte das totalidades e auto regulações. O conceito de transformação implica o de formação e o de auto regulação sugere capacidade de autoconstrução. O processo de constituição das estruturas (que permanece constante até que sejam elaborados os esquemas do pensamento lógico-formal, quando então, já adolescente, o sujeito terá completado o desenvolvimento dos mecanismos cognitivos ou formas de operar) ocorre da seguinte maneira: uma estrutura é composta de um conjunto de elementos que se relacionam entre si. Toda vez que estas relações produzem novas combinações (dadas as novas condições maturacionais do organismo e os diferentes estímulos provenientes do meio ambiente), a estrutura se reequilibra, se reorganizando internamente, ultrapassando a estrutura precedente.

A teoria da forma, ou Gestalt, teve origem na Alemanha, durante a primeira metade do século XX, e desenvolveu-se nos EUA, em oposição à psicologia positivista. Essa teoria exerceu forte influência sobre o conhecimento produzido em psicologia, aliados à formação de físico que Köhler havia recebido, ele acreditava que determinados fenômenos psíquicos (como o desenvolvimento da inteligência) poderiam ser explicados transpondo-se conceitos da física para a psicologia. Nas teorias de campo, trata-se de uma totalidade previamente estruturada, desprovida de sua função estruturante.

Piaget adota outra conduta. Ele acredita que num sujeito ativo, que constrói e regula suas estruturas cognitivas na proporção de seus desenvolvimentos, através de um processo contínuo de abstrações reflexivas e equilibrações no sentido de auto regulação, tendo em vista suas necessidades e os estímulos do meio. Para ele, conhecimento é consequência da ação como um todo, onde a percepção constitui apenas, função de sinalização onde o sujeito só conhece um objeto na medida em que age sobre ele, transformando-o.

Piaget não acredita que o estruturalismo consista em uma crença ou filosofia e justifica: se assim o fosse, já teria sido ultrapassado. Segundo ele, trata-se de um método, e a tarefa que se apresenta ao pesquisador é recuar para então poder analisar, à luz do estruturalismo “autêntico”, “metódico” (estruturalismo psicogenético), tudo o que foi produzido até agora, sob a orientação desta matriz epistemológica.

A Relação entre Desenvolvimento e Aprendizagem

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem está presente, ainda que de forma implícita, nas diferentes teorias psicológicas que se ocupam em estudar o comportamento, o pensamento ou o psiquismo humano. É sabido que todo conhecimento implica, necessariamente, uma relação entre dois pólos, isto é, entre o sujeito que busca conhecer e o objeto de ser conhecido desenvolvimento da aprendizagem privilegiam o sujeito, o endógeno, a organização interna, diminuindo o papel do objeto, do meio físico e social, do exógeno, da experiência. Esta situação se inverte quando o pólo passa a ser a aprendizagem.

Inicialmente, Piaget se propôs a estudar o processo de desenvolvimento do pensamento e não a aprendizagem em si. Na perspectiva piagetiana, o outro pólo desta relação, ou seja, o objeto do conhecimento refere-se a um meio genérico, que engloba tanto os aspectos físicos como os sociais. As estruturas mentais funcionam classificando e ordenando a experiência, este funcionamento é condição de extrema importância para o ato de conhecer, aprender ou atribuir significados. A construção do conhecimento (do real) é uma conquista do homem que se realiza através da ação.

Quando a criança descobre que a soma de um conjunto é independente da ordem espacial dos elementos, ela está abstraindo o conhecimento de sua própria ação e não dos objetos. De um sistema de ações ou operações de nível inferior o sujeito abstrai certas características (formas) que permitem a reflexão sobre ações ou operações de nível superior. O conhecimento provém das ações que o sujeito exerce sobre os objetos.

Para Piaget, o conhecimento compreende duas grandes fases da constatação, da abstração empírica, da compreensão, das explicações, da abstração reflexiva. As estruturas do conhecimento precedem todas as ações, estruturas que se encaminham para formas de pensamento cada vez mais ricas. O processo de construção do conhecimento obedece, pois, uma linha evolutiva que parte da ação consciente e conduz ao pensamento formal, ou seja, ao conhecimento lógico-matemático. Na concepção de Piaget, o problema está estreitamente vinculado ao problema da aprendizagem: aprender é saber, fazer (realizar) e conhecer é compreender a situação distinguindo as relações necessárias das contingentes. É atribuir significado às coisas, considerando não apenas os aspectos explícitos do fenômeno, mas principalmente o implícito, o possível.

Piaget distingue aprendizagem de maturação que é baseada em processos fisiológicos e distingue aprendizagem de conhecimento, pois o conhecimento é a soma de coordenações. Já o conceito de aprendizagem são as contribuições provenientes do meio externo. Desta forma, Piaget diferencia a aprendizagem do processo de equilíbrio que regula o desenvolvimento dos esquemas operativos de acordo com as contribuições internas ao organismo. Toda aprendizagem pressupõe a utilização de um sistema lógico (ou pré-lógico) capaz de organizar as novas informações.

O sistema de equilíbrio coloca-se como elo entre o desenvolvimento e a aprendizagem, combinando os fatores de ação externa com os fatores de organização interna, inerente à estrutura cognitiva. Piaget identifica dois tipos de aprendizagem: num sentido estrito e num sentido amplo. No sentido estrito, aprendizagem refere-se aos conteúdos adquiridos em função da experiência. Já a aprendizagem em sentido amplo compreende as aquisições que não são devidas diretamente à experiência, mas construídas por processos dedutivos.

Na verdade, aprendizagem propriamente dita equivale tão somente à aquisição de novos conteúdos. Como todo conteúdo só pode ser atingido pela mediação de uma forma, não é difícil perceber que, na concepção de Piaget, o processo de aprendizagem é subjugado ao processo de desenvolvimento, sendo por este condicionado.

Segundo Piaget, quanto mais uma teoria de aprendizagem se distancia das necessidades do sujeito, mais ela terá de apelar para fatores motivacionais (externo), a fim de explicar o desencadeamento do processo de aprendizagem. Ele lembra que a grande maioria das situações de aprendizagem (especialmente com as crianças que já desenvolveram o pensamento operatório) repousa numa estrutura lógico matemática e, por isso, comporta uma razão necessária.

Ao proferir uma conferencia no Centro Internacional de Epistemologia Genética sobre desenvolvimento e aprendizagem, Piaget faz uma distinção entre esses dois fenômenos. A aprendizagem é provocada por situações externas, enquanto o desenvolvimento é um processo espontâneo, ligado à embriogênese e que se refere à totalidade das estruturas de conhecimento é comparável ao crescimento orgânico: como este, o desenvolvimento do pensamento orienta-se sempre para um estado de equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo evolui até alcançar um nível relativamente estável (onde a maturidade e o crescimento dos órgãos se encontram concluídos), também a vida mental pode ser concebida como uma dinâmica que evolui rumo a uma forma de equilíbrio final, representada pelo pensamento adulto. Assim sendo, o desenvolvimento pode ser entendido como um processo de equilíbrio progressiva; uma passagem continua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Quanto mais desenvolvidas forem as formas de pensamento, maior será sua estabilidade e plasticidade.

CONCEPÇÃO DE VYGOTSKY

Proposta Teórica

Lev Semynovitch Vygotsky nasceu em Orsh, pequena cidade da Rússia Ocidental, em 1896, e morreu precocemente, vítima de tuberculose em 1934 (aos 38 anos). Sua atuação profissional foi intensa e profícua. Atuou no Instituto de Estudo das Deficiências, por ele fundado. Nessa mesma época, dirige um departamento de educação especial para deficientes físicos e mentais e ministrava cursos nunca Academia de Educação Comunista.

É sabido que Vygotsky e Piaget, coincidentemente, nasceram no mesmo anos e, ainda, que suas obras foram iniciadas mais ou menos na mesma época. Assim sendo, o cenário em psicologia com o qual Vygotsky se depara não é diferente da situação enfrentada por Piaget.

A forma de entender os fenômenos psíquicos produz concepções psicológicas de caráter idealista e, portanto, fundamentalmente divergentes do conhecimento construído a partir da filosofia naturalista. A essência do pensamento psicológico do final do século XIX, onde Darwin uniu animais e seres humanos num sistema conceitual único regulado por leis naturais; Fechner forneceu um exemplo do que seria uma li natural eu descrevesse as relações entre eventos físicos e o funcionamento da mente; Sechenov, extrapolando observações em preparações neuromusculares isoladas de rãs, propôs uma teoria fisiológica do funcionamento de tais processos mentais em seres humanos normais (in: Vygotsky, p3).

No Segundo Encontro de Neuropsicologia (1924), ao proferir intitulada *Consciência como um Objeto da Psicologia do Comportamento*, Vygotsky expõe sua conduta teórico-metodológica, distanciando-se dos modelos psicológicos vigentes. Ele pretendia desenvolver uma abordagem abrangente, capaz de explicar as funções psicológicas superiores em termos aceitáveis para a ciência natural. Esta abordagem deveria incluir: "... a identificação dos mecanismos cerebrais com o objetivo de estabelecer relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto inicial em que se deu o desenvolvimento do comportamento". (in: Vygotsky, p6).

Com esses postulados, Vygotsky abre fronteiras na área da psicologia, colocando-se como pioneira na descrição dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento, orientando o estudo dos fenômenos psíquicos.

P.P. Blonsky, com quem ele manteve estreitas relações de trabalho, acreditava que as funções mentais complexas só poderiam ser entendidas através da análise do desenvolvimento humano, explicando a relação direta que existe entre o psicólogo e as atividades do homem.

De acordo com o pensamento marxista, as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações na “natureza humana”, ou seja, na consciência e no comportamento dos homens. O trabalho humano e o uso de instrumentos enquanto meios pelos quais o homem, transformando a natureza, transformando-se a si próprio. O novo método apóia-se em três princípios: o primeiro diz respeito à distancia entre análise de um processo e análise de um objeto. Com ele Vygotsky pretende mostrar que os processos de desenvolvimento psicológico não podem ser tratados como eventos estáveis e fixo, como objetos. A tarefa do cientista consiste em reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, o que não significa nem excluir o método experimental nem empreender estudos do comportamento individual por longos períodos de tempo.

O segundo princípio refere-se à questão da “explicação versus descrição” sem se preocupar com as relações dinâmico-causais subjacentes ao fenômeno. Segundo ele, a psicologia não pode desconsiderar as manifestações externas de seu objeto de estudo, mas lembra que sua função é muito mais profunda e abrangente. Assim, estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento significa revelar sua gênese, ou seja, sua natureza genotípica, o que implicar ir além das características perceptíveis, desvelando a dinâmica entre os estímulos ou fatores – externos e internos – que causam o fenômeno.

O terceiro princípio trata do problema “comportamento fossilizado”. Muitas formas de comportamento, tendo passado por um longo processo de desenvolvimento histórico, tornaram-se mecanizadas, fossilizadas. Essas manifestações comportamentais são facilmente encontradas em processos psicológicos que, por serem repetidos infinitamente, terminam sendo automatizados, transformando a aparência original dos comportamentos e suas características externas quase nada revelam sobre sua natureza interna.

Em síntese, a proposta metodológica de Vygotsky, denominada “método funcional da dupla estimulação”, é composta por duas variáveis fundamentais: processo e produto.

Aos poucos, o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança passam a ser orientados pelas interações que esta estabelece com pessoas mais experientes. Logo, a maturação por si só não é suficiente para explicar a aquisição dos comportamentos especificamente humanos. Na perspectiva vygotskyana, a constituição das funções complexas do pensamento é veiculada principalmente pelas trocas sociais e, nessa interação, o fator de maior peso é a linguagem (comunicação entre os homens). A linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde o nascimento. Quando os adultos nomeiam objetos, estabelecendo associações e relações para ela, estão auxiliando-a na construção de formas mais complexas e sofisticadas de conceber a realidade.

A aquisição de um sistema linguístico organiza todos os processos mentais da criança, dando forma ao pensamento. A criança fala enquanto age. Ao longo do desenvolvimento, a dinâmica da relação entre fala e ação se altera ocorrendo do seguinte modo: num primeiro momento, até por volta dos três anos de idade, a fala acompanha as ações da criança e apresenta-se dispersa e caótica, refletindo as vicissitudes do processo de solução da situação em questão, essa fase é determinada de *fala social*. Aproximadamente entre três e seis anos a fala começa a se deslocar para o início da ação, terminando por procedê-la, implicando numa mudança de função. Esse período é chamado de *fala egocêntrica*. Após essa idade de seis anos, a fala externa das crianças vai sendo fragmentada, a partir daí, capaz de controlar suas atividades mentais e seu comportamento. Nessa fase, a fala denomina e domina a ação, adquirindo função planejadora, além da já existente de refletir o mundo exterior. Quando isso acontece a criança passa a ter condições de efetuar operações complexas, onde a fala modifica o conhecimento e a forma de pensar o mundo em se vive.

O ponto mais importante em seus experimentos sobre a relação pensamento e linguagem foi quando ele percebeu que, em determinado momento (aproximadamente dois anos de idade), as curvas da evolução dos sistemas, até então separadas, unem-se, dando início a uma nova forma de comportamento. A fala, que na primeira fase era afetivo-conotativa, transforma-se em pensamento verbal, caracterizando-se como fase intelectual.



A linguagem se desenvolve a partir do e no processo de trabalho, dessa forma é um produto da atividade pratica conjunta dos homens e, nesse sentido, ela é real, concreta, objetiva, a consciência individual de cada ser humano com experiências pessoais e suas próprias observações em particular. A necessidade da comunicação oriunda das relações de trabalho. A divisão e complexificação progressiva das tarefas fazem com que os homens entrem forçosamente em comunicação uns com os outros, levando à realização da atividade coletiva.

As operações mentais são: primeiro o “estágio natural ou primitivo”, correspondente a à fala pré-intelectual (que se manifesta na forma de balbucio, choro, riso) e ao pensamento pré-verbal, que se caracteriza por manifestações intelectuais rudimentares, ligadas à manipulação de instrumentos. No segundo estágio ou “das experiências psicológicas ingênuas”, a criança interage com seu próprio corpo, com objetos e pessoas a sua volta, buscando aplicar essas experiências ao uso de instrumentos, demonstrando o início da inteligência pratica. No terceiro estagio, chamado de “estágio dos signos exteriores”, o pensamento atua basicamente com operações externas, das quais a criança se apropria para resolver problemas internos, esse período corresponde à fala egocêntrica. O quarto e ultimo estagio é denominado de “crescimento interior” e se caracteriza pela interiorização das operações externas. A criança dispõe, agora, da “memória-lógica” se definindo pela fala interior e silenciosa; com interiorização do pensamento e da linguagem e uma constante entre operações internas e externas.

Analisando-se a partir de condições reais da vida do sujeito, os pressupostos elucidam os caminhos através dos quais a natureza do comportamento se transforma de biológica em sócio histórica. Nessa perspectiva, o pensamento está sujeito às leis que orientam a evolução da cultura humana e, neste sentido, sofrerá tantas transformações quantas se registram na história das relações sociais entre os homens.

Pressupostos Filosóficos e Epistemológicos

A retomada dos fundamentos epistemológicos que sustentam a teoria de Vygotsky se orientará de acordo com os mesmos procedimentos adotados na reflexão dos pressupostos filosóficos e epistemológicos que embasam a teoria de Piaget.

Marx e Engels operam a superação do materialismo mecanicista de Feuerbach, propondo um materialismo histórico-dialético e em constante transformação. O caráter dialético da epistemologia marxista fundamenta-se nas leis que orientam todo o movimento da natureza, e, por conseguinte, também o movimento do pensamento. Este dialético destaca-se de três leis gerais: a lei dos contrários, que explica a interdependência dos diferentes níveis da realidade, mostrando que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente e a lei da negação, que busca explicar a luta dos contrários, no movimento propulsor da história. Conectando a filosofia com a realidade, isto é, reflexão crítica da realidade com seu respectivo meio material, Marx e Engels expõem o processo real por meio do qual o homem desenvolve suas funções psíquicas. O pressuposto primeiro de toda história humana é a existência de indivíduos concretos que, na luta pela subsistência, organizam-se em torno do trabalho, estabelecendo relações entre si e com a natureza. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e econômica. Por sua vez, a produção de ideias, das representações, do pensamento, enfim, da consciência, não está de modo algum dissociada da atividade material e do intercambio entre os homens. Logo, o pensamento é um reflexo da vida material e se desenvolve paralelamente ao desenvolvimento das relações sociais de trabalho.

O trabalho é a categoria essencial através da qual se pode explicar o mundo e a sociedade, o passado e a própria constituição do homem. É ainda, por meio dele, que se torna possível propor uma prática transformadora rumo à construção de uma nova sociedade. Compreender a realidade significa, assim, passar da caótica ou ideológica representação do todo à realidade concreta. O conhecimento científico envolve “teoria e pratica”; envolve uma compreensão do mundo que implica uma pratica e uma pratica que depende deste conhecimento.

A teoria materialista traz em suas bases uma concepção de natureza e da relação do homem com esta natureza. Para Marx, o homem é parte da natureza, mas não se confunde com ela. Ele é um ser natural porque foi criado pela natureza, estão submetido as suas leis e porque depende dela – da sua transformação – para sobreviver.

Entretanto, o homem diferencia-se da natureza por ser capaz de usá-la, transformando-a de acordo com suas necessidades. Assim Marx identifica e distingue, ao mesmo tempo, homem e natureza.

Pretendendo explicar o caráter histórico da análise dialético-materialista, Marx e Engels partem do seguinte princípio: para poder fazer história é preciso que, antes, os homens estejam em condições de viver, o que significa satisfazer essas necessidades básicas, tais como comer, beber, ter um teto, vestir-se e outras mais. Produzindo os meios necessários para suprir essas necessidades – trabalhando – os homens produzem sua história.

Com o aparecimento das necessidades culturais mais elevadas altera-se também a hierarquia entre as mesmas. Para Rubinstein, o homem, no início, trabalha para comer, passando mais tarde a comer para trabalhar: sua força de trabalho depende da sua alimentação. Pelo trabalho, o homem elabora situações, constrói os objetos materiais requeridos para a satisfação de suas necessidades e aperfeiçoa sua inteligência. O desenvolvimento do pensamento é mediado pela linguagem e estava nada mais é do que a própria consciência real, prática. Tal consciência, a linguagem, nasce da necessidade de intercâmbio entre os homens no processo de trabalho, sendo essencialmente social. Graças à linguagem, a consciência individual de cada homem não se limita à experiência pessoal.

Para Marx, a atividade humana possui uma característica que a distingue de todos os outros animais. Nela, o produto da atividade (ou trabalho) existe antes na mente do sujeito como imagem psíquica mediatizando sua realização. São as imagens psíquicas que constituem o conteúdo da consciência. Como Marx, Vygotsky também admite um papel ativo da consciência na realização de atividades tanto física como simbólica, isto é, ambos salientam seu papel fundamental do planejamento, atuação e transformação da realidade humana por meio do trabalho.

Dois aspectos da teoria marxista foram de extrema valia para Vygotsky: o aspecto cultural e o histórico. O primeiro compreende as formas através das quais a sociedade organiza o conhecimento disponível. O segundo aspecto refere-se ao caráter histórico desses instrumentos.

Referindo-se ao método de estudo psicológico elaborado por Vygotsky e seus colaboradores, Leontiev escreve: *“O nosso método consiste em encontrar a estrutura da atividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir dessa estrutura, por em evidencia as particularidades psicológicas das estruturas da consciência dos homens”* (1978, p.100).

Como Marx e Engels, Vygotsky acredita que o homem não é apenas um produto do meio, ele é também um sujeito ativo no movimento que cria esse meio, essa realidade onde o pensamento passa a ser considerado como produto do desenvolvimento histórico social, como uma forma singular de atividade humana, derivada diretamente da atividade prática dos homens. Mesmo quando o pensamento atinge sua forma mais desenvolvida, transformando-se numa atividade essencialmente teórica, abstrata, sua base continua sendo prática, ou seja, ele continua sendo concretamente determinado pelas decisões histórico-sociais de seu tempo. Assim, a psicologia pode ser pensada como uma ciência que não mais se separa dos grandes problemas da vida.

A Relação entre Desenvolvimento e Aprendizagem

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é, sem dúvida, uma questão teórica central nos estudos de natureza psicológica, e Vygotsky não se esquivou desta análise. Em sua opinião, essa relação pode estar em pressupostos vagos, apresentando zonas de ambiguidade e contradição. Como Piaget, Vygotsky explica essa relação pautado em princípios interacionistas. Entretanto, enquanto Piaget tende a superestimar as funções do sujeito no processo de construção do conhecimento, Vygotsky ressalta a unidade dialética entre dois pólos, preservando a identidade de cada um.

Segundo Vygotsky, as concepções correntes que tratam da relação entre desenvolvimento e aprendizagem podem ser englobadas em três grandes posições teóricas.

A primeira consiste em um processo maturacional que ocorre antes e independentemente da aprendizagem.



A segunda grande posição teórica trata da relação desenvolvimento/ aprendizagem, que postula que a aprendizagem é sinônimo de desenvolvimento, entendendo-se por desenvolvimento a acumulação de respostas aprendidas. E a terceira posição teórica, representa que desenvolvimento e aprendizagem são dois processos independentes que interagem afetando-se mutuamente: aprendizagem causa desenvolvimento e vice-versa.

Para ele, o desenvolvimento se baseia em dois processos diferentes interligados: a maturação, que depende do sistema nervoso, e o aprendizado, que é em si mesmo um processo de desenvolvimento. Daí o aspecto essencial desta terceira postura: aprendizagem e desenvolvimento não são processos coincidentes.

De acordo com Vygotsky, podem-se identificar dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, chamado "nível de desenvolvimento real" ou "efetivo", compreende as funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de determinados ciclos de desenvolvimento já completados, este nível é composto pelo conjunto de informações que a criança tem em seu poder, definido pelos problemas que a criança consegue resolver com o auxílio de pessoas mais experientes. Dessa forma, existe uma zona de desenvolvimento proximal que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real. Vygotsky entende que as diferenças quanto a capacidade de desenvolvimento potencial das crianças devem-se em grande parte, às diferenças qualitativas no meio social em que vivem.

Em síntese, o principal aspecto da concepção vygotskyana sobre a interação entre desenvolvimento e aprendizagem não coincidem com os de aprendizagem. E ainda, mesmo estando a aprendizagem diretamente relacionada ao curso do desenvolvimento da criança, os dois fenômenos nunca acontecem em igual medida ou em paralelo.

A internalização do conhecimento acumulado pelos homens ao longo de sua história e disponível no meio social em que a criança vive se dá especialmente pela linguagem, interagindo com as pessoas que integram seu meio ambiente, a criança apreende seus significados linguísticos e com eles o conhecimento de sua cultura e o funcionamento mental mais complexo.

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE PIAGET E VYGOSTKY

Quanto ao papel dos fatores internos e externos no desenvolvimento

Piaget privilegia a maturação biológica; Vygotsky, o ambiente social, Piaget, por aceitar que os fatores internos preponderam sobre os externos, postula que o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal de estágios. Vygotsky, ao salientar o ambiente social em que a criança nasceu, reconhece que, em se variando esse ambiente, o desenvolvimento também variará. Neste sentido, não se pode aceitar uma visão única, universal, de desenvolvimento humano.

Quanto à Construção Real

Piaget acredita que os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que esta se encontra. A visão particular e peculiar (egocêntrica) que as crianças mantêm sobre o mundo vai, progressivamente, aproximando-se da concepção dos adultos: torna-se socializada, objetiva. Vygotsky discorda de que a construção do conhecimento proceda do individual para o social. Em seu entender a criança já nasce num mundo social e, desde o nascimento, vai formando uma visão desse mundo através da interação com adultos ou crianças mais experientes. A construção do real é, então, mediada pelo interpessoal antes de ser internalizada pela criança. Desta forma, procede-se do social para o individual, ao longo do desenvolvimento.

Quanto ao papel da aprendizagem

Piaget acredita que a aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre ele. Com isso, ele minimiza o papel da interação social. Vygotsky, ao contrário, postula que desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

Quanto ao papel da linguagem no desenvolvimento e a relação entre linguagem e pensamento

Segundo Piaget, o pensamento aparece antes da linguagem, que apenas é uma das suas formas de expressão. A formação do pensamento depende, basicamente, da coordenação dos esquemas senso motores e não da linguagem.

Esta só pode ocorrer depois que a criança já alcançou um determinado nível de habilidades mentais, subordinando-se, pois, aos processos de pensamento. A linguagem possibilita à criança evocar um objeto ou acontecimento ausente na comunicação de conceitos. Piaget, todavia, estabeleceu uma clara separação entre as informações que podem ser passadas por meio da linguagem e os processos que não parecem sofrer qualquer influência dela. Este é o caso das operações cognitivas que não podem ser trabalhadas por meio de treinamento específico feito com o auxílio da linguagem. Por exemplo, não se pode ensinar, apenas usando palavras, a classificar, a seriar, a pensar com responsabilidade.

Já para Vygotsky, pensamento e linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida. A aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores: ela dá uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. Neste sentido, a linguagem, diferentemente daquilo que Piaget postula, sistematiza a experiência direta das crianças e por isso adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento.

Síntese das ideias da Vygotsky

Para Vygotsky, a cultura molda o psicológico, isto é, Determina a maneira de pensar. Pessoas de diferentes culturas têm diferentes perfis psicológicos. As funções psicológicas de uma pessoa são desenvolvidas ao longo do tempo e mediadas pelo social, através de símbolos criados pela cultura. A linguagem representa a cultura e depende do intercâmbio social. Os conceitos são construídos no processo histórico e o cérebro humano é resultado da evolução. Em todas as culturas, os símbolos culturais fazem a mediação. Os conceitos são construídos e internalizados de maneira não linear e diferente para cada pessoa. Toda abordagem é feita de maneira de maneira holística (ampla) e o cotidiano é sempre em movimento, em transformação. É a Dialética. A palavra é o microcosmo, o início de tudo e tem vários significados, ou seja, é polissêmica; a mente vai sendo substituída historicamente pela pessoa, que é sujeito do seu conhecimento.

Vygotsky desenvolveu um grande trabalho, reconhecido pelos estudiosos sobre a formação de conceitos. Os conceitos espontâneos ou do cotidiano, também chamados de senso comum, são aqueles que não passaram pelo crivo da ciência. Os conceitos científicos são formais, organizados, sistematizados, testados pelos meios científicos, que em geral são transmitidos pela escola e que aos poucos vão sendo incorporados ao senso comum. Trabalha com a ideia de zonas de desenvolvimento. Todos tem uma zona de desenvolvimento real, composta por conceitos que já dominamos. Se imaginar que numa escala de zero a 100, estamos no 30; esta é a zona de desenvolvimento real nossa. Para os outros 70, sendo o nosso potencial, Vygotsky chama de ZONA de DESENVOLVIMENTO PROXIMAL. Se uma pessoa chega ao 100, a sua Zona de Desenvolvimento Proximal será ampliada, porque estamos sempre adquirindo conceitos novos. Estabelece três estágios na aquisição desses conceitos. O 1º é o dos Conceitos Sincréticos, ainda psicológicos evolui em fases e a escrita acompanha. Uma criança de, aproximadamente, três anos de idade escreve o nome da mãe ou do pai, praticando a Escrita Indecifrável, ou seja, se o pai é alto, ela faz um risco grande, se a mãe é baixa, ela risca algo pequeno. Aproximadamente aos 4 anos de idade, a criança entra numa nova fase, a Escrita Pré-silábica, que pode ser Uni gráfica: semelhante ao desenho anterior, mas mais bem elaborado; Letras Inventadas: não é possível ser entendido, porque não pertence a nenhum sistema de signo; Letras Convencionais: jogadas aleatoriamente sem obedecer a nenhuma sequência lógica de escrita.

No desenvolvimento, aos 4 ou 5 anos, a criança entra na fase da Escrita Silábica, quando as letras convencionais representam sílabas, não separa vogais e consoantes, faz uma mistura e às vezes só maiúsculas ou só minúsculas.

Com aproximadamente 5 anos, a criança entra em outra fase, a Escrita Silábica Alfabética. Neste momento a escrita é caótica, faltam letras, mas apresenta evolução em relação à fase anterior.

Com mais ou menos 6 anos de idade, a criança entra na fase da Escrita Alfabética: já conhece o valor sonoro das letras, mas ainda erra. Somente com o hábito de ler e escrever que esses erros vão sendo corrigidos. Ferreiro aconselha não corrigir a escrita da criança durante as primeiras fases. No início, ela não tem estrutura e depois vai adquirindo aos poucos. Nesse instante o erro deve ser trabalhado, porque a criança está adquirindo as estruturas necessárias.

Sobre educação de adultos, considera que as fases iniciais já foram eliminadas, porque mesmo sendo analfabeta, a pessoa conhece números e letras.

Considera a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, a lei de equilíbrio e desequilíbrio de Piaget e a internalização do conhecimento. Trabalha com hipóteses, no contexto, com visão de processo, aceitando a problematização, dentro da visão Dialética holística.

Teoria Piagetiana

A Psicologia de Piaget está fundamentada na ideia de equilíbrio e desequilíbrio. Quando uma pessoa entra em contato com um novo conhecimento, há naquele momento um desequilíbrio e surge a necessidade, de voltar ao equilíbrio. O processo começa com a assimilação do elemento novo, com a incorporação às estruturas já esquematizadas, através da interação. Há mudanças no sujeito e tem início o processo de acomodação, que aos poucos chega à organização interna. Começa a adaptação externa do sujeito e a internalização já aconteceu. Um novo desequilíbrio volta a acontecer e pode ser provocada por carência, curiosidade, dúvida etc. O movimento é dialético (de movimento constante) e o domínio afetivo acompanha sempre o cognitivo (habilidades intelectuais), no processo endógeno.

Erro na teoria Piagetiana

Se uma pessoa erra e continua errando, uma das três situações está ocorrendo:

1. Se a pessoa não tem estrutura suficiente para compreender determinado conhecimento, deve-se criar um ambiente melhor de trabalho, clima, diálogo, porque é impossível criar estruturas necessárias. EX: não se devem ensinar conhecimentos abstratos, teorias complicadas para uma criança que ainda não atingiu a faixa etária esperada, que se encontra no período das operações concretas;
2. Se a pessoa possui estruturas em formação, o professor deve trabalhar com a ideia de que o erro é construtivo, deve fazer a mediação, ajudando o aluno a superar as dificuldades;
3. Se a pessoa possui estruturas e não aprende, os procedimentos estão errados. O professor fará intervenção para que o aluno tome consciência do erro. Em muitos casos quem deve mudar os seus procedimentos é o professor.

CONCLUSÃO

As diferenças entre Piaget e Vygotsky parecem ser muitas, mas eles partilham de pontos de vista semelhantes. Ambos entenderam o conhecimento como adaptação e como construção individual e concordaram que a aprendizagem e o desenvolvimento são autorregulados. Discordaram quanto ao processo de construção, ambos viram o desenvolvimento e aprendizagem da criança como participativa, não ocorrendo de maneira automática. Estavam preocupados com o desenvolvimento intelectual, porém cada um começou e perseguiu por diferentes questões e problemas. Enquanto Piaget estava interessado em como o conhecimento é construído, e com isso, a teoria é um acontecimento da invenção ou construção que ocorre na mente do indivíduo, Vygotsky estava interessado na questão de como os fatores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento intelectual.

Avaliação da aprendizagem no contexto das políticas educacionais de educação básica.

A implementação de reformas educacionais em um país federativo, cujos sistemas de ensino caracterizam-se por extrema descentralização político-institucional como o Brasil, requer necessariamente a implantação de mecanismos de monitoramento e acompanhamento das ações e políticas em curso por diferentes razões.

Em primeiro lugar, estes instrumentos de gestão permitem observar como as reformas estão avançando e, mais importantes, quais os acertos e correções em curso exigido para sua real efetividade.



Além disso, eles contribuem para assegurar a transparência das informações, cumprindo assim dois requisitos básicos da democracia: a ampla disseminação dos resultados obtidos nos levantamentos e avaliações realizados; e a permanente prestação de contas à sociedade. Por fim, e não menos importante, os sistemas de avaliação cumprem um papel estratégico para o planejamento e desenho prospectivo de cenários, auxiliando enormemente a formulação de novas políticas e programas que possam responder às tendências de mudanças observadas.

Discutem-se os avanços e limites dos sistemas de avaliação de aprendizagem no contexto das Políticas educacionais. Embora recente estes sistemas já contam hoje com razoável grau de organização e sofisticação, tanto por sua abrangência como por sua diversificação. Para tanto, descrevem-se a estrutura dos sistemas e seus principais componentes ¾ os censos escolares e as avaliações nacionais: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como "Provão". Por fim, tendo em vista a importância da disseminação das informações, são apresentadas as bases complementares da informação, organizadas pelo Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec).

A utilização dos indicadores e informações resultantes das avaliações realizadas pelo Inep tem possibilitado a identificação de prioridades, além de fornecer parâmetros mais precisos para a formulação e o monitoramento das políticas.

O desenvolvimento de um eficiente sistema nacional de informações educacionais tem orientado a atuação do governo federal no que se refere à sua função supletiva, voltada para a superação das desigualdades regionais. Com os instrumentos criados, o MEC pode estruturar programas destinados, especificamente, a suprir deficiências do sistema.

Observadas em conjunto, as informações disponíveis permitem traçar um quadro abrangente da situação educacional do país e fornecer subsídios indispensáveis para o aprofundamento de análises e pesquisas críticas que possam enriquecer o debate sobre os rumos da educação brasileira.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Iniciado em 1990, o Saeb foi estruturado no sentido de produzir informações sobre o desempenho da educação básica em todo o país, abrangendo as diferentes realidades dos sistemas estaduais e municipais de ensino. Entre os principais objetivos do Saeb, podem ser destacados:

- monitorar a qualidade, a equidade e a efetividade do sistema de educação básica;
- oferecer às administrações públicas de educação informações técnicas e gerenciais que lhes permitam formular e avaliar programas de melhoria da qualidade de ensino;
- proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e das condições em que são desenvolvidos e obtidos.

A cada dois anos, são levantados dados que, além de verificar o desempenho dos alunos, mediante aplicação de testes de rendimento, investigam fatores socioeconômicos e contextuais que interferem na aprendizagem. Estes fatores aparecem agrupados em quatro áreas de observação: escola, gestão escolar, professor e aluno.

Sua aplicação é feita em uma amostra nacional de alunos representativa do país e de cada uma das 27 unidades da Federação. No primeiro ciclo do Saeb, em 1990, aderiram 23 estados. Somente a partir de 1995, tornou-se de fato um sistema nacional, passando a abranger os ensinos fundamentais e médios, com a adesão de todos os estados e todas as redes de ensino ¾ estaduais, municipais e particulares. A participação continua sendo voluntária, o que revela que os dirigentes dos sistemas de ensino reconheceram a importância desta ferramenta para monitorar as políticas educacionais.

O Saeb procura aferir a proficiência do aluno, entendida como um conjunto de competências e habilidades evidenciadas pelo rendimento apresentado nas disciplinas avaliadas, abrangendo as três séries tradicionalmente associadas ao final de cada ciclo de escolaridade: o 5º e 9º anos do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio. Também são aplicados questionários em uma amostra de professores e diretores, obedecendo ao mesmo critério estatístico que assegura a representatividade das redes de ensino de todos os estados e do Distrito Federal.



Para a avaliação dos alunos, utiliza-se uma grande quantidade de questões $\frac{3}{4}$ cerca de 150 por série e disciplina $\frac{3}{4}$, o que lhe confere maior validade curricular, pois contempla uma amplitude maior de conteúdos e habilidades, abrangendo grande parte daquilo que é proposto nos currículos estaduais.

Desde a sua criação, as características gerais do Saeb, em termos tanto de objetivos quanto de estrutura e concepção, mantiveram-se constantes. No entanto, a partir de 1995, foram implementadas importantes mudanças metodológicas, sobretudo com o objetivo de estabelecer escalas de proficiência por disciplina, englobando as três séries avaliadas, o que permite ordenar o desempenho dos alunos em um *continuum*. Isso é possibilitado pela aplicação de itens comuns entre as séries e a transformação das escalas de cada disciplina para a obtenção de uma escala comum.

O desempenho dos alunos, em cada uma das disciplinas avaliadas, é apresentado em uma escala de proficiência, que pode variar de 0 a 500 pontos. Cada disciplina tem uma escala específica, não sendo comparáveis as escalas de diferentes disciplinas. A média de proficiência obtida pelos alunos de cada uma das três séries avaliadas indica, portanto, o lugar que ocupam na escala de cada disciplina. A descrição dos níveis de proficiência nas escalas demonstra o que os alunos efetivamente sabem e foram capazes de fazer, isto é, o conhecimento, o nível de desenvolvimento cognitivo e as habilidades instrumentais adquiridas, na sua passagem pela escola. As escalas de proficiência mostram, portanto, uma síntese do desempenho dos alunos e, ao serem apresentadas em uma escala única, torna-se possível comparar o desempenho dos alunos, tanto entre os diversos anos de levantamento quanto entre as séries avaliadas.

Nesse sentido, pode-se comparar o que os parâmetros e os currículos oficiais propõem e aquilo que está sendo efetivamente desenvolvido em sala de aula. Ou seja, o Saeb releva a distância entre o currículo proposto e o currículo ensinado.

Os resultados do Saeb constituem assim um precioso subsídio para orientar a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental e da reforma curricular do Ensino Médio, pois permitem identificar as principais deficiências na aprendizagem dos alunos.

Uma das distorções que as novas diretrizes curriculares pretendem eliminar é precisamente o caráter enciclopédico dos currículos, que tem afetado negativamente a aprendizagem dos alunos. As reformas desencadeadas pelo MEC, consoantes com a nova LDB, induzem mudanças nos currículos propostos, de modo a reduzir a ênfase em conteúdos desnecessários para a formação geral na educação básica e incentivar uma abordagem pedagógica mais voltada para a solução de problemas e para o desenvolvimento das competências e habilidades gerais.

Os resultados do Saeb permitem ainda identificar as áreas e conteúdos nos quais os alunos apresentam maiores deficiências de aprendizagem, orientando programas de capacitação em serviço e formação continuada de professores. A utilização do Saeb como subsídio para planejar programas de capacitação docente vem sendo feita desde 1995. Por isso, tem sido fundamental a permanente articulação entre o Inep e as equipes estaduais do Saeb, permitindo aos dirigentes das redes públicas desenvolverem um trabalho de formação continuada dos professores, com base nos resultados da avaliação da aprendizagem verificados em cada unidade da Federação.

O papel político da escola pública na formação das identidades e cidadanias.

A atuação dos profissionais da Educação depende muito da concepção que se tem sobre o papel da Escola em nossa sociedade. Por exemplo: a concepção de que a Escola tem pouca participação no processo de transformações sociais, implicará um engajamento político-social onde a ação transformadora não priorizará o espaço intra-escolar. Por outro lado, entendendo-se que a Escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do processo social mais amplo, o espaço intra-escolar será visto como um dos *locus* prioritários para a ação de grupos e profissionais comprometidos com idéias transformadoras ou revolucionárias.

Ao analisarmos a literatura, tentando identificar como as várias correntes teóricas ou diferentes autores interpretam o papel da Escola nos diversos momentos históricos, vamos perceber que a concepção de Escola caracteriza-se pela pluralidade ideológica e, mesmo analisando-se uma determinada concepção, percebe-se que ela nunca é estática, sofrendo constantes transformações, em função de dados de pesquisas e aprimoramento de análise que ajudam o desenvolvimento de uma determinada teoria.

Assim, dentre essas várias teorias ou concepções sobre o papel da Escola, temos, por exemplo, a visão idealista-liberal, em que a Escola é vista como instrumento de democratização e integração, na medida em que, sendo de boa qualidade, poderia garantir uma condição de igualdade de oportunidades para todos os indivíduos. Tal concepção mostrou-se inviável, pelo menos até hoje, uma vez que não se pode falar em igualdade de oportunidades sem que exista igualdade de condições, o que não caracteriza o nosso sistema capitalista. Num outro extremo, encontramos uma visão um tanto quanto anárquica, tirando da atual Escola qualquer possibilidade de colaborar no processo de transformação social. As teorias, porém, que mais nos interessam agora são as concepções crítico-reprodutivistas, que têm dominado o cenário acadêmico nos últimos anos, representadas por autores como, Passeron e Bourdieu, destacando-se ainda Gramsci, que interpretam a Escola como aparelho ideológico do Estado, através do qual os setores dominantes tentam exercer seu poder hegemônico. Neste sentido, o sistema educacional é visto como um instrumento de transmissão ideológica, ou seja, da ideologia dominante, subjacente ao capitalismo, que tem por função levar os cidadãos a aceitarem passivamente as formas de produção, de organização e de reprodução do sistema. A Escola seria um dos instrumentos que o Estado utiliza para essa tarefa.

Grosso modo, poderíamos identificar dois grandes grupos nesse grande conjunto de teorias crítico-reprodutivistas. Um deles, mais fiel às concepções marxistas, interpreta a Escola como um mero aparelho do Estado, submetida, portanto, ao controle direto dos setores dominantes. Nesta perspectiva, o sistema educacional transformar-se-á somente a partir do momento em que as forças progressistas e/ou revolucionárias assumirem o controle efetivo do Estado. Como consequência desta concepção, a possível ação político-transformadora intra-escolar não é priorizada, embora sua importância não seja totalmente negada.

Num segundo grupo, encontram-se as concepções modernamente influenciadas pelas idéias de Gramsci, que visualiza, de um lado, a existência da Sociedade Política, representada pelo Estado e todos os seus instrumentos legais, persuasivos e repressivos, e de outro, a Sociedade Civil, caracterizada pela pluralidade ideológica, formada pelo conjunto de instituições civis como a Igreja, os partidos, os meios de comunicação, os sindicatos, as entidades, etc..., e a Escola. Nesta concepção, a Sociedade Política, através de ação direta ou indireta dos grupos dominantes, tenta exercer o controle ideológico da Sociedade Civil, buscando o máximo de influência sobre suas instituições. Porém, a consecução dessa tarefa dependerá da existência de contra-ideologias, antepondo-se à dominante, através da ação organizada de setores sociais, atuando dentro dessas instituições. Assim, o confronto ideológico, na visão gramsciana, dar-se-á efetivamente na Sociedade Civil. Como consequência, a ação de grupos progressistas e ou de revolucionários nas instituições civis, como a Escola, passa a ser fundamental para o processo das transformações sociais.

A questão central que gostaria de apresentar e debater é que essas concepções reprodutivas estão começando a ser revistas e ampliadas em função principalmente de novos estudos e pesquisas que estão ajudando a perceber de forma mais clara o papel da Escola, principalmente para os setores mais pobres da população. Tais estudos, se por um lado não negam o papel ideologizante da Escola, têm demonstrado, por outro lado, que a Escola tem funções muito importantes para as populações marginalizadas, representando talvez uma das poucas oportunidades que esses setores teriam para o desenvolvimento de algumas condições fundamentais para a formação da cidadania.

Gostaria de tomar como exemplo desses novos trabalhos, a pesquisa realizada por Bárbara Freitag, publicada no seu livro *Sociedade e Consciência- Um Estudo Piagetiano na Favela e na Escola*. Essa autora pesquisou as relações entre a escolarização e o desenvolvimento das estruturas lógica, lingüística e moral, tomando como referencial a teoria de Piaget.

Em seu procedimento, que não cabe aqui detalhar, avaliou o desenvolvimento dessas três estruturas, em crianças e jovens, com e sem escolarização (oito anos do ensino de primeiro grau), selecionando sujeitos de três níveis sociais (classes A, B e C), em diferentes idades.

Dentre os vários resultados observados, os que nos interessam são os seguintes: a) a escolarização regular (oito anos) favorece plenamente o atingimento dos níveis mais altos nas escalas psicogenéticas de linguagem, moralidade e pensamento lógico; b) os jovens sem escolaridade, comparados com os seus pares no final da oitava série, demonstraram defasagens de 6 a 8 anos, nas três classes sociais; c) os dados indicam que oito anos de escolarização apagam as diferenças de desempenho cognitivo, moral e lingüístico, observadas no início da escolarização, certamente devido às diferenças de origem sócio-econômica. Ou seja, a distribuição dos alunos no final da oitava série é homogênea, independente da classe social a que pertencem.

Um dado interessante, é que não há correlação entre as notas escolares e os níveis de competência, isto é, o fato dos alunos demonstrarem desenvolvimento nessas estruturas não implica que obtenham notas melhores, o que sugere que os currículos escolares não estão adaptados aos diferentes níveis de desenvolvimento ou que existem outros fatores intra-escolares que interferem nesse processo.

Diante desses resultados, a autora conclui que a Escola tem um efeito democratizante sobre o desenvolvimento psicogenético e sócio-lingüístico, independente dos conteúdos que desenvolve. As hipóteses que a autora apresenta tentam explicar tal efeito devido provavelmente às relações sociais proporcionadas pela Escola, ou seja, as relações informais que os jovens experienciam dentro da Escola, principalmente com os seus pares, seriam de fundamental importância para o desenvolvimento daquelas estruturas avaliadas.

Outra conclusão, esta mais relacionada com o nosso tema, é que tais resultados levam necessariamente à revisão das concepções reprodutivas sobre a Escola: esta, apesar de ser um mecanismo de seletividade e de reprodução de classes sociais, é ao mesmo tempo uma instituição social que funcionaria, ao nível da formação das estruturas da consciência, como instrumento democratizante, como coloca Bárbara Freitag.

Em outras palavras, significa que jovens com oito anos de escolarização, apresentariam, independente da origem social, estruturas cognitivas que os possibilitariam assimilar e processar adequadamente as experiências externas.

A importância disto para a nossa discussão é óbvia: se assumirmos que um dos objetivos da Escola deveria ser a formação do comportamento crítico, tal processo implica necessariamente o desenvolvimento das competências (estruturas, na linguagem piagetiana) lógica, lingüística e moral; colocando a questão de forma inversa, não se desenvolve o comportamento crítico, sem que essas estruturas, investigadas por Freitag se desenvolvam.

Delinea-se, portanto, uma nova contradição: se por um lado a Escola tem transmitido uma ideologia hegemônica, por outro, a escolarização tem desenvolvido o repertório básico que é fundamental para a formação da cidadania e talvez para a própria superação da condição de alienação. Obviamente, isto não significa que estamos defendendo a Escola tal qual se apresenta hoje, mas reconhecendo uma consequência da escolarização que até então não estava claramente colocada. Além disto, poder-se-ia imaginar que o papel da Escola poderia ser muito mais importante se estivesse planejada de acordo com as características e necessidades da população atendida; por exemplo, se os currículos e programas escolares fossem planejados, respeitando-se o repertório inicial da população e direcionados numa perspectiva de formação do comportamento crítico, certamente teria um efeito de grande relevância para a formação da cidadania.

Os resultados de estudos como este permitem ainda outras conclusões que levariam à revisão de certas concepções. Assim, se a origem social é um dos co-determinantes do desenvolvimento cognitivo, pode-se supor que tal processo não é irreversível, ou seja, a escolarização pode atuar, principalmente para as classes socialmente marginalizadas, como mecanismo de reequilíbrio dessa defasagem.

Outra conclusão geral possível é que o processo de reprodução de classes, atribuído ao sistema escolar, ocorre concretamente pelas relações de acesso / não acesso e permanência / não permanência.



Dáí, as conclusões práticas que podem ser tiradas desses trabalhos: tão importante quanto a oferta de escolas, é a necessidade de se assegurar a permanência das crianças durante oito anos básicos, ou seja, não basta que exista Escola, é preciso que os alunos possam freqüentá-la durante esse período. Tal necessidade é maior quanto mais pobre é a origem social do aluno, assumindo-se que o desenvolvimento global é, em grande parte, função das condições concretas de vida.

Diante desse quadro, resta questionar o seguinte: se a Escola tem um papel fundamental, mesmo na situação em que se encontra, por que não se tem garantido a permanência da maioria da população durante o primeiro grau? O que tem determinado o fracasso escolar (repetência e evasão) dos quase 80% das crianças que iniciam a primeira série e não terminam o primeiro grau?

No primeiro momento, situam-se as variáveis relacionadas com as condições de vida, determinadas pela situação sócio-econômica, que constituem condições concretas que impedem uma criança de freqüentar regularmente uma Escola. No segundo, há uma série de determinantes conhecidos, desde currículos e programas inadequados, até formação do professor, passando pelas condições internas como organização e a burocratização escolar.

A questão que se coloca é: essa situação tem solução? É possível alterar certas condições e diminuir ou erradicar o fracasso escolar?

Entendo que a resposta a esta pergunta é afirmativa, mas qualquer proposta apresenta implicações de ordem política. Assim, vejamos: o enfrentamento dos fatores extra-escolares depende da superação dos principais problemas sócio-econômicos que afetam nossa população e isto dependerá fundamentalmente da capacidade de organização dos setores sociais comprometidos com mudanças que atendam os interesses da maioria da população, principalmente as parcelas historicamente marginalizadas.

Por outro lado, a superação dos fatores intra-escolares também implica a questão política. Por exemplo: as decisões que são tomadas nos diversos níveis das secretarias de Educação dependem de quem ocupa os postos-chave, seja nos órgãos centrais, seja dentro da Escola. Dependem também do nível de organização dos educadores e do tipo de compromisso que eles assumam. Vejamos uma questão concreta: um dos grandes problemas que nossa Escola apresenta diz respeito à falta de continuidade curricular observada nas diversas disciplinas, entre as diversas séries. Este é um problema cuja solução implicará necessariamente a transformação da estrutura e funcionamento concreto da Escola, pois implica a participação dos professores nos níveis de decisão com relação às questões dos conteúdos e das práticas escolares. Em outras palavras, implica a busca de novas formas de organização dos educadores na Escola, o que exigirá uma divisão de poder, atualmente centrado nas mãos do diretor. Sem que se tenha clareza desse processo, dificilmente conseguir-se-á resolver a questão da continuidade curricular, independente das propostas de funcionamento que os níveis centrais das secretarias de Educação venham sugerir. Da mesma forma, a análise de cada fator intra-escolar responsável pelo fracasso escolar exigirá, para sua solução, decisões de cunho basicamente político-pedagógico, discutidas e assumidas pelos educadores, no interior das instituições escolares.

Finalmente, retomando-se a questão apresentada anteriormente, pode-se concluir que a escolarização tem um papel decisivo no processo de formação da cidadania, principalmente para os alunos oriundos dos setores mais pobres da sociedade. Além disso, a ação escolar poderia ser muito mais eficiente e relevante neste sentido. Isto vai depender da clareza política dos setores sociais e de seu poder de organização para atuar como grupo de pressão visando à alteração dos fatores extra e intra-escolares responsáveis pelo fracasso escolar.

O projeto político pedagógico como mecanismo de gestão educacional.

Um projeto é um esforço temporário empreendido cujo objetivo é criar um novo produto, serviço ou processo. O **Projeto Político Pedagógico (PPP)** é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos.



A qualificação profissional, salários dignos, jornada de trabalho que inclua tempo livre para os estudos e a atuação dos professores em atividades extraclasse, são condições indispensáveis para se ter pessoas responsáveis e competentes na construção da proposta da escola.

O PPP deve possibilitar aos membros da escola, uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos. A presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos no seu processo de elaboração, assimilando significados comuns aos diferentes agentes educacionais e colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola.

É baseado na construção de parcerias com a comunidade que mostramos o êxito de qualquer projeto educacional que tem como meta o desenvolvimento da cidadania e a construção da identidade da escola. O PPP define a intencionalidade e as estratégias da escola. Porém, só poderá ser percebido dessa maneira, se assumir uma estratégia de gestão democrática, ou seja, se for baseado na coletividade. Ele será eficaz na medida em que gera o compromisso dos atores da escola com a proposta educacional e com o destino da instituição.

O Projeto Político-Pedagógico é um mecanismo eficiente e capaz de proporcionar a escola condições de se planejar, buscar meios, e reunir pessoas e recursos para a efetivação desse projeto. Por isso é necessário o envolvimento das pessoas na sua construção e execução.

É através dos princípios democráticos apontados pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** de 1996 que podemos encontrar o aporte legal da escola na elaboração da sua proposta pedagógica. De acordo com os artigos 12, 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, porém, deve contar com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes na sua elaboração.

Apesar das escolas se basearem em normas gerais da educação, as unidades escolares se diferenciam entre si, pois cada instituição tem suas necessidades e princípios específicos. Outro ponto que as diferem é a região em que cada escola se situa, bem como os desejos de cada membro envolvido na construção do projeto educativo.

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

Em tempos de transformações notáveis e gradativas na sociedade brasileira, percebe-se a necessidade de mudanças constantes no modo de conduzir e organizar os diversos setores que a constituem. Nessa perspectiva, a escola como instituição de cunho vital para o bom andamento das práticas sociais não poderia se tornar alheia a tais transformações, pois a educação tem papel fundamental para a construção do bem estar social e da cidadania.

A gestão escolar é o meio pelo qual as instituições educacionais são conduzidas e organizadas, tendo em vista os fatores econômicos, políticos, estruturais, pedagógicos, sociais, dentre outros. É a partir das ações da gestão que a escola toma posse de seus métodos e perspectivas para o desenvolvimento dos processos educativos. Aliada a ela, surge a democratização da mesma que tem sido um assunto corriqueiro no meio educacional. Afinal, essa concepção de gestão tem trazido novos horizontes para a educação brasileira, pois proporciona avanços de significativa relevância para a educação, tais como o envolvimento da comunidade escolar na escolha do diretor da escola e a implantação dos conselhos escolares com papel deliberativo e decisório.

Sabe-se que ainda hoje, no Brasil, o ensino público reflete os velhos moldes da administração clássica, onde a ênfase se dava no cumprimento de normas e técnicas padronizadas e rigorosas que deviam ser seguidas por todas as escolas, para que estas trabalhassem da mesma forma. Sabendo que vivemos numa sociedade dinâmica, não podemos nos agarrar aos métodos do passado, pois as mudanças de época exigem também a transformação dos métodos e técnicas. Logo, a gestão escolar precisa aderir à democratização de suas funções e atribuições, visto a necessidade do cenário social, econômico e político em que nos encontramos.

Nesse sentido, a gestão escolar, deve ter a consciência do seu papel pedagógico, pois o produto final de todas as ações da gestão, bem como de toda a equipe da escola (docentes e demais funcionários) deve ser a educação em si.



(...) administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é usar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (PARO, 2000, p. 7).

A partir do momento em que os gestores tomam posse desse saber, todos os seus esforços se traduzirão em estratégias para garantir um processo de ensino aprendizagem que se dê de maneira eficaz. Desta forma, a gestão começa a ganhar um formato democrático, onde todos buscam em conjunto a melhoria da educação.

Conceitos e características da gestão democrática

A palavra gestão tem sua origem do latim “*gestio*”, que quer dizer “*ato de administrar, de gerenciar*”, ou seja, a ação de gerir determinado órgão ou instituição tem como incumbência geral a administração, sendo que esta última se dá em diversos aspectos. O termo democracia surgiu na Grécia Antiga (*demo*= povo e *Kracia*= governo). Levando em consideração seu ponto de vista etimológico, a expressão “gestão democrática” ressalta a importância da participação popular no tocante às decisões relacionadas ao funcionamento da instituição escolar. Logo, vemos que nesse tipo de gestão a administração não fica restrita nas mãos de uma única pessoa, o gestor, mas submete-se o poder em todas as suas dimensões a uma descentralização, ou seja, a uma partilha na qual todos os interessados no processo educativo (professores, alunos, funcionários da escola, pais e toda a comunidade) poderão contribuir no processo de ensino aprendizagem.

Podemos afirmar que gestão escolar é a maneira pela qual as instituições de educação são coordenadas e organizadas, tendo em vista as possibilidades de melhor conduzir os processos educativos. Quando atribuímos o caráter democrático à administração escolar, temos que ter em vista o conceito citado anteriormente, porém deve-se agregar as ideias de cooperação mútua, partilha do poder, percepção e sensibilidade às necessidades envolvidas nos processos educativos (questões sociais, étnicas, religiosas, culturais, sexuais etc), bem como buscar desenvolver as potencialidades dos envolvidos na educação, para que assim a escola possa vir a somar ideias e estratégias de uma forma mais ampla.

Gestão Democrática na escola pública é um processo por meio do quais decisões são tomadas, encaminhamentos são realizados, ações são executadas, acompanhadas, fiscalizadas e avaliadas coletivamente, isto é, com a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar (SEDUC, 2012, p. 7).

A questão da gestão democrática escolar muitas vezes fica subentendida como uma oportunidade para expor vários pensamentos, ou seja, tem-se a gestão democrática como viés para uma enxurrada de opiniões a cerca dos mais diversos assuntos que norteiam a escola. Logo, corre-se o risco de limitar todas as possíveis maneiras que a gestão possui para bem conduzir o ensino aprendizagem, sem falar da ideia errônea de que preencher o calendário escolar com eventos que contam com a participação da comunidade seja algo que efetive a gestão democrática, pois muitas vezes, esses acontecimentos tornam-se corriqueiros, cansativos e não contribuem com a escola, pois podem não ser tão significativos. De acordo com Neidson Rodrigues (2003, p.38), “É falso ligar a questão da democratização da escola a um único aspecto da atividade escolar, seja ele administrativo, pedagógico, de participação da comunidade em processos decisórios, acadêmicos ou políticos da escola”. A gestão democrática vai além de simples ações, que geralmente contam com a participação de um número maior de pessoas, mas ela caracteriza-se como um conjunto mais amplo e sistemático, que contempla todas as dimensões envolvidas na educação, ao passo que cada característica possui suas particularidades, métodos e estratégias específicas, onde, de maneira organizada, a gestão tem a função de coordenar e comandar tais ações, tendo em vista o desenvolvimento das práticas educativas numa ótica democrática, ou seja, participativa e cooperativa.



Na gestão democrática, levam-se em consideração alguns fatores tidos como princípios democráticos, onde se destacam a participação, a autonomia, a transparência e o pluralismo. Estes princípios que dão um tom democratizado à gestão, o que facilita a compreensão da concepção dessa gestão, caracterizando-a de maneira mais explícita.

O planejamento participativo

Dentre as características da gestão democrática podemos destacar o planejamento participativo como algo que traz relevantes contribuições no processo de democratização da educação. “A participação é condição básica para a gestão democrática. Uma não é possível sem a outra. É desse modo que a gestão democrática é concebida como projeto coletivo” (SEDUC, 2012, p. 7).

No planejamento participativo, busca-se os métodos e estratégias mais adequados para as práticas escolares e extra-escolares, tendo em vista a autonomia de todos mediante às decisões a serem tomadas e aos possíveis projetos que surgirem. Porém, percebe-se que há uma problemática em relação à participação no campo do planejamento que possui uma raiz histórica e que se reflete ainda hoje, devido ao caráter político presente nas ações que requerem planejamento.

Quanto a esse tipo de planejamento, nota-se que há uma grande dificuldade em perceber como ele deve ter uma ação efetiva. Nessa ótica, a participação no planejamento, pode tornar-se uma mera ficção ou uma ilusão, onde parece haver tal participação, quando na verdade, ela não acontece de fato, pois não são oferecidos a autonomia e o poder sobre as decisões, o que acontece, na realidade, é apenas um acompanhamento das ações a serem planejadas.

Há a possibilidade de um planejamento participativo a partir do momento em que todos demonstram um papel atuante, de caráter decisório e influente quanto ao planejamento. Temos assim, sujeitos participantes na íntegra e não apenas meros espectadores.

Para o bom andamento no processo do planejamento participativo, deve-se ficar claro que todos têm responsabilidades sobre o que será planejado, pois do contrário, há apenas uma participação superficial e involuntária, onde apenas concorda-se e não há uma posição firme diante do trabalho a ser realizado, existindo apenas um “teatro democrático”. “O planejamento participativo propõe e deve programar intervenções coletivas sobre o social, refletidas e conscientes. Ainda que venha desenvolver-se em microespaços do social, pode desempenhar uma atuação estratégica e construir sentido” (FALKEMBACH, 2008, p. 135).

Sabe-se que todos têm opiniões e conceituações distintas, porém, no planejamento participativo deve-se saber administrar muito bem esse fator para que não se instale uma situação de conflito.

A participação efetiva no processo do planejamento é de fundamental importância, a partir dos momentos em que se concebem os instrumentos e métodos eficazes consegue-se chegar aos resultados desejados sem ultrapassar limites e efetivando o caráter democrático da gestão, tendo em vista sempre buscar os melhores meios de promover uma educação que contemple a maior integração da escola com o meio comunitário e tornado a escola um espaço democrático em seu fazer pedagógico e em todas as suas instâncias, levando em consideração atores internos e externos à instituição.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – ESPECIAL NA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA.

A escola é concebida como instituição, capaz e capacitada, para disseminar o conhecimento, assim sendo, todos os alunos que a frequentam necessitam desenvolver de forma adequada suas potencialidades, independentemente de possuírem ou não uma necessidade mais específica na aprendizagem. Porém, quando há estudantes que não estão tendo evolução em seu processo de ensino e aprendizagem (no caso aqueles com necessidades educacionais especiais), o Currículo embutido no Projeto Pedagógico construído na escola, pode vir a torna-se um mecanismo de exclusão, um estigma da diferença. Quanto aos discursos em torno do processo da inclusão da pessoa com deficiência, Silva (2010, p.2) destaca que “[...] parece refletir o modo pelo qual são representadas e expressadas, historicamente, as principais inquietações das práticas de escolarização desses indivíduos, particularmente, àquelas relacionadas à escola e ao Currículo”.

Por isso, entendemos que, é de suma importância realizar uma reflexão construtiva sobre a pessoa com deficiência, nesse contexto educacional inclusivo, aonde cada sujeito apresenta uma característica peculiar em que o discurso inclusivo, por tendência, massifica. Desta forma, quando se defende a inclusão sem a valorização de fato da alteridade e das especificidades que a constitui, está se compreendendo o grupo das pessoas com deficiência de forma hegemônica, colocando estes sujeitos, como seres que apresentam características e necessidades únicas e comuns. É nessa conjuntura que o Currículo se configura como locus de importância no que diz respeito à discussão quanto à questão da diferença e da diversidade.

A inclusão vem tomando espaço cada vez maior nas políticas públicas, na sociedade e nas escolas, princípios educacionais formulados a partir dos ideais de Educação para Todos ganharam mais consistência com as diversas diretrizes, elaboradas para os diferentes níveis de ensino (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1996; Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, 2002). Esses documentos se configuram como um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos, com o objetivo de orientar as escolas em suas organizações, articulações, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CB, Nº 2, 11 de fevereiro de 2001) expressam determinações e orientações voltadas ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, no que tange aos aspectos pedagógicos e formação de professores. No Parecer 17/2001, referente à Resolução 2/2001. A inclusão é definida como a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL/CNE, 2001). Nesse contexto entendemos que a educação voltada às pessoas com necessidades educacionais especiais está fundamentada nos princípios da preservação da dignidade humana, na busca da identidade e no exercício da cidadania. Práticas durante muito tempo negligenciadas no trato às pessoas que apresentassem qualquer tipo de deficiência fosse ela física sensorial ou cognitiva. De acordo com o Parecer, os princípios que orientam a elaboração das diretrizes têm por finalidade acabar com qualquer tipo de discriminação e garantir o desenvolvimento da cidadania. Embasadas na LDB 9394/96 e na Declaração de Salamanca (1994), podemos dizer que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas. Sendo assim, as escolas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus estudantes, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem, por fim, assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de um Currículo apropriado, arranjo organizacional, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares para a educação inclusiva (1998), o Currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e devem viabilizar a operacionalização do mesmo, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo as suas finalidades. O mesmo documento usa as palavras "Adequações Curriculares" para referir-se ao mesmo como sendo um elemento dinâmico da educação para todos e que a sua viabilização para os alunos com necessidades educacionais especiais, pode ser realizado através da flexibilização, na prática educacional, com o objetivo de atender todos os alunos. Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante (PCNs, 1998, p. 32). As Políticas Públicas colocam para os sistemas de ensino, a responsabilidade de garantir que nenhum aluno seja discriminado, de reestruturar as escolas de ensino regular, de elaborar projeto pedagógico inclusivo, de programar propostas e atividades diversificadas, de planejar recursos para promoção da acessibilidade nos ambientes e de atender às necessidades educacionais especiais, de forma que todos os alunos tenham acesso pleno ao Currículo.

Considerando que os aspectos acima mencionados são determinantes para o sucesso da Política Educacional Inclusiva e que os resultados do censo escolar em nosso país, indicam o crescimento de alunos incluídos no ensino regular. Porém o que se vê é despreparo na prática para lidar com toda a situação que permeia a inclusão. Além do mais, não bastam somente Leis, Decretos, Portarias, Resoluções em âmbito federal, estadual e municipal que digam o que fazer, necessita-se urgentemente articular a legislação com a prática executada no dia a dia nas escolas. Tendo em vista que, as dificuldades que emergem do cotidiano escolar, nos mostraram que o tema inclusão escolar ainda permanece como um problema a ser resolvido pelas escolas e pela sociedade. Ter acesso à instituição escolar, em si, não garante que os alunos estão tendo o suporte necessário para o desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem. É corriqueiro observarmos que, em alguns espaços pedagógicos, ao receber alunos com necessidades educacionais especiais, em escolas ditas como inclusivas (aonde na proposta pedagógica tem-se um relato de que a escola é inclusiva e de que os professores participassem das discussões – gestão democrática), tenha-se dificuldades para recepcioná-los e orientá-los, apresentando uma à prática que foge da proposta apresentada no Projeto Pedagógico.

Por isso, quando há o ingresso de um estudante com necessidades educacionais especiais, por mais que, a professora faça um trabalho de aceitação dos demais estudantes e isso aconteça com sucesso, à prática diária escolar demonstra o quanto à mesma demonstra dificuldade, em desenvolver os conteúdos do Currículo junto a esse aluno, e a reconhecer aonde inicia a capacidade de aprendizagem desse estudante e como fazer com que ele se aproprie de tais conteúdos curriculares. No contexto da perspectiva de inclusão da pessoa com deficiência, compreendemos que esta discussão ajude a promover o olhar sobre o sujeito com deficiência como o Outro. Somente, a partir daí, a escola será uma real ação onde a diferença será compreendida como algo inerente à humanidade, conforme Silva (2010), não mais será entendido como: [...] um instrumento pedagógico neutro, ao contrário (o currículo) é um campo de conflitos, tensões e relações de poder do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, as organizações e as práticas que refletem (e reproduzem) as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico, que são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola (SILVA, 2010, p. 06). Neste momento de mudança de paradigma de uma escola excludente para uma que inclui, é conciso que se trilhem os recursos necessários para efetivar o compromisso de desenvolver em cada estudante as suas potencialidades. Pois, a educação inclusiva, entendida sob a dinâmica didático-curricular, é aquela que proporciona ao aluno com necessidades educacionais especiais, participar das atividades cotidianas da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais, mesmo que de modos diferentes, preferencialmente sem defasagem idade-série. Sendo o professor, o agente mediador do processo de ensino aprendizagem, cabe a ele o papel de fazer as adequações necessárias ao currículo (GLAT, 2004). A escola inclusiva precisa ter claro o reconhecimento de que cada estudante tem um potencial, ritmo de trabalho diferenciado, expectativas, estilos de aprendizagens, motivações e valores culturais, ou seja, reconhecê-los como diferentes. Segundo a Declaração de Salamanca: O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p.11-12). Podemos assim analisar que, o termo "necessidades educacionais especiais" estar se referindo a todas aquelas crianças ou jovens, cujas necessidades educacionais que surgiram em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem penúrias especiais em algum momento em seu processo de escolarização. Com esse contexto em que a criança esta inserida espera-se que o professor saiba acolher a diversidade e desenvolver a aprendizagem em seus alunos, levando em consideração a diversidade nos ritmos que se encontram presentes em sua sala de aula.



Por isso, é imprescindível que a escola se adapte às necessidades dos alunos. Para tal, destaca-se a necessidade de um Currículo flexível, abrangente de uma proposta de conteúdos, a partir da realidade de cada escola com base na sua autonomia, aonde, os elementos curriculares ganhem novas formas, ou seja, os conteúdos não serão decorados, mas apreendidos compreensivamente; a relação de professor e alunos será de uma parceria mútua; as metodologias serão diversificadas e ativas; a avaliação não será a cobrança da falta ou o reforço do comportamento obediente, mas a análise do processo para reorganizar as ações na rotina escolar. É de fundamental importância salientar que o currículo não deve ser concebido de maneira a ser o aluno quem se adapte aos moldes que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada aluno poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras. Para efetivar tal acontecimento, ao planejar, professor precisa estabelecer expectativas altas e criar oportunidades para todos os alunos aprenderem com sucesso, incluídos todos. Moreira e Baumel (2001) escrevem que, as adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um Currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou retirar do contexto referente ao conhecimento. Com isso, não querem dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, mas argumentam em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento de qualidade. Para Carvalho (2004, p. 79), a educação inclusiva pode ser considerada como um “processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas”. Nesse sentido, a reformulação do processo educacional deveria garantir currículos que valorizassem a diferença como constituição da sociedade e não como deformações diante de padrões estabelecidos socialmente. Contudo, superar a lógica de adaptações, pressupõe uma proposta curricular construída na perspectiva de viabilizar a articulação dos conhecimentos do ensino especial e do ensino comum, ambos devem promover a ampliação dos conhecimentos, das experiências de vida e a valorização dos percursos de aprendizagem.

O progresso é, sem dúvida, o fator mais importante para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade, primando pela heterogeneidade de nossos alunos. O grande objetivo para a escola inclusiva consiste em planejar a participação de todos os alunos e saber como dar suporte à aprendizagem dos mesmos, sem lhes fornecer respostas predeterminadas ou fazer do Currículo, um estigma da diferença. É necessário estar atento à importância de que não é o aluno que tem que se adaptar aos moldes da escola, mas a escola que deve adaptar-se a atender seus alunos. Assim sendo, para a execução de um Currículo inclusivo é preciso garantir uma educação com atitude abrangente, que antes de tudo, uma questão de direitos humanos, que se insere na perspectiva de assegurar o direito à educação das crianças, jovens e adultos, independentemente de suas características ou dificuldades. Importa não perder de vista que assegurar o direito à educação é ir além do acesso: é prever e redefinir ações verdadeiramente destinadas a estes sujeitos/alunos, em função das suas necessidades/ou especificidades, tendo em vista sua formação humana e educacional. Por fim, de acordo com o que foi apresentado percebemos então que o Currículo faz diferença sim, no processo de ensino e aprendizagem, sendo importante investir estudos para o 10 avanço do mesmo no cotidiano escolar, e vale ressaltar que este deve alcançar todos os sujeitos, independente das características apresentadas por estes considerando todos os aspectos culturais que fazem parte do meio social onde os sujeitos habitam.

Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

A educação integral e o direito à aprendizagem como concepções fundantes do processo educativo.

Princípios educativos orientadores do percurso formativo dos educandos.

A organização da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis: etapas e modalidades
Os sujeitos e seus diferentes percursos formativos: a criança, o jovem, o adulto e o idoso.
Conhecimento, processos de ensino e aprendizagem, tempos e espaços: concepções curriculares da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis.



Diretrizes, resoluções e documentos norteadores da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis.

(Material disponível em slides, solicitar ao Professor Conteudista).

OBSERVAÇÃO: ARQUIVO EM PDF

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf

Constituição Federal de 1988

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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006). VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade. VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (acréscimo feito pela EC nº 53). Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Acréscimo feito pela ECnº 53).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creches e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (redação dada pela EC nº 53). V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas Educação e Linguagem Lei de Diretrizes e Bases da Educação suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.



§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. § 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (acréscimo feito pela ECnº 53).

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. § 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213. § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação. § 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários. § 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei (redação dada pela EC nº 53). § 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino (acréscimo feito pela EC nº 53).

Art. 213 – Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II – assegurem à destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País

OBSERVAÇÃO: ARQUIVO EM PDF

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/44/3/LDB_Constituicao.pdf

(Material disponível em slides, solicitar ao Professor Conteudista).

Resolução CNE/CEB nº 04, de 13/07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

RESOLVE: Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir à democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.



Resumo LDB Lei 9394/96 atualizada.

Tramitação

1988 – Promulgação da Constituição Federal.

1988 a 1991 – Início de discussão do projeto “Jorge Hage” na Câmara.

1992 – Darcy Ribeiro, apoiado por Collor, apresenta outro projeto de LDB no Senado.

1992 a 1993 – Os dois projetos são discutidos ao mesmo tempo no Congresso Nacional.

1993 – O projeto Jorge Hage é aprovado na Câmara e vai para o Senado.

1995 – O projeto é considerado inconstitucional e Darcy Ribeiro reapresenta seu antigo projeto de lei.

1996 – Aprovação da lei, em dezembro.

A Lei n.º 9394/96

Art. 1º - educação compreendida como processo de formação humana.

Art. 2º - educação é dever da família e do Estado. Tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Art. 3º - princípios:

Igualdade acesso /permanência v

Liberdade; v

Pluralismo de idéias; v

Tolerância; v

Coexistência – público / privado; v

Gratuidade do ensino público; v

Valorização do profissional v

Gestão democrática;v

Padrão de qualidade; v

Valorização extra-escolar;v

Escola – trabalho – práticas.v

Deveres do Estado (Art. 4º)

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; Modificados pela Emenda Constitucional 14/96:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento especializado aos educandos com necessidades especiais;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, adequado às suas necessidades e disponibilidades;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares (material, transporte, alimentação e assistência à saúde);

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino.

Art. 5º e Art. 6º

Matrícula: é dever dos pais matricular os menores a partir dos 7 anos.v Ensino Fundamental: direito público subjetivo v

Modificado pela lei n.º 11.114/05: MATRÍCULA A PARTIR DOS SEIS ANOS.

a) Educação Infantil (creche e pré-escola) - Municípios

b) Ensino Fundamental (pelo menos 9 anos) Modificado pela Lei Federal n.º 11.274/06 - Prioridade dos municípios com a colaboração do Estado.

c) Ensino MédioPrioridade dos Estados.



d) Obs: obrigatoriedade restringe-se ao Ensino Fundamental - União deve prestar assistência técnica e financeira.

Gestão democrática: (Art. 12 e 13)

Escolas:

Proposta pedagógica; Cumprimento do calendário;

Docentes:

Recuperação;

Articulação com as famílias;

Informação sobre rendimento;

Comunidade (Art. 14):

Participação na elaboração da proposta pedagógica e nos conselhos escolares.

Autonomia (Art. 15):

Pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

Regras de organização da educação básica:

Podem organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não-seriados, com base na idade, etc. (art. 23).

Carga-horária mínima anual: 800 horas e 200 dias de efetivo trabalho escolar.

Classificação.

Avaliação do aluno: contínua.

Frequência mínima: 75%

Históricos, declarações, certificados: responsabilidade da escola (art. 24).

Currículo na educação básica:

Valores, direitos e deveres, orientação para o trabalho, desporto. (Art. 26 e 27) v Língua estrangeira: a partir da 5ª série v História e cultura afro-brasileira e africana (Lei nº 10.639/03) v Língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, arte, educação física v Base nacional comum e parte diversificada v

Características dos níveis de ensino:

a) Educação Infantil: creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos); desenvolvimento integral da criança, não existe reprovação. (Art. 29 a 31)

b) Ensino Fundamental: (mínimo 9 anos) objetivo de desenvolver a capacidade de aprender, fortalecer os vínculos da família, da solidariedade e tolerância. – pelo menos 4 horas de trabalho diário. (Art. 32-4)

c) Ensino Médio: (mínimo 3 anos) aprofundamento dos estudos – tecnologia e preparação para o trabalho. (Art. 35-6)

Características das modalidades de ensino:

Educação de Jovens e Adultos (Art. 37-8) - (EJA – antigo supletivo): cursos e exames. Idade mínima para o Ensino Fundamental 15 anos e para o Ensino Médio 18 anos.

Educação Profissional (Art. 39 a 42) - aptidões para a vida produtiva. Articulação com o ensino regular ou independente de escolaridade.

Educação Especial (Art. 58 a 60) - atendimento aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular (inclusão). Adaptação da escola e do currículo. Integração na vida em sociedade.

Profissionais da educação (Art. 61-67)

Valorização: plano de carreira, concurso público, aperfeiçoamento, piso salarial, progressão, condições de trabalho. v Docentes: formação mínima em nível médio modalidade normal (antigo magistério) e nível superior em licenciatura v Associação entre teoria e prática e aproveitamento de experiências v



Disposições gerais e transitórias:

Até o final da década todos os professores deverão ter nível superior. → Municípios deverão matricular todas as crianças de 6 anos de idade, oferecer EJA, capacitação → Plano Nacional de Educação (aprovado em 2001) → Art. 87. É instituída a Década da Educação: v Ensino à distância (Art. 80) v Educação indígena (Art. 78-9) v

LEI Nº 7508, de 27 de dezembro de 2007. DISPÕE SOBRE A ORGANIZAÇÃO, O FUNCIONAMENTO E A MANUTENÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Art. 1º A presente Lei regulamenta, no âmbito do Município de Florianópolis, o Sistema Municipal de Ensino, de que trata a Lei Federal nº 9.394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais legislações em vigor.

TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I DA EDUCAÇÃO

Art. 2º A educação é um processo de interação entre sujeitos, envolvendo a produção e apropriação de conhecimentos, abrangendo a formação que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, políticas e religiosas.

CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E FINALIDADES DA EDUCAÇÃO

Art. 3º A educação será promovida e inspirada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade humana, bem-estar social, paz e democracia, tendo por finalidade o desenvolvimento da criança, do adolescente e do adulto, no exercício da cidadania, observando: I - Igualdade de condições para o acesso e a permanência nas Unidades Educativas. II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - Respeito à liberdade e à diversidade; V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - Valorização do profissional da educação; VIII - Gestão democrática do ensino; IX - Garantia de padrão de qualidade; X - Vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais; e XI - liberdade de organização estudantil, sindical e associativa.

Art. 4º A educação é direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade. Parágrafo Único - É dever do Estado oferecer educação pública e gratuita e, da família, garantir a presença e o acompanhamento da criança e do adolescente na Unidade Educativa.

Art. 5º O dever do Estado, com a educação pública, será efetivado mediante a garantia de: I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - Atendimento educacional especializado e gratuito à criança, ao adolescente e ao adulto com deficiência; III - Atendimento gratuito na educação infantil; IV - Oferta de educação gratuita para jovens e adultos, equivalente ao Ensino Fundamental, garantindo condições de acesso e permanência; V - Atendimento à criança, ao adolescente e ao adulto, por meio de programas suplementares; VI - Cumprimento do princípio da educação escolar gratuita, vedada a cobrança de qualquer tipo de taxa ou contribuição financeira; e VII - Padrões mínimos de qualidade estabelecidos em leis e atos.

TÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO E DAS ATRIBUIÇÕES DOS INTEGRANTES DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

CAPÍTULO I DA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

Art. 6º São integrantes do Sistema Municipal de Ensino: I - Secretaria Municipal de Educação; II - Conselho Municipal de Educação; III - Unidades Educativas Públicas Municipais; e IV - Instituições de Educação Infantil Privadas.

CAPÍTULO II DAS ATRIBUIÇÕES DOS INTEGRANTES DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO



Art. 7º A Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação cumprirão as atribuições definidas em legislação específica.

Art. 8º As Unidades Educativas Públicas Municipais e as Instituições de Educação Infantil Privadas, respeitadas as normas vigentes, terão a incumbência de: I - Elaborar, executar e publicar seu projeto político pedagógico; II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula; IV - Articular-se com a comunidade educativa; V - Informar os pais ou responsáveis e instituições competentes sobre a frequência das crianças e adolescentes.

TÍTULO III DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Art. 9º A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se-á pela participação da comunidade educativa nas decisões e encaminhamentos, fortalecendo a vivência da cidadania, garantindo: I - Processo de legitimação da direção da Unidade Educativa; II - Autonomia para elaborar, executar, avaliar e reelaborar seu projeto político pedagógico; III - Autonomia na organização dos pais ou responsáveis, profissionais da educação e corpo discente, na forma da legislação vigente; e IV - Realização do Fórum Municipal de Educação.

Art. 10 O Fórum Municipal de Educação é órgão consultivo das políticas educacionais, do Sistema Municipal de Ensino, do qual participarão as entidades integrantes do próprio Sistema e representantes das entidades dos diversos segmentos da Sociedade Florianopolitana com interesse na educação. Parágrafo Único - O Fórum Municipal de Educação, convocado pelo Conselho Municipal de Educação, será realizado, no mínimo, a cada dois anos.

TÍTULO IV DOS NÍVEIS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

Art. 11 A educação de que trata esta Lei compreende os seguintes níveis e modalidades: I - Níveis: a) Educação Infantil; e b) Ensino Fundamental. II - Modalidades: a) Educação de Jovens e Adultos; e b) Educação Especial.

CAPÍTULO I DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 12 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade educar/cuidar da criança de 0 a 5 anos, sujeito de direitos, contemplando as diversas dimensões humanas, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas e culturais, complementando a ação da família.

Art. 13 O atendimento na Educação Infantil dar-se-á nas seguintes categorias administrativas: I - Pública, assim entendida a criada ou incorporada, mantida e administrada pelo poder Público Municipal; e II - Privada, assim entendida a mantida por Pessoa Física ou Jurídica de direito privado.

Art. 14 As instituições de educação infantil privada se enquadrarão nas seguintes categorias: I - Particular, em sentido estrito, a instituída e mantida por uma ou mais pessoa física ou jurídica de direito privado, que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - Comunitária, a instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; III - Confessional, a instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, que atendem a orientação confessional e ideologia específica, e ao disposto no inciso anterior; e IV - Filantrópica, a que ofereça gratuitamente serviços educacionais a pessoas carentes e atenda aos demais requisitos previstos em lei.

Art. 15 A Educação Infantil deve: I - Atender aos padrões definidos em lei e normas fixadas pelo Conselho Municipal de Educação; II - Ser pública e gratuita, com progressiva ampliação do número de vagas, na Rede Pública Municipal, conforme a demanda; III - Propiciar cuidados básicos e acesso aos conhecimentos, inserindo a criança no mundo da natureza, da cultura e da sociedade, de forma lúdica, ativa, participativa e criativa; e IV - Cumprir um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho educativo.

Art. 16 A avaliação na Educação Infantil realizar-se-á mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para esta etapa de educação, tendo como função a promoção e não constituindo pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

CAPÍTULO II DO ENSINO FUNDAMENTAL



Art. 17 O Ensino Fundamental tem por finalidade o desenvolvimento da criança, do adolescente e do adulto a partir de bases científicas, assegurando-lhes a formação indispensável ao exercício da cidadania e à formação de senso crítico, oportunizando-lhe os meios e condições para a continuidade dos estudos.

Art. 18 O Ensino Fundamental deve: I - Atender aos padrões definidos em lei e normas fixadas pelo Conselho Municipal de Educação; II - Ser público, gratuito e presencial, com ampliação do número de vagas na Rede Pública Municipal, conforme a demanda; III - Cumprir carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar; IV - Garantir a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias de efetivo trabalho escolar, com possibilidade de ampliação do tempo de permanência na Unidade Educativa; V - Classificar a criança, adolescente e adulto em qualquer série ou ano, excetuando o primeiro, por promoção, transferência ou avaliação feita pela Unidade Educativa, que explicita o grau de desenvolvimento e experiência; VI - Reclassificar a criança, adolescente e adulto, inclusive, quando se tratar de transferência de alunos oriundos de estabelecimentos situados no país e exterior, tendo como base as normas curriculares gerais; VII - Proporcionar recuperação de conteúdo(s) curricular à criança, ao adolescente e ao adulto que demonstrar aproveitamento insuficiente do processo pedagógico, no decorrer do ano letivo; e VIII - exigir a frequência mínima para aprovação de 75% do total de horas letivas.

Art. 19 O Ensino Fundamental organizar-se-á de acordo com o interesse do processo de aprendizagem e Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa, respeitando as normas estabelecidas.

Art. 20 A avaliação do processo educativo será contínua, diagnóstica e formativa, baseada em objetivos educacionais definidos, de forma a orientar a prática educativa, em função das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança, do adolescente e do adulto.

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 21 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles com idade igual ou superior a 15 anos, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental, na idade própria.

Art. 22 A Educação de Jovens e Adultos deve: I - Desenvolver uma política de ingresso e permanência, mediante ações integradas e complementares entre si; II - Atender aos padrões definidos em Lei e normas fixadas pelo Conselho Municipal de Educação; III - Garantir cursos com carga horária mínima presencial de 75% do total previsto; e IV - Garantir um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar.

CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 23 A Educação Especial destina-se à criança, ao adolescente e ao adulto com deficiência, oferecendo atendimento educacional especializado com serviços e recursos que garantam ao educando o acesso ao conhecimento.

Parágrafo Único - Por atendimento educacional especializado, entende-se o serviço, o recurso e a estratégia necessária à eliminação de barreiras que impedem a criança, o adolescente e o adulto com deficiência de acessar ao conhecimento.

Art. 24 A Educação Especial deve: I - Garantir o direito ao acesso e à permanência nos níveis e modalidades de que trata esta lei; II - Prover serviços, recursos, às necessidades individuais requeridas pela criança, pelo adolescente e pelo adulto com deficiência; III - Promover formação continuada específica aos profissionais da educação que atendem à criança, ao adolescente e ao adulto com deficiência; e IV - Atender aos padrões definidos em Lei e normas fixadas pelo Conselho Municipal de Educação.

TÍTULO V DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 25 Os profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e características de cada fase do desenvolvimento da criança, adolescente e adulto, deverão: I - Ter formação mínima específica, prioritariamente, em licenciatura plena, para o cargo, para a função, área e disciplina; II - Associar teoria e prática nas atividades pedagógicas; III - Participar da formação continuada, principalmente a promovida em serviço;



IV - Planejar, avaliar e registrar as atividades referentes à proposta pedagógica; V - Responsabilizar-se pela aprendizagem da criança, do adolescente e do adulto; VI - Ministrando os dias letivos e horas estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento e à avaliação; VII - Colaborar com as atividades de articulação da Unidade Educativa, com as famílias e a comunidade; VIII - Apresentar-se adequadamente trajado no local de trabalho; IX - Tratar a todos com urbanidade; e X - Zelar pelo patrimônio da Unidade Educativa.

Art. 26 Aos profissionais da educação no serviço público municipal serão garantidas, através de estatuto e plano de cargos e específicos, condições de trabalho, formação continuada e remuneração adequada às responsabilidades profissionais e nível de formação.

TÍTULO VI DOS RECURSOS FINANCEIROS E DO REGIME DE COLABORAÇÃO

Art. 27 O Município aplicará no mínimo trinta por cento de sua receita anual nos níveis e modalidades de ensino da rede pública. Parágrafo Único - A Secretaria Municipal de Educação enviará, ao Conselho Municipal de Educação, relatório quadrimestral da execução financeira da destinação dos recursos estabelecidos.

Art. 28 Caberá ao Município definir, com o Estado, formas de colaboração, às quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma destas esferas do poder público.

TÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 29 A realização do primeiro Fórum Municipal de Educação dar-se-á até seis meses após a publicação desta Lei.

Art. 30 As Unidades Educativas a que se refere esta Lei, existentes ou que venham a ser criadas, deverão, no prazo de três anos, a contar da data de publicação desta Lei, integrarem-se e adequarem-se ao Sistema Municipal de Ensino.

Art. 31 As Unidades Educativas promoverão a adaptação de seus estatutos, projetos políticos pedagógicos e regimentos até 30 de dezembro de 2010. Art. 32 Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Florianópolis, aos 27 de dezembro de 2007.

DÁRIO ELIAS BERGER PREFEITO MUNICIPAL

LEI COMPLEMENTAR Nº 546, DE 12 DE JANEIRO DE 2016.

FORMALIZA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.
FAÇO SABER A TODOS OS HABITANTES DO
MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS QUE A CÂMARA
MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS APROVOU E EU
SANCIONO A SEGUINTE LEI COMPLEMENTAR:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Municipal de Educação de Florianópolis (PME), com vigência no decênio 2015/2025, com vistas ao disposto na Emenda Constitucional nº 59, de 2009, no art. 214 da Constituição Federal e na Lei nº 13.005, de 2014.

Art. 2º São diretrizes do PME:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento as necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;



IX - valorização dos profissionais da educação; e

X - promoção dos princípios do respeito dos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas e estratégias do Plano Municipal de Educação estão definidas no Anexo Único, parte integrante desta Lei Complementar, que foram elaboradas e definidas observando a legislação vigente, as propostas educacionais das redes de ensino, no município de Florianópolis.

Art. 4º Compete ao Fórum Municipal de Educação e ao Conselho Municipal de Educação de Florianópolis o acompanhamento e a avaliação da execução do Plano Municipal de Educação, a cada dois anos, a contar da data de aprovação deste Plano.

Art. 5º O município deverá programar o Plano Municipal de Educação no âmbito de suas competências, o Estado e a União devem efetuar os repasses e transferências legais, contratos e convênios dos recursos financeiros necessários para o alcance das metas. Parágrafo único. O município poderá adotar medidas adicionais e instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, por meio de mecanismos que definam o regime de colaboração da União e Estado.

Art. 6º A Secretaria Municipal de Educação, as instituições públicas da esfera estadual e federal da sociedade civil organizada e as demais instituições e órgãos participantes deste Plano, empenhar-se-ão na divulgação deste e da progressiva implementação das diretrizes, metas e estratégias, para que a sociedade o conheça amplamente e possa acompanhar sua implementação.

Art. 7º As dotações orçamentárias necessárias à implementação das diretrizes, metas e estratégias deste PME deverão ser consignadas no Plano Plurianual, na Lei de Diretrizes Orçamentárias e na Lei Orçamentária Anual do Município.

Parágrafo único. As dotações orçamentárias deverão considerar as transferências de recursos decorrentes de transferências legais, contratuais e de convênio, mantidos com a União e o estado de Santa Catarina.

Art. 8º O Município deverá destinar à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI, do caput do art. 214 da Constituição Federal.

Art. 9º Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 10 Revogam-se as disposições contrárias.

Florianópolis, aos 12 de janeiro de 2016.

CESAR SOUZA JUNIOR

PREFEITO MUNICIPAL

JULIO CESAR MARCELLINO JR.

SECRETÁRIO MUNICIPAL DA CASA CIVIL.

Resoluções

>Resolução nº 02 /2009 - Dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

>Resolução nº 03/2009 - Fixa normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis.

>Resolução nº01/2010 - Fixa normas para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina.

>Resolução 02.2011 - Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.



>Resolução nº01/2013 – Modificam os artigos 2º, 14º (parágrafo 3º) e 23º da resolução CME 02/2011.

Orientações

>Orientação DEF nº 01/2010– Orienta e sugere sobre a Estrutura do projeto Político Pedagógico e Regimento escolar para as Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino municipal de Florianópolis, Santa Catarina.

Atos Normativos do CME

Resolução 01/2015: Fixa normas para autorização de Funcionamento para Ensino Fundamental

Resolução nº 01/2013: Modificam os artigos 2º, 14 (parágrafo 3º) e 23 da Resolução CME nº 02/2011.

Resolução 02/2011: Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos do ato avaliativo para o ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Resolução 02/2010: Estabelecem Normas Operacionais Complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB n 06/2010, Resoluções CNE/CEB n02/010 e n 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Resolução 01/2010: Fixa normas para o Ensino Fundamental de (09) nove anos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina.

Resolução 003/2009: Fixa normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis.

Resolução 002/2009: Dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das Unidades Educativas do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

Resolução 001/2009: Fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis.

(Material disponível em slides, solicitar ao Professor Conteudista).

OBSERVAÇÃO: ARQUIVO EM PDF

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Lei nº: 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é a legislação que explicita a implementação da proteção integral constitucionalmente estabelecida no artigo 227. Assim, estabelece medidas concretas para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Responsabiliza nominalmente a família, a comunidade, a sociedade e o Estado pelo bem-estar e saudável desenvolvimento da infância e da juventude. Este documento legal alterou fundamentalmente a legislação de proteção à infância e juventude no país, revogando o antigo Código de Menores e adequando a legislação infraconstitucional às disposições constitucionais e aos parâmetros internacionais de proteção.

Fundamentalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece como a proteção integral deve ser garantida no país, indicando as medidas sociais, protetivas e sócio-educativas que devem ser utilizadas para assegurar o bem estar de crianças e adolescentes. Seu texto contém importantes disposições sobre os direitos fundamentais da infância e adolescência, dentre eles: a garantia da vida, saúde, integridade, liberdade, convivência familiar e comunitária, proteção contra violência e exploração, dentre outros.

Resumo ECA - Lei 8069 de 13/07/1990

Resumo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069 de 13 de julho de 1990



Art. 1 - Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2 - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo Único - Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3 - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros, meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4 - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo Único - A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5 - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6 - Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais e a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Art. 53: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes:

II – direito de ser respeitado pelos seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer à instâncias escolares superiores;

Art. 54: É direito do Estado conseguir à criança e ao adolescente:

II - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 56: Os dirigentes de estabelecimentos de Ensino Fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

II - Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados recursos escolares;

III - Elevados níveis de repetência

Art. 60: É proibido qualquer trabalho a menores de 14 anos de idade, salvo na condição de aprendiz;

Art. 63: A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - Garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

Art. 65: Ao adolescente aprendiz, maiores de 14 anos são assegurados direitos trabalhistas e previdenciários;

Art. 67: Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não governamental, é vedado o trabalho:

I - Noturno realizado entre vinte e duas horas de um dia e cinco horas do dia seguinte;

Art. 70: É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente;

Art. 74: O poder público através de órgão competente regulará as diversões e espetáculos públicos, informando sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada;



Art. 76 - As emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas;

Art. 104 - São penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos à medidas previstas na lei;

Art. 106 - Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente;

Art. 108 - A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de 45 dias;

Art. 112 - Verificada a prática do ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - Advertência;

II - obrigação de reparo ao dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semi-liberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I ao VI.

Art. 121 - Da internação:

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos;

§ 4º Atingido o limite estabelecido no parágrafo anterior o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semi-liberdade ou de liberdade assistida;

Art. 122 - A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I - Tratar-se do ato infracional cometido de grave ameaça ou violência à pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

Art. 129 - São medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis:

VIII - Perda de guarda;

IX - destituição de tutela;

X - suspensão ou destituição do pátrio poder.

Art. 136: São atribuições do Conselho Tutelar:

a) Requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança.

Art. 143: É vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos a que se atribua autoria do ato infracional.

Parágrafo único: Qualquer notícia a respeito do fato, não poderá identificar a criança ou o adolescente, vedando-se fotografias, referencia ao nome, apelido, filiação, parentesco e residência.

Art. 243: Vender, fornecer ainda que gratuitamente, ministrar ou entregar, de qualquer forma à criança ou adolescente, sem justa causa, produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica, ainda que por utilização indevida.

Pena: Detenção de 6 meses a 2 anos; se o fato não constitui crime mais grave.

1. “Criança e Adolescente só têm direitos e não obrigações” (?) (art. 6º; art. 16, I; art. 17; art. 18).

Não. Nos termos do art. 6º do ECA, eles têm tanto direitos quanto deveres individuais e coletivos. Até mesmo o direito à liberdade, previsto no art. 16 não é ilimitado. Referido artigo enumera os aspectos compreendidos por esse direito. Nada é ilimitado: nem os direitos, nem os deveres. Ambos são impostos por lei, mas devem ser exercidos dentro dos limites legais.

A participação da comunidade escolar (leia-se pais de alunos) adquire grande importância, na medida em que é o Conselho de Escola que irá elaborar o Regimento Escolar. Os pais (ou responsáveis) têm o direito de conhecer o processo pedagógico da escola, de participar da definição das suas propostas educacionais, mas também têm o dever de acompanhar a frequência e o aproveitamento dos seus filhos (ou pupilos).

Crianças e Adolescentes têm todos os seus direitos previstos e assegurados no Estatuto. Deve-se respeitá-los, não se esquecendo de que, na escola, esses direitos devem ser exercidos nos limites do Regimento Escolar.



2. O que fazer, ao tomar conhecimento de abusos praticados contra a criança e o adolescente?

É obrigação do Diretor da Escola tentar resolver o problema com a família, além de comunicar o Conselho Tutelar. Deve proceder da mesma forma, quando se tratar de faltas injustificadas, maus tratos ou qualquer outra anormalidade.

3. Como deve ser vista a censura no ECA?

Deve ser vista como uma questão legal. Ou seja, a censura não é ética, moral, mas legal.

Exemplo: uma fita de vídeo classificada com imprópria para menores de 18 anos não poderá ser exibida para os alunos com idade inferior à indicada.

4. O Estatuto criou a figura Proteção integral à Criança e Adolescente.

5. Criança = 0 a 12 anos incompletos;

Adolescente = 12 a 18 anos; Excepcionalmente até os 21 anos (por exemplo, quando tratar-se de assegurar direitos dos mesmos).

6. Os direitos da Criança e Adolescente devem ser assegurados “com absoluta prioridade”.

7. Obrigações da direção:

a) comunicar ao Conselho Tutelar os casos de suspeita ou confirmação de maus tratos (além de outras providências legais);

b) não permitir que a Criança e Adolescente seja exposta a vexame ou constrangimento (“escola não é extensão do lar”);

c) comunicar ao Conselho Tutelar os casos de reiteração de faltas injustificadas, evasão escolar (esgotados os recursos escolares), elevados níveis de repetência (depois de tentar resolver o problema com os pais/responsáveis);

d) tomar todas as medidas cabíveis quando da ocorrência de atos infracionais: ressarcimento de dano, “queixa” no Distrito Policial, apelo à Polícia, comunicações ao Conselho Tutelar, Juiz e Promotor;

e) não divulgar (e não permitir a divulgação) de atos (infracionais) administrativos, policiais e judiciais referentes a Criança e Adolescente;

f) facilitar o acesso à escola (e à documentação) aos responsáveis por Criança e Adolescente (principalmente o Ministério Público), desde que no exercício de suas funções, não abdicando, porém, da condição de diretor (art. 201, § 5º, b);

g) não permitir a exibição de filme, peça, etc., classificado pelo órgão competente como não recomendado para Crianças e Adolescentes.

8. São deveres dos pais ou responsáveis:

a) matricular o filho ou pupilo na escola;

b) acompanhar sua freqüência;

c) acompanhar seu aproveitamento escolar.

9. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

10. Direitos da Criança e Adolescente:

a) opinião e expressão;

b) brincar, praticar esportes e divertir-se;

c) contestar critérios avaliativos e recorrer a instâncias superiores;

d) ser respeitado por seus educadores;

e) organizar (e participar em) entidades estudantis;

f) vaga em escola pública próxima de sua residência;

g) sigilo em todos os tipos de processos;

h) se autor de ato infracional, não ser conduzido ou transportado indevidamente.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.



PORTUGUÊS

Compreensão de texto: localização de informações implícitas e explícitas e reflexão sobre a leitura.

Capacidades de Decodificação

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas; Conhecer o alfabeto; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo fluência e rapidez de leitura.

Capacidades de Compreensão

Ativação de conhecimentos de mundo; Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; Localização e/ou cópia de informações; Comparação de informações; Levantamento e checagem de hipóteses sobre todo o texto ou partes do texto; Produção de inferências locais; Produção de inferências globais; Generalizações.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validarem no texto suposições feitas.

INFERÊNCIA

Considere a seguinte situação: João passa em frente a minha casa todos os dias para ir ao trabalho. Hoje ele não passou e então eu digo: “João não foi trabalhar”.

Por que eu chego a essa conclusão? Porque fiz uma inferência. João pode mesmo não ter ido trabalhar, mas também pode ter seguido para o trabalho por outro caminho. Eu vi uma parte do todo e tirei conclusões apressadas sobre o todo. Isso é inferência e ela poderá levá-lo a conclusões erradas e a problemas de comunicação.

A inferência é um obstáculo à comunicação e a maior causadora de boatos e problemas de relacionamento interpessoal, tanto na vida pessoal quanto na vida profissional.

Estratégias de inferência: permitem captar o que não está dito no texto de forma explícita. A inferência é aquilo que “lemos”, mas não está escrito. São adivinhações baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor possui. Às vezes essas inferências se confirmam, e às vezes não; de qualquer forma, não são adivinhações aleatórias. Além do significado, inferimos também palavras, sílabas ou letras. Boa parte do conteúdo de um texto pode ser antecipada ou inferida em função do contexto: portadores, circunstâncias de aparição ou propriedades do texto. O contexto, na verdade, contribui decisivamente para a interpretação do texto e, com frequência, até mesmo para inferir a intenção do autor.

TEXTO- Informações Literais e Inferências

Muitas vezes, os leitores reconhecem e compreendem as palavras de um texto, mas se mostram incapazes de perceber satisfatoriamente o seu sentido como um todo.

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que o texto nem sempre fornece todas as informações possíveis. Há elementos implícitos que precisam ser recuperados pelo leitor para a produção do sentido. A partir de elementos presentes no texto, estabelecemos relações com as informações implícitas. Por isso, o leitor precisa estabelecer relações dos mais diversos tipos entre os elementos do texto e o contexto, de forma a interpretá-lo adequadamente. Algumas atividades são realizadas com esse objetivo. Entre elas está a produção de pressuposições, inferências ou subentendidos.



Pressuposição: é o conteúdo que fica à margem da discussão, é o conteúdo implícito. Assim, a frase “José parou de beber” veicula a pressuposição de que José bebia antes; “José passou a estudar à noite” contém a pressuposição de que antes estudava de dia, mas contém também a pressuposição de que ele não estudava antes, dependendo da ênfase colocada em passar a ou em à noite.

Inferências: são informações normais que não precisam ser explicitadas no momento da produção do texto; são também chamadas de subentendidos.

O exemplo seguinte ajuda a entender esta noção:

“Maria foi ao cinema, assistiu ao filme sobre dinossauros e voltou para casa.”

Lendo esta frase, o leitor recupera os conhecimentos relativos ao ato de ir ao cinema: no cinema existem cadeiras, tela, bilheteria; há uma pessoa que vende bilhetes, outra que os recolhe na entrada; a sala fica escura durante a projeção, etc. Enfim, isto não precisa ser dito explicitamente. Se assim não fosse, que extensão teria nossos textos para fornecer, sempre que necessário todas estas informações?

Daí a importância das inferências na interação verbal. Se quiséssemos dizer que Maria não conseguiu ver o filme até o final, isto teria que ser explicitado, porque, normalmente, a pessoa vê o filme inteiro.

A retomada do texto através de inferências é feita com base em significados que compreendemos, mas não estão manifestados, ao contrário do que se passa com os processos de informação literais.

SUBENTENDIDOS

Ao contrário das informações pressupostas, as informações subentendidas não são marcadas no próprio enunciado, são apenas sugeridas, ou seja, podem ser entendidas como insinuações.

O uso de subentendidos faz com que o enunciador se esconda atrás de uma afirmação, pois não quer se comprometer com ela. Por isso, dizemos que os subentendidos são de responsabilidade do receptor, enquanto os pressupostos são partilhados por enunciadores e receptores.

Em nosso cotidiano, somos cercados por informações subentendidas. A publicidade, por exemplo, parte de hábitos e pensamentos da sociedade para criar subentendidos. Já a anedota é um gênero textual cuja interpretação depende a quebra de subentendidos.

Elementos de organização textual.

Experimente listar os gêneros textuais que existem. Você logo descobrirá que eles são inumeráveis. Cartas, ofícios, receitas, crônicas, bulas de remédios, manuais de instrução, artigos e romances são alguns deles. Cada gênero de texto atende a um tipo de necessidade, proporcionando uma forma de interação social. Para isso, ele se estrutura de uma maneira específica, valendo-se dos chamados modos de organização de textos (ou tipos textuais).

A maioria dos autores identifica três tipos textuais: narração, descrição e argumentação. Seguindo o que propõe a Gramática Houaiss, acrescentamos um quarto modo - a injunção. Vale lembrar que um único texto pode conter trechos com diferentes modos de organização.

Narração

O modo narrativo consiste na enunciação de fatos que envolvem ações de personagens, encadeadas no tempo. Nesse modo, que se caracteriza pela organização temporal, predominam os verbos de ação, em geral no passado.

Exemplo de narração:**O burro com pele de leão**

Um burro encontrou uma pele de leão largada na floresta. Ele vestiu a pele e começou a andar pela mata. Ao vê-lo assim disfarçado, os outros animais fugiam apavorados, até que encontrou uma raposa, que não se assustou. O burro tentou amedrontá-la imitando o rugido de um leão. Mas o que saiu da sua garganta foi um zurro, que fez a raposa rir até não poder mais.

Descrição

O modo descritivo consiste na apresentação de traços ou características de um ser vivo, um objeto, um ambiente, uma cena. Predominam neste tipo textual os verbos de situação, em geral no presente ou no pretérito imperfeito do indicativo, bem como as expressões qualificativas. Na descrição, as características ocorrem simultaneamente e têm organização espacial.

Exemplo de descrição:

Não parava aí a fealdade da pobre Emília. A óssea estrutura do talhe tinha nas espáduas, no peito e nos cotovelos, agudas saliências, que davam ao corpo uma aspereza hirta. Era uma boneca, desconjuntada amiúdo pelo gesto ao mesmo tempo brusco e tímido.

Como ela trazia a cabeça constantemente baixa, a parte inferior do rosto ficava na sombra. A barba fugia-lhe pelo pescoço fino e longo; faces, não as tinha; a testa era comprimida sob as pastas batidas do cabelo, que repuxavam duas tranças compridas e espessas.

Restava apenas uma nesga de fisionomia para os olhos, o nariz e a boca. Esta rasgava a maxila de uma orelha à outra. O nariz romano seria bonito em outro semblante mais regular. Os olhos negros e desmedidamente grandes afundavam na penumbra do sobrolho sempre carregado, como buracos, pelas órbitas.

Diva, de José de Alencar

Argumentação

O modo argumentativo consiste no encadeamento das ideias com a finalidade de defender uma opinião e convencer o interlocutor. Na argumentação, que se organiza essencialmente pela lógica, manifestam-se relações de causa, condição, concessão, contraste, conclusão, etc.

Exemplo de argumentação:

A evolução desenfreada da técnica e das tecnologias, com o otimismo que lhe é inerente, faz-nos esquecer que não há cultura se não existir uma integração dessa técnica na experiência humana. A experiência atual da internet e da espetacularização da informação não nos deixa espaço para a reflexão sobre o efeito que a banalização das imagens possui hoje sobre nós. Quem detém hoje o poder sobre as massas é aquele que sabe manipular a imagem, mostrando que o instrumento tecnológico e os seus efeitos sobre o espectador são, muitas vezes, mais importantes que o conteúdo ou a verdade, ou seja, o médium ameaça superar o próprio fim.

Maria João Cantinho

Trecho de “A perda da experiência e a crise da cultura”, comunicação do Colóquio “A Tragédia da Cultura”, a ser publicada em breve.

Injunção

O modo injuntivo consiste no encadeamento de ideias com a finalidade de persuadir o destinatário a praticar atos ou ter atitudes. Uma de suas características é o emprego do imperativo.

Exemplo de injunção:

Pizza de inhame

Cozinhe, descasque e amasse os inhames. Unte um tabuleiro com manteiga. Tome porções do inhame amassado, achate-as com as mãos bocados e vá cobrindo com elas o fundo e os lados do tabuleiro. Leve ao forno alto por 15 minutos. Em seguida, tire a massa do forno e despeje sobre ela o recheio de sua preferência. Coloque rodela de tomate e pimentão. Espalhe por cima cheiro-verde picado. Leve ao forno por mais 10 minutos.



ELOS SINTÁTICOS

Denotação e Conotação

A significação das palavras não é fixa, nem estática. Por meio da imaginação criadora do homem, as palavras podem ter seu significado ampliado, deixando de representar apenas a ideia original (básica e objetiva). Assim, frequentemente remetem-nos a novos conceitos por meio de associações, dependendo de sua colocação numa determinada frase.

Observe os seguintes exemplos:

A menina está com a **cara** toda pintada.
Aquele **cara** parece suspeito.

No primeiro exemplo, a palavra **cara** significa "rosto", a parte que antecede a cabeça, conforme consta nos dicionários. Já no segundo exemplo, a mesma palavra **cara** teve seu significado ampliado e, por uma série de associações, entendemos que nesse caso significa "pessoa", "sujeito", "indivíduo".

Algumas vezes, uma mesma frase pode apresentar duas (ou mais) possibilidades de interpretação. **Veja:**

Marcos quebrou a **cara**.

Em seu sentido literal, impessoal, frio, entendemos que Marcos, por algum acidente, fraturou o rosto. Entretanto, podemos entender a mesma frase num sentido figurado, como "Marcos não se deu bem", tentou realizar alguma coisa e não conseguiu.

Pelos exemplos acima, percebe-se que uma mesma palavra pode apresentar mais de um significado, ocorrendo, basicamente, duas possibilidades:

No primeiro exemplo, a palavra apresenta seu sentido original, impessoal, sem considerar o contexto, tal como aparece no dicionário. Nesse caso, prevalece o sentido **denotativo** - ou **denotação** - do signo linguístico.

No segundo exemplo, a palavra aparece com outro significado, passível de interpretações diferentes, dependendo do contexto em que for empregada. Nesse caso, prevalece o sentido **conotativo** - ou **conotação** do signo linguístico.

Obs.: a linguagem poética faz bastante uso do sentido conotativo das palavras, num trabalho contínuo de criar ou modificar o significado. Na linguagem cotidiana também é comum a exploração do sentido conotativo, como consequência da nossa forte carga de afetividade e expressividade.

Figuras de Linguagem

São recursos que tornam as mensagens que emitimos mais expressivas. Subdividem-se em **figuras de som**, **figuras de palavras**, **figuras de pensamento** e **figuras de construção**.

Classificação das Figuras de Linguagem

Observe:

- 1) Fernanda acordou às sete horas, Renata às nove horas, Paula às dez e meia.
- 2) "Quando Deus fecha uma porta, abre uma janela."
- 3) Seus olhos eram luzes brilhantes.

Nos exemplos acima, temos três tipos distintos de figuras de linguagem:

Exemplo 1: há o uso de uma construção sintética ao deixar subentendido, na segunda e na terceira frase, um termo citado anteriormente - o verbo **acordar**. Repare que a segunda e a última frase do primeiro exemplo devem ser entendidas da seguinte forma: "Renata **acordou** às nove horas, Paula **acordou** às dez e meia. Dessa forma, temos uma **figura de construção** ou **de sintaxe**.

Exemplo 2: a ideia principal do ditado reside num jogo conceitual entre as palavras **fecha** e **abre** que possuem significados opostos. Temos, assim, uma **figura de pensamento**.



Exemplo 3: a força expressiva da frase está na associação entre os elementos **olhos** e **luzes brilhantes**. Essa associação nos permite uma transferência de significados a ponto de usarmos "**olhos**" por "**luzes brilhantes**". Temos, então, uma **figura de palavra**.

Figura de Palavra

A figura de palavra consiste na substituição de uma palavra por outra, isto é, no emprego **figurado**, **simbólico**, seja por uma relação muito próxima (**contiguidade**), seja por uma associação, uma comparação, uma **similaridade**. Esses dois conceitos básicos - **contiguidade** e **similaridade** - permitem-nos reconhecer dois tipos de figuras de palavras: a **metáfora** e a **metonímia**.

Metáfora

A metáfora consiste em utilizar uma palavra ou uma expressão em lugar de outra, sem que haja uma relação real, mas em virtude da circunstância de que o nosso espírito as associa e depreende entre elas certas semelhanças. É importante notar que a metáfora tem um caráter **subjetivo** e **momentâneo**; se a metáfora se cristalizar, deixará de ser metáfora e passará a ser catacrese (é o que ocorre, por exemplo, com "pé de alface", "perna da mesa", "braço da cadeira").

Obs.: toda metáfora é uma espécie de comparação implícita, em que o elemento comparativo não aparece.

Observe a gradação no processo metafórico abaixo:

Seus olhos são como luzes brilhantes.

O exemplo acima mostra uma **comparação** evidente, através do emprego da palavra **como**.

Observe agora:

Seus olhos são luzes brilhantes.

Nesse exemplo não há mais uma comparação (note a ausência da partícula comparativa), e sim um **símile**, ou seja, qualidade do que é semelhante.

Por fim, no exemplo:

As luzes brilhantes olhavam-me.

Há substituição da palavra **olhos** por **luzes brilhantes**. Essa é a verdadeira **metáfora**.

Observe outros exemplos:

1) "Meu pensamento é **um rio subterrâneo**." (Fernando Pessoa)

Nesse caso, a metáfora é possível na medida em que o poeta estabelece relações de semelhança entre um rio subterrâneo e seu pensamento (pode estar relacionando a fluidez, a profundidade, a inatingibilidade, etc.).

2) Minha alma é uma estrada de terra que leva a lugar algum.

Uma estrada de terra que leva a lugar algum é, na frase acima, uma metáfora. Por trás do uso dessa expressão que indica uma alma rústica e abandonada (e angustiadamente inútil), há uma comparação subentendida: Minha alma é tão rústica, abandonada (e inútil) quanto uma estrada de terra que leva a lugar algum.

Metonímia

A metonímia consiste em empregar um termo no lugar de outro, havendo entre ambos estreita afinidade ou relação de sentido. Observe os exemplos abaixo:

1 - Autor pela obra: Gosto de ler **Machado de Assis**. (= Gosto de ler a **obra literária de Machado de Assis**.)

2 - Inventor pelo invento: **Édson** ilumina o mundo. (= As **lâmpadas** iluminam o mundo.)

3 - Símbolo pelo objeto simbolizado: Não te afastes da **cruz**. (= Não te afastes da **religião**.)

4 - Lugar pelo produto do lugar: Fumei um saboroso **havana**. (= Fumei um saboroso **charuto**.)

5 - Efeito pela causa: Sócrates bebeu a **morte**. (= Sócrates tomou **veneno**.)

6 - Causa pelo efeito: Moro no campo e como do **meu trabalho**. (= Moro no campo e como o **alimento que produzo**.)



- 7 - Continte pelo conteúdo: Bebeu o **cálice** todo. (= Bebeu todo o **líquido** que estava no cálice.)
- 8 - Instrumento pela pessoa que utiliza: Os **microfones** foram atrás dos jogadores. (= Os **repórteres** foram atrás dos jogadores.)
- 9 - Parte pelo todo: Várias **pernas** passavam apressadamente. (= Várias **pessoas** passavam apressadamente.)
- 10 - Gênero pela espécie: Os **mortais** pensam e sofrem nesse mundo. (= Os **homens** pensam e sofrem nesse mundo.)
- 11 - Singular pelo plural: A **mulher** foi chamada para ir às ruas na luta por seus direitos. (= As **mulheres** foram chamadas, não apenas uma mulher.)
- 12 - Marca pelo produto: Minha filha adora **danone**. (= Minha filha adora o iogurte que é da marca danone.)
- 13 - Espécie pelo indivíduo: O **homem** foi à Lua. (= Alguns **astronautas** foram à Lua.)
- 14 - Símbolo pela coisa simbolizada: A **balança** penderá para teu lado. (= A **justiça** ficará do teu lado.)

Saiba que:

Atualmente, não se faz mais a distinção entre metonímia e sinédoque (emprego de um termo em lugar de outro), havendo entre ambos relação de extensão. Por ser mais abrangente, o conceito de metonímia prevalece sobre o de sinédoque.

Variação linguística: as diversas formas do uso da língua

A língua portuguesa encontra-se em constante alteração, evolução e atualização, não sendo um sistema estático e fechado. O uso faz a regra e os falantes usam a língua de modo a suprir suas necessidades comunicativas, adaptando-a conforme suas intenções e necessidades. Sendo uma sociedade complexa, formada por diferentes grupos sociais, com diferentes hábitos linguísticos e diferentes graus de escolarização, ocorrem variações na língua, principalmente de caráter local, temporal e social.

Nem todas as variações linguísticas usufruem do mesmo prestígio, sendo algumas consideradas menos cultas. Contudo, todas as variações devem ser encaradas como fator de enriquecimento e cultura e não como erros ou desvios.

Tipos de variação

As variações linguísticas ocorrem principalmente nos âmbitos geográficos, temporais e sociais.

Variações regionais (diatópicas ou geográficas)

São variações que ocorrem de acordo com o local onde vivem os falantes, sofrendo sua influência. Este tipo de variação ocorre porque diferentes regiões têm diferentes culturas, com diferentes hábitos, modos e tradições, estabelecendo assim diferentes estruturas linguísticas.

Exemplos de variações regionais:

- Diferentes palavras para os mesmos conceitos;
- Diferentes sotaques, dialetos e falares;
- Reduções de palavras ou perdas de fonemas.

Variações históricas (diacrônicas)

São variações que ocorrem de acordo com as diferentes épocas vividas pelos falantes, sendo possível distinguir o português arcaico do português moderno, bem como diversas palavras que ficam em desuso.

Exemplos de variações históricas:

- Expressões que caíram em desuso;
- Grafemas que caíram em desuso;
- Vocabulário típico de uma determinada faixa etária.



Variações sociais (diatráticas)

São variações que ocorrem de acordo com os hábitos e cultura de diferentes grupos sociais. Este tipo de variação ocorre porque diferentes grupos sociais possuem diferentes conhecimentos, modos de atuação e sistemas de comunicação.

Exemplos de variações sociais:

- Gírias próprias de um grupo com interesse comum, como os skatistas.
- Jargões próprios de um grupo profissional, como os policiais.

Variações situacionais (diafásicas)

São variações que ocorrem de acordo com o contexto ou situação em que decorre o processo comunicativo. Há momentos em que é utilizado um registro formal e outros em que é utilizado um registro informal.

Exemplos de variações situacionais:

- Linguagem formal, considerada mais prestigiada e culta, usada quando não há familiaridade entre os interlocutores da comunicação ou em situações que requerem uma maior seriedade.
- Linguagem informal, considerada menos prestigiada e culta, usada quando há familiaridade entre os interlocutores da comunicação ou em situações descontraídas.

A linguagem é a característica que nos difere dos demais seres, permitindo-nos a oportunidade de expressar sentimentos, revelar conhecimentos, expor nossa opinião frente aos assuntos relacionados ao nosso cotidiano, e, sobretudo, promovendo nossa inserção ao convívio social.

E dentre os fatores que a ela se relacionam destacam-se os **níveis da fala**, que são basicamente dois: **O nível de formalidade e o de informalidade.**

O padrão formal está diretamente ligado à linguagem escrita, restringindo-se às normas gramaticais de um modo geral. Razão pela qual nunca escrevemos da mesma maneira que falamos. Este fator foi determinante para a que a mesma pudesse exercer total soberania sobre as demais.

Quanto ao **nível informal**, este por sua vez representa a linguagem do dia a dia, das conversas informais que temos com amigos, familiares etc.

Compondo o quadro do padrão informal da linguagem, estão as chamadas **variedades linguísticas**, as quais representam as variações de acordo com as **condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada**. Dentre elas destacam-se:

Variações históricas:

Dado o dinamismo que a língua apresenta, a mesma sofre transformações ao longo do tempo. Um exemplo bastante representativo é a questão da ortografia, se levarmos em consideração a palavra farmácia, uma vez que a mesma era grafada com “ph”, contrapondo-se à linguagem dos internautas, a qual fundamenta-se pela supressão do vocábulos.

Analisemos, pois, o fragmento exposto:

Antigamente

“Antigamente, as moças chamavam-se mademoiselles e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo sendo rapagões, faziam-lhes pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio.”

Carlos Drummond de Andrade

Comparando-o à modernidade, perceberemos um vocabulário antiquado.

Variações regionais:

São os chamados **dialetos**, que são as marcas determinantes referentes a diferentes regiões. Como exemplo, citamos a palavra mandioca que, em certos lugares, recebe outras nomenclaturas, tais como: **macaxeira e aipim**. Figurando também esta modalidade estão os sotaques, ligados às características orais da linguagem.



Variações sociais ou culturais:

Estão diretamente ligadas aos grupos sociais de uma maneira geral e também ao grau de instrução de uma determinada pessoa. Como exemplo, citamos **as gírias, os jargões e o linguajar caipira.**

As gírias pertencem ao vocabulário específico de certos grupos, como os surfistas, cantores de rap, tatuadores, entre outros.

Os jargões estão relacionados ao profissionalismo, caracterizando um linguajar técnico. Representando a classe, podemos citar os médicos, advogados, profissionais da área de informática, dentre outros.

Vejamos um poema e o trecho de uma música para entendermos melhor sobre o assunto:

Vício na fala

*Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados.
Oswald de Andrade*

CHOPIS CENTIS
*Eu “di” um beijo nela
E chamei pra passear.
A gente fomos no shopping
Pra “mode” a gente lanchar.
Comi uns bicho estranho, com um tal de gergelim.
Até que “tava” gostoso, mas eu prefiro aipim.
Quanta gente,
Quanta alegria,
A minha felicidade é um crediário nas
Casas Bahia.
Esse tal Chopis Centis é muito legalzinho.
Pra levar a namorada e dar uns “rolezinho”,
Quando eu estou no trabalho,
Não vejo a hora de descer dos andaime.
Pra pegar um cinema, ver Schwarzneger
E também o Van Damme.*
(Dinho e Júlio Rasec, encarte CD Mamonas Assassinas, 1995)

O nome e seu emprego. O pronome e seu emprego

Pronome é a palavra que se usa em lugar do nome, ou a ele se refere, ou ainda, que acompanha o nome qualificando-o de alguma forma.

Exemplos:

1. A moça era mesmo bonita. **Ela** morava nos meus sonhos!

[substituição do nome]

2. A moça **que** morava nos meus sonhos era mesmo bonita!

[referência ao nome]

3. **Essa** moça morava nos meus sonhos!

[qualificação do nome]

Grande parte dos pronomes não possuem significados fixos, isto é, essas palavras só adquirem significação dentro de um **contexto**, o qual nos permite recuperar a referência exata daquilo que está sendo colocado por meio dos pronomes no ato da comunicação.



Com exceção dos pronomes interrogativos e indefinidos, os demais pronomes têm por função principal apontar para as pessoas do discurso ou a elas se relacionar, indicando-lhes sua situação no tempo ou no espaço. Em virtude dessa característica, os pronomes apresentam uma forma específica para cada pessoa do discurso.

Exemplos:

1. **Minha** carteira estava vazia quando **eu** fui assaltada.
[minha/eu: pronomes de 1ª pessoa = aquele que fala]
2. **Tua** carteira estava vazia quando **tu** foste assaltada?
[tua/tu: pronomes de 2ª pessoa = aquele a quem se fala]
3. A carteira **dela** estava vazia quando **ela** foi assaltada.
[dela/ela: pronomes de 3ª pessoa = aquele de quem se fala]

Em termos morfológicos, os pronomes são **palavras variáveis** em gênero (masculino ou feminino) e em número (singular ou plural). Assim, espera-se que a referência através do pronome seja coerente em termos de gênero e número (fenômeno da concordância) com o seu objeto, mesmo quando este se apresenta ausente no enunciado.

Exemplos:

1. [Fala-se de Roberta]
2. **Ele** quer participar do desfile da **nossa** escola **neste** ano.
[**nossa**: pronome que qualifica "escola" = concordância adequada]
[**neste**: pronome que determina "ano" = concordância adequada]
[**ele**: pronome que faz referência à "Roberta" = concordância inadequada]

Existem seis tipos de pronomes: **possuais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos.**

Pronomes Pessoais

São aqueles que substituem os substantivos, indicando diretamente as pessoas do discurso. Quem fala ou escreve assume os pronomes eu ou nós, usa os pronomes tu, vós, você ou vocês para designar a quem se dirige e ele, ela, eles ou elas para fazer referência à pessoa ou às pessoas de quem fala.

Os pronomes pessoais variam de acordo com as funções que exercem nas orações, podendo ser do caso reto ou do caso oblíquo.

Pronome Reto

Pronome pessoal do caso reto é aquele que, na sentença, exerce a função de **sujeito** ou **predicativo do sujeito**.

Por exemplo:

Nós lhe ofertamos flores.

Os pronomes retos apresentam flexão de número, gênero (apenas na 3ª pessoa) e pessoa, sendo essa última a principal flexão, uma vez que marca a pessoa do discurso. Dessa forma, o quadro dos pronomes retos é assim configurado:

- 1ª pessoa do singular: **eu**
- 2ª pessoa do singular: **tu**
- 3ª pessoa do singular: **ele, ela**
- 1ª pessoa do plural: **nós**
- 2ª pessoa do plural: **vós**
- 3ª pessoa do plural: **eles, elas**

Atenção: esses pronomes não costumam ser usados como complementos verbais na língua-padrão. Frases como "Vi ele na rua", "Encontrei ela na praça", "Trouxeram eu até aqui", comuns na língua oral cotidiana, devem ser evitadas na língua formal escrita ou falada. Na língua formal, devem ser usados os pronomes oblíquos correspondentes: "Vi-o na rua", "Encontrei-a na praça", "Trouxeram-me até aqui".

Obs.: frequentemente observamos a omissão do pronome reto em Língua Portuguesa. Isso se dá porque as próprias formas verbais marcam, através de suas desinências, as pessoas do verbo indicadas pelo pronome reto.



Por exemplo:

Fizemos boa viagem. (Nós)

Pronome Oblíquo

Pronome pessoal do caso oblíquo é aquele que, na sentença, exerce a função de complemento verbal (objeto direto ou indireto) ou complemento nominal.

Por exemplo:

Ofertaram-**nos** flores. (objeto indireto)

Obs.: em verdade, o pronome oblíquo é uma forma variante do pronome pessoal do caso reto. Essa variação indica a função diversa que eles desempenham na oração: pronome reto marca o sujeito da oração; pronome oblíquo marca o complemento da oração.

Os pronomes oblíquos sofrem variação de acordo com a **acentuação tônica** que possuem, podendo ser **átonos** ou **tônicos**.

Pronome Oblíquo Átono

São chamados átonos os pronomes oblíquos que **não** são precedidos de preposição.

Possuem acentuação tônica **fraca**.

Por exemplo:

Ele **me** deu um presente.

O quadro dos pronomes oblíquos átonos é assim configurado:

- 1ª pessoa do singular (eu): **me**
- 2ª pessoa do singular (tu): **te**
- 3ª pessoa do singular (ele, ela): **o, a, lhe**
- 1ª pessoa do plural (nós): **nos**
- 2ª pessoa do plural (vós): **vos**
- 3ª pessoa do plural (eles, elas): **os, as, lhes**

Observações:

O **lhe** é o único pronome oblíquo átono que já se apresenta na forma contraída, ou seja, houve a união entre o pronome **o** ou **a** e **preposição a** ou **para**. Por acompanhar diretamente uma preposição, o pronome **lhe** exerce sempre a função de objeto indireto na oração.

Os pronomes **me, te, nos** e **vos** podem tanto ser objetos diretos como objetos indiretos.

Os pronomes **o, a, os** e **as** atuam exclusivamente como objetos diretos.

Saiba que:

Os pronomes **me, te, lhe, nos, vos** e **lhes** podem combinar-se com os pronomes **o, os, a, as**, dando origem a formas como **mo, mos, ma, mas; to, tos, ta, tas; lho, lhos, lha, lhas; no-lo, no-los, no-la, no-las, vo-lo, vo-los, vo-la, vo-las**. Observe o uso dessas formas nos exemplos que seguem:

- Trouxeste o pacote?

- Não contaram a novidade a vocês?

- Sim, entreguei-to ainda há pouco.

- Não, não no-la contaram.

No português do Brasil, essas combinações não são usadas; até mesmo na língua literária atual, seu emprego é muito raro.



Atenção:

Os pronomes **o, os, a, as** assumem formas especiais depois de certas terminações verbais. Quando o verbo termina em **-z, -s** ou **-r**, o pronome assume a forma **lo, los, la** ou **las**, ao mesmo tempo que a terminação verbal é suprimida.

Por exemplo:

fiz + o = fi-**lo**

fazeis + o = fazei-
lo

dizer + a = dizê-**la**

Quando o verbo termina em som nasal, o pronome assume as formas **no, nos, na, nas**.

Por exemplo:

viram + o: viram-**no**

repõe + os = repõe-
nos

retém + a: retém-**na**

tem + as = tem-**nas**

Pronome Oblíquo Tônico

Os pronomes oblíquos tônicos são sempre precedidos por **preposições**, em geral as preposições **a, para, de e com**. Por esse motivo, os pronomes tônicos exercem a função de objeto indireto da oração. Possuem acentuação tônica **forte**.

O quadro dos pronomes oblíquos tônicos é assim configurado:

- 1ª pessoa do singular (eu): **mim, comigo**

- 2ª pessoa do singular (tu): **ti, contigo**

- 3ª pessoa do singular (ele, ela): **ele, ela**

- 1ª pessoa do plural (nós): **nós, conosco**

- 2ª pessoa do plural (vós): **vós, convosco**

- 3ª pessoa do plural (eles, elas): **eles, elas**

- Observe que as únicas formas próprias do pronome tônico são a primeira pessoa (**mim**) e segunda pessoa (**ti**). As demais repetem a forma do pronome pessoal do caso reto.

- As preposições essenciais introduzem sempre pronomes pessoais do caso oblíquo e nunca pronome do caso reto. Nos contextos interlocutivos que exigem o uso da língua formal, os pronomes costumam ser usados desta forma:

Não há mais nada entre **mim** e **ti**.

Não se comprovou qualquer ligação entre **ti** e **ela**.

Não há nenhuma acusação contra **mim**.

Não vá sem **mim**.

Atenção:

Há construções em que a preposição, apesar de surgir anteposta a um pronome, serve para introduzir uma oração cujo verbo está no infinitivo. Nesses casos, o verbo pode ter sujeito expresso; se esse sujeito for um pronome, deverá ser do caso reto.

Por exemplo:

Trouxeram vários vestidos para **eu** experimentar.

Não vá sem **eu** mandar.

- A combinação da preposição "**com**" e alguns pronomes originou as formas especiais **comigo, contigo, consigo, conosco e convosco**. Tais pronomes oblíquos tônicos frequentemente exercem a função de **adjunto adverbial de companhia**.

Por exemplo: Ele carregava o documento **consigo**.



As formas "**conosco**" e "**convosco**" são substituídas por "**com nós**" e "**com vós**" quando os pronomes pessoais são reforçados por palavras como **outros, mesmos, próprios, todos, ambos** ou algum numeral.

Por exemplo:

Você terá de viajar **com nós todos**.

Estávamos **com vós outros** quando chegaram as más notícias.

Ele disse que iria **com nós três**.

Pronome Reflexivo

São pronomes pessoais oblíquos que, embora funcionem como objetos direto ou indireto, referem-se ao sujeito da oração. Indicam que o sujeito pratica e recebe a ação expressa pelo verbo.

O quadro dos pronomes reflexivos é assim configurado:

- **1ª pessoa do singular (eu): me, mim.**

Por exemplo:

Eu não **me** vanglorio disso.

Olhei para **mim** no espelho e não gostei do que vi.

- **2ª pessoa do singular (tu): te, ti.**

Por exemplo:

Assim tu **te** prejudicas.

Conhece a **ti** mesmo.

- **3ª pessoa do singular (ele, ela): se, si, consigo.**

Por exemplo:

Guilherme já **se** preparou.

Ela deu a **si** um presente.

Antônio conversou **consigo** mesmo.

- **1ª pessoa do plural (nós): nos.**

Por exemplo:

Lavamo-**nos** no rio.

- **2ª pessoa do plural (vós): vos.**

Por exemplo:

Vós **vos** beneficiastes com a esta conquista.

Por exemplo:

- **3ª pessoa do plural (eles, elas): se, si, consigo.**

Por exemplo:

Eles **se** conheceram.

Elas deram a **si** um dia de folga.

A Segunda Pessoa Indireta

A chamada segunda pessoa indireta se manifesta quando utilizamos pronomes que, apesar de indicarem nosso interlocutor (portanto, a segunda pessoa), utilizam o verbo na terceira pessoa. É o caso dos chamados pronomes de tratamento, que podem ser observados no quadro seguinte:



Pronomes de Tratamento

Vossa Alteza	V. A.	príncipes, duques
Vossa Eminência	V. Ema.(s)	cardeais
Vossa Reverendíssima	V. Revma.(s)	sacerdotes e bispos
Vossa Excelência	V. Ex. ^a (s)	altas autoridades e oficiais-generais
Vossa Magnificência	V. Mag. ^a (s)	reitores de universidades
Vossa Majestade	V. M.	reis e rainhas
Vossa Majestade Imperial	V. M. I.	Imperadores
Vossa Santidade	V. S.	Papa
Vossa Senhoria	V. S. ^a (s)	tratamento cerimonioso
Vossa Onipotência	V. O.	Deus

Também são pronomes de tratamento **o senhor, a senhora e você, vocês**. "**O senhor**" e "**a senhora**" são empregados no tratamento cerimonioso; "**você**" e "**vocês**", no tratamento familiar. **Você** e **vocês** são largamente empregados no português do Brasil; em algumas regiões, a forma **tu** é de uso frequente, em outras, é muito pouco empregada. Já a forma **vós** tem uso restrito à linguagem litúrgica, ultraformal ou literária.

Observações:

a) Vossa Excelência X Sua Excelência : os pronomes de tratamento que possuem "Vossa (s)" são empregados em relação à pessoa **com quem** falamos.

Por exemplo:

Espero que **V. Ex.^a**, Senhor Ministro, compareça a este encontro.

Emprega-se "Sua (s)" quando se fala **a respeito** da pessoa.

Por Exemplo:

Todos os membros da C.P.I. afirmaram que **Sua Excelência**, o Senhor Presidente da República, agiu com propriedade.

- Os pronomes de tratamento representam uma forma indireta de nos dirigirmos aos nossos interlocutores. Ao tratarmos um deputado por Vossa Excelência, por exemplo, estamos nos endereçando à excelência que esse deputado supostamente tem para poder ocupar o cargo que ocupa.

b) 3ª pessoa: embora os pronomes de tratamento se dirijam à 2ª pessoa, toda a concordância deve ser feita com a 3ª pessoa. Assim, os verbos, os pronomes possessivos e os pronomes oblíquos empregados em relação a eles devem ficar na 3ª pessoa.

Por exemplo:

Basta que **V. Ex.^a cumpra** a terça parte das **suas** promessas, para que **seus** eleitores **lhe** fiquem reconhecidos.

c) Uniformidade de Tratamento: quando escrevemos ou nos dirigimos a alguém, não é permitido mudar, ao longo do texto, a pessoa do tratamento escolhida inicialmente. Assim, por exemplo, se começamos a chamar alguém de "você", não poderemos usar "te" ou "teu". O uso correto exigirá, ainda, verbo na terceira pessoa.

Por exemplo:

Quando **você** vier, eu **te** abraçarei e enrolar-me-ei nos **teus** cabelos. (errado)

Quando **você** vier, eu **a** abraçarei e enrolar-me-ei nos **seus** cabelos. (correto)

Quando **tu** vieres, eu **te** abraçarei e enrolar-me-ei nos **teus** cabelos. (correto)



Pronomes Demonstrativos

Os pronomes demonstrativos são utilizados para explicitar a posição de uma certa palavra em relação a outras ou ao contexto. Essa relação pode ocorrer em termos de espaço, tempo ou discurso.

No espaço:

Compro **este** carro (aqui). O pronome **este** indica que o carro está perto da pessoa que fala.

Compro **esse** carro (aí). O pronome **esse** indica que o carro está perto da pessoa com quem falo, ou afastado da pessoa que fala.

Compro **aquele** carro (lá). O pronome **aquele** diz que o carro está afastado da pessoa que fala e daquela com quem falo.

Atenção: em situações de fala direta (tanto ao vivo quanto por meio de correspondência, que é uma modalidade escrita de fala), são particularmente importantes o **este** e o **esse** - o primeiro localiza os seres em relação ao emissor; o segundo, em relação ao destinatário. Trocá-los pode causar ambiguidade.

Exemplos:

Dirijo-me a **essa** universidade com o objetivo de solicitar informações sobre o concurso vestibular. (trata-se da universidade destinatária).

Reafirmamos a disposição **desta** universidade em participar no próximo Encontro de Jovens. (trata-se da universidade que envia a mensagem).

No tempo:

Este ano está sendo bom para nós. O pronome **este** refere-se ao ano presente.

Esse ano que passou foi razoável. O pronome **esse** refere-se a um passado próximo.

Aquele ano foi terrível para todos. O pronome **aquele** está se referindo a um passado distante.

- Os pronomes demonstrativos podem ser variáveis ou invariáveis, observe:

Variáveis: este(s), esta(s), esse(s), essa(s), aquele(s), aquela(s).

Invariáveis: isto, isso, aquilo.

- Também aparecem como pronomes demonstrativos:

o (s), a (s): quando estiverem antecedendo o **que** e puderem ser substituídos por aquele(s), aquela(s), aquilo.

Por exemplo:

Não ouvi **o** que disseste. (Não ouvi **aquilo** que disseste.)

Essa rua não é **a** que te indiquei. (Esta rua não é **aquela** que te indiquei.)

mesmo (s), mesma (s):

Por exemplo:

Estas são as **mesmas** pessoas que o procuraram ontem.

próprio (s), própria (s):

Por exemplo:

Os **próprios** alunos resolveram o problema.

semelhante (s):

Por exemplo:

Não compre **semelhante** livro.

tal, tais:

Por exemplo:

Tal era a solução para o problema.

Note que:

a) Não raro os demonstrativos aparecem na frase, em construções redundantes, com finalidade expressiva, para salientar algum termo anterior. **Por exemplo:**

Manuela, **essa** é que dera em cheio casando com o José Afonso. Desfrutar das belezas brasileiras, **isso** é que é sorte!



b) O pronome demonstrativo neutro **o** pode representar um termo ou o conteúdo de uma oração inteira, caso em que aparece, geralmente, como objeto direto, predicativo ou aposto.

Por exemplo:

O casamento seria um desastre. Todos **o** pressentiam.

c) Para evitar a repetição de um verbo anteriormente expresso, é comum empregar-se, em tais casos, o verbo **fazer**, chamado, então, verbo vicário (= que substitui, que faz as vezes de).

Por exemplo:

Ninguém teve coragem de falar antes que ela **o fizesse**.

Diz-se corretamente:

Não sei **que** fazer. Ou: Não sei **o que** fazer.

Mas:

Tenho muito **que** fazer. (E não: Tenho muito **o que** fazer.)

d) Em frases como a seguinte, **este** refere-se à pessoa mencionada em último lugar, aquele à mencionada em primeiro lugar.

Por exemplo:

O referido deputado e o Dr. Alcides eram amigos íntimos: **aquele** casado, solteiro **este**.
[ou então: **estes** solteiro, **aquele** casado.]

e) O pronome demonstrativo **tal** pode ter conotação irônica.

Por exemplo:

A menina foi **a tal** que ameaçou o professor?

f) Pode ocorrer a contração das preposições **a**, **de**, **em** com pronome demonstrativo: **àquele**, **àquela**, **deste**, **desta**, **disso**, **nisso**, **no**, etc.

Por exemplo:

Não acreditei **no** que estava vendo. (no = naquilo)

Pronomes Indefinidos

São palavras que se referem à terceira pessoa do discurso, dando-lhe sentido vago (impreciso) ou expressando quantidade indeterminada.

Por exemplo: **Alguém** entrou no jardim e destruiu as mudas recém-plantadas.

Não é difícil perceber que "**alguém**" indica uma pessoa de quem se fala (uma terceira pessoa, portanto) de forma imprecisa, vaga. É uma palavra capaz de indicar um ser humano que seguramente existe, mas cuja identidade é desconhecida ou não se quer revelar.

Classificam-se em:

Pronomes Indefinidos Substantivos: assumem o lugar do ser ou da quantidade aproximada de seres na frase.

São eles: **algo**, **alguém**, **fulano**, **sicrano**, **beltrano**, **nada**, **ninguém**, **outrem**, **quem**, **tudo**.

Por exemplo:

Algo o incomoda?

Quem avisa amigo é.

Pronomes Indefinidos Adjetivos: qualificam um ser expresso na frase, conferindo-lhe a noção de quantidade aproximada.

São eles: **cada**, **certo(s)**, **certa(s)**.

Por exemplo:

Cada povo tem seus costumes.

Certas pessoas exercem várias profissões.

Note que:

Ora são pronomes indefinidos substantivos, ora pronomes indefinidos adjetivos:

algum, **alguns**, **alguma(s)**, **bastante(s)** (= **muito**, **muitos**), **demais**, **mais**, **menos**, **muito(s)**, **muita(s)**, **nenhum**, **nenhuns**, **nenhuma(s)**, **outro(s)**, **outra(s)**, **pouco(s)**, **pouca(s)**, **qualquer**, **quaisquer**, **qual**, **que**, **quanto(s)**, **quanta(s)**, **tal**, **tais**, **tanto(s)**, **tanta(s)**, **todo(s)**, **toda(s)**, **um**, **uns**, **uma(s)**, **vários**, **várias**.



Por exemplo:

Poucos vieram para o passeio.

Poucos alunos vieram para o passeio.

Os pronomes indefinidos podem ser divididos em **variáveis** e **invariáveis**. Observe o quadro:

Variáveis				Invariáveis
Singular		Plural		
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	
algum	alguma	alguns	algumas	alguém ninguém outrem tudo nada algo cada
nenhum	nenhuma	nenhuns	nenhumas	
todo	toda	todos	todas	
muito	muita	muitos	muitas	
pouco	pouca	poucos	poucas	
vário	vária	vários	várias	
tanto	tanta	tantos	tantas	
outro	outra	outros	outras	
quanto	quanta	quantos	quantas	
qualquer		quaisquer		

São **locuções pronominais indefinidas**:

cada qual, cada um, qualquer um, quantos quer (que), quem quer (que), seja quem for, seja qual for, todo aquele (que), tal qual (= certo), tal e qual, tal ou qual, um ou outro, uma ou outra, etc.

Por

exemplo:

Cada um escolheu o vinho desejado.

Indefinidos Sistemáticos

Ao observar atentamente os pronomes indefinidos, percebemos que existem alguns grupos que criam oposição de sentido. É o caso de:

algum/algum/algum, que têm sentido afirmativo, e nenhum/ninguém/nada, que têm sentido negativo;

todo/tudo, que indicam uma totalidade afirmativa, e nenhum/nada, que indicam uma totalidade negativa;

alguém/ninguém, que se referem a pessoa, e algo/nada, que se referem a coisa;

certo, que particulariza, e qualquer, que generaliza.

Essas oposições de sentido são muito importantes na construção de frases e textos coerentes, pois delas muitas vezes dependem a solidez e a consistência dos argumentos expostos. Observe nas frases seguintes a força que os pronomes indefinidos destacados imprimem às afirmações de que fazem parte:

Nada do que tem sido feito produziu qualquer resultado prático.

Certas pessoas conseguem perceber sutilezas: não são pessoas quaisquer.

Pronomes Relativos

São pronomes relativos aqueles que representam nomes já mencionados anteriormente e com os quais se relacionam. Introduzem as orações subordinadas adjetivas.

Por exemplo:

O racismo é um sistema **que** afirma a superioridade de um grupo racial sobre outros. (**que** afirma a superioridade de um grupo racial sobre outros = oração subordinada adjetiva).

O pronome relativo "**que**" refere-se à palavra "**sistema**" e introduz uma oração subordinada. Diz-se que a palavra "sistema" é **antecedente** do pronome relativo "**que**".

Os pronomes relativos "**que**" e "**qual**" podem ser antecidos pelos pronomes demonstrativos "**o**", "**a**", "**os**", "**as**" (quando esses equivalerem a "isto", "isso", "aquele(s)", "aquela(s)", "aquilo").



Por exemplo:

Não sei o **que** você está querendo dizer.

Às vezes, o antecedente do pronome relativo não vem expresso.

Por exemplo:

Quem casa, quer casa.

Observe o quadro abaixo:

Quadro dos Pronomes Relativos									
Variáveis				Invariáveis					
Masculino		Feminino							
o	qual	os	quais	a	qual	as	quais	quem	
cujo		cujos		cuja		cujas		que	
quanto		quantos		quanta		quantas		onde	

Note que:

a) O pronome "**que**" é o relativo de mais largo emprego, sendo por isso chamado relativo universal. Pode ser substituído por "**o qual**", "**a qual**", "**os quais**", "**as quais**" quando seu antecedente for um substantivo.

Por exemplo:

O trabalho **que** eu fiz refere-se à corrupção. (= o qual)

A cantora **que** acabou de se apresentar é péssima. (= a qual)

Os trabalhos **que** eu fiz referem-se à corrupção. (= os quais)

As cantoras **que** se apresentaram eram péssimas. (= as quais)

b) O **qual**, **os quais**, **a qual** e **as quais** são exclusivamente pronomes relativos: por isso, são utilizados didaticamente para verificar se palavras como "que", "quem", "onde" (que podem ter várias classificações) são pronomes relativos. Todos eles são usados com referência à pessoa ou coisa por motivo de clareza ou depois de determinadas preposições:

Por exemplo:

Regressando de São Paulo, visitei o sítio de minha tia, **o qual** me deixou encantado. (O uso de "**que**" neste caso geraria ambiguidade.)

Essas são as conclusões sobre **as quais** pairam muitas dúvidas? (Não se poderia usar "**que**" depois de "**sobre**".)

c) O relativo "**que**" às vezes equivale a "**o que**", "**coisa que**" e se refere a uma oração.

Por exemplo:

Não chegou a ser padre, mas deixou de ser poeta, **que** era a sua vocação natural.

Obs.: os pronomes relativos podem vir precedidos de preposição de acordo com a regência verbal dos verbos da oração.

Por exemplo:

Havia condições *com* **que** não concordávamos. (concordar com)

Havia condições *de* **que** desconfiávamos. (desconfiar de)

d) O pronome "**cujo**" não concorda com o seu antecedente, mas com o conseqüente. Equivale a "**do qual**", "**da qual**", "**dos quais**", "**das quais**".

Por exemplo: caderno **cujas** folhas estão rasgadas.
Este é o

(antecedente)

(conseqüente)

e) "**Quanto**" é pronome relativo quando tem por antecedente um pronome indefinido: **tanto** (ou variações) e **tudo**:



Por exemplo:

Emprestei tantos **quantos** foram
necessários.

(antecedente)

Ele fez tudo **quanto** havia falado.

(antecedente)

f) O pronome "**quem**" refere-se a pessoas e vem sempre precedido de preposição.

Por exemplo:

É um professor a **quem** muito devemos.

(preposição)

g) "**Onde**", como pronome relativo, sempre possui antecedente e só pode ser utilizado na indicação de lugar.

Por exemplo:

A casa **onde** morava foi assaltada.

h) Na indicação de tempo, deve-se empregar "**quando**" ou "**em que**".

Por exemplo:

Sinto saudades da época **em que (quando)** morávamos no exterior.

i) Podem ser utilizadas como pronomes relativos as palavras:

- como (= pelo qual)

Por exemplo:

Não me parece correto o modo **como** você agiu semana passada.

- quando (= em que)

Por exemplo:

Bons eram os tempos **quando** podíamos jogar videogame.

j) Os pronomes relativos permitem reunir duas orações numa só frase.

Por exemplo:

O futebol é um esporte.

O povo gosta muito deste esporte.

O futebol é um esporte **de que** o povo gosta muito.

k) Numa série de orações adjetivas coordenadas, pode ocorrer a elipse do relativo "**que**".

Por exemplo:

A sala estava cheia de gente que conversava, **(que)** ria, **(que)** fumava.

Importância nada relativa

Os pronomes relativos são peças fundamentais à boa articulação de frases e textos: sua capacidade de atuar como pronomes e conectivos favorece a síntese e evita a repetição de termos.

Pronomes Interrogativos

São usados na formulação de perguntas, sejam elas diretas ou indiretas. Assim como os pronomes indefinidos, referem-se à 3ª pessoa do discurso de modo impreciso. São pronomes interrogativos: **que, quem, qual** (e variações), **quanto** (e variações).

Por exemplo:

Quem fez o almoço? / Diga-me **quem** fez o almoço.

Qual das bonecas preferes? / Não sei **qual** das bonecas preferes.

Quantos passageiros desembarcaram? / Pergunte **quantos** passageiros desembarcaram.

Pronomes Substantivos e Pronomes Adjetivos

Pronomes Substantivos são aqueles que substituem um substantivo ao qual se referem.



Por exemplo:

Nem **tudo** está perdido. (Nem todos os bens estão perdidos.)

Aquilo me deixou alegre.

Obs.: ao assumir para si as características do nome que substitui, o pronome seguirá todas as demais concordâncias (gênero - número - pessoa do discurso - marca de sujeito inanimado - marca de situação no espaço).

Pronomes Adjetivos são aqueles que acompanham o substantivo com o qual se relacionam, juntando-lhe uma característica.

Por exemplo:

Este moço é meu irmão.

Alguma coisa me deixou alegre.

Observação: a classificação dos pronomes em substantivos ou adjetivos não exclui sua classificação específica.

Por exemplo:

Muita gente não me entende. (muita = pronome adjetivo indefinido).

Trouxe o **meu** ingresso e o **teu**. (meu = pronome adjetivo possessivo / teu = pronome substantivo possessivo).

Modos Verbais

Dá-se o nome de **modo** às várias formas assumidas pelo verbo na expressão de um fato. Em Português, existem três modos:

Indicativo - indica uma certeza, uma realidade. Por exemplo: Eu sempre **estudo**.

Subjuntivo - indica uma dúvida, uma possibilidade. Por exemplo: Talvez eu **estude** amanhã.

Imperativo - indica uma ordem, um pedido. Por exemplo: **Estuda** agora, menino.

Formas Nominais

Além desses três modos, o verbo apresenta ainda formas que podem exercer funções de nomes (substantivo, adjetivo, advérbio), sendo por isso denominadas **formas nominais**. Observe:

a) Infinitivo Impessoal: exprime a significação do verbo de modo vago e indefinido, podendo ter valor e função de substantivo.

Por exemplo:

Viver é lutar. (= vida é luta)

É indispensável combater a corrupção. (= combate à)

O infinitivo impessoal pode apresentar-se no presente (forma simples) ou no passado (forma composta).

Por exemplo:

É preciso ler este livro.

Era preciso ter lido este livro.

b) Infinitivo Pessoal: é o infinitivo relacionado às três pessoas do discurso. Na 1ª e 3ª pessoas do singular, não apresenta desinências, assumindo a mesma forma do impessoal; nas demais, flexiona-se da seguinte maneira:

2ª pessoa do singular: Radical + ES

Ex.: teres(tu)

1ª pessoa do plural: Radical + MOS

Ex.: termos (nós)

2ª pessoa do plural: Radical + DES

Ex.: terdes (vós)

3ª pessoa do plural: Radical + EM

Ex.: terem (eles)

Por exemplo:

Foste elogiado por **teres** alcançado uma boa colocação.



c) Gerúndio: o gerúndio pode funcionar como adjetivo ou advérbio.

Por exemplo:

Saindo de casa, encontrei alguns amigos. (função de advérbio)

Nas ruas, havia crianças **vendendo** doces. (função adjetivo)

Na forma simples, o gerúndio expressa uma ação em curso; na forma composta, uma ação concluída.

Por exemplo:

Trabalhando, aprenderás o valor do dinheiro.

Tendo trabalhado, aprendeu o valor do dinheiro.

d) Participio: quando não é empregado na formação dos tempos compostos, o participio indica geralmente o resultado de uma ação terminada, flexionando-se em gênero, número e grau.

Por exemplo:

Terminados os exames, os candidatos saíram.

Quando o participio exprime somente estado, sem nenhuma relação temporal, assume verdadeiramente a função de adjetivo (adjetivo verbal).

Por exemplo:

Ela foi a aluna **escolhida** para representar a escola.

Tempos Verbais

Tomando-se como referência o momento em que se fala, a ação expressa pelo verbo pode ocorrer em diversos tempos. Veja:

1. Tempos do Indicativo

Presente - Expressa um fato atual.

Por exemplo:

Eu **estudo** neste colégio.

Pretérito Imperfeito - Expressa um fato ocorrido num momento anterior ao atual, mas que não foi completamente terminado.

Por exemplo:

Ele **estudava** as lições quando foi interrompido.

Pretérito Perfeito (simples) - Expressa um fato ocorrido num momento anterior ao atual e que foi totalmente terminado.

Por exemplo:

Ele **estudou** as lições ontem à noite.

Pretérito Perfeito (composto) - Expressa um fato que teve início no passado e que pode se prolongar até o momento atual.

Por exemplo:

Tenho estudado muito para os exames.

Pretérito-Mais-Que-Perfeito - Expressa um fato ocorrido antes de outro fato já terminado.

Por exemplo:

Ele já **tinha estudado** as lições quando os amigos chegaram. (forma composta)

Ele já **estudara** as lições quando os amigos chegaram. (forma simples)

Futuro do Presente (simples) - Enuncia um fato que deve ocorrer num tempo vindouro com relação ao momento atual.

Por exemplo:

Ele **estudará** as lições amanhã.

Futuro do Presente (composto) - Enuncia um fato que deve ocorrer posteriormente a um momento atual, mas já terminado antes de outro fato futuro.

Por exemplo:

Antes de bater o sinal, os alunos já **terão terminado** o teste.

Futuro do Pretérito (simples) - Enuncia um fato que pode ocorrer posteriormente a um determinado fato passado.

Por exemplo:

Se eu tivesse dinheiro, **viajaria** nas férias.



Futuro do Pretérito (composto) - Enuncia um fato que poderia ter ocorrido posteriormente a um determinado fato passado.

Por exemplo:

Se eu tivesse ganhado esse dinheiro, **teria viajado** nas férias.

A **REGÊNCIA** é o campo da língua portuguesa que estuda as relações de concordância entre os verbos (ou nomes) e os termos que completam seu sentido. Ou seja, estuda a relação de subordinação que ocorre entre um verbo (ou um nome) e seus complementos.

A regência é necessário visto que algumas palavras da língua portuguesa (verbo ou nome) não possuem seu sentido completo.

Observe o exemplo abaixo:

Muitas crianças têm medo. (medo de quê?)

Muitas crianças têm medo de fantasmas.

Obs.: perceba que o nome pede complemento antecedido de preposição ("de" = preposição e "fantasmas" = complemento).

IMPORTANTE: A regência estabelece uma relação entre um termo principal (termo regente) e o termo que lhe serve de complemento (termo regido) e possui dois tipos: **REGÊNCIA NOMINAL** e **REGÊNCIA VERBAL**.

REGÊNCIA NOMINAL

Regência nominal é quando um nome (substantivo, adjetivo) regente determina para o nome regido a necessidade do uso de uma preposição, ou seja, o vínculo entre o nome regente e o seu termo regido se estabelece por meio de uma preposição.

DICA: A relação entre um nome regente e seu termo regido se estabelece sempre por meio de uma **preposição**.

Exemplo:

- **Os trabalhadores ficaram satisfeito com o acordo, que foi favorável a eles.**

Veja: "satisfeito" é o termo regente e "com o acordo" é o termo regido, "favorável" é o termo regente e "a eles" é o termo regido.

Obs.: Quando um pronome relativo (que, qual, cujo, etc.) é regido por um nome, deve-se introduzir, antes do relativo, a preposição que o nome exige.

Exemplo:

- **A proposta a que éramos favoráveis não foi discutida na reunião.** (quem é favorável, é favorável a alguma coisa/alguém)

Regência Nominal: Principais Casos (Mais Utilizados nas Provas)

Como vimos, quando o termo regente é um nome, temos a regência nominal.

Então pra facilitar segue abaixo uma lista dos principais nomes que exigem preposições, existem nomes que pedem o uso de uma só preposição, mas também existem nomes que exigem os uso de mais de uma preposição. veja:

Nomes que exigem o uso da preposição "a":

Acessível, acostumado, adaptado, adequado, afeição, agradável, alheio, alusão, análogo, anterior, apto, atento, atenção, avesso, benéfico, benefício, caro, compreensível, comum, contíguo, contrário, desacostumado, desagradável, desatento, desfavorável, desrespeito, devoto, equivalente, estranho, favorável, fiel, grato, habituado, hostil, horror, idêntico, imune, inacessível, indiferente, inerente, inferior, insensível, Junto, leal, necessário, nocivo, obediente, odioso, ódio, ojeriza, oneroso, paralelo, peculiar, pernicioso, perpendicular, posterior, preferível, preferência, prejudicial, prestes, propenso, propício, proveitoso, próximo, rebelde, rente, respeito, semelhante, sensível, simpático, superior, traidor, último, útil, visível, vizinho...

Nomes que exigem o uso da preposição "de":

Abrigado, amante, amigo ávido, capaz, certo, cheio, cheiro, comum, contemporâneo, convicto, cúmplice, descendente, desejoso, despojado, destituído, devoto, diferente, difícil, doente, dotado, duro, êmulo, escasso, fácil, feliz, fértil, forte, fraco, imbuído, impossível, incapaz, indigno, inimigo, inocente, inseparável, isento, junto, livre, longe, louco, maior, medo, menor, natural, orgulhoso, passível, piedade, possível, prodígio, próprio, querido, rico, seguro, sujo, suspeito, temeroso, vazio...



Nomes que exigem a preposição “sobre”:

Opinião, discurso, discussão, dúvida, insistência, influência, informação, preponderante, proeminência, triunfo,

Nomes que exigem a preposição “com”:

Acostumado, afável, amoroso, analogia, aparentado, compatível, cuidadoso, descontente, generoso, impaciente, impaciência, incompatível, ingrato, intolerante, mal, misericordioso, obsequioso, ocupado, parecido, relacionado, satisfeito, severo, solícito, triste...

Nomes que exigem a preposição “em”:

Abundante, atento, bacharel, constante, doutor, entendido, erudito, fecundo, firme, hábil, incansável, incessante, inconstante, indeciso, infatigável, lento, morador, negligente, perito, pertinaz, prático, residente, sábio, sito, versado...

Nomes que exigem a preposição “contra”:

Atentado, Blasfêmia, combate, conspiração, declaração, luta, fúria, impotência, litígio, protesto, reclamação, representação...

Nomes que exigem a preposição “para”:

Mau, próprio, odioso, útil...

REGÊNCIA VERBAL

Dizemos que regência verbal é a maneira como o verbo (termo regente) se relaciona com seus complementos (termo regido).

Nas relações de regência verbal, o vínculo entre o verbo e seu termo regido (complemento verbal) pode ser dar com ou sem a presença de preposição.

Exemplo:

- **Nós assistimos ao último jogo da Copa.**

Veja: "assistimos" é o termo regente, "ao" é a preposição e "último jogo" é o termo regido.

No entanto estudar a regência verbal requer que tenhamos conhecimentos anteriores a respeito do verbo e seus complementos, conhecer a **transitividade verbal**.

Basicamente precisamos saber que:

Um verbo pode ter **sentido completo**, sem necessitar de complementos. São os **verbos intransitivos**.

Há verbos que não possuem **sentido completo**, necessitam de complemento. São os **verbos transitivos**.

Exemplos:

- **Transitivo direto:** quando seu sentido se completa com o uso de um objeto direto (complemento sem preposição).

Exemplo: A avó carinhosa agrada a netinha.

"Agrada" é verbo transitivo direto e "a netinha" é o objeto direto.

- **Transitivo indireto:** quando seu sentido se completa com o uso de um objeto indireto (complemento com preposição).

Exemplo: Ninguém confia em estranhos.

"Confia" é verbo transitivo indireto, "em" é a preposição e "estranhos" é o objeto indireto.

- **Transitivo direto e indireto:** quando seu sentido se completa com os dois objetos (direto e indireto).

Exemplo: Devolvi o livro ao vendedor. "Devolvi" é verbo transitivo direto e indireto, "o livro" é objeto direto e "vendedor" é objeto indireto.

A regência e o contexto (a situação de uso)

A regência de um verbo está ligada a situação de uso da língua. Determinada regência de um verbo pode ser adequada em um contexto e ser inadequada em outro.



1. Quando um ser humano irá a Marte?
2. Quando um ser humano irá em Marte?

Em contextos formais, deve-se empregar a frase 1, porque a variedade padrão, o verbo “ir” rege preposição a. Na linguagem coloquial (no cotidiano), é possível usar a frase 2.

Regência de Alguns Verbos

Para estudarmos a regência dos verbos, devemos dividi-los em **dois grupos**:

- 1- O primeiro, dos verbos que apresentam uma determinada regência na variedade padrão e outra regência na variedade coloquial;
- 2- E o segundo dos verbos que, na variedade padrão, apresentam mais de uma regência.

PRIMEIRO GRUPO - Verbos que apresentam uma regência na variedade padrão e outra na variedade coloquial:

VERBO ASSISTIR

- - **SENTIDO:** “Auxiliar”, “cabere, pertencer” e “ver, presenciar, atuar como expectador”. É nesse último sentido que ele é usado.
- - **VARIEDADE PADRÃO (Exemplos):** Ele não assiste a filme de violência; Pela TV, assistimos à premiação dos atletas olímpicos. Assistir com significado de ver, presenciar: É verbo transitivo indireto (VTI), apresenta objeto indireto iniciado pela preposição a. Quem assiste, assiste a (alguma coisa).
- - **VARIEDADE COLOQUIAL (Exemplos):** Ela não assiste filmes de violência. Assistir com significado de ver, presenciar: É verbo transitivo direto (VTD); apresenta objeto direto. Assistir (alguma coisa)

VERBO IR e CHEGAR

- - **VARIEDADE PADRÃO (Exemplos):** No domingo, nós iremos a uma festa; O prefeito foi à capital falar com o governador; Os funcionários chegam bem cedo ao escritório. Apresentam a preposição a iniciando o adjunto adverbial de lugar: Ir a (algum lugar), Chegar a (algum lugar)
- - **VARIEDADE COLOQUIAL (Exemplos):** No domingo, nós iremos em uma festa; Os funcionários chegam bem cedo no escritório. Apresentam a preposição em iniciando o adjunto adverbial de lugar: Ir em (algum lugar), Chegar em (algum lugar)

VERBO OBEDECER/DESOBEDECER

- - **VARIEDADE PADRÃO (Exemplos):** A maioria dos sócios do clube obedecem ao regulamento; Quem desobedece às leis de trânsito deve ser punido. São VTI; exigem objeto indireto iniciado pela preposição a. Obedecer a (alguém/alguma coisa), Desobedecer a (alguém/alguma coisa)
- - **VARIEDADE COLOQUIAL (Exemplos):** A maioria dos sócios do clube obedecem o regulamento; Quem desobedece as leis de trânsito deve ser punido. São transitivos direto (VTD); apresentam objeto sem preposição inicial. Obedecer (alguém/alguma coisa), Desobedecer (alguém/alguma coisa)

VERBO PAGAR e PERDOAR

- - **SENTIDO:** Obs.: Se o objeto for coisa (e não pessoa), ambos são transitivos direto, tanto na variedade padrão, como na coloquial. Exemplo: Você não pagou o aluguel. O verbo pagar também é empregado com transitivo direto e indireto. (Pagar alguma coisa para alguém) A empresa pagava excelentes salários a seus funcionários.
- - **VARIEDADE PADRÃO (Exemplos):** A empresa não paga aos funcionários faz dois meses; É ato de nobreza perdoar a um amigo. São VTI quando o objeto é gente; exigem preposição a iniciando o objeto indireto. Pagar a (alguém), Perdoar a (alguém)
- - **VARIEDADE COLOQUIAL (Exemplos):** A empresa não paga os funcionários faz dois meses; É um ato de nobreza perdoar um amigo. São VTD, apresentam objeto sem preposição (objeto direto): Pagar (alguém), Perdoar (alguém)

VERBO PREFERIR

- - **VARIEDADE PADRÃO (Exemplos):** Os brasileiros preferem futebol ao vôlei; Você preferiu trabalhar a estudar. Prefiro silêncio à agitação da cidade. É VTDI; exige dois objetos: um direto outro indireto (iniciado pela preposição a. Preferir (alguma coisa) a (outra).

- - **VARIEDADE COLOQUIAL (Exemplos):** Os brasileiros preferem mais o futebol que o vôlei; Você preferiu (mais) trabalhar que estudar; Prefiro (muito mais) silêncio do que a agitação da cidade. É empregado com expressões comparativas (“mais...que”, “muito mais ...que”, “do que”, etc.). Preferir (mais) (uma coisa) do que (outra).
VERBO VISAR
- - **SENTIDO:** O emprego mais usual do verbo “visar” é no sentido de “objetivar, ter como meta”.
- - **VARIEDADE PADRÃO (Exemplos):** Todo artista visa ao sucesso; Suas pesquisas visavam à criação de novos remédios. É VTI, com preposição a iniciando o objeto indireto. Visar a (alguma coisa)
- - **VARIEDADE COLOQUIAL (Exemplos):** Todo artista visa o sucesso; Suas pesquisas visavam a criação de novos remédios. É VTD, apresenta objeto sem preposição (objeto direto).
Visar (alguma coisa)
SEGUNDO GRUPO - Verbos que, na variedade padrão, apresentam mais de uma regência (dependendo do sentido/significado em que são empregados):
VERBO ASPIRAR
 - **TRANSITIVIDADE (Sentido):** Verbo transitivo direto (sugar/respirar) Verbo transitivo indireto (pretender)
- - **EXEMPLOS:** Sentiu fortes dores quando aspirou o gás. O Ex-governador aspirava ao cargo de presidente.
VERBO ASSISTIR
 - **TRANSITIVIDADE (Sentido):** Verbo transitivo direto (ajudar); Verbo transitivo indireto (ver); Verbo transitivo indireto (pertencer)
- - **EXEMPLOS:** Rapidamente os paramédicos assistiram os feridos. Você assistiu ao filme? O direito de votar assisti a todo cidadão.
VERBO INFORMAR
 - **TRANSITIVIDADE (Sentido):** Verbo transitivo direto e indireto (passar informação)
- - **EXEMPLOS:** Algumas rádios informam as condições das estradas aos motoristas. Algumas rádios informam os motoristas das condições das estradas
VERBO QUERER
 - **TRANSITIVIDADE (Sentido):** Verbo transitivo direto (desejar); Verbo transitivo indireto (amar/gostar)
- - **EXEMPLOS:** Todos queremos um Brasil menos desigual. Isabela queria muito aos avós.
VERBO VISAR
 - **TRANSITIVIDADE (Sentido):** Verbo transitivo direto (mirar); Verbo transitivo indireto (pôr visto); Verbo transitivo indireto (objetivar)
- - **EXEMPLOS:** O atacante, ao chutar a falta, visou o ângulo do gol. Por favor, vise todas as páginas do documento. Esta fazenda visa à produção de alimentos orgânicos.

Observações:

O verbo aspirar, como outros transitivos indiretos, não admite os pronomes lhe/lhes como objeto. Devem ser substituídos por a ele (s) /a ela (s). Ex.: O diploma universitário é importante; todo jovem deve aspirar a ele.

No sentido de “ver presenciar”, o verbo assistir não admite lhe (s) como objeto, essas formas devem ser substituídas por ele (s) ela (s). Ex.: o show de abertura das olimpíadas foi muito bonito; você assistiu a ele?

No sentido de “objetivar, ter como meta”, o verbo visar (TD) não admite como objeto a forma lhe/lhes, que devem ser substituídas por a ele (s) a ela (s). Ex: O título de campeão rende uma fortuna ao time vencedor, por isso todos os clubes visam a ele persistentemente.

Existem outros verbos que, na variedade padrão, apresentam a mesma regência do verbo informar. São eles: avisar, prevenir, notificar, cientificar.

DICAS GERAIS SOBRE REGÊNCIA VERBAL E NOMINAL PARA FIXAÇÃO:

- Alguns nomes ou verbos da língua portuguesa não tem sentido completo.
- Na regência nominal, a relação entre um nome regente e seu termo regido se estabelece sempre por meio de uma preposição.
- Na regência verbal, temos que conhecer a transitividade dos verbos, ou seja, se é direta (VTD-verbo transitivo direto), se é indireta (VTI- verbo transitivo indireto) ou se é, ao mesmo tempo, direta e indireta (VTDI- verbo transitivo direto e indireto).
- Observe sempre os verbos que mudam de regência ao mudar de sentido, como visar, assistir, aspirar, agradecer, implicar, proceder, querer, servir e outros.
- Não se pode atribuir um mesmo complemento a verbos de regências distintas. Por exemplo: o verbo assistir no sentido de “ver”, requer a preposição a e o verbo gostar, requer a preposição de. Não podemos, segundo a gramática, construir frases como: “Assistimos e gostamos do jogo. ”, temos que dar a cada verbo o complemento adequado, logo, a construção correta é “Assistimos ao jogo e gostamos dele. ”
- O conhecimento das preposições e de seu uso é fator importante no estudo e emprego da regência (nominal, verbal) correta, pois elas são capazes de mudar totalmente o sentido do que for dito. Ex.: As novas medidas escolares vão de encontro aos anseios dos alunos. Os alunos da 3ª série foram ao encontro da nova turma.
- Pronomes oblíquos, algumas vezes, funcionam como complemento verbal.
- Pronomes relativos, algumas vezes, funcionam como complemento verbal.

SINTAXE DE CONCORDÂNCIA**Concordância Verbal e Nominal**

Observe:

As crianças estão animadas.
Crianças animadas.

No primeiro exemplo, o verbo estar se encontra na terceira pessoa do plural, concordando com o seu sujeito, as crianças. No segundo exemplo, o adjetivo animadas está concordando em gênero (feminino) e número (plural) com o substantivo a que se refere: crianças. Nesses dois exemplos, as flexões de pessoa, número e gênero se correspondem.

Concordância é a correspondência de flexão entre dois termos, podendo ser **verbal** ou **nominal**.

CONCORDÂNCIA VERBAL

Ocorre quando o verbo se flexiona para concordar com seu sujeito.

a) Sujeito Simples**Regra Geral**

O sujeito sendo simples, com ele concordará o verbo em número e pessoa. **Veja os exemplos:**

A orquestra tocou uma valsa longa.
3ª p. Singular 3ª p. Singular
Os pares que rodeavam a nós dançavam bem.
3ª p. Plural 3ª p. Plural

Casos Particulares

Há muitos casos em que o sujeito simples é constituído de formas que fazem o falante hesitar no momento de estabelecer a concordância com o verbo. Às vezes, a concordância puramente gramatical é contaminada pelo significado de expressões que nos transmitem noção de plural, apesar de terem forma de singular ou vice-versa. Por isso, convém analisar com cuidado os casos a seguir.

1) Quando o sujeito é formado por uma expressão partitiva (parte de, uma porção de, o grosso de, metade de, a maioria de, a maior parte de, grande parte de...) seguida de um substantivo ou pronome no plural, o verbo pode ficar no **singular** ou no **plural**.

Por Exemplo:

A **maioria** dos jornalistas **aprovou** / **aprovaram** a ideia.
Metade dos candidatos não **apresentou** / **apresentaram** nenhuma proposta interessante.

Esse mesmo procedimento pode se aplicar aos casos dos coletivos, quando especificados:

Por Exemplo:

Um bando de vândalos **destruiu** / **destruíram** o monumento.

Obs.: nesses casos, o uso do verbo no singular enfatiza a unidade do conjunto; já a forma plural confere destaque aos elementos que formam esse conjunto.

2) Quando o sujeito é formado por expressão que indica quantidade aproximada (cerca de, mais de, menos de, perto de...) seguida de numeral e substantivo, o verbo **concorda com o substantivo**. Observe:

Cerca de mil pessoas **participaram** da manifestação.
Perto de quinhentos alunos **compareceram** à solenidade.
Mais de um atleta **estabeleceu** novo recorde nas últimas Olimpíadas.

Obs.: quando a expressão "mais de um" se associar a verbos que exprimem reciprocidade, o plural é obrigatório:

Por Exemplo:

Mais de um colega **se ofenderam** na tumultuada discussão de ontem. (ofenderam um ao outro).

3) Quando se trata de nomes que só existem no plural, a concordância deve ser feita levando-se em conta a ausência ou presença de artigo. Sem artigo, o verbo deve ficar no **singular**. Quando há artigo no plural, o verbo deve ficar o **plural**.

Exemplos:

Os Estados Unidos **possuem** grandes universidades.
Alagoas **impressiona** pela beleza das praias.
As Minas Gerais **são** inesquecíveis.
Minas Gerais **produz** queijo e poesia de primeira.
Os Sertões **imortalizaram** Euclides da Cunha.

4) Quando o sujeito é um pronome interrogativo ou indefinido plural (quais, quantos, alguns, poucos, muitos, quaisquer, vários) seguido por "**de nós**" ou "**de vós**", o verbo pode concordar com o **primeiro pronome** (na terceira pessoa do plural) ou com o **pronome pessoal**. **Veja:**

Quais de **nós são** / **somos** capazes?

Alguns de **vós sabiam** / **sabíeis** do caso?

Vários de **nós propuseram** / **propusemos** sugestões inovadoras.

Obs.: veja que a opção por uma ou outra forma indica a inclusão ou a exclusão do emissor. Quando alguém diz ou escreve "Alguns de nós sabíamos de tudo e nada fizemos", esta pessoa está se incluindo no grupo dos omissos. Isso não ocorre quando alguém diz ou escreve "Alguns de nós sabiam de tudo e nada fizeram.", frase que soa como uma denúncia.

Nos casos em que o interrogativo ou indefinido estiver no singular, o verbo ficará no **singular**.



Por Exemplo:

Qual de nós é capaz?
Algun de vós fez isso.

Concordância é um processo utilizado pela língua para marcar formalmente as relações de **determinação** ou **dependência morfossintática** existentes entre os termos dos **sintagmas** no interior das **orações**. Essas **relações morfossintáticas** entre os termos de uma oração podem ser feitas por meio da **concordância verbal** (entre o **verbo** e o **sujeito da oração**) e **nominal** (entre o **núcleo do sintagma nominal** e seus termos determinantes). Vejamos cada uma das concordâncias:

Concordância Nominal

A **concordância nominal** é estabelecida entre o **núcleo de um sintagma nominal** em suas flexões de gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural) e **todos os termos que o determinam**.

Observe o exemplo:

As tigelas dos gatos são antigas.
Núcleo do sintagma

Regra geral de concordância nominal

Os **adjetivos, pronomes, artigos, numerais e participípios** (sintagmas nominais determinantes) concordam em **gênero e número** com o núcleo do **sintagma nominal** que determinam, isto é, flexionam-se em **gênero e número** de acordo com as flexões do elemento substantivo (substantivo, pronome ou **numeral substantivo**) a que se referem.

Sintagmas nominais determinantes

- Adjetivos
- **Pronomes adjetivos**
- Artigos
- Numerais
- **Participípios**

Sintagmas nominais determinados

- Substantivos
- Pronomes
- Numerais substantivos

Lembre-se de que os **sintagmas nominais determinantes** concordam em **gênero e número** com os **sintagmas nominais determinados**. Veja o exemplo:

Bonitas são as flores do meu jardim.

Casos especiais de concordância nominal

→ **Adjetivos pospostos aos substantivos**

Modificação de dois ou mais substantivos

Quando um ou mais **adjetivos modificam** dois ou mais **substantivos** que os antecedem, há duas possibilidades de concordância.

a) O **adjetivo concorda em gênero e número com o substantivo** mais próximo.

Exemplo:

O macaco e a onça enfurecida foram para a parte de trás da jaula.

macaco: substantivo masculino, singular

onça: substantivo feminino, singular

enfurecida: adjetivo feminino, singular.

Note que, nesse caso, entendemos que o **adjetivo** refere-se somente ao **segundo substantivo** – onça (enfurecida).

b) O **adjetivo flexiona-se no plural**.

Exemplo:

O macaco e a onça enfurecidos foram para a parte de trás da jaula.



macaco: substantivo masculino, singular
onça: substantivo feminino, singular
enfurecidos: adjetivo masculino, plural.

Note que, nesse caso, entendemos que o **adjetivo refere-se a todos os substantivos** (macaco e onça) que o antecedem.

Lembre-se de que, na **Língua Portuguesa**, caso os **substantivos** a serem modificados por um **adjetivo no plural** sejam de gêneros (feminino e masculino) diferentes, a **concordância** é feita no **masculino**.

Exemplo:

As meninas do 6º B e o menino do 7º A são encrenqueiros.

Modificação de substantivos que expressam gradação de sentido

Quando há uma **sequência de substantivos no singular** cujo encandeamento sugere a ideia de gradação, os **adjetivos** podem ser flexionados no **plural** ou concordarem em **número** com o **substantivo** mais próximo.

Exemplos:

Gostaria de pedir frango e costela bem passados.

Gostaria de pedir frango e costela bem passada.

Note que a opção pela concordância no **singular** enfatiza a ideia de gradação, já que destaca a **última** palavra da sequência.

→ **Adjetivos antepostos aos substantivos**

Modificação de dois ou mais substantivos

Quando os **adjetivos** concordam em **gênero** e **número** com o **primeiro substantivo** da sequência.

Exemplos:

Gosto de comer deliciosos caju, mangas e graviolas no verão.

Gosto de comer deliciosos caju, manga e graviola no verão.

Note que, no segundo exemplo, o **adjetivo masculino plural** caracteriza apenas o **substantivo masculino plural** 'cajus'.

Modificação de dois ou mais nomes próprios ou de parentesco

a) Os **adjetivos** devem ser flexionados no **plural**.

As maravilhosas Maria da Silva e Lúcia Vieira são nossas melhores vendedoras.

Maravilhosas: adjetivo feminino no plural.

Maria da Silva e Lúcia Vieira: substantivos femininos.

Adjetivos na função de predicativo

Devemos flexionar o **adjetivo no plural** quando este desempenha a função sintática de **predicativo de um sujeito** ou **objeto** cujo núcleo seja ocupado por mais de um **substantivo**.

Exemplo:

A mãe e a filha pareciam tristes com aquela situação.

Mãe e filha: sujeito composto.

Tristes: predicativo do sujeito.

Casos específicos

Obrigado/obrigada

Como o **agradecimento** sugere certa **adjetivação**, **obrigado** ou **obrigada** devem concordar com a pessoa que fala, ou seja, **com aquela que está agradecendo**.

Mulheres dizem obrigada, homens dizem obrigado.

Exemplo:

Mariana disse obrigada a todos os convidados.



Menos

Tanto na função de **pronome adjetivo** quanto na função de **advérbio**, 'menos' é sempre invariável. Isso significa que a **flexão de gênero não é possível** e, portanto, a palavra "menas" **não existe** na nossa língua.

Exemplo:

Ela é menos questionadora do que ele.

Mesmo e próprio

Os **pronomes de reforço**, como são chamados, devem concordar em **gênero e número** com a pessoa a que fazem referência.

Exemplos:

As alunas mesmas que organizaram o evento.

Eles próprios construíram suas casas neste condomínio.

Meio/Meia

A palavra 'meio' pode ser utilizada como **numeral** ou como **advérbio**, dependendo da palavra que a modifica.

a) Quando determina um **substantivo**, ela funciona como um **numeral adjetivo** e, portanto, deve concordar em **gênero** com o **substantivo**.

Exemplo:

Adicione meia colher de açúcar.

b) Quando modifica um **adjetivo**, sua função é de **advérbio** e, portanto, é **invariável**.

Exemplo:

Marisa é meio gastadeira, e seu marido está desempregado.

- **Bastante**

A palavra 'bastante' pode ocupar a função de **adjetivo** ou **advérbio**, dependendo da palavra que a modifica.

a) Quando modifica um **substantivo**, tem valor de **adjetivo** e, portanto, deve concordar em **número** com o **substantivo** a que se refere.

Exemplo:

Os meninos ficaram bastantes doentes com a mudança no clima.

b) Quando ela modifica um **adjetivo**, sua função é de **advérbio** e, portanto, é **invariável**.

Exemplo:

João considerou bastante difíceis as questões do simulado.

- **Anexo e incluso**

Anexo e incluso são **adjetivos** que devem concordar com o **substantivo** que modificam.

Exemplos:

Segue anexo o documento solicitado.

Segue anexa a fotografia para cadastro.

Os alunos estão inclusos no programa de assistência estudantil.

A pasta de materiais está inclusa no valor da matrícula.

- **É proibido, é bom e é necessário**

Essas **expressões adjetivas** devem concordar com o **substantivo** que as modifica. Existem dois casos.

a) O **adjetivo** deve concordar em **gênero e número** com o **substantivo** caso o **substantivo**, que atua como **núcleo do sujeito da oração**, venha precedido de **artigo** ou outro **elemento determinante**.

Exemplos:

A sabedoria é necessária, sobretudo nos momentos mais difíceis.

É proibida a entrada de crianças com menos de 1,20 m.

A receita do frango caipira com polenta é muito boa.

b) O **adjetivo** deve permanecer no **masculino singular** quando o **substantivo**, que atua como **núcleo do sujeito da oração**, **não** é precedido por qualquer outro elemento que o determine.

Exemplos:

É proibido bebida destilada na festa.



- **Expressões fracionárias**

Em **expressões fracionárias**, o **verbo** deve concordar com o **numerador** (o número que aparece acima do traço) da **fração**.

Exemplo:

No município de Tajuí, $1/3$ dos eleitores é homem, ou seja, $2/3$ são mulheres.

- **Expressão indicativa de quantidade aproximada**

Quando o **sujeito** é constituído de qualquer expressão que indique **quantidade aproximada**, como mais de, menos de, perto de, cerca de, etc., seguida de **numeral**, o **verbo** concorda com o **substantivo** que segue essa expressão.

Exemplos:

Cerca de vinte e sete artistas prestigiaram o evento.

Mais de um aluno ficou de recuperação em Matemática.

Uma semana e um dia se passaram e ainda não tenho notícias dele.

Pronomes relativos

- **Pronome relativo 'que'**

a) Quando o **pronome relativo** 'que' atua como **sujeito** e introduz uma **oração subordinada adjetiva**, o **verbo** deverá concordar em **número e pessoa** com o **termo da oração principal** ao qual o **pronome relativo** faz referência.

Exemplo:

Foi Joana que fez esse bolo.

b) Quando o **pronome relativo** 'que' for antecedido, na **oração principal**, pela expressão 'um(a) do(a)', o **verbo** da **oração adjetiva** vai para o **plural**.

Exemplo:

Pastor alemão é uma das raças caninas que melhor vigiam residências.

c) Quando a intenção é a de **destacar o sujeito do grupo**, o **verbo** deve ser utilizado no **singular**.

Exemplo:

Pastor alemão é uma das raças caninas que mais vigiam residências.

- **Pronome relativo 'quem'**

Quando o **sujeito da oração** é o **pronome relativo** 'quem', o **verbo** pode concordar com o antecedente do **pronome** ou com o próprio nome na **3ª pessoa do singular (ele/a)**.

Exemplo:

Fui eu quem reservou/reservei a hospedagem.

- **Pronomes indefinidos e interrogativos**

a) Quando o **sujeito** apresenta expressões construídas com **pronomes indefinidos** ou **interrogativos** no **plural**, seguidos de **preposição** 'de' e dos **pronomes** 'nós' e 'vós', **verbo** é flexionado no **plural**, mas pode também concordar em **pessoa** tanto com o **pronome indefinido** – na **3ª pessoa** – como com o **pronome pessoal**.

Exemplo:

Alguns de nós poderão/poderemos saber a verdade ainda hoje.

b) Quando o **pronome indefinido** ou **interrogativo** estiver no **singular**, o **verbo** concordará com a **pessoa pronominal** – **3ª do singular**.

Exemplo:

Nenhum de nós merece sofrer.

- **Pronomes de tratamento**

Quando o **sujeito** é constituído de um **pronome de tratamento**, o **verbo** vai sempre para a **3ª pessoa** (singular ou plural), dependendo do **número do pronome**.

Exemplo:

Desejo que Vossa(s) Excelência(s) tenha(m) um excelente dia.

Substantivos

a) Quando o **núcleo do sujeito** é um **substantivo coletivo**, o **verbo** deve estar no **singular**.

Exemplo:

O cardume seguiu a jangada durante vinte minutos.

b) Quando o **núcleo do sujeito** é um **substantivo** que apresenta forma **plural**, mas tem sentido **singular**, o **verbo** deve permanecer no **singular**.



Exemplo:

Férias é essencial para todo trabalhador e estudante.

c) Quando o **substantivo** é antecedido por **determinante**, o **verbo** passará para o **plural**.

Exemplo:

Meus óculos são indispensáveis para que eu consiga trabalhar.

d) Quando o **núcleo do sujeito** é constituído de um **substantivo próprio** que apresenta forma **plural**, o verbo fica no **singular** caso o **substantivo** não seja antecedido por um **determinante**.

Exemplo:

Amores possíveis é o melhor filme nacional que já vi.

e) Quando o **substantivo próprio** for antecedido por **determinante – artigo, pronome ou numeral**, o **verbo** irá para o **plural**.

Exemplo:

Os Estados Unidos são o destino perfeito para quem é consumista.

Casos especiais com sujeitos compostos

- **Sujeito Posposto**

a) Quando o **sujeito composto** é **posposto ao verbo**, há duas possibilidades de realizar a concordância. A primeira é o **verbo no plural** concordando com todos os **núcleos**; a segunda é o **verbo no singular** concordando apenas com o **núcleo** mais próximo caso ele esteja no **singular**.

Exemplos:

Entraram na sala o professor e os alunos.

Entrou na sala o professor e os alunos.

Estrutura e período da oração.

Para que possamos compreender a **sintaxe da Língua Portuguesa**, ou seja, o conjunto das relações que as palavras estabelecem entre si, é necessário, antes de tudo, estudarmos a respeito dos **enunciados** e suas unidades, os quais apresentam características estruturais próprias: a **Frase**, a **Oração** e o **Período**. Vejamos cada um deles!

FRASE

A **frase** pode ser definida por seu **propósito comunicativo**. Isso significa que **Frase** é todo enunciado capaz de transmitir, de **traduzir sentidos completos** em um **contexto** de comunicação, de **interação verbal**.

Observe algumas características das frases:

- O início e o final da frase são marcados, na escrita, por pontuação específica (. ! ? ...);
- Na fala, o início e o final da frase são marcados por uma entoação característica. Não se esqueça de que a entoação é a forma como os falantes associam o contorno da expressividade, como é visto na frase interrogativa ou declarativa;
- Podem ser elaboradas por uma única ou por várias palavras;
- Podem apresentar um verbo ou não;
- Na escrita, os limites da frase são indicados pela letra inicial maiúscula e pelo sinal de pontuação (. ! ? ...).

Observe alguns exemplos de frases:

- Ai!
- Socorro!
- O quê?
- Mas que coisa terrível!
- Quanta bagunça...
- Que tragédia!
- Como assim?
- Tenho muito a fazer.
- Fogo!

Tipos de Frases

- **Frases interrogativas:** Entonação de pergunta. Geralmente, é finalizada com ponto de interrogação (?). **Exemplo: Que dia você volta?**
- **Frases exclamativas:** Entonação expressiva, reação mais exaltada. Geralmente, finalizada com ponto de exclamação ou reticências (! ...). **Exemplo: Que horror!**
- **Frases declarativas:** Não são marcadas pela entonação expressiva ou intencional. Geralmente apresentam declarações afirmativas ou negativas e são finalizadas com o ponto final (.). **Exemplo: Amanhã não poderei levantar.**
- **Frases imperativas:** Enunciado que traz um verbo no modo imperativo. Geralmente sugere uma ordem e é finalizado pelos pontos de exclamação e final (! .). **Exemplo: Fale mais baixo!**

Estrutura da Frase

As frases que possuem verbo são geralmente estruturadas a partir de dois elementos essenciais: **sujeito** e **predicado**. Isso não significa, no entanto, que tais frases devam ser formadas, no mínimo, por dois vocábulos. Na frase "Saímos", por exemplo, há um sujeito implícito na terminação do verbo: **nós**.

O **sujeito** é o termo da frase que concorda com o verbo em número e pessoa. É normalmente o "ser de quem se declara algo", "o tema do que se vai comunicar".

O **predicado** é a parte da frase que contém "a informação nova para o ouvinte". Normalmente, ele se refere ao sujeito, constituindo a declaração do que se atribui ao sujeito. É sempre muito importante analisar qual é o núcleo significativo da declaração: se o núcleo da declaração estiver no verbo, teremos um **predicado verbal** (ocorre nas frases verbais); se o núcleo da declaração estiver em algum nome, teremos um **predicado nominal** (ocorre nas frases nominais que possuem verbo de ligação).

Observe:

O amor é eterno.

O tema, o ser de quem se declara algo, o sujeito, é "**O amor**". A declaração referente a "**o amor**", ou seja, o predicado, é "**é eterno**". É um predicado nominal, pois seu núcleo significativo é o nome "**eterno**". Já na frase:

Os rapazes jogam futebol.

O sujeito é "**Os rapazes**", que identificamos por ser o termo que concorda em número e pessoa com o verbo "**jogam**". O predicado é "**jogam futebol**", cujo núcleo significativo é o verbo "**jogam**". Temos, assim, um predicado verbal.

ORAÇÃO

A **oração** é uma unidade sintática. Trata-se de um **enunciado linguístico** cuja estrutura caracteriza-se, obrigatoriamente, pela presença de um **verbo**. Na verdade, a oração é caracterizada, sintaticamente, pela presença de um **predicado**, o qual é introduzido na língua portuguesa pela presença de um verbo. Geralmente, a oração apresenta um **sujeito**, termos essenciais, integrantes ou acessórios.

Observe alguns exemplos de orações:

– Corra!

– Esses doces parecem muito gostosos.

– Chove muito no inverno.

Uma frase verbal pode ser também uma oração. Para isso é necessário:

- que o enunciado tenha **sentido** completo;
- que o enunciado tenha **verbo** (ou locução verbal).

Por Exemplo:

Camila **terminou** a leitura do livro.

Obs.: Na oração as palavras estão relacionadas entre si, como partes de um conjunto harmônico: elas são os termos ou as unidades sintáticas da oração. Assim, cada termo da oração desempenha uma função sintática.

Atenção:**Nem toda frase é oração.****Por Exemplo:**

Que dia lindo!

Esse enunciado é frase, pois tem sentido.**Esse enunciado não é oração, pois não possui verbo.****Assim, não possuem estrutura sintática, portanto não são orações, frases como:****Socorro! - Com Licença! - Que rapaz ignorante!**A frase pode conter uma ou mais orações. **Veja:****Brinquei** no parque. (uma oração).**Entrei** na casa e **sentei-me**. (duas orações)**Ceguei, vi, venci**. (três orações)**PERÍODO**

O **período** é uma unidade sintática. Trata-se de um enunciado construído por uma ou mais orações e possui sentido completo. Na fala, o início e o final do período são marcados pela entonação e, na escrita, são marcados pela letra maiúscula inicial e a pontuação específica que delimita sua extensão. Os **períodos** podem ser **simples** ou **compostos**. Vejamos cada um deles:

- **Período simples**

Os **períodos simples** são aqueles constituídos por **uma oração**, ou seja, um **enunciado com apenas um verbo e sentido completo**. **Exemplo:** Os dias de verão são muito longos! (verbo ser)

- **Período composto**

Os **períodos compostos** são aqueles constituídos por **mais de uma oração**, ou seja, **dois ou mais verbos**. **Exemplo:** Mariana me ligou para dizer que não virá mais tarde. (Período composto por três orações: verbos ligar, dizer e vir.)

Período é a frase constituída de uma ou mais orações, formando um todo, com sentido completo. O período pode ser **simples** ou **composto**.

Período Simples: é aquele constituído por apenas **uma oração**, que recebe o nome de **oração absoluta**.

Exemplos:O amor **é** eterno.As plantas **necessitam** de cuidados especiais.**Quero** aquelas rosas.O tempo **é** o melhor remédio.Período Composto: é aquele constituído por **duas** ou **mais orações**.**Exemplos:**Quando você **partiu** minha vida **ficou** sem alegrias.**Quero** aquelas flores para **presentear** minha mãe.**Vou gritar** para todos **ouvirem** que **estou sabendo** o que **acontece** ao anoitecer.**Ceguei, jantei** e fui **dormir**.**Saiba que:****Como toda oração está centrada num verbo ou numa locução verbal, a maneira prática de saber quantas orações existem num período é contar os verbos ou locuções verbais.**

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, J. C. Gramática Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BEZERRA, Zedeki Fiel. et al. **Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária**. Curitiba, n. 37, p. 282, 2010.
- BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática da escola cidadã. In. Ceará. SEDUC. **Novos paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: edições. SEDUC, 2005, p. 27-46.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em:. Acesso em set. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC SEF/SEESP, 1998.62 p.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes – professores fascinantes**. Coleção auto-estima. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- DIDONÊ, Débora. Coluna Compartilhe. **Revista Vida Simples**, São Paulo, v. 129, p. 11, 2013.
- DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. "Variações Linguísticas"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilestela.uol.com.br/gramatica/variacoes-linguisticas.htm>>. Acesso em 13 de agosto de 2017.
- FERREIRA, Edla Maria Batista. Novos tempos e aprendizagens. **Jornal Mundo Jovem**, Porto Alegre, v. 14, p. 17, 2012.
- FIORIN, J. L. e SAVIOLI, F. P. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Publisher, 2007. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>, acesso em 15 de novembro de 2013.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. Benjamin Constant, Rio de Janeiro - RJ, v. 10, n. 29, 2004. p. 3-8.
- LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasil: 20004
- MOREIRA, L.C; BAUMEL, R.C.R.de.C. Currículo em Educação Especial: tendência e debates. Educar, Curitiba, nº. 17, p.125-137. Editora da UFPR, 2001. RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A Relevância do Social)**. São Paulo: Editora Plexus, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.
_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
_____. **Artigos sobre administração escolar**. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/index.php/en/>, acesso em 13 de agosto de 2017.

PORTELA, Adéli Luiza e ATTA, Dilza Maria Andrade. A dimensão pedagógica da gestão da educação. In: RODRIGUES, Maristela Marques, GIÁCIO, Mônica (orgs.). **PRASEM III. Guia de consulta**. Brasília. FUNDESCOLA. MEC. 2001, p. 119-158.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000. SILVIA, Tomaz da. O Currículo como Fetice: a poética do texto curricular. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SEDUC. **Conselho Escolar**. 3 ed. Teresina, 2012.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.2, pp.214-227, Jul/Dez 2010 ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org 214.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf

<http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/showinglaw>

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.09.55.56aae06691be587b28fd284c86929b36.pdf

<http://www.tudosobreconcursos.com/materiais/portugues/regencia-verbal-e-nominal>

<https://leismunicipais.com.br/a1/sc/f/florianopolis/lei-complementar/2016/55/546/lei-complementar-n-546-2016-formaliza-o-plano-municipal-de-educacao-faco-saber-a-todos-os-habitantes-do-municipio-de-florianopolis-que-a-camara-municipal-de-florianopolis-aprovou-e-eu-sanciono-a-seguinte-lei-complementar>

<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao+def&menu=7>

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=atos+normativos+do+cme>

<http://criancaeconsumo.org.br/normas-em-vigor/lei-no-8-06990-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/>

<http://www.soportugues.com.br/secoes/sint/sint4.php>

<http://www.colegiogabarito.com.br/sqw/upload/ECA%20%20Estado%20da%20Crianca%20e%20do%20Adolescente.pdf>

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49268>

<http://www.soportugues.com.br/secoes/estil/estil1.php>

<http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/morf54.php>

<http://portugues.uol.com.br/gramatica/frase-oracao-periodo.html>

<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/gramatica/concordancia-verbal-concordancia-nominal.htm>

<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2015/03/narrativo-descritivo-argumentativo-confira-os-diferentes-tipos-de-textos.html>

<http://www.monografias.br/psicologia/piaget-vygotsky--diferencas-semelhancas.htm> - Acessado em 17/08/2017 às 12:43h

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100014

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300007

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192

“Aprender é a única coisa que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende”

“Aquele que não luta pelo futuro que quer, deve aceitar o futuro que vier”

“Não importa o quão devagar você vá desde que você não pare”

“Ter sucesso é falhar repetidamente, mas sem perder o entusiasmo”

“Descobri que quanto mais eu estudo, mais sorte eu pareço ter nas provas”

“É fazendo que se aprende, aquilo que se deve aprender a fazer”

“Nenhum obstáculo é tão grande se sua vontade de vencer for maior”

“Há cinco degraus para se alcançar a sabedoria: Calar, ouvir, lembrar, sair, estudar.”

“Comece onde está. Use o que você tem. Faça o que puder.”

“O sucesso normalmente vem para quem está ocupado demais para pensar nele”