

6

Referências Bibliográficas

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê, 2003.

ATKINSON, D. Scientific discourse across history: a combined multi-dimensional/rhetorical analysis of the philosophical transactions of the Royal Society of London. In: CONRAD, S.; BIBER, D. (Eds.). **Variation in English**: multi-dimensional studies. Essex: Longman, 2001. p. 45-65.

BANKS, D. The evolution of grammatical metaphor in scientific writing. In: SIMON-VANDENBERGEN, A. M.; TAVERNIERS, M.; RAVELLI, L. J. **Grammatical metaphor**: views from systemic functional linguistics. Amsterdam: J. Benjamins, 2003. p. 127-148.

BARROS, M. D. Ensino de filosofia e a escrita em si: contribuição da filosofia na formação do jovem contemporâneo. **Kinesis**, v. 3, n. 5, p. 151-166, jul. 2011.

BASILIO, M. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. 2. ed. Brasília, DF, 2000.

BERNADINI, S. **Corpora in the Classroom**: an overview and some reflections on future developments. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

BIBER, D; CONRAD, S; REPPEN, R. **Corpus Linguistics**: investigating language structure and use. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BUTT, D. et. al. **Using functional grammar**. Sydney: Macquarie University, 1995.

CASTRO, L. A. **Escrita e letramento no ensino médio**: uma abordagem sistêmico-funcional e de linguística aplicada. Dissertação (Mestrado em Letras)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Delta**, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999. Número especial.

CELCE-MURCIA, M. On the use of selected grammatical features in academic writing. In: SCHLEPPEGRELL, M. J.; COLOMBI, M. C. (Eds.). **Developing advanced literacy in first and second languages**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 143-158.

CHRISTIE, F. **Developmental progress in learning English in secondary schooling**. São Paulo: PUC/SP, 2006. Trabalho apresentado no 33rd International Systemic Functional Congress. SFL and interdisciplinary dialogue: Politics, education and business.

_____. **Functional linguistics and critical discourse analysis: studies in social change**. London: Continuum, 2004.

_____. **School discourse**. London: Continuum, 2008.

_____. Science and apprenticeship: the pedagogic discourse. In: MARTIN, J. R.; VEEL, R. (Eds.). **Reading science: critical and functional perspectives on discourse of science**. Oxon: Routledge, 1998. p.152-177.

CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. The development of abstraction in adolescence in subject English. In: SCHLEPPEGRELL, M. J.; COLOMBI, M. C. (Eds.). **Developing advanced literacy in first and second languages**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 45-66.

CHRISTIE, F.; MARTIN, J. (Eds.). **Genre and institutions: social processes in the working place and school**. London: Continuum, 1997.

Colégio Pedro II: projeto político-pedagógico / Colégio Pedro II. – Brasília: Inep/MEC, 2002.

COLOMBI, M. C. Grammatical metaphor: academic language development in latino students of Spanish. In: BYRNES, H. (Ed.). **Advanced language learning**. London: Continuum, 2006. p. 147-163.

_____. Academic language development in latino students' writing in Spanish. In: SCHLEPPEGRELL, M. J.; COLOMBI, M. C. (Eds.). **Developing advanced literacy in first and second languages**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 67-86.

CONNOR, U. M.; MORENO, A. I. Tertium comparationis: a vital component in contrastive rhetoric research. In: BRUTHIAUX, P. et al. (Eds.). **Directions in applied linguistics**. Clevedon: Cromwell Press, 2005. p.153-164.

CONRAD, S. Variation among disciplinary texts: a comparison of textbooks and journal articles in biology and history. In: CONRAD, S.; BIBER, D. (Ed.). **Variation in English: multi-dimensional studies**. Essex: Longman, 2001. p. 94-107.

CORACINI, Maria José R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. **Delta**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 33-57, fev. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501998000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jan. 2014.

DEREWIANKA, B. Grammatical metaphor in the transition to adolescence. In: SIMON-VANDENBERGEN, A. M.; TAVERNIERS, M.; RAVELLI, L. J. **Grammatical metaphor: views from systemic functional linguistics**. Amsterdam: J. Benjamins, 2003. p. 185-220.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Continuum, 2004.

FAPERJ. Escrita e Inclusão Social: análise de *corpus* e a metáfora gramatical no Ensino Médio. Rio de Janeiro, 2008.

FERNANDES, M. B. S. B. **As modalidades em português: uma abordagem sistêmico-funcional das orações principais**. Tese (Doutorado em Letras) - Departamento de Letras, UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

GRANGER, S. A bird's eye view of learner corpus research. In: S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (Eds.) **Computer Learner Corpora second Language Acquisition and Foreign Language Teaching**. Amsterdam: Jonh Benjamins, pp. 3-33, 2002.

HALLIDAY, M.A.K. **The essential Halliday**. London: Continuum, 2009.

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

_____. **An introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____. **The language of science**. London: Continuum, 2004.

HALLIDAY, M.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN. **Construing experience through meaning**. London: Continuum, 1999.

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Hodder Arnold, 2004.

HASAN, R. Literacy, everyday talk and society. In: HASAN, R. (Ed.). **Language and education**. London: Equinox, 2011. p. 169-206.

HEYVAERT, L. Nominalization as grammatical metaphor: on the need for a radically systemic and metafunctional approach. In: SIMON-VANDENBERGEN, A. M.; TAVERNIERS, M.; RAVELLI, L. J. **Grammatical metaphor: views from systemic functional linguistics**. Amsterdam: J. Benjamins, 2003. p.65-100.

HUNSTON, S. Corpora and Language Teaching: general implications. In: **Corpora in applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge university Press, 2002.

- KLEINMAN, A. Os significados do letramento. In: MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 1995.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- LEECH, G. **English in advertising**: a linguistic study of advertising in Great Britain. London: Longman, 1966.
- LEITÃO, L. R. **Redação de textos dissertativos**: concursos, vestibulares, ENEM. Rio de Janeiro: Ferreira, 2011.
- LEMKE, J. L. **Talking science**: language, learning, and values. Westport: Ablex Publishing, 1990.
- MARTIN, J.R. **Systemic functional linguistics**. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2005.
- _____. Genre and Literacy- modeling context in educational linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 13, p. 141-172, 1993.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. London: Continuum, 2003.
- MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- NÓBREGA, A. N.; OLIVEIRA, L. P.; SCHLEE, M. B. **Written production and grammatical metaphor in secondary school**. Atlanta, 2010. Trabalho apresentado em AAAL Conference, Atlanta, 2010.
- OLIVEIRA, L. P. Linguística de corpus: teoria, interfaces e aplicações. **Matraga**, v. 16, p. 48-76, jan./jun. 2009.
- _____. Writing in the academic context: a corpus-based contrastive view. In: s.Zyngier; V. Vianna; J. Jandre (orgs.) **Textos e leitura: estudos empíricos de língua e literatura**. Rio de Janeiro: Publit, 2007.
- _____. **Grammatical metaphors in academic texts**: cross-linguistic and cross-disciplinary contrasts. Trabalho apresentado no 33rd. International Systemic Functional Congress. São Paulo: PUC/SP, 2006.
- _____. **Variação intercultural na escrita**: contrastes multidimensionais em inglês e português. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, L. P; DIAS, M.C. Compilação de corpus: representatividade e o CORPOBRAS. **Calidoscópico**, v. 7, n. 3, 192-198, 2009.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEINMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

PAINTER, C. The Use of Metaphorical Mode of Meaning in early language development. In: SIMON-VANDENBERGEN, A. M.; TAVERNIERS, M.; RAVELLI, L. J. **Grammatical metaphor**: views from systemic functional linguistics. Amsterdam: J. Benjamins, 2003, pp. 151-168.

RAMOS, M. O. M. **A nominalização de processos verbais: perspectiva sistêmico- funcional da produção textual em contextos escolares**. Dissertação (Mestrado em Letras)- Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

RAVELLI, L. J. Renewal of connection: integrating theory and practice in an understanding of grammatical metaphor. In: SIMON-VANDENBERGEN, A. M.; TAVERNIERS, M.; RAVELLI, L. J. **Grammatical metaphor**: views from systemic functional linguistics. Amsterdam: J. Benjamins, 2003. p. 37-64.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANCHEZ, A & CANTOS, P. Cumpre. In: T.B. SARDINHA. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, p.18, 2004.

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

_____. Usando WordSmithTools na investigação da linguagem. **DIRECT Papers**, 40, 1999.

SARDINHA, T.B & ALMEIDA, G. A linguística de corpus no Brasil. In: TAGNIN, S & VALE, O (Eds.). **Avanços da linguística de corpus no Brasil**. Humanitas. Sao Paulo, 2008.

SCHLEPPEGRELL, M. J. The linguistic feature of advanced language use: the grammar of exposition. In: BYRNES, H. (Ed.). **Advanced language learning**. London: Continuum, 2006. p. 134-146.

_____. Teaching academic language in L2 secondary settings. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 31, p. 3-18, 2011.

SCHLEPPEGRELL, M. J.; O'HALLARON, C. **The language of schooling**: a functional linguistic perspective. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

SCHLEPPEGRELL, M. J.; COLOMBI, M. C. Theory and practice in the development of advanced literacy. In: SCHLEPPEGRELL, M. J.; COLOMBI, M. C. (Ed.). **Developing advanced literacy in first and second languages**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p.1-20.

SCOTT, M. **WordSmithTools**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

SIMON-VANDENBERGEN, A. M.; TAVERNIERS, M.; RAVELLI, L. J. **Grammatical metaphor**. Amsterdam: J. Benjamins, 2003.

SIMPSON, P. **Language, ideology and point of view**. London: Routledge, 1993.

SINCLAIR, J. McH. Beginning the studies of lexis. In: BAZELL, C. E. **In memory of J.R. Firth**. London: Longman, 1966. p. 410-430.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

SÜSSEKIND, P. A teoria da escrita filosófica em Schiller e Benjamin. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DESLOCAMENTOS NA ARTE, 2010, Belo Horizonte. [Trabalhos]. Belo Horizonte: UFOP, 2010. Disponível em: <www.abrestetica.org.br/deslocamentos/deslocamentos.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

TAGNIN, S.; VALE, O. A. (Org.). **Avanços da linguística de corpus no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2008.

TAVERNIERS, M. Grammatical metaphors in English. **Moderna Sprak**, v. 98, n. 1, p. 17-26, 2004.

TEUBERT, W. Comparable or parallel corpora? **International Journal of Lexicography**, v. 9, n. 3, p. 2, 1996.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. London: Arnold, 2004.

THOMPSON, G; HUNSTON, S. **System and corpus: exploring connections**. London: Equinox, 2006.

TORR, J.; SIMPSON, A. The emergence of grammatical metaphor: literacy-oriented expressions in the everyday speech of young children. In: SIMON-VANDENBERGEN, A. M.; TAVERNIERS, M.; RAVELLI, L. J. **Grammatical metaphor: views from systemic functional linguistics**. Amsterdam: J. Benjamins, 2003. p. 169-184.

VALÉRIO, R. G. **A função coesiva das normalizações em redações escolares na perspectiva sistêmico-funcional**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Valério, R.G; Oliveira, L.P. A metáfora gramatical na construção discursiva de gêneros do contexto pedagógico. **Fórum de Estudos Lingüísticos**, PP.60-68, 2011.

Valério, R.G ; BRITO, M.G.; OLIVEIRA, L. P. CORPOBRAS PUC-Rio: um corpus do português do Brasil e análise do discurso acadêmico. In: ENCONTRO DA CIÊNCIA EMPÍRICA DE LETRAS, 7., 2007. Rio de Janeiro. **Caderno de resumos**. Rio de JANEIRO: URFJ, 2007. p. 85.

VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. Resenhas: Corpora no ensino de línguas estrangeiras. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 294-301, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p294>>. Acesso em: 15 jan. 2014. DOI: 10.5007/2175-7968.2011v1n27p294.

7 Anexos

7.1

Prova de Filosofia 1º Ano

"O homem é a medida de todas as coisas; das que são enquanto são, e das que não são, enquanto não são."

- Escreva uma breve análise desse fragmento de Protágoras em relação ao conhecimento que o ser humano pode alcançar:

6ª Questão (Valor: 1,0)

Platão escreveu em "A República" a célebre "Alegoria da Caverna" ou "Mito da Caverna".

- Sobre a "Alegoria da Caverna", responda: (0,3 pts.)
- a) O que significa o ambiente claro, iluminado pela luz fulgurante do sol existente na parte exterior à caverna, narrado por Platão?

- b) A partir do que é discutido em a "Alegoria da Caverna", Platão chega a Teoria das ideias.

- A partir do exposto na "Teoria das Ideias", como Platão divide o mundo? (0,2 pt.)

- O que é o mundo inteligível e o que o constitui? (0,2 pt.)

- Complete corretamente a tabela abaixo:

FORA DA CAVERNA	DENTRO DA CAVERNA
Imaterial _____ (0,1)	_____ (0,1)
_____ (0,1)	Mundo sensível
	Aparência

7ª Questão (Valor: 1,0)

Aristóteles foi o primeiro filósofo da Antiguidade a falar em Ética, tal como compreendemos o conceito dessa palavra atualmente. Na obra "Ética a Nicômaco" o filósofo dedica-se a caracterização do que seria a **felicidade**. Na obra em questão, "... a caracterização aristotélica da felicidade (eudaimonia) como objetivo visado por todo ser humano. O termo **eudaimonia** pode ser entendido também como bem-estar, principalmente como bem-estar em relação a algo que se realiza. Portanto, na concepção aristotélica, a felicidade está relacionada à realização humana e ao sucesso naquilo que se pretende obter..."

• De acordo com o texto acima responda:

a) Para Aristóteles o que vem a ser o vício e como podemos atingir o seu oposto, ou seja: a **virtude**? (0,5 pt.)

b) Qual a importância da **moderação**, segundo a ética aristotélica, para o alcance da felicidade (eudaimonia)?
(Responda da forma mais completa possível) (0,5 pt.)

7.2

Respostas da Prova de Filosofia 1º ano

Texto 02

Questão 5

Para Protágoras a medida das coisas é o homem, ou seja, para ele as coisas existentes no mundo são medidas do homem. O homem pode alcançar um grande **conhecimento**.

Questão 6.

- Significa a verdade, o mundo da essência e não da **aparência**. A parte material. O ambiente claro é o **descobrimto** de um mundo além da caverna.
- Platão divide o mundo em dois: o mundo sensível e o das ideias. O mundo sensível é a parte material, concreta, que acaba. Já o das ideias é o mundo imaterial, da essência, eterno.
- o mundo inteligível é o mundo das ideias, ou seja, o mundo imaterial. O mundo da essência, da alma. É como se tudo o que existe no mundo sensível fosse um cópia do mundo inteligível.

Questão 7

- Vício é a falta ou o excesso de virtude, já a virtude é um meio termo. Por exemplo, coragem é uma virtude, covardia é a falta de coragem e a o excesso de coragem.
- A **importância** é que nada pode faltar ou se ter em excesso. Tem que se buscar o meio termo. Por exemplo, uma pessoa corajosa. Ela não deve ser nem covarde (falta) nem corajosa em excesso. Fazer ou ser com **moderação**

Texto 08

Questão 5

O ser humano é o único de todas as criaturas que pode pensar, raciocinar, e o ser humano pode pensar em algo que não exista e o fazer existir, ele pode fazer algo que não era, passar a ser, e algo que era, passou a não ser.

Questão 6

- O ambiente com luz na alegoria da caverna significava as coisas boas, a paz significava a liberdade daquela prisão, que era a caverna.
- Ele passa a dividir o mundo em mundo das ideia, o mundo sensível, e o mundo inteligível, o mundo material.
- O mundo inteligível é o mundo que vivemos, que tem as essências das coisas, por exemplo, o ser humano cada um de nós, tem a essência do ser humano.

Questão 7

- O vício é algo que nos prende, é o que nos deixa infelizes, ou felizes temporariamente. O vício nos matem presos o que afeta um de nossos mundos, nos prejudicando.
- Se nós aprendermos a moderar as atividades que praticamos teremos tempo para fazer tudo aquilo que queremos fazer, aquilo que poderíamos fazer se não estivéssemos viciados a alguma coisa, e que quando aproveitamos nosso tempo com **moderação**, dividindo para cada atividade, nós alcançamos a felicidade (eudaimonia).

Texto 12

Questão 5

Para Protágoras as coisa vão depender dos homens tanto elas sendo enquanto são, tanto elas não sendo enquanto não são, ou seja, mesmo elas sendo ou não sendo, elas irão depender do homem, pois ele é a medida de todas as coisas.

Questão 6



- Esse ambiente iluminado exterior a caverna significa para Platão que esse mundo que foi alcançado pelos **pensamentos**, e tais **pensamentos** e as essências estão bem expostos nesse mundo inteligível.
- Platão divide o mundo a partir da “teoria das ideias” e Mundo Sensível, alcançado pelos 5 sentidos, e o Mundo Inteligível, alcançando pelo **pensamento**.
- Mundo Inteligível é o mundo onde é alcançado através dos **pensamentos**, pela alma, e nesse mundo, o Inteligível se tem a essência de todas as coisas.

Questão 7

- Para Aristóteles o vício era fazer os extremos das coisas, ou seja, ora ser muito bom ora ser muito ruim e para atingir o oposto, ou seja, a virtude tem que haver um equilíbrio entre esses extremos.
- Para o alcance da felicidade segundo a ética aristotélica, a **moderação** é importante pois assim vai haver um equilíbrio e assim será alcançada a virtude, e dessa forma será alcançada a felicidade pois não estará ocorrendo os extremos e sim um equilíbrio entre as coisas. Por exemplo: um homem não pode ser ótimo no que ele faz senão os outros vão sentir inveja dele, e não pode ser péssimo no que faz, porque daí ele vai ser desvalorizado, então tem que haver um equilíbrio para que ele possa alcançar a felicidade.

7.3

Prova de Filosofia 3º Ano

 COLÉGIO PEDRO II – U. E. ENGENHO NOVO II 3ª CERTIFICAÇÃO DE Filosofia. – 3º ANO – 1º TURNO ___ de _____ de 2011			
Prof. Debora Rocha e Renato Bittencourt	Coord. Lourdes Sanmartin	TURMA:	NOTA:
Nome:		NÚMERO:	

ATENÇÃO:

- Resolva as questões de maneira clara e organizada.
- A prova é individual e sem consulta.

A interpretação das questões faz parte da prova. Nas questões serão avaliados: a adequação da resposta à pergunta, a coerência e a coesão da resposta, a compreensão do assunto de que trata a questão. Caso você necessite de espaço, use o verso da folha.

Valor da Avaliação: 7,0 pontos

1 – Marque a alternativa correta e justifique (1.5 cada – total 3.0 pontos):

1.A) Entre a sociedade disciplinar, tal como analisada por Foucault em “Vigiar e Punir”, e a “Sociedade do Espetáculo” de Guy Debord, existem as seguintes características convergentes:

- a) Liberdade social e paz urbana.
- b) Hipertrofia do olhar e controle social.
- c) Hipertrofia do olhar e liberdade social.
- d) Liberdade social e controle social.

Justificativa:

1.B) Adorno e Horkheimer ao redigirem a “Dialética do Esclarecimento” analisam o caráter falho do conceito de “esclarecimento” e suas implicações na sociedade moderna. Tal falha se deve pelo seguinte motivo:

- a) Perda da aura da obra de arte e padronização estética operada pela Indústria Cultural.
- b) Interferência dos meios de comunicação de massa na subjetividade humana.
- c) Fracasso do projeto iluminista e suas propostas emancipadoras do homem.
- d) Comercialização da obra de arte no mercado capitalista.

Justificativa:

2 - Guy Debord enuncia a ideia de que "o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens", caracterizando o espetáculo, a partir de um viés marxista, como fetichista. Por qual motivo o espetáculo é fetichista, segundo a teoria de Debord? (2,0 pontos)

3 - De que maneira a ideologia do espetáculo se caracteriza como uma subversão da filosofia cartesiana e do primado do "penso, logo existo" (2,0 pontos).

7.4

Resposta da Prova de Filosofia 3º ano

Texto 25

Questão 1

- a) A questão do controle social, pode se relacionar com a sociedade do espetáculo, pois fala da **interferência** da mídia na sua vida. A **concentração** do olhar pode se relacionar a questão da visão concentrada da sociedade.
- b) Com os vários meios de publicidade e **comunicação**, com todo o avanço da tecnologia a perda da aura da obra de arte se torna inevitável. No modernismo a **padronização** estética é controlada pela mídia.

Questão 2

Guy Debord fala que o espetáculo é fetichista, pelo fato de que a mídia nos mostra o que nós queremos ver. Tudo que desejamos a mídia nos mostra. Se a mídia nos mostra algo que não nos interessa, não terá uma boa **repercussão**.

Questão 3

A maneira que ela se caracteriza é que quem falou esta frase do “penso logo existo”, foi Descartes e ele falava que a sociedade era muito subjetiva. Por isto há uma outra **versão** da filosofia cartesiana.

Texto 33

Questão 1

- a) Para Foucault é preciso vigiar, de forma para que seja mantida a autoridade, assim manter o controle-social. Na “Sociedade do Espetáculo” buscam formas de “prender” o olhar do espectador, assim transmitindo para o espectador o que se deseja.
- b) Porque quando algo é criado, possui uma aura e quando existe réplicas, que se espalha por toda parte, a cópia não possui a mesma aura. Assim perdendo a aura. O que para a indústria cultural é normal porque seus produtos tem como característica serem padronizados.

Questão 2



Porque a **relação** social entre pessoas, mediadas por imagens, não é necessariamente verdadeira, porque algo que é mostrado a partir da imagem pode ser falso, mas se segue nesse sentido de **relação** social passa a ser fetichista.

Questão 3

Porque na filosofia cartesiana para existir é preciso pensar, logo “penso, logo existo”. Para a ideologia do espetáculo, o importante é aparecer, assim partem do seguinte princípio: apareço, logo existo.

7.5

Prova de Biologia 1º Ano

		COLÉGIO PEDRO II – U. E. ENGENHO NOVO II 3ª CERTIFICAÇÃO DE BIOLOGIA 1ª SÉRIE REGULAR - MANHÃ 17 de dezembro de 2011			
Prof.: FABIANA, TATIANA e WILSON		Coord. Profª SIMONE	TURMA:	NOTA:	
NOME:			NÚMERO:		

1) As sequências de RNA mensageiro a seguir codificam peptídeos com atividades biológicas específicas. Suponha que mutações no DNA tenham causado as seguintes mudanças nas duas moléculas de mRNA (1 e 2). A tabela resumida do código genético mostra alguns códons e seus aminoácidos correspondentes.

Molécula 1:

UCU GUU AUU UAU UCU UCU GUC AUU UAU UCU

Molécula 2:

GCU CAU AGA GAU GGU GCU CAU AGC GAU GGU

códon	aminoácido	códon	aminoácido
GUU	valina	AGU	serina
GUC	valina	AGC	serina
GUA	valina	AGA	arginina
GUG	valina	AGG	arginina

a) Em qual das mudanças (1 ou 2) há risco de perda ou de diminuição da atividade biológica? Justifique sua resposta. (0,6)

b) Explique por que um tipo de aminoácido pode estar relacionado com mais de um tipo de códon. (0,5)

c) Determine a sequência de bases nitrogenadas da fita molde de DNA precursora da molécula 1 de RNA mensageiro, antes da mutação. (0,3)

d) Qual a importância da sequência de aminoácidos na proteína? (0,4)

2) Ribossomos são formados por RNA ribossomal e proteínas, sintetizados pelos processos de **transcrição e tradução**, respectivamente.

a) Numa célula eucariótica, esses processos ocorrem num mesmo local? Justifique. (0,6)

b) Que moléculas de ácidos nucleicos se encaixam ao ribossomo, para que se efetue a tradução? Justifique. (0,6)

3) O DNA é um polímero constituído por vários nucleotídeos e as proteínas são polímeros constituídos por vários aminoácidos. Um gene é constituído por um **número N de nucleotídeos** que codifica uma proteína constituída por um **número P de aminoácidos**.

Por que sempre encontramos $N > P$? (0,5)

4) Com o auxílio da tabela do código genético representada a seguir, é sempre possível deduzir a sequência de aminoácidos de uma proteína a partir da sequência de bases nitrogenadas do seu gene, ou do RNA-m correspondentes.

UUU } Phe	UCU } Ser	UAU } Tyr	UGU } Cys
UUC } Leu	UCC } Ser	UAC } Tyr	UGC } Cys
UUA } Leu	UCA } Ser	UAA } Term	UGA } Term
UUG } Leu	UCG } Ser	UAG } Term	UGG } Trip
CUU } Leu	CCU } Pro	CAU } His	CGU } Arg
CUC } Leu	CCC } Pro	CAC } His	CGC } Arg
CUA } Leu	CCA } Pro	CAA } Gln	CGA } Arg
CUG } Leu	CCG } Pro	CAG } Gln	CGG } Arg
AUU } Ileu	ACU } Thr	AAU } Asn	AGU } Ser
AUC } Ileu	ACC } Thr	AAC } Asn	AGC } Ser
AUA } Met (inic.)	ACA } Thr	AAA } Lys	AGA } Arg
AUG } Met (inic.)	ACG } Thr	AAG } Lys	AGG } Arg
GUU } Val	GCU } Ala	GAU } Asp	GGU } Gly
GUC } Val	GCC } Ala	GAC } Asp	GGC } Gly
GUA } Val	GCA } Ala	GAA } Glu	GGA } Gly
GUG } Val	GCG } Ala	GAG } Glu	GGG } Gly

A partir do seguinte seguimento de bases nitrogenadas, qual sequência de aminoácidos será produzida? (0,6)

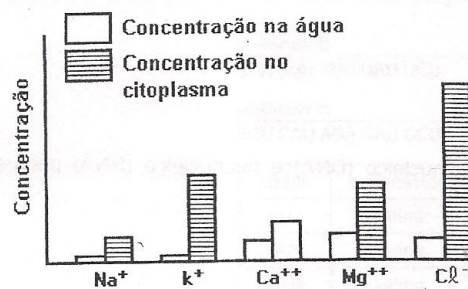
-TACCACGGCGGATATT-

5) Que importância tem o fenômeno do **crossing over**, que acontece na **divisão celular denominada meiose**? (0,5)

6) Em relação às enzimas, podemos afirmar que: (0,3)

- não podem ser reutilizadas, pois reagem com o substrato, tornando-se parte do produto.
- são catalisadores eficientes por se associarem de forma inespecífica a qualquer substrato.
- seu poder catalítico resulta da capacidade de aumentar a energia de ativação das reações.
- atuam em qualquer temperatura, pois sua ação catalítica independe de sua estrutura espacial.
- sendo proteínas, por mudança de pH, podem perder seu poder catalítico ao se desnaturarem.

7) O gráfico a seguir mostra as concentrações relativas de alguns íons no citoplasma da alga verde '*Nitella*' e na água circundante. A partir dos conhecimentos sobre permeabilidade da membrana celular, qual a melhor interpretação para os dados mostrados no gráfico? (0,3)



- Os íons difundem-se espontaneamente através da membrana.
- A diferença de concentração iônica deve-se à osmose.
- A diferença de concentração iônica se deve à pinocitose.
- A carga elétrica atrai os íons para dentro da célula.
- Ocorre transporte ativo dos íons através da membrana.

8) É muito comum as pessoas saírem aos sábados com a família ou com os amigos para comer pizza e tomar cerveja. Tanto a pizza quanto a cerveja só são possíveis de serem feitas graças a um organismo fermentador. Esse organismo é: (0,3)

- um vírus.
- um fungo.
- um protozoário.
- uma bactéria.
- uma alga.

9) Considere os seguintes processos: (0,3)

- Produção de iogurtes e queijos.
- Produção de açúcar a partir da cana.
- Produção de bebidas alcoólicas.
- Atividade intensificada da musculatura esquelética.
- Liberação de CO₂.

Quais dos processos acima mencionados relacionam com a fermentação láctica?

- Apenas I e II.
- Apenas II, III e V.
- Apenas I, III e IV.
- Apenas I e IV.
- Todos os processos mencionados.

10) A análise de um segmento de DNA, com 1800 pares de bases nitrogenadas, indicou que 15% eram de **timina** (T). A quantidade de **guanina** (G) nesse segmento deverá ser de: (0,3)

- a) 270
- b) 600
- c) 630
- d) 750
- e) 900

11) As carnes "salgadas" não se estragam porque qualquer microrganismo que nela se instalar desidratará e morrerá. Esta carne se encontra no estado: (0,3)

- a) hipotônica.
- b) isotônica.
- c) túrgida.
- d) osmótica.
- e) hipertônica.

12) Comparando as estruturas dos ácidos nucléicos desoxirribonucléico (DNA) e ribonucléico (RNA) pode-se afirmar que: (0,3)

- a) timina é uma base nitrogenada exclusiva do RNA.
- b) uracila é uma base nitrogenada exclusiva do DNA.
- c) ribose é um açúcar que entra na composição química do RNA.
- d) radical fosfato só entra na composição química do DNA.
- e) timina pareia com adenina no RNA.

13) Se uma proteína possui 120 aminoácidos, quantos códons, que especificam esses aminoácidos, devem estar presentes no seu RNA mensageiro? (0,3)

- a) 120
- b) 40
- c) 240
- d) 60
- e) 20

7.6

Respostas da Prova de Biologia 1º ano

Texto 47

Questão 1.

- a) Na 2, pois a base adenina não se liga com a citosina.
- b) Porque eles possuem algumas bases iguais.
- d) As proteínas são formadas de aminoácidos.

Questão 2.

- a) Sim, pois elas acontecem no núcleo.
- b) sem resposta.

Questão 3.

Porque os nucleotídeos estão presentes em todas as partes.

Questão 5.

O crossing over liga uma base nitrogenada a outra. No DNA.

Texto 49

Questão 1.

- a) Na molécula 1, pois são geradas **sequências** de aminoácidos idênticas, o que, conseqüentemente, desnaturará ou diminuirá a atividade biológica.
- b) Após os estudos e pesquisas científicas sobre códigos genéticos, os cientistas conseguiram, finalmente, descobrir que os aminoácidos eram formados por trinças de bases. Porém, nesse sentido, seriam gerados 64 tipos de aminoácidos diferentes, e se sabia que existiam cerca de 20. Foi então que descobriram que uma única trinca de bases poderia gerar mais de um aminoácido.
- d) A **sequência** de aminoácidos gerados pelos códons darão origem a uma proteína específica; fator muito importante para “especificar” que tipo de proteína será gerada e qual a sua função.

Questão 2.

- a) Não, devido a estrutura eucariótica da célula a **transcrição** e a **tradução** ocorreram em locais diferentes.
- b) As bases nitrogenadas: o ribossomo se encaixa às trinças, efetuando o processo de **tradução**.

Questão 3.

Justamente por causa do processo de **codificação**; cada nucleotídeo codifica um aminoácido, assim sendo, se N fosse menor



que P, as proteínas não se formariam (síntese proteica, RNA).

Questão 5.

O crossing over tem suma **importância** para o processo de meiose, gerenciado o material genético e as **divisões** celulares.

7.7

Prova de Biologia 3º Ano

 COLÉGIO PEDRO II – U. E. ENGENHO NOVO II PROVA INSTITUCIONAL (3ª CERTIFICAÇÃO) BIOLOGIA - 3ª SÉRIE – 1º TURNO			
Prof. FILIPE LIMA	Coord. CRISTINA MAGELA	TURMA:	NOTA:
NOME:		NÚMERO:	

Instruções:

- Esta prova contém 4 páginas.
- As questões objetivas devem ser marcadas no cartão resposta, estando as células completamente preenchidas.
- Questões objetivas rasuradas serão desconsideradas.

Boa Prova!

1. (0,2) "Os vaga-lumes machos e fêmeas emitem sinais luminosos para se atraírem para o acasalamento. O macho reconhece a fêmea de sua espécie e, atraído por ela, vai ao seu encontro. Porém, existe um tipo de vaga-lume, o *Photuris*, cuja fêmea engana e atrai os machos de outro tipo, o *Photinus* fingindo ser desse gênero. Quando o macho *Photinus* se aproxima da fêmea *Photuris*, muito maior que ele, é atacado e devorado por ela."

BERTOLDI, O. G.; VASCONCELLOS, J. R. *Ciência & sociedade: a aventura da vida, a aventura da tecnologia*. São Paulo: Scipione, 2000 (adaptado).

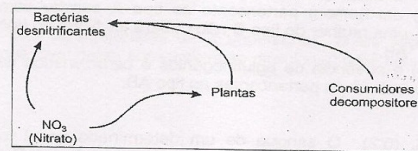
A relação descrita no texto, entre a fêmea do gênero *Photuris* e o macho do gênero *Photinus*, é um exemplo de:

- comensalismo.
- inquilinizismo.
- cooperação.
- predatismo.
- mutualismo.

2. (0,2) Sobre a emissão de gases e seus efeitos no planeta Terra, pode-se afirmar que:

- no caso do Brasil, a queima de combustíveis fósseis libera mais CO_2 para a atmosfera do que as queimadas e desmatamentos.
- a retenção de ondas de calor na atmosfera é maléfica, independente do aumento nas concentrações de CO_2 na atmosfera.
- mesmo em áreas degradadas, a emissão de CO_2 é compensada por sua absorção.
- o "mercado de carbono" se justifica diante do fato de as florestas não serem bons sorvedouros de CO_2 .
- o avanço da pecuária contribui para a elevação das concentrações de CH_4 na atmosfera, o que também agrava o problema.

3. (0,2) O esquema a seguir representa de forma parcial o ciclo do nitrogênio presente na natureza com alguns dos seus componentes bióticos.



A respeito da dinâmica desse ciclo e das informações obtidas no esquema, é correto afirmar:

- As plantas convertem o componente inorgânico em moléculas orgânicas que contêm nitrogênio, que poderá ser transferido para os outros níveis tróficos através das cadeias alimentares.
- As bactérias desnitrificantes convertem o nitrogênio molecular, presente na atmosfera, fixando-o ao solo na forma orgânica.
- A reciclagem dos resíduos nitrogenados pelos consumidores permite a reutilização desses compostos pelas bactérias nitrificantes.
- O nitrato fixado pelas bactérias desnitrificantes deve ser convertido inicialmente em nitrito e finalmente em amônia para que possam estar acessíveis aos vegetais.
- Consumidores e decompositores que consomem matéria nitrogenada se posicionam invariavelmente no 1º nível trófico das cadeias alimentares.

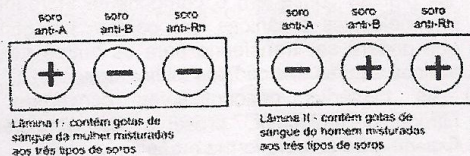
4. (0,2) A fibrose cística e a miopia são causadas por genes autossômicos recessivos. Uma mulher míope e normal para fibrose cística casa-se com um homem normal para ambas as características, filho de pai míope. A primeira criança nascida foi uma menina de visão normal, mas com fibrose. A probabilidade de o casal ter outra menina normal para ambas as características é de:

- a) 3/8.
- b) 1/4.
- c) 3/16.
- d) 3/4.
- e) 1/8.

5. (0,2) A respeito de grupos sanguíneos, é correto afirmar que:

- a) um indivíduo pertencente ao tipo O não tem aglutininas.
- b) um indivíduo com aglutinina do tipo B não pode ser filho de pai tipo O.
- c) os indivíduos pertencentes ao tipo AB não podem ter filhos que pertençam ao tipo O.
- d) um homem pertencente ao tipo A casado com uma mulher do tipo B não poderá ter filhos do tipo AB.
- e) a ausência de aglutinogênios é característica de indivíduos pertencentes ao tipo AB.

6. (0,2) O sangue de um determinado casal foi testado com a utilização dos soros anti-A, anti-B e anti-Rh (anti-D). Os resultados são mostrados a seguir. O sinal + significa aglutinação de hemácias e - significa ausência de reação.



Esse casal tem uma criança pertencente ao grupo O e Rh negativo. Qual a probabilidade de o casal vir a ter uma criança que apresente aglutinogênios (antígenos) A, B e Rh nas hemácias?

- a) 1/2
- b) 1/4
- c) 1/8
- d) 1/16
- e) 3/4

7. (0,2) Em 1953, James Watson e Francis Crick elucidaram a estrutura tridimensional da dupla hélice de DNA e postularam que o pareamento específico de bases nitrogenadas sugere um possível mecanismo de cópia para o material genético. Baseado neste postulado, o processo de duplicação do DNA é considerado como sendo semiconservativo porque:

- a) A dupla-hélice original permanece intacta e uma nova dupla-hélice é formada.
- b) Os dois filamentos da dupla-hélice original se separam e cada um serve como molde para uma nova fita.
- c) Ambos os filamentos da dupla-hélice original se fragmentam e servem como moldes para síntese de novos fragmentos.
- d) Um dos filamentos da dupla-hélice original serve de cópia para as duas fitas de DNA.
- e) Os filamentos da dupla-hélice original permutam as suas fitas para servirem de cópias de DNA.

8. (0,2) "Captura aminoácidos que se encontram dissolvidos no citoplasma e carrega-os ao local da síntese de proteínas".

Essa função é desempenhada pelo:

- a) RNA mensageiro.
- b) RNA transportador.
- c) RNA ribossômico.
- d) ribossomo.
- e) DNA.

9. (0,2) O tubarão, peixe cartilaginoso, e o golfinho, mamífero cetáceo, filogeneticamente distintos, apresentam grande similaridade quanto à forma hidrodinâmica e aos apêndices locomotores. O mecanismo evolutivo que explica tal similaridade é:

- a) convergência adaptativa.
- b) analogia estrutural.
- c) irradiação adaptativa.
- d) homologia evolutiva.
- e) evolução paralela.

10. (0,2) A alta frequência de uma doença, numa população local, que se originou a partir de um pequeno número de indivíduos, sendo que um deles era portador do gene responsável por essa doença, é um exemplo de:

- a) mutação.
- b) adaptação.
- c) seleção natural.
- d) oscilação genética.
- e) isolamento geográfico.

11. (1,0) O valor adaptativo de um indivíduo varia entre 0 e 1,0. Os valores extremos 0 e 1,0 indicam, respectivamente, indivíduos eliminados pela seleção natural sem deixar descendentes e indivíduos que contribuem com o maior número de descendentes para a geração seguinte.

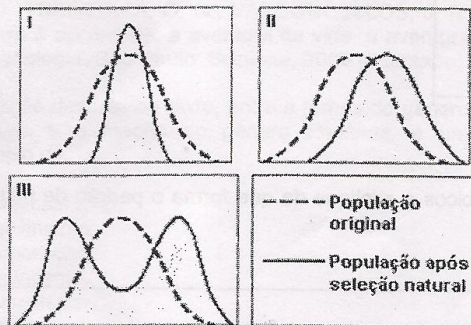
Medições do valor adaptativo de indivíduos portadores de seis genótipos, em duas populações diferentes, revelaram os seguintes resultados:

		População 1		
Genótipo		A_1A_1	A_1A_2	A_2A_2
Valor adaptativo		1,0	0	0

		População 2		
Genótipo		B_1B_1	B_1B_2	B_2B_2
Valor adaptativo		1,0	1,0	0

Dos genes "A₂" e "B₂", qual deveria apresentar maior frequência? Justifique sua resposta.

12. (1,0) Os gráficos a seguir apresentam a distribuição das características de 3 populações, antes (linha pontilhada) e depois (linha cheia) da seleção natural. Identifique qual delas sofreu seleção direcional, qual sofreu seleção estabilizadora e qual sofreu seleção diversificadora.



13. A moderna teoria da evolução admite que a fonte primária da variabilidade dos seres vivos é a mutação gênica.

a. (0,5) Como se pode definir mutação gênica em termos moleculares?

b. (0,5) Por que mutações em células germinativas são mais importantes para a espécie do que aquelas que ocorrem em outras células do corpo?

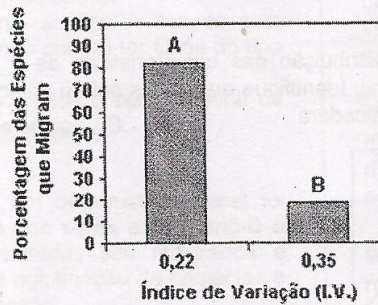
14. A biodiversidade brasileira, no que diz respeito a aranhas, pode ser ainda maior do que suspeitavam os cientistas. É o que apontam as últimas descobertas de uma equipe de pesquisadores brasileiros. Entre janeiro e julho de 2005, o grupo identificou nove espécies novas de aranha, a maioria da região amazônica. Os pesquisadores também compararam geneticamente a espécie '*Ericaella florezi*' com outras do mesmo gênero e sugeriram que a especiação pode ter se iniciado com o aparecimento da Cordilheira dos Andes, há cerca de 12 milhões de anos.

(Adaptado de "Brasileiros acham nove espécies de aranha em 2005", "Folha de S. Paulo", 22/08/2005. <http://www1.folha.uol.com.br/folhalclenclalt306u13625shtml>)

a. (0,5) Por que o surgimento da Cordilheira dos Andes teria iniciado o processo de especiação?

b. (0,5) Que processos posteriores devem ter ocorrido para que essas aranhas se tornassem espécies distintas?

15. (1,0) O I.V. é um indicador da variedade de formas e tamanhos dos bicos de grupos de espécies de aves. Quanto maior o I.V. de um grupo de espécies, maior a variedade dos bicos. O gráfico a seguir relaciona o I.V. das espécies de aves de duas regiões (A e B) à porcentagem de espécies de cada região que migra para outros locais do planeta durante a época de reprodução e criação dos filhotes.



Identifique a região em que há uma MENOR variedade de bicos e explique de que forma o padrão de migração destas aves favorece a sobrevivência de seus filhotes.

Questão	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

7.8

Respostas da Prova de Biologia 3º ano

Texto 70

Questão 11.

O B2, pois o A2 quando esta junto do A1 o valor adaptativo é 0, porém, quando o B2 tá com o B1 o valor adaptativo continua sendo 1,0.

Questão 13.

a) Define-se como a **alteração** nos genes de um ser vivo, ou seja, uma mudança direto no DNA do indivíduo.

b) Por essas **mutações** tem uma chance muito maior de serem passados de **geração** para **geração**.

Questão 14.

Pois o **surgimento** começou um processo de **seleção** natural e para sobreviver as aranhas “começaram” um processo de **especiação**.

Questão 15.

A região A. Esse padrão favorece por causa da quantidade de alimentos que existem no destino destas aves, o índice predativo, concerteza, é menor também e por isso a **sobrevivência** dos filhotes flui mais facilmente.

Texto 81

Questão 11.

B2. Pois enquanto A2 não possui frequência nem em heterozigoze nem homozigoze, o B2 possui alguma frequência em heterozigoze.

Questão 13.

a) Mudanças aleatórias que ocorrem no grupo genético de determinada população causando variabilidade dos indivíduos.

b) Porque irão determinar mudandanças fenotípicas e histológicas na espécie passando para futuras **gerações** enquanto num caso de **mutação** de células do corpo, isoladamente, não serão transmitidas para **gerações** futuras.

Questão 14.

a) Pois teria causado um **isolamento** geográfico da espécie primitiva.

b) Posteriormente teriam ocorrido a **pressão** seletiva, as **mutações** e as per **mutações**, que teriam gerado as novas espécies.

Questão 15.

A região A. O padrão de **migração** se deve ao fato de que é preciso um meio de facilitar o **nascimento** dos filhotes de modo que, ao nascerem, estejam livres de predadores para que possam se desenvolver e crescer.

7.9

Respostas da Prova de Português 1º Ano

Texto 93

A nova rotina

Vivemos hoje num mundo onde a **relação** do homem contemporâneo com o tempo é muito conflitante. O nosso equilíbrio entre responsabilidade e lazer é totalmente desproporcional. Desde pequeno somos introduzidos em uma sociedade que nos adiciona valores muito cedo.

No nosso mundo contemporâneo há um imenso desequilíbrio entre responsabilidade e lazer. As crianças, hoje, são impostas a fazerem cursos, esportes e atividades desde muito cedo para que, no futuro, se tornem bons concorrentes no mercado de trabalho. Esses **requerimentos** que nos fazem diferencia-nos muito das crianças de séculos atrás.

Dessa forma, ao nascermos, somos introduzidos em uma sociedade pronta e com seus respectivos valores capitalistas e consumistas. A justificativa que logo ocorre quando esse assunto é abordado é, justamente, o fato do mercado de trabalho estar mais concorrido nos dias de hoje e , para uma melhor **preparação** a consequência é uma **saturação de informações** na cabeça das crianças.

Conclusão, hoje nos importamos tanto com o futuro e com uma **ocupação** social que esquecemos de viver o presente, com isso não damos valor à certos momentos que depois são irreversíveis em nossa vida.

Texto 94

Relação do homem contemporâneo com o tempo

Nos dias atuais, com a tumultuada vida urbana, com a correria do dia-a-dia, fica difícil perceber algumas coisas hoje vivemos em um mundo bem diferente, que tudo é corrido, que fazemos tudo pensando no que vamos fazer depois. No tempo dos nossos avós, dos nossos pais, as coisas eram mais calmas, as pessoas não faziam um monte de coisas que nem fazem hoje; as crianças de hoje em dia possuem uma vida lotada de coisas, são cursos e mais cursos, aula de vôlei, aula de ballet, etc.

As crianças possuem uma vida completamente diferente dos que seus pais ou avós viveram, uma vida com mais responsabilidades.

Na verdade pensado mais afundo vemos que há menos contato entre as pessoas pois não há “tempo” para isso.

Na maioria das famílias pois os pais e mães trabalham fora praticamente o dia todo, e com isso são obrigados a deixar seus filhos no colégio em tempo integral no colégio ou contratar uma babá. Com isso seus filhos passam mais tempo no colégio ou com a babá do que com eles que são pais.

Em alguns casos essa **relação** conturbada do homem contemporâneo com o tempo acaba prejudicando na sua vida, pois ele acaba se “afastando de seu mundo”, acaba vivendo como se estivesse em uma caixa, esquece das coisas que estão do lado de fora.

7.10

Respostas da Prova de Português 3º Ano

Texto 109

“Deseducação” Brasileira

Falta de professores, péssima infra-estrutura, desinteresse dos alunos, assim como do governo, baixo salário dos funcionários. A **educação** do país vai de mal a pior.

O Brasil, considerado um país em **desenvolvimento** já poderia ter um título melhor: possui recursos naturais abundantes, um território extenso, uma cultura notável...O que falta então? Simplesmente não existem pessoas o suficiente que saibam utilizar estes méritos. Não tiveram uma **formação** profissional decente que permitisse à elas ingressar em uma carreira que “mudasse o país” ou então não se sentiram “necessárias” para isso. Este tipo de **pensamento** começa a se formar durante o tempo de escola. O aluno, que, seguindo o exemplo de algum professor ou até mesmo dos pais, começa a perder o interesse nos estudos, logo desistirá, também, de procurar um emprego, direcionando-o ao tráfico e à **corrupção**. Em outros casos, em que os culpados não são nem o aluno, nem o professor, o próprio governo entra em cena, deixando colégios públicos em péssima condição ou reduzindo salários de professores, o quê, enfim, os torna menos interessados no seu trabalho, levando o problema à outra **situação** anteriormente descrita.

O problema inicial seria então o descaso do governo com a **educação**? Que insiste em dizer que não há verba o suficiente mas gasta quantidades imensas de dinheiro com **renovação** de estádios de futebol que estão em perfeita condição, por exemplo.

Se for este o problema, então porque o governo não demonstra mais interesse? Se não for, basta aplicar redes de ensino e renovar os colégios do país, melhorando este cenário horrível.

Texto 113

Um grande passo para o **desenvolvimento**

Uma das características mais marcantes do mundo atual é a **influência** da mídia na vida cotidiana. Fornecendo **informação**, ajudando no **desenvolvimento** sócio econômico, exigindo assim da sociedade uma constante **atualização** tecnológica. Porém muitas vezes essa mídia pode ser usada de forma equivocada.

Atualmente é exigido do cidadão uma grande **atualização** e **profissionalização** relacionados com a ciência e a tecnologia. Na sociedade moderna é necessário **conhecimentos** básicos sobre os meios de **comunicação** para uma mínima **ascensão** social.

Os meios de **comunicação** fornecem uma grande quantidade de **informação** à sociedade, que assimila mais facilmente os assuntos atuais. Entrando em contato com essas **informações** a população passa a ter a capacidade de discutir e argumentar, através dos **conhecimentos** adquiridos.

Porém muitas vezes a população não aproveita corretamente desses recursos. Existem empresas que não possuem seriedade suficiente para a grande responsabilidade que é a **transmissão** de **informações**. Estas transmitem dados equivocados, o que não poderia ocorrer, já que podem causar um caos dependendo da gravidade do erro.

De fato, os meios de **comunicação** ditam um ritmo acelerado no mundo moderno. São, assim, ferramentas essenciais para o **desenvolvimento** de uma sociedade e por isso precisam ser aperfeiçoados com frequência.

Texto 132

A guerra como caráter herdado

A longo de séculos muito se tem discutido a respeito da origem das guerras e sua utilidade na vida humana. Entre os mais diversos pontos de vista, podemos destacar o homem como uma espécie guerreira por natureza, visto que desde sua fase primitiva havia herdado um instinto predador e que conscientemente a guerra é um meio utilizado para se obter poder.

Analisando sigilosamente a historia do homem é possível notar que com o passar do tempo, mesmo em sua fase primitiva, este passou a se deparar com **situações** que propuseram para si novos métodos de defesa a partir da **utilização** de armas produzidas manualmente. Estando diante de indivíduos de mesma espécie a disputar pelos mesmos recursos, teria entrado em um estado de medo e desconfiança, segundo o filosofo Thomas Hobbes, surgindo assim, um estado de guerra de todos contra todos.

Após tantas **transformações** ocorridas em diversos âmbitos da humanidade, a guerra passou a ser um meio de se obter poder tanto conquistando quanto defendendo uma nação e não mais um pequeno grupo. Isto significa que tudo quanto puder ser feito para se ter status ou **reconhecimento** será feito não importando quantas vidas serão tiradas. O desejo de ascender é algo que esta no interior do homem e a guerra é uma das formas preferidas por ele para realizá-lo.

Portanto, fica evidente que o homem instintivamente é, embora seja diferente dos animais por ser racional, um predador por herança e, por sua vez, expressa esta parte de seu caráter através de guerras no objetivo de obter vantagens e ter **reconhecimento**.

7.11

Tabela de Frequências Básicas

Texto	Área	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos	N
1	1	1	A	3	1	-	-	-	-	1	1	4	-	173
2	1	1	A	1	-	-	-	-	-	2	-	2	-	199
3	1	1	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	54
4	1	1	A	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	84
5	1	1	A	3	-	-	-	-	-	-	-	3	-	245
6	1	1	A	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	137
7	1	1	A	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	121
8	1	1	A	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	195
9	1	1	A	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	166
10	1	1	A	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	128
11	1	1	A	2	1	-	-	-	-	-	-	1	1	166
12	1	1	B	1	-	-	-	-	-	-	-	1	3	199
13	1	1	B	4	-	-	-	-	-	-	-	3	-	146
14	1	1	B	2	-	-	-	-	-	-	-	3	-	154
15	1	1	B	1	-	-	-	-	-	-	-	3	1	75
16	1	1	B	1	-	-	-	-	-	1	-	5	1	149
17	1	1	B	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	81
18	1	1	B	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-	161
19	1	1	B	1	-	-	-	-	-	-	-	4	1	195
20	1	1	B	-	5	-	-	-	-	-	-	1	-	125
21	1	1	B	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	131
22	1	1	B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	56
23	1	3	A	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	174
24	1	3	A	2	1	2	-	1	-	-	-	3	1	245
25	1	3	A	3	-	1	-	1	-	1	-	-	-	149
26	1	3	A	2	-	-	-	-	-	3	1	1	-	131
27	1	3	A	4	2	-	-	1	-	1	2	1	-	246
28	1	3	A	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	125
29	1	3	A	-	3	-	-	-	-	-	-	1	2	235
30	1	3	A	4	1	-	-	1	-	-	-	-	-	138
31	1	3	A	7	-	1	-	-	-	1	-	-	-	134
32	1	3	A	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	182
33	1	3	A	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	151
34	1	3	B	1	1	1	-	-	-	3	1	2	-	183
35	1	3	B	1	-	-	-	-	-	3	-	1	-	152
36	1	3	B	2	-	-	-	-	-	1	-	1	-	147
37	1	3	B	3	2	-	-	-	-	1	-	-	-	244
38	1	3	B	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	154
39	1	3	B	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	169
40	1	3	B	3	-	-	-	-	-	-	-	2	-	131
41	1	3	B	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	174
42	1	3	B	1	2	-	-	-	-	-	-	1	-	65
43	1	3	B	4	1	-	-	-	-	-	-	1	-	107
44	1	3	B	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	71
45	2	1	A	7	-	1	-	-	-	-	-	1	-	152
46	2	1	A	1	-	-	-	-	-	2	-	-	-	102
47	2	1	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	50
48	2	1	A	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	48

49	2	1	A	4	-	-	-	-	1	2	1	-	-	182
50	2	1	A	2	1	-	-	-	-	1	-	-	-	142
51	2	1	A	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	91
52	2	1	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28
53	2	1	A	1	2	-	-	1	-	2	-	-	-	128
54	2	1	A	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	112
55	2	1	A	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	127
56	2	1	B	8	-	-	-	-	-	4	-	-	-	171
57	2	1	B	3	-	-	-	2	-	2	-	-	-	175
58	2	1	B	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	224
59	2	1	B	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	109
60	2	1	B	6	1	1	-	1	-	2	-	-	-	158
61	2	1	B	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	85
62	2	1	B	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-	133
63	2	1	B	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	114
64	2	1	B	2	-	-	-	1	-	-	1	-	-	94
65	2	1	B	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	131
66	2	1	B	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	85
67	2	3	A	5	5	-	-	-	-	1	-	1	-	116
68	2	3	A	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	84
69	2	3	A	4	-	1	-	-	-	-	-	-	-	160
70	2	3	A	5	1	-	-	-	-	1	-	1	-	117
71	2	3	A	5	1	-	-	-	-	3	-	2	1	135
72	2	3	A	1	3	-	-	-	-	1	1	-	-	175
73	2	3	A	6	-	-	1	-	-	-	-	1	-	117
74	2	3	A	8	3	-	-	-	-	1	-	3	-	188
75	2	3	A	5	2	-	-	-	-	1	-	2	-	145
76	2	3	A	2	2	-	-	-	-	1	-	2	-	116
77	2	3	A	7	1	-	-	-	-	-	-	5	-	176
78	2	3	B	8	1	-	-	-	-	-	-	1	-	79
79	2	3	B	4	4	-	-	-	-	2	-	1	-	109
80	2	3	B	8	-	-	-	-	-	1	-	2	-	125
81	2	3	B	2	4	1	-	-	-	-	-	2	-	128
82	2	3	B	4	-	-	-	-	-	1	-	-	-	117
83	2	3	B	6	-	-	-	-	-	1	-	-	-	111
84	2	3	B	12	1	-	-	-	-	1	-	1	-	159
85	2	3	B	8	2	-	-	-	-	3	-	1	-	160
86	2	3	B	11	1	-	-	-	-	1	-	2	-	138
87	2	3	B	5	-	-	-	-	-	1	-	1	-	148
88	2	3	B	9	1	1	-	-	-	1	-	2	-	207
89	3	1	A	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	193
90	3	1	A	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	136
91	3	1	A	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	191
92	3	1	A	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	145
93	3	1	A	4	1	-	-	-	-	-	-	-	1	135
94	3	1	A	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	231
95	3	1	A	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	216
96	3	1	A	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	191
97	3	1	A	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	231
98	3	1	A	-	3	1	-	-	-	-	-	-	-	177
99	3	1	A	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	143
100	3	1	B	8	2	-	-	1	-	-	-	-	-	214
101	3	1	B	14	1	-	-	-	-	1	-	2	1	296
102	3	1	B	6	1	-	-	1	-	2	1	-	-	280

103	3	1	B	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	188
104	3	1	B	12	-	-	-	-	-	-	-	1	-	187
105	3	1	B	3	-	-	-	-	-	-	-	1	-	180
106	3	1	B	5	-	-	-	-	-	-	-	1	-	135
107	3	1	B	11	2	-	-	-	-	2	-	1	-	212
108	3	1	B	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	149
109	3	1	B	7	-	-	-	-	-	-	-	2	-	261
110	3	1	B	8	-	-	-	-	-	-	-	3	1	291
111	3	3	A	3	2	1	-	1	-	3	-	3	-	189
112	3	3	A	7	-	-	-	-	-	1	-	2	1	189
113	3	3	A	8	2	1	-	1	-	1	-	3	2	199
114	3	3	A	-	1	-	-	-	-	1	-	-	1	184
115	3	3	A	3	2	-	-	-	-	-	-	-	1	384
116	3	3	A	5	2	3	-	-	-	7	2	4	3	392
117	3	3	A	5	3	1	-	-	-	-	-	2	1	375
118	3	3	A	7	3	-	-	-	-	-	-	1	1	205
119	3	3	A	2	2	-	-	-	-	-	-	3	-	219
120	3	3	A	2	1	-	-	-	-	-	1	4	4	223
121	3	3	A	2	-	-	-	-	-	1	-	1	4	230
122	3	3	B	2	-	-	-	-	-	1	1	-	-	212
123	3	3	B	3	1	-	-	-	-	2	-	4	-	287
124	3	3	B	7	-	-	-	1	-	3	-	6	2	309
125	3	3	B	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	288
126	3	3	B	3	-	1	-	-	-	-	-	1	1	184
127	3	3	B	-	1	-	-	-	-	1	-	5	-	242
128	3	3	B	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	202
129	3	3	B	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	172
130	3	3	B	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	247
131	3	3	B	6	2	-	-	-	-	4	1	-	1	223
132	3	3	B	1	2	-	-	-	-	-	-	2	-	264

7.12

Tabela de Frequências Normalizadas

Texto	Área	Série	Turma	ção	ções	ssão	ssões	são	sões	cia	cias	mento	mentos
1	1	1	A	3,82	1,27	0,00	0,00	0,00	0,00	1,27	1,27	5,09	0,00
2	1	1	A	1,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,21	0,00	2,21	0,00
3	1	1	A	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4	1	1	A	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,62	0,00
5	1	1	A	2,69	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,69	0,00
6	1	1	A	1,61	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
7	1	1	A	1,82	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,82	0,00
8	1	1	A	1,13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
9	1	1	A	3,98	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
10	1	1	A	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,72	0,00	1,72	0,00
11	1	1	A	2,65	1,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,33	1,33
12	1	1	B	1,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,11	3,32
13	1	1	B	6,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,52	0,00
14	1	1	B	2,86	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,29	0,00
15	1	1	B	2,93	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	8,80	2,93
16	1	1	B	1,48	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,48	0,00	7,38	1,48
17	1	1	B	0,00	2,72	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,72	0,00
18	1	1	B	4,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,37	0,00	0,00	0,00
19	1	1	B	1,13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,51	1,13
20	1	1	B	0,00	8,80	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,76	0,00
21	1	1	B	5,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
22	1	1	B	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
23	1	3	A	3,79	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
24	1	3	A	1,80	0,90	1,80	0,00	0,90	0,00	0,00	0,00	2,69	0,90
25	1	3	A	4,43	0,00	1,48	0,00	1,48	0,00	1,48	0,00	0,00	0,00
26	1	3	A	3,36	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5,04	1,68	1,68	0,00
27	1	3	A	3,58	1,79	0,00	0,00	0,89	0,00	0,89	1,79	0,89	0,00
28	1	3	A	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,52	0,00	1,76	0,00
29	1	3	A	0,00	2,81	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,94	1,87
30	1	3	A	6,38	1,59	0,00	0,00	1,59	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
31	1	3	A	11,49	0,00	1,64	0,00	0,00	0,00	1,64	0,00	0,00	0,00
32	1	3	A	3,63	1,21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
33	1	3	A	2,91	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
34	1	3	B	1,20	1,20	1,20	0,00	0,00	0,00	3,61	1,20	2,40	0,00
35	1	3	B	1,45	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,34	0,00	1,45	0,00
36	1	3	B	2,99	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,50	0,00	1,50	0,00
37	1	3	B	2,70	1,80	0,00	0,00	0,00	0,00	0,90	0,00	0,00	0,00
38	1	3	B	2,86	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
39	1	3	B	2,60	0,00	0,00	0,00	1,30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
40	1	3	B	5,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,36	0,00
41	1	3	B	1,26	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
42	1	3	B	3,38	6,77	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,38	0,00
43	1	3	B	8,22	2,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,06	0,00
44	1	3	B	0,00	3,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
45	2	1	A	10,13	0,00	1,45	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,45	0,00
46	2	1	A	2,16	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,31	0,00	0,00	0,00
47	2	1	A	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
48	2	1	A	4,58	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

49	2	1	A	4,84	0,00	0,00	0,00	0,00	1,21	2,42	1,21	0,00	0,00
50	2	1	A	3,10	1,55	0,00	0,00	0,00	0,00	1,55	0,00	0,00	0,00
51	2	1	A	2,42	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
52	2	1	A	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
53	2	1	A	1,72	3,44	0,00	0,00	1,72	0,00	3,44	0,00	0,00	0,00
54	2	1	A	7,86	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,93	0,00	0,00	0,00
55	2	1	A	8,66	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
56	2	1	B	10,29	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5,15	0,00	0,00	0,00
57	2	1	B	3,77	0,00	0,00	0,00	2,51	0,00	2,51	0,00	0,00	0,00
58	2	1	B	1,96	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,95	0,00	0,00	0,00
59	2	1	B	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,02	0,00	0,00	0,00
60	2	1	B	8,35	1,39	1,39	0,00	1,39	0,00	2,78	0,00	0,00	0,00
61	2	1	B	7,76	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
62	2	1	B	4,96	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,65	0,00	0,00	0,00
63	2	1	B	3,86	0,00	0,00	0,00	1,93	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
64	2	1	B	4,68	0,00	0,00	0,00	2,34	0,00	0,00	2,34	0,00	0,00
65	2	1	B	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,68	0,00	1,68	0,00
66	2	1	B	5,18	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
67	2	3	A	9,48	9,48	0,00	0,00	0,00	0,00	1,90	0,00	1,90	0,00
68	2	3	A	2,62	0,00	2,62	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,62	0,00
69	2	3	A	5,50	0,00	1,38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
70	2	3	A	9,40	1,88	0,00	0,00	0,00	0,00	1,88	0,00	1,88	0,00
71	2	3	A	8,15	1,63	0,00	0,00	0,00	0,00	4,89	0,00	3,26	1,63
72	2	3	A	1,26	3,77	0,00	0,00	0,00	0,00	1,26	1,26	0,00	0,00
73	2	3	A	11,28	0,00	0,00	1,88	0,00	0,00	0,00	0,00	1,88	0,00
74	2	3	A	9,36	3,51	0,00	0,00	0,00	0,00	1,17	0,00	3,51	0,00
75	2	3	A	7,59	3,03	0,00	0,00	0,00	0,00	1,52	0,00	3,03	0,00
76	2	3	A	3,79	3,79	0,00	0,00	0,00	0,00	1,90	0,00	3,79	0,00
77	2	3	A	8,75	1,25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	6,25	0,00
78	2	3	B	22,28	2,78	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,78	0,00
79	2	3	B	8,07	8,07	0,00	0,00	0,00	0,00	4,04	0,00	2,02	0,00
80	2	3	B	14,08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,76	0,00	3,52	0,00
81	2	3	B	3,44	6,88	1,72	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,44	0,00
82	2	3	B	7,52	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,88	0,00	0,00	0,00
83	2	3	B	11,89	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,98	0,00	0,00	0,00
84	2	3	B	16,60	1,38	0,00	0,00	0,00	0,00	1,38	0,00	1,38	0,00
85	2	3	B	11,00	2,75	0,00	0,00	0,00	0,00	4,13	0,00	1,38	0,00
86	2	3	B	17,54	1,59	0,00	0,00	0,00	0,00	1,59	0,00	3,19	0,00
87	2	3	B	7,43	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,49	0,00	1,49	0,00
88	2	3	B	9,57	1,06	1,06	0,00	0,00	0,00	1,06	0,00	2,13	0,00
89	3	1	A	2,28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,14	0,00
90	3	1	A	1,62	0,00	1,62	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
91	3	1	A	1,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
92	3	1	A	0,00	0,00	0,00	0,00	1,52	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
93	3	1	A	6,52	1,63	0,00	0,00	1,63	0,00	0,00	0,00	0,00	1,63
94	3	1	A	1,90	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
95	3	1	A	0,00	2,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
96	3	1	A	1,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
97	3	1	A	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,95	0,00
98	3	1	A	0,00	3,73	1,24	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
99	3	1	A	4,62	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
100	3	1	B	8,22	2,06	0,00	0,00	1,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
101	3	1	B	10,41	0,74	0,00	0,00	0,00	0,00	0,74	0,00	1,49	0,74
102	3	1	B	4,71	0,79	0,00	0,00	0,79	0,00	1,57	0,79	0,00	0,00

103	3	1	B	5,85	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
104	3	1	B	14,12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,18	0,00
105	3	1	B	3,67	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,22	0,00
106	3	1	B	8,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,63	0,00
107	3	1	B	11,42	2,08	0,00	0,00	0,00	0,00	2,08	0,00	1,04	0,00
108	3	1	B	7,38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
109	3	1	B	5,90	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,69	0,00
110	3	1	B	6,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,27	0,76
111	3	3	A	3,49	2,33	1,16	0,00	1,16	0,00	3,49	0,00	3,49	0,00
112	3	3	A	8,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,16	0,00	2,33	1,16
113	3	3	A	8,84	2,21	1,11	0,00	1,11	0,00	1,11	0,00	3,32	2,21
114	3	3	A	0,00	1,20	0,00	0,00	0,00	0,00	1,20	0,00	0,00	1,20
115	3	3	A	1,72	1,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,57
116	3	3	A	2,81	1,12	1,68	0,00	0,00	0,00	3,93	1,12	2,24	1,68
117	3	3	A	2,93	1,76	0,59	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,17	0,59
118	3	3	A	7,51	3,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,07	1,07
119	3	3	A	2,01	2,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,01	0,00
120	3	3	A	1,97	0,99	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,99	3,95	3,95
121	3	3	A	1,91	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,96	0,00	0,96	3,83
122	3	3	B	2,08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,04	1,04	0,00	0,00
123	3	3	B	2,30	0,77	0,00	0,00	0,00	0,00	1,53	0,00	3,07	0,00
124	3	3	B	4,98	0,00	0,00	0,00	0,71	0,00	2,14	0,00	4,27	1,42
125	3	3	B	1,53	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,29	0,00	0,00	0,00
126	3	3	B	3,59	0,00	1,20	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,20	1,20
127	3	3	B	0,00	0,91	0,00	0,00	0,00	0,00	0,91	0,00	4,55	0,00
128	3	3	B	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,09	0,00	1,09	0,00
129	3	3	B	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,28	0,00	1,28	0,00
130	3	3	B	1,78	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,89	0,00	0,00	0,00
131	3	3	B	5,92	1,97	0,00	0,00	0,00	0,00	3,95	0,99	0,00	0,99
132	3	3	B	0,83	1,67	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,67	0,00

7.13

Projeto Político Pedagógico de Filosofia

III. Filosofia

Apresentação

Introdução axiológica

- O projeto político-pedagógico que queremos

Como é do conhecimento de todos, no mundo contemporâneo coexistem um enorme avanço do conhecimento científico e tecnológico, cujos resultados mais evidentes são os inúmeros benefícios no incremento da produtividade econômica e na melhoria das condições técnicas da vida humana, e uma incompreensível injustiça e desumanidade na distribuição desses benefícios, cuja face mais evidente é a crescente *exclusão social* e a *anomia ética*, caracterizada pela falta de solidariedade, pelo *individualismo* e pela perda de confiança da cultura em si mesma.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo, talvez, esse horizonte em vista, dispõe sobre a conveniência e a necessidade de que toda escola tenha um "projeto político-pedagógico". *O presente documento é a tradução refletida, negociada e consensuada de como o Departamento de Filosofia deseja responder a essa proposição, no sentido de contribuir, modestamente, e, no âmbito de suas possibilidades de ação, para uma intervenção mais efetiva na realidade social, por meio de uma educação emancipadora e orientada para a vida cidadã, solidária, igualitária e democrática.*

"Projeto" é uma escolha entre diversas possibilidades dadas, um indicador de preferências, valores, ideais e que se viabiliza na ação de efetivar concretamente a possibilidade escolhida. Supõe, por um lado, a consciência de poder escolher e, por outro, as limitações pressupostas no estar com outros no mundo. Falar de "projeto" implica, para nós, o reconhecimento de um estado de coisas ainda não atingido, um devir que se antecipa e se conquista mediante esforço.

No entanto, esse projeto é, eminentemente, "político". Por quê? Tendo em vista a necessidade de superar a desigualdade social e a anomia, torna-se necessário desenhar o plano de combate a esses verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento humano e traçar uma estratégia que permita a mobilização de cada um rumo à autonomia individual e à participação na construção da sociedade democrática e, mais do que tudo, de uma *nova sociabilidade*, capaz de superar o isolamento individual e a fragmentação da realidade.

Além disso, o projeto político é "pedagógico", isto é, por meio da transformação na estrutura da instituição escolar, pode-se pretender mudanças na estrutura social. As duas coisas se articulam de maneira implicativa: na maior parte dos casos, a escola atual não é capaz de ser o instrumento das transformações desejadas, ao contrário, ela ainda é o meio que reproduz a opressão social, por seu esforço de construção da classe dirigente (não é inteiramente por acaso que as escolas, em geral, fazem sua propaganda destacando os "eleitos" no vestibular, desconsiderando sistematicamente todos os outros alunos que constroem a vida em comum das situações de aprendizagem).

Estamos, todavia, inteiramente de acordo com Anísio Teixeira, para quem, apesar de a escola ter surgido com e para a aristocracia (e permanecer ainda hoje mais apta a formar aristocratas), todos os homens são suficientemente educáveis para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito de suas diferenças propriamente individuais. Nesse sentido, pedagógico, em última análise, é tudo o que diz respeito ao programa de realização dessa existência humanamente compartilhada, já que também sabemos que todo conhecimento é fruto de uma existência humana histórica compartilhada.

Tendo desenvolvido essa consciência e reconhecendo o atual estado de coisas como contrarcorrente, sentimos erguer-se, imperiosa, a necessidade de projetar um modelo de educação que efetive o processo das modificações necessárias à construção da *nova cidadania* e da *nova sociabilidade*.

O Projeto Político-Pedagógico que o Departamento Pedagógico de Filosofia deseja subscrever faz, portanto, uma escolha determinada: a de uma sociedade democrática, econômica e socialmente justa, humana, fraterna, solidária, racionalmente esclarecida, politicamente igualitária, moralmente justificada e esteticamente livre, prazerosa e, se possível, feliz. Tais são os valores que cremos poder identificar adequadamente, aos quais aderimos e que desejamos reproduzir, estender e universalizar.

período
longo
+
complexo

Concepção filosófica

- O homem, a educação, a escola e a sociedade que queremos

A espécie humana constitui-se histórica e socialmente por dois *media* específicos: a *linguagem* e o *trabalho*. Linguagem aqui entendida como a capacidade de simbolização própria do modo de ser humano. Aristóteles já definia o homem como "o ser vivo na dimensão do *logos*", ou seja, aquele que está no âmbito do pensamento e da linguagem, o que o introduz na possibilidade propriamente humana de convivência social como um ser político. E trabalho compreendido como esforço que o homem tem em fazer-se, construir-se. O homem é o ser que nasce por fazer. Essa construção possui um caráter aberto, isto é, inovador, criativo e, salvo melhor juízo, infinito.

Por um lado, essa existência humana social se faz como construção interativo-lingüística, a partir da possibilidade do simbólico, que desempenha uma função de mediação, e da relação comunicativo-pragmática. Por outro lado, faz-se como disponibilidade técnica sobre a natureza, a partir da possibilidade da ferramenta e do processo sociocooperativo.

Ambas as dimensões, tomadas em conjunto, projetam o modo como o ser humano define, historicamente, o *sentido* de seu existir. Tal sentido tem, como ponto de partida, um complexo de necessidades e, como direção, a busca de sua satisfação ou, ainda, a completude da existência. Em outras palavras, o homem é um ser que possui, diferentemente de outros seres, uma *necessidade existencial*. Essa necessidade pode ser traduzida em diversas ordens: material, emocional, cognitiva e espiritual. Se quisermos dizer, portanto, que há satisfação existencial, é necessário que essas diversas ordens estejam atendidas.

A definição dessas necessidades depende, em parte, das coordenadas lingüístico-culturais que as engendram e modelam e, em parte, do poderio instrumental que permite a oferta de bens e serviços.

A satisfação das necessidades tem lugar num quadro interpretativo-normativo-político, que define, ao mesmo tempo, quem terá e quando terá acesso à satisfação das necessidades que podem ser satisfeitas no dado momento histórico-cultural. Além disso, esse quadro assinala diferentes necessidades para os indivíduos de acordo com a posição que nele ocupam.

Como ser de *cultura*, isto é, que inova e cria, o homem busca sua realização existencial e, nesse sentido, tem necessidade de um processo sistemático e contínuo de *aprendizagem*. O resultado dessa aprendizagem, entendido como patrimônio cultural, precisa ser estendido socialmente, a fim de garantir a continuidade da existência social humana. O processo que possibilita essa extensão é, precisamente, a *educação*.

Educação é produção, reprodução e transformação de um patrimônio cultural. Ela é, em primeiro lugar, um processo de *transmissão cultural*. Tratando-se de uma espécie que necessita de vínculos normativos para estabelecer sua sociabilidade, o primeiro e fundamental aspecto do processo educativo é, então, o da integração social, isto é, a transmissão dos elementos que permitam ao indivíduo, por um lado, adentrar o universo simbólico-cultural do seu grupo – socializar-se – e, por outro, estruturar suas próprias características – individualizar-se.

Na medida em que processos de aprendizagem são desencadeados por indivíduos, a educação é, em segundo lugar, *auto-educação*, isto é, o conjunto dos processos pelos quais um indivíduo logra apropriar-se, por conta própria, dos elementos culturais.

Os processos de transmissão cultural podem ocorrer mais ou menos sistematicamente. Do ponto de vista de uma transmissão sistemática, denomina-se Pedagogia ao conjunto de iniciativas individuais ou coletivas que tendem a orientar o processo educacional num modo sistemático rumo a objetivos prefixados pelos métodos determinados. As raízes do termo remontam, como se sabe, à cultura grega, em cujo horizonte aparece pela primeira vez – de modo refletido –, à necessidade que uma sociedade tem de educar seus indivíduos segundo um modelo cultural ideal.

Assim, como transmissão cultural, a educação não se reveste, necessariamente, do caráter de inovação cultural. Como modelagem cultural, no entanto, e dependendo do modelo ideal a ser buscado, ela pode assumir, como no caso da *Paidéia* grega, o caráter deliberado de uma auto-educação constante. Ou como, no caso da *Bildung* alemã, o caráter de um processo de formação consciente e contínuo.

Retornando, então, à questão da inovação e/ou transformação cultural, fica patente que é no interior de um determinado quadro histórico-interpretativo-político-cultural que se definem as características a serem assumidas pelo processo educacional na sociedade que se toma como ponto de partida.

Nos exemplos citados, a educação deveria, necessariamente, conduzir à auto-educação, a fim de que, num processo dialético em relação à transmissão cultural, fosse posteriormente estendida ao grupo social, propiciando a criação e o aprimoramento culturais. Em ambos, a autonomia (entendida como sabedoria ou esclarecimento, respectivamente) é o *télos* do processo e, ao mesmo tempo, requisito indispensável à inovação e ao melhoramento sociais.

Uma vez que qualquer sociedade humana necessita garantir sua reprodução, ela tem que definir e viabilizar os âmbitos em que essa transmissão cultural pode se dar. No caso das sociedades modernas, a partir do momento em que a divisão social-técnica do trabalho tornou praticamente impossível, por um lado, uma transmissão e uma auto-educação assistemáticas e, por outro, um processo educacional que engajassem todos os âmbitos sociais, engendrou-se a instância *escola* como o dispositivo social tematicamente voltado para a realização dessa tarefa social.

Tratando-se da construção de um projeto político-pedagógico, temos que efetivar nossa autoconcepção e definir nosso dever-ser. Conhecendo as diferentes visões e perspectivas que definiram a história recente da instituição escolar no Brasil, estamos aptos a afirmar que, embora determinada pela sociedade, a escola certamente interage com ela e, por sua especificidade, possui uma certa autonomia quanto à maneira pela qual cumpre suas funções.

Importa revalorizar o espaço pedagógico nos fatores intra-escolares, porém, numa perspectiva contextualizada na realidade sociopolítica onde se insere a escola. Por outro lado, como educadores interessados nos resultados de nossa ação pedagógica e, é claro, dentro dos limites de nossas possibilidades de intervenção, *não podemos abrir mão de uma ação política que viabilize nossas intenções educacionais*.

Poderíamos sintetizar o papel da educação como o processo que deve tanto garantir o direito de participação no patrimônio cultural quanto conduzir à liberdade e à autonomia, o que só pode ser concebido no marco da cidadania.

Portanto, entendemos a escola como um espaço capaz de proporcionar condições para a descoberta e a construção do saber, despertando no aluno a necessidade libertária do conhecimento como um direito básico de sua cidadania.

Diante do panorama atual, dominado pela ideologia do mercado, que se caracteriza, primariamente, pelo individualismo como valor (*self-made man*), pela ênfase maior na competição (a lei da livre concorrência é sempre a lei do mais forte) do que na cooperação, e pela redução de toda a pluralidade dos valores ao denominador comum do valor-moeda, a instituição escolar possui um duplo desafio: por um lado, ela tem que propiciar a formação de indivíduos capazes de aceder ao patrimônio cognitivo acumulado pela humanidade e, nesse sentido, favorecer a formação técnico-científico-cultural que permita a esse indivíduo inscrever-se no conjunto produtivo da vida social; por outro lado, ela deve formar seres humanos com a consciência de que o caótico, fragmentado, triste e desolador cenário que vemos no campo da interação social (e suas conseqüências no plano individual) deve ser superado e transformado. O indivíduo tem de converter-se em cidadão, no sentido mais pleno possível que esse conceito possa comportar. Por sua vez, a sociedade deve atualizar sua potencialidade de "*socius*", cumprir a antiga promessa de igualdade.

II

Princípios e valores educacionais não são algo sem conseqüências. Seus resultados têm sempre, necessariamente, um grande significado para todos os que recebem sua formação de vida por meio de alguma instituição escolar. Por conseguinte, para além de um estabelecimento meramente dogmático de princípios para nosso projeto, seria preciso apontar ainda, antes que passemos adiante, alguns elementos de crítica à mentalidade educacional dominante (excetuadas as resistências) e, sobretudo, apropriarmos cuidadosa e reflexivamente das orientações que a atual legislação educacional propõe, a fim de, reconstrutivamente, levá-la a seu melhor termo.

Todo ser humano vive, necessariamente, imerso em um sistema de crenças. As crenças têm sido, desde Platão, um objeto de atento enfoque pela filosofia. A rigor, a análise e a posterior crítica ao sistema de crenças que regem o agir e o pensar dos homens são das tarefas mais caras a toda a grande tradição filosófica.

A diferença das idéias, que são produzidas por nós e que, portanto, *temos*, sustentamos e discutimos, a crença é, segundo Ortega y Gasset, um conteúdo em que *estamos*, uma vez que a recebemos passivamente, sem que haja da parte do receptor nenhuma reflexão sobre sua validade. Assim, as crenças são conteúdos aceitos acriticamente e que compõem aquilo que se convencionou chamar de "senso comum". Ao mesmo tempo, o senso comum é também "opinião da maioria", uma vez que a grande maioria de nós não pode, por sua menoridade intelectual, dar-se ao luxo de realizar empresas filosóficas a fim de fundamentar e justificar a validade de suas crenças. Então, aceita aquelas em que "todo mundo crê", numa espécie de reação em cadeia.

Houve um momento, por exemplo, no decurso da história das idéias, em que se pensou que as coisas surgissem espontaneamente. No crepúsculo do século 20, essa crença carece inteiramente de sentido, visto que o real fenômeno exige uma explicação segundo uma cadeia causal. No entanto, se conseguimos avançar no sentido de explicar mais satisfatoriamente a gênese dos entes físicos, nossa atitude não é exatamente a mesma no que tange às crenças. A maioria de nós continua a aceitar que o sistema de crenças no qual estamos imersos ou surgiu do nada ou tem sua proveniência envolta nas brumas do mistério.

Sabemos, filosoficamente, que os sistemas de crença, bem como os demais sistemas, são compostos por elementos e forças de estruturação. Se para os entes físicos invocamos subpartículas atômicas aliadas às forças físicas que as ordenam, continuamos tateando quanto aos constituintes e às forças que organizam e estruturam as crenças.

Infelizmente, não podemos nos valer de aceleradores de partículas, eletroforeses, microscópios ou telescópios para atingir entes de natureza tão sutil quanto as crenças. *Por que* pensamos o que pensamos? *Como* pensamos o que pensamos? O único instrumento de que dispomos para este tipo de investigação é o próprio pensamento: *similia similibus curantur*, a mordedura do cão se cura com o próprio cão...

Acreditamos que uma das principais funções da escola é a de fornecer ao aluno recursos para libertar-se do senso comum. E por quê? Porque sabemos que o senso comum, enquanto opinião da maioria, é sempre alvo de manipulações. Aquele que não aprende a analisar e a criticar o que lhe dizem não consegue alcançar a maioria e a autonomia, é incapaz de produzir suas próprias idéias e de emancipar-se do preconceito e da ignorância.

Nosso projeto de escola tem como meta prioritária favorecer o desenvolvimento das competências que possibilitem o emergir de um indivíduo autônomo, capaz de construir uma sociedade emancipada. Autonomia, aliás, que, ao contrário do que o "senso comum" possa pensar, nada tem de desobediência, mas é a mais bem acabada das obediências: é a capacidade de assumir livre e conscientemente suas próprias leis e submeter-se livremente a elas, é obedecer a si próprio. Assim, é mister aprender a pensar...

Estamos todos acordes quanto às funções básicas que a educação escolar dos jovens deve garantir, a saber: a *formação da cidadania*, a *preparação para o prosseguimento de estudos superiores* e a *formação mínima para desempenhar atividades no mundo do trabalho*. Contudo, é primordial esclarecer melhor o sentido em que se deve encaminhá-las.

Em primeiro lugar, do ponto de vista da *cidadania*, é absolutamente justo que formemos nossos jovens rumo à escolha criteriosa de seu projeto pessoal de vida, seja no campo afetivo, seja nos campos espiritual ou profissional. No entanto, jamais podemos priorizar a formação educativa unicamente centrada na elaboração de "projetos pessoais". Isso seria apostar no fortalecimento do narcisismo, talvez um dos maiores males deste século. Levar o jovem a investir tudo no "projeto pessoal" talvez signifique negar-lhe a alegria e a fascinação do estar juntos, evitando que ele compreenda que o melhor que temos não é a nós mesmos, mas o fato de termos uns aos outros.

A dimensão ética encontra sua sustentação na dimensão política. O homem é, antes de tudo, um ser social, cuja realização se perfaz no seio da *pólis*. Ora, a nenhum educador responsável ocorreria fazer uso do espaço institucional para instruir seus alunos na "politicagem" e no partidarismo. O que cremos ser função do educador é mostrar os diferentes sistemas de convivência que os homens vêm elaborando ao longo da História, explicitando quais os valores que os organizam. Levar o aluno a construir a consciência de que somos seres eminentemente políticos é fornecer-lhe recursos de auto-organização e, ao mesmo tempo, preparar as bases de uma sociedade fraterna. Enfim, investir prioritariamente nos projetos pessoais talvez significasse desconsiderar que a humanidade de um depende sempre do outro. A cidadania depende, antes de tudo, da existência da cidade...

É bem verdade que queremos integrar nosso aluno à sociedade. No entanto, essa integração não pode, em momento algum, querer significar uma mera adaptação ao atual sistema produtivo.

Não podemos passar recibo aos jovens de que estamos "no melhor dos mundos possíveis", tal como se lê no *Cândido*, a conhecida obra satírica de Voltaire.

Por que a atitude de recusa ao imediatamente dado não pode ser considerada rica, criativa e possibilitadora de uma vida mais humana? Por que, em vez de nos adaptarmos, não devemos reinventar a nossa história? Não podemos jamais nos esquecer de que o avanço na capacidade produtiva do sistema não tem contribuído muito para a real qualidade no mundo da vida. Estamos num planeta cada vez mais poluído, excludente, social e economicamente injusto, despolitizado, anômico e, para recordar o que já dissemos, narcísico, atomizado, pouco afeito à verdadeira relação humana. E, por esse mesmo motivo, é necessário que se esclareça melhor o sentido que temos de dar ao termo "solidariedade". Nada melhor do que as palavras de Moacyr Gadotti:

A concepção liberal e neoliberal de cidadania – que defende o Estado mínimo, a privatização da educação e que estimula a concentração de renda – entende que a cidadania é apenas um produto da solidariedade da "gente de bem", entre as pessoas, e não uma conquista no interior do próprio Estado. A cidadania implica em instituições e regras justas.

Um ser humano realmente solidário é, antes de tudo, um participante político que reconhece e luta por seus direitos e os de sua comunidade, e não apenas um agente social isolado que distribui assistência aos menos favorecidos. A solidariedade deve ser traduzida em política de Estado, no sentido da justa distribuição da renda nacional, e não no incentivo à compaixão dos afortunados do sistema por seus "irmãos excluídos".

Em segundo lugar, considerando a *função escolar propedêutico-formativa*, tanto para o prosseguimento de estudos superiores quanto para o desenvolvimento de competências mínimas necessárias ao desempenho de atividades no mundo do trabalho, julgamos ser essa uma alternativa absolutamente ideológica que trai a enorme injustiça que pesa (também) nos ombros da escola.

De fato, dadas as condições educacionais adequadas e uma distribuição de renda socialmente justa, todo estudante deveria querer, sempre, prosseguir seus estudos e sua formação de modo continuado e não ter que interrompê-los para cuidar da sobrevivência, aumentando ainda mais o fosso social.

Em que pesem as diferenças individuais, tudo o que sabemos é que apenas uns poucos conseguem continuar os estudos e garantir o processo de auto-aperfeiçoamento constante. Os que interrompem os estudos quase nunca o fazem por "burrice" ou incapacidade. Certamente são a imensa maioria que sofreu cicatrizes indeléveis no momento mesmo de formar suas competências cognitivas e de vida. E nosso sistema econômico tem tudo a ver com isso.

É a partir dessa concepção que desenvolvemos um olhar bastante suspeito sobre a expressão "flexibilidade adaptativa nas mudanças". Se por ela se entende a capacidade de continuar aprendendo e se aperfeiçoando, então é muito bem-vinda. Se, ao contrário, pretende ser entendida como a capacidade camaleônica, requerida pelos mercados emergentes, de mudar de ramo a cada nova crise de emprego gerada pelo sistema, aí, então, temos tudo a opor.

Nessa última leitura, em vez de incentivarmos o desabrochar de vocações competentes e responsávelmente decididas, estaríamos estimulando a formação do sofista (na pior acepção do termo). O sofista, tal como seus coetâneos o descrevem, em especial Platão e Aristóteles, é aquele que sabe tudo e não sabe nada, passeia por todos os conhecimentos de maneira inconseqüente, tem enorme flexibilidade adaptativa nas mudanças e, por não estar engajado em nenhum projeto coletivo, seu compromisso é apenas consigo mesmo.

Ditados populares não passam disso mesmo e nada acrescentam, nem muito menos podem nos servir de orientação séria na vida, como, por exemplo, "de médico, poeta e louco, todos nós temos um pouco". Deixemos, então, que a *polimatia* seja atribuído daquele que, por não poder buscar uma sólida formação coerente com sua vocação, vem a ser um "faz-tudo", dependendo dos ventos e do humor da Bolsa e dos mercados. Caso Pasteur, Einstein ou Picasso houvessem se flexibilizado nesse segundo sentido, seguramente não teriam sido quem foram e nossa história seria muito diferente e, seguramente, menos rica...

Desse modo, a formação propedêutica da escola implica, em última análise, levar o aluno a compreender toda a complexidade das escolhas. Escolher requer análise, avaliação, julgamento e tomada de posição. É esse o dilema humano: somos homens porque estamos desde sempre lançados na decisão. Decidir tem sua raiz em cindir, cortar. Decisão significa optar por um caminho abandonando os demais. Como nos versos de Cecília Meireles, "ou se calça a luva e não se põe o anel, / ou se põe o anel e não se calça a luva, / (...) / ou isto ou aquilo".

É justamente por termos que deixar algo de lado que a decisão é dolorosa. Evidentemente, não podemos escolher por nossos alunos, mas cabe a nós compartilhar com eles essas dificuldades e, juntos, trabalhar para que eles desenvolvam a própria capacidade de escolha.

III

O século 21 começa agora!

Pensar o novo século é repensar com olhos novos o velho século, descobrir os fundamentos ocultos que o sustentaram e, se, de fato, queremos mudanças, estabelecer novos paradigmas, orientados por valores muito diferentes dos que organizaram nossas práticas até aqui.

Ainda somos, inegavelmente, fruto de uma cosmovisão eurocêntrica, responsável pela mentalidade colonialista e, portanto, os principais valores que sustentam nosso pensamento devem-se à colonização cultural. Ora, um dos valores que mais encorajamos é o da *competição*, o que sabemos, tem sua raiz ideológica mais nítida numa concepção historicamente determinada, e cujos corolários formam um determinado sistema de crenças e, conseqüentemente, a concepção de mundo de "senso comum" adotada pela maioria de nós e que move toda a lógica do capitalismo, da economia de mercado e do neoliberalismo.

Fazendo uma breve retrospectiva do desenvolvimento da idéia tornada valor dominante, encontramos suas raízes no pensamento inglês do século 18. Em 1798, o anglicano Thomas Malthus publicou *Um ensaio sobre o princípio da população*. Nesse texto famoso, Malthus postula que a produção de alimentos cresce em progressão aritmética, enquanto as populações crescem em progressão geométrica. Toda miséria, portanto, resulta da defasagem entre a produção de alimentos e o crescimento demográfico. Para conter a miséria, Malthus propôs que não se criassem novos hospitais e que fossem canceladas as políticas de saúde, de modo a conter o crescimento demográfico.

A despeito de ser aterrador, tal teoria forma parte do imaginário coletivo que pensa que "a única maneira de reduzir a miséria é conter o crescimento populacional". Todavia, não podemos nos esquecer de que Malthus é inglês e que seu pensamento é totalmente condicionado pelas exigências geográficas da insularidade inglesa, de território limitado e de clima pouco favorável ao desempenho agrícola.

Ou seja, ainda que pudesse ter validade, se confinada aos limites das condições que fizeram-na surgir, não podemos de nenhum modo conceder-lhe validade universal.

Sabemos que, durante as últimas três décadas, o mundo aumentou bastante a produção de alimentos, enquanto dobrava a população mundial. As taxas de produção de alimentos e bens superaram bastante as taxas de crescimento populacional. O Brasil, por exemplo, está, há vários anos, entre os maiores produtores mundiais de alimentos e, ainda assim, concorre igualmente com os maiores índices de miséria radical. Todos sabemos que o problema não é de quantidade, nem de comida, nem de gente. O problema está na ordem da qualidade: como distribuir a produção. O que se conclui disso é que de uma teoria que, em primeiro lugar, pretendia responder à questão especificamente inglesa do século 18 e, em segundo lugar, muito difundida e pouco conhecida, extrapolou-se um ideário que, pretensamente, atenderia aos mais diferentes contextos.

Conterrâneo e contemporâneo de Malthus, o escocês Adam Smith, em *Uma investigação sobre a natureza e causa da riqueza das nações*, propôs que o Estado fosse afastado de suas funções clássicas e se limitasse a proteger a propriedade privada, manter a ordem e exercer a Justiça. Aqui vemos, claramente, o projeto de encorajamento da competição: é um "salve-se quem puder", legal (do nosso ponto de vista escolar, essa mentalidade poderia ser traduzida por "quem quiser aprender, que aprenda"). Gradativamente, o sentimento de pertencer à comunidade vai sendo substituído pelo feroz individualismo.

Mas, é a partir de outro inglês, o naturalista Charles Darwin, que a idéia de competição foi sendo levada às últimas conseqüências. De uma parte, sabemos que o evolucionismo proposto em *A origem das espécies* representou um grande avanço na compreensão da origem dos seres vivos. No entanto, se estamos todos de acordo com a teoria de que as espécies evoluem, não compartilhamos igualmente da concepção de como o fazem. Segundo Darwin, a seleção natural é a força que permite a sobrevivência do mais apto. Ora, teorias científicas devem fugir da tautologia. A *sobrevivência do mais apto*, cerne da teoria evolutiva, é a mais rematada das tautologias.

Só agora, decorridos mais de cem anos da publicação daquela obra, é que a teoria da seleção natural começa a ser questionada. As pesquisas da nova ciência, a Ecologia, demonstram a necessidade inevitável de cooperação entre os indivíduos.

Não nos referimos a "ecologismo", a um romântico retorno ao verde, mas de ciência com C maiúsculo. A Ecologia mostra que uma simples semente, se não estiver associada a fungos que lhe garantam a germinação, não virará isoladamente. Sabemos da inter-relação vegetal/animal para a polinização. São inúmeros os exemplos que a Ecologia exhibe da necessidade de cooperação entre os seres vivos. A natureza parece rege-se bem mais pela cooperação do que pela competição. Contudo, os filhos das teorias calcadas na competição já geraram netos, a ponto de ter-se cunhado e cristalizado a expressão "darwinismo social", e a competição, supostamente o segredo do sucesso entre as espécies do mundo vegetal e animal, ter sido aduzida para o mundo dos homens: para sermos bem-sucedidos, temos que "levar vantagem em tudo" (a nossa brasileiríssima e conhecida "lei de Gerson")...

Não estamos, evidentemente, nos referindo ao conceito genérico de "competição", algo que, sob certos aspectos, pode ser muito saudável. O homem é um ser lúdico, para quem a brincadeira e o jogo têm uma dimensão de seriedade insuspeitada. Assim, se tomarmos como paradigma a competição esportiva amadora, podemos ver o quanto os homens se envolvem uns com os outros, o quanto cooperam para alcançar uma meta comum (e, em geral, vencem os que mais cooperam). Logo, não se trata de desqualificar inteiramente a competição, uma vez que ela pode servir para enriquecer o jogo social. Estamos nos referindo, sim, à concepção da vida como "luta (de uns contra outros) pela sobrevivência" e à cristalização e ao acirramento da idéia de competição, a *concorrência*, algo que, embora ideológico, mais se assemelha a uma droga causadora de dependência: quanto mais se usa, mais se precisa. Os resultados já são bastante conhecidos de todos... Portanto, trata-se aqui da questão de reconduzir a crença na competição como mola-mestra do mundo a seu espectro real de abrangência: o princípio da competição não explica tudo, não resolve tudo e, logo, não pode ser o fundamento de tudo.

Concluimos, então, afirmando nosso desejo de que se converta a expressão "luta pela sobrevivência" a seu sentido mais real de "luta pela vida humana", compreendida como o esforço comum para criar as condições necessárias à manutenção e ao engrandecimento da vida humana no que há de propriamente humano. Assim, não nos parece adequado tomar o estímulo ao individualismo e à competitividade como valores-guias da educação, em geral, e da educação pública, em particular. Não ansiamos por uma sociedade competitiva, mas por uma *sociedade cooperativa*. Não queremos apenas uma "comunidade solidária", mas, sobretudo, uma comunidade cuja harmonia nasça da justiça social. Cremos que, para construir bem o novo século, devemos obedecer à mais antiga das leis da velha mãe natureza: *Tudo é Um*.

Referências epistemológico-metodológicas

- Os métodos e as estratégias de trabalho que consideramos apropriados

Considerando os aspectos *epistemológicos* que circunscrevem o processo de aprendizagem, a perspectiva sociointeracionista nos parece ser a mais adequada para descrever a natureza e o sentido desse processo, a saber, que todo conhecimento é resultado de um esforço coletivo ao longo da história e que, conquanto todo desencadear de aprendizagem seja de iniciativa individual, o processo de aprendizagem só pode ser bem-sucedido se resultar de um verdadeiro entrecruzamento das perspectivas dos diversos participantes envolvidos.

Portanto, não é possível, nem satisfatória, uma aprendizagem feita com base na memorização ou na assimilação mecânica ou repetitiva de conceitos e informações. O aluno só pode desenvolver competências se, ativamente, organizar suas estruturas cognitivas, conceitos e esquemas operatórios. Uma estruturação ativa e bem-sucedida é decorrente, antes de tudo, de uma interação adequada entre os participantes do processo, tanto do orientador do processo com seus orientandos quanto destes entre si.

Os processos de interação só poderão propiciar aprendizagens significativas se, em contrapartida, propiciarem o desenvolvimento de competências comunicativas, o que pressupõe que os papéis do diálogo sejam livremente intercambiáveis e que as regras da própria estrutura da comunicação, as quais projetam equilíbrio, isenção de coação e liberdade de expressão, sejam seguidas corretamente por todos os interlocutores. Assim, é pelo desenvolvimento da competência comunicativa do educando que todas as competências cognitivas (em especial as de investigação, compreensão e contextualização) podem se estabelecer e desenvolver com sucesso, estimulando-o a gerar uma competência sistêmica de aprendizagem (o "aprender a aprender").

Do ponto de vista *metodológico*, é na ênfase nos processos de formação da competência comunicativa que será feito o ensino da disciplina, a saber, domínio dos processos de leitura, escrita e debate.

Para além, contudo, do desenvolvimento de competências individuais, o esforço de construção do conhecimento voltar-se-á para a dimensão eminentemente social, isto é, para a construção de uma nova sociabilidade que permita o livre intercâmbio de idéias, sentimentos, crenças, valores, perspectivas e, sobretudo, permita a pesquisa comum, cooperativa, de novas informações e do compartilhar solidário de informações já adquiridas por alguns, mas não por todos.

Do ponto de vista da *gestão do currículo e da aprendizagem*, dos espaços e tempos do processo, bem como da operacionalização dos conteúdos, do manejo das turmas e da busca de eficácia (sem se confundir com obrigatoriedade de resultados), caberá ao professor, cujo papel pedagógico é, sobretudo, mediar situações de aprendizagem significativa, apoiado pelas Coordenações Pedagógicas e pela Chefia do Departamento, num trabalho efetivamente "de equipe", selecionar, desenvolver e aplicar as metodologias que forem cabíveis e indispensáveis à proposta de formar as competências filosófico-discursivas que dão pertinência ao ensino da disciplina no nível médio.

O Departamento se propõe trabalhar numa *ação de pesquisa contínua* da melhoria do processo, focada na sala de aula, buscando a experimentação e a inovação que leve à solução dos problemas cotidianos do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, estratégias "não-convencionais", desde que suportadas por base teórica suficiente, serão sempre bem-vindas.

É necessário destacar, no contexto da presente proposta, que o Departamento Pedagógico de Filosofia subscreve, com a reserva cabível a toda proposta historicamente datada e contextualizada, as argumentações constantes dos *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio* (PCNEM) de Filosofia, no que toca a *sentido, função e finalidade da disciplina no ensino médio e na área de ensino de Ciências Humanas e suas tecnologias*.

Outrossim, ao assumir a proposta dos Parâmetros como eixo-guia da presente proposta curricular, o Departamento tem a oportunidade de apontar um desenho programático *a partir de competências* e não, como em programas mais tradicionais, a partir de objetivos comportamentais ou expectativas de aprendizagem. Portanto, os conceitos e conteúdos que desejamos trabalhar com nosso aluno estão, precipuamente, a serviço da construção dessas competências, em que pese o valor intrínseco que possuem.

Ao mobilizar esses conceitos e conteúdos é que, concretamente, se pode dizer que o aluno é auxiliado por eles a se emancipar de toda forma distorcida, inválida, falsa, inverídica e injusta de pensamento, linguagem e ação, e, conseqüentemente, a promover sua crítica transformadora.

Considerando o aspecto da *interdisciplinaridade*, ao assumir a necessidade de um trabalho das equipes pedagógicas no contexto da área de ensino, nos identificamos plenamente com essa inserção na área, sem perder de vista a articulação maior que todas as áreas do currículo devem manter entre si. Desse modo, para além da estrutura formal de ensino de área, nosso compromisso é com uma educação para a totalidade. Nesse sentido, cada docente, na medida das articulações institucionais e pessoais que favorecerem a aprendizagem interdisciplinar, trabalhará seu conteúdo programático privilegiando as conexões existentes com outras disciplinas e conhecimentos, presentes no currículo da escola como um todo.

Levando em conta a necessidade de que a aprendizagem, para que seja efetiva, deve ser contextualizada, não apenas nos propomos aprofundar as estratégias e dinâmicas que possam promover essa *contextualização* dos conhecimentos filosóficos como, sobretudo, promover, metodicamente, o desenvolvimento discente da própria competência de contextualização (que, para nós, poderia ser traduzida como *destreza hermenêutica*). De resto, assim como ocorre com a interdisciplinaridade, esse eixo de trabalho supõe a transformação de antigas estruturas escolares para a sua completa maturação e implementação.

1. Programa do curso de Filosofia

- O currículo de Filosofia que propomos

Ementa:

O currículo do curso de Filosofia do Colégio Pedro II (CP II), pensado para atualizar-se no ciclo dos três períodos anuais do ensino médio e, em cada período, efetivado em, no mínimo, 60 horas-aula, é o elemento concreto e específico pelo qual os docentes do Departamento Pedagógico de Filosofia se propõem propiciar, ao longo da duração do ciclo, a construção das competências dos educandos com referência ao saber filosófico, em especial as que estão apontadas nos PCNs para o ensino médio de Filosofia.

Quadro 5.2.3.III.1 – Competências

(continua)

Genéricas	Específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos filosóficos de modo significativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tematizar e analisar, de modo rigoroso, os elementos conceituais que articulam a compreensão precisa de textos especificamente filosóficos; • reconstruir a "ordem formal" dos textos e avaliar sua coerência interna; • problematizar e exercer a crítica de conceitos, proposições e argumentos, valores e normas, expressões subjetivas e estruturas formais, explícitas ou não, nos textos filosóficos.
<ul style="list-style-type: none"> • Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e em diferentes registros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar as competências de leitura e análise filosófica a configurações discursivas próprias das diferentes esferas culturais: jornais, obras de arte, vídeos, textos didáticos, científicos, literários, filmes, peças teatrais, manifestações sociais, eventos, leis, códigos, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar os conhecimentos filosóficos na visão dos autores e nos contextos de origem; • relacionar conhecimentos filosóficos com demandas problemáticas pessoais; • contextualizar os saberes filosóficos com referência à sua inserção sociohistórico-cultural: classe, grupo social; tempo histórico; lugar geopolítico e cultural, sexo, idade, valores dominantes, etc.; • tematizar, analisar e problematizar estruturas discursivas, sistemas de representação e ideologias que forjam a modernidade social e a contemporaneidade em seu modo tecnológico de reprodução.
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir resumos, fichamentos, paráfrases, argumentações, análises críticas e dissertações a partir de livro-texto, edições didáticas, pesquisa bibliográfica, rede mundial e também outros registros textuais como filmes, exposições, obras de arte, etc.; • desenvolver, na medida do possível, um estilo próprio de apresentar seus pontos de vista, de modo a denotar uma apropriação pessoal do material pesquisado, uma capacidade "autoral".

Quadro 5.2.3.III.1 – Competências

(conclusão)

Genericas	Especificas
<ul style="list-style-type: none"> Participar em debates, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar, individualmente, o resultado de pesquisas realizadas; expor idéias em debates e seminários conduzidos sistematicamente, defendendo-as mediante argumentos; reorientar sua posição mediante o reconhecimento de argumentos melhores do que os seus; partilhar informações: sinal concreto da disposição e do interesse no debate como meio privilegiado tanto da autoconstrução quanto da construção coletiva; participar, ativa e cooperativamente, de trabalhos em equipe, como índice da capacidade de construção coletiva da cidadania; respeitar e fazer respeitar as regras do debate, de modo a consolidar a prática da convivência solidária, pacífica e democrática.

2. Conteúdos

2.1 Conceitos da disciplina a serem trabalhados (mapa mínimo)

- Mito, senso comum, ciência, filosofia;
- significado, lógica, linguagem, pensamento, verdade, crença;
- razão, conhecimento, saber, teoria, modelo, estrutura;
- método, experiência, formalização;
- análise, retórica, hermenêutica, dialética, fenomenologia, teoria crítica;
- ação, comunicação, homem, natureza, cultura, sociedade;
- ética, política, estética;
- liberdade, poder, ideologia, trabalho, alienação;
- cidadania, subjetividade, identidade, igualdade, diversidade, autonomia.

2.2 Periodização (ciclos de trabalho/séries)

Ao longo dos três períodos anuais propostos para a efetivação do ensino médio, desejamos auxiliar a construção das competências previstas para a disciplina trabalhando todas elas, na medida do possível, em cada ano, o que, evidentemente, dependerá sempre do estado de desenvolvimento das competências a serem construídas inicialmente. Neste sentido, cabe ao professor identificar as necessidades mais imediatas da turma e promover a seleção de atividades dedicadas à formação dessas competências iniciais requeridas. A seqüência de trabalho deve observar sempre, portanto, a dinâmica das aprendizagens já realizadas.

É possível, assim, montar o currículo da disciplina de modo bastante flexível, a partir dos "blocos de armar", buscando desenvolver as atividades que sejam mais adaptadas para o momento pedagógico que estiver acontecendo, o que inclui, por exemplo, a abertura para fatos, eventos ou estimuladores especiais que, eventualmente, imponham outra direção ao trabalho já planejado. Nesse sentido, deixar livre a composição dos "blocos de armar" ao longo das três séries facilita, também, a articulação da disciplina com as outras disciplinas da área e das outras áreas.

2.3 Avaliação: a avaliação que julgamos correta

A avaliação por competências supõe, naturalmente, uma série de questões pedagógicas controversas. No entanto, acreditamos que essa é uma opção natural, dado o formato de nossa proposta de estrutura curricular. Assim, de modo geral, o sentido da avaliação *do aluno* será na direção de estabelecer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão do trabalho. Nesse caso, em vez de valores aritméticos preferimos uma diagnose de processo *individual e grupal* que leve em conta, no

momento dado, a amplitude de competência já construída. Cabe destacar que a auto-avaliação do aluno será um dos elementos a serem considerados, bem como a avaliação feita por meio dos Conselhos de Classe. Sobretudo, é com base nos desempenhos e ações concretas do aluno que as competências podem ser avaliadas: participações em aula, seminários, pesquisas, textos produzidos, mudanças comportamentais, pastas, etc. As situações clássicas de provas escritas, ainda que não desapareçam, convertem-se em apenas mais um elemento do processo.

Por outro lado, é necessária uma contrapartida de avaliação *do professor*, de modo que a qualidade do processo não seja corroída por um "fazer qualquer", sem obrigações e sem o compromisso ousado e trabalhoso de uma formação por competências. Com essa finalidade, destacamos as reuniões ordinárias da equipe, a avaliação indireta pelos monitores de estágio, o acompanhamento de problemas por parte de coordenações e chefia do Departamento e, por último, a avaliação extradepartamental, no contexto da área de ensino e dos setores responsáveis, como instâncias que auxiliem o trabalho docente.

Do ponto de vista de uma avaliação da eficácia desse trabalho, é essencial entender que a "obrigatoriedade de resultados" é um equívoco em educação. Antes, é fundamental que se atinjam as condições concretas de formação contínua dos profissionais, de maneira que, cada vez mais, apropriem-se, eles mesmos, de competências fundamentais, em especial a *gestão da progressão das aprendizagens dos alunos*. Ao lado da política de formação contínua que o Departamento de Filosofia buscará desenvolver e estimular nos seus docentes, estamos empenhados em construir, com a comunidade escolar, um diálogo que permita inscrever no currículo, de modo produtivo, os espaços e oportunidades necessários para que essa formação possa acontecer.

Bibliografia

Em Educação:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 15*. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Relatora: Guiomar Namo de Mello. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PCB/PCB1598.doc>>.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. col. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico. *Parâmetros curriculares nacionais: do ensino médio*. Brasília, 1999.

Em Filosofia:

A critério do professor, de acordo com os "blocos de armar", organizados e planejados previamente. A seleção bibliográfica que suporta as atividades desenvolvidas deve conter, no entanto, a indicação de alguns textos de *autores filosóficos*, além, se for o caso, de textos de autores de outras áreas de saber.

7.14

Projeto Político Pedagógico de Biologia

I. Biologia

Apresentação

É preciso não esquecer nunca o preceito básico de que somente numa sociedade verdadeiramente democrática será possível o florescimento de uma escola democrática e popular, que satisfaça a todas as legítimas aspirações do povo e de seus professores e educadores.

Paschoal Lemme

Sempre disseram às escolas o que fazer e como fazer e aos professores de Biologia por que, para que e o quê ensinar na disciplina. Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, passamos a ter autonomia para formular nossa proposta curricular, fundamentada no projeto da escola, sob as orientações dos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCNs), em contextos significativos para o aluno.

Diante de questões como projeto genoma, alimentos transgênicos, impactos ambientais e outras que exigem tomada de decisões e implicam escolhas e intervenções, a Biologia tem importante função no ensino médio, instrumentalizando o aluno para este papel.

A busca por explicações sobre a origem e classificação dos seres vivos e outros aspectos ligados ao *estudo da vida* já se destacava na antiga Grécia (Aristóteles), porém, entre as chamadas Ciências da Natureza, a Biologia foi a última a se definir (apenas no século 19, o termo foi introduzido por Lamarck, segundo Capra, 1996).

Hoje, a Biologia se destaca como uma das ciências mais discutidas em função de todas as inúmeras questões éticas envolvidas com o seu objeto de estudo – a *vida* – e levantadas pelas possibilidades de manipulação surgidas a partir da evolução do conhecimento científico. O aprendizado da Biologia deve permitir a compreensão da natureza viva e dos limites dos diferentes sistemas. A ciência não tem respostas definitivas para tudo. Considera-se uma de suas características a possibilidade de ser questionada e de se transformar.

O aluno deve compreender que há uma ampla rede de relações entre a produção científica e o contexto social, econômico e político, e que o sucesso ou o fracasso das diferentes teorias científicas associam-se ao momento histórico em que são elaboradas.

A Biologia, bem como as demais ciências, possui um código próprio, regido por uma lógica interna, com uma metodologia específica que resulta da elaboração de teorias explicativas. Atualmente, as grandes teorias que regem a Biologia dizem respeito à constituição celular, à evolução dos seres vivos, à manipulação genética. Apropriar-se desses códigos, dos conceitos e métodos relacionados com a Biologia, compreender a relação entre ciência, tecnologia e sociedade são formas de ampliar nos alunos suas possibilidades de compreensão e participação efetiva nesse mundo.

O ensino da Biologia deve voltar-se para a formação de um ser humano crítico e autocrítico, com múltiplas habilidades, solidário, criativo, capaz de absorver as vertiginosas transformações de seu cotidiano e a elas adaptar-se, além de possibilitar-lhe condições de aprender a aprender.

1. Competências

1.1 Representação e comunicação

- Descrever processos e características do ambiente ou de seres vivos, observando em microscópio ou a olho nu;
- perceber e utilizar os códigos intrínsecos da Biologia;
- apresentar suposições e hipóteses sobre os fenômenos biológicos em estudo;
- apresentar, de forma organizada, o conhecimento biológico apreendido, por meio de textos, desenhos, esquemas, gráficos, tabelas, maquetes, etc;
- conhecer diferentes formas de obter informações (observação, experimento, leitura de texto e imagem, entrevista), selecionando as pertinentes ao tema biológico em estudo;
- expressar dúvidas, idéias e conclusões acerca dos fenômenos biológicos.

1.2 Investigação e compreensão

- Relacionar fenômenos, fatos, processos e idéias em Biologia, elaborando conceitos, identificando regularidades e diferenças, construindo generalizações;

- utilizar critérios científicos para realizar classificações de animais, vegetais, etc;
- relacionar os diversos conteúdos conceituais de Biologia (lógica interna) na compreensão de fenômenos;
- estabelecer relações entre parte e todo de um fenômeno ou processo de fenômenos ou processo biológico;
- selecionar e utilizar metodologias científicas adequadas para a resolução de problemas, fazendo uso, quando for o caso, de tratamento estatístico na análise de dados coletados;
- formular questões, diagnósticos e propor soluções para problemas apresentados, utilizando elementos da Biologia;
- utilizar noções e conceitos da Biologia em novas situações de aprendizado (existencial ou escolar);
- relacionar o conhecimento das diversas disciplinas para o entendimento de fatos ou processos biológicos (lógica externa).

1.3 Contextualização sociocultural

- Reconhecer a Biologia como um fazer humano e, portanto, histórico, fruto da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos;
- identificar a interferência de aspectos místicos e culturais nos conhecimentos do senso comum relacionados com aspectos biológicos;
- reconhecer o ser humano como agente e paciente de transformações intencionais por ele produzidas no seu ambiente;
- julgar ações de intervenção, identificando aquelas que visam à preservação e à implementação da saúde individual, coletiva e do ambiente;
- identificar as relações entre o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico, considerando a preservação da vida, as condições de vida e as concepções de desenvolvimento sustentável.

2. Conteúdos

2.1 Abordagem

A decisão sobre o quê e como ensinar Biologia no ensino médio deve ser feita de maneira a promover as intenções formativas estabelecidas pela legislação em vigor para a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Há aspectos da Biologia que têm a ver com a construção de uma visão de mundo, outros – práticos e instrumentais – com a ação e ainda aqueles que permitem a formação de conceitos, a avaliação, a tomada de decisão cidadã.

É importante, no ensino médio, que os conhecimentos partam do geral para o particular. Assim, é mais segura a compreensão do todo. Os conteúdos devem ser apresentados como problemas a serem resolvidos com os alunos.

O objetivo geral de desenvolver a curiosidade e o gosto de aprender, praticando efetivamente o questionamento e a investigação, deve ser promovido no programa de aprendizado escolar.

A organização e o tratamento dos conteúdos de Biologia devem seguir dois conceitos norteadores: a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*.

As conteúdos programáticos serão meios para a construção global dos alunos. Os professores organizarão o aprendizado a partir da construção de novas competências seguindo as orientações da legislação em vigor.

Com base nas competências anteriormente relatadas e buscando temas que provoquem a interdisciplinaridade e a contextualização no processo ensino-aprendizagem, selecionamos blocos temáticos que serão mostrados a seguir.

2.1.1 Eixo Ecologia–Evolução

A articulação de conteúdos no eixo *Ecologia–Evolução* deve ser tratada historicamente, mostrando que distintos períodos e escolas de pensamento abrigaram diferentes idéias sobre o surgimento da vida na Terra. É importante relacioná-las com o momento histórico em que foram elaboradas, reconhecendo os limites de cada uma delas na explicação do fenômeno.

O eixo Ecologia–Evolução foi sugerido pelos PCNs para iniciar o estudo de Biologia no ensino médio por considerar que as condições ambientais primitivas do nosso planeta e sua correlação com o ambiente

atual fornecem indicadores sobre a história evolutiva do planeta, evidenciando questões relativas ao desenvolvimento dos seres e do ambiente. O tema – origem da vida – deve ser inicial no ensino de Biologia no ensino médio, tendo em vista que a vida é o seu objeto de estudo.

2.1.2 Origem da vida e evolução dos seres vivos

Neste nível de ensino, devem ser abordados os conteúdos referentes à *origem da vida na Terra* e às *teorias evolutivas*, sendo discutidas as diferentes hipóteses explicativas surgidas ao longo da nossa história; é importante frisar que diferentes modelos explicativos conviveram e convivem até os dias de hoje, e que, para o estabelecimento da hipótese hoje hegemônica, concorreram diferentes campos do conhecimento, como a Geologia, a Física e a Astronomia.

Focalizando-se a teoria sintética da evolução, é possível identificar a contribuição da Paleontologia, da Embriologia, da Genética e da Bioquímica. Finalmente, para o aprendizado desses conceitos, é conveniente criarem-se situações em que os alunos sejam solicitados a relacionar mecanismos de alterações no material genético, seleção natural e adaptação nas explicações sobre o surgimento das diferentes espécies de seres vivos.

2.1.3 Ecologia

Relações ecológicas, biológicas de populações; níveis de organização dos sistemas vivos; principais ecossistemas brasileiros; fluxo de energia e matéria na natureza; sucessões ecológicas; ciclos biogeoquímicos.

O conhecimento de Biologia deve subsidiar o julgamento de questões polêmicas que dizem respeito ao desenvolvimento, ao aproveitamento de recursos naturais e à utilização de tecnologias que implicam grande intervenção humana no ambiente, cuja avaliação deve levar em conta a dinâmica dos ecossistemas, dos organismos, enfim, o modo como a natureza se comporta e a vida se processa.

Uma idéia central a ser desenvolvida é a do *equilíbrio dinâmico da vida*. A identificação da necessidade de os seres vivos obterem nutrientes e metabolizá-los permite o estabelecimento de relações alimentares entre os mesmos, uma forma básica de interação nos ecossistemas, solicitando do aluno a investigação das diversas maneiras de obtenção de alimento e energia e o reconhecimento das relações entre elas no contexto dos diferentes ambientes em que tais relações ocorrem.

Para o estudo da *dinâmica ambiental*, contribuem outros campos, como a Física, a Química, a Geografia, a História e a Filosofia, possibilitando ao aluno relacionar conceitos aprendidos nessas disciplinas, numa compreensão mais ampla de ecossistema.

Ressaltamos ainda que *aspectos regionais* referentes às questões ambientais brasileiras devam ser objeto de um estudo mais atento, considerando que os alunos possuem capacidade de intervenção na busca de soluções e alternativas para os problemas socioambientais.

2.1.4 Biodiversidade

Características gerais dos seres vivos; sistemas de classificação – evolução dos sistemas; taxionomia; os reinos; os vírus; as características gerais dos principais grupos.

O estudo da *biodiversidade* deve partir da *história geológica da vida*, tendo como foco sua origem e evolução no planeta. Tal enfoque permitirá a compreensão das características encontradas nos diferentes grupos taxionômicos hoje existentes, favorecendo a compreensão da necessidade do estabelecimento de um sistema de classificação cada vez mais complexo.

2.1.5 Funções vitais

Sistemas vitais; função de nutrição – digestão, respiração, circulação; excreção; função de relação – reprodução, órgãos dos sentidos, sistema nervoso e endócrino.

O estudo das *funções vitais básicas*, realizadas por diferentes estruturas, órgãos e sistemas, com características que permitem sua adaptação aos diversos meios, propicia a compreensão das relações de origem entre diferentes grupos de seres vivos e o ambiente em que essas relações ocorrem.

Esse estudo deve se estabelecer de forma *comparativa e sistêmica*, ressaltando-se a noção de *interação e integração entre sistemas e órgãos e o meio ambiente*, possibilitando a compreensão do *equilíbrio dinâmico* que caracteriza os sistemas vivos.

2.1.6 Biologia celular

Organização celular; origem da vida; evolução dos tipos de células; funções da célula/estruturas: transporte, nutrição e armazenamento; produção e consumo de energia; reprodução – código genético e mecanismos de hereditariedade, divisão celular.

Noções sobre Citologia podem aparecer em vários momentos de um curso de Biologia, com níveis diversos de enfoque e aprofundamento. A compreensão da dinâmica celular pode se estabelecer quando for possível, e a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos pode se dar não só ao longo do curso de Biologia, mas também em Química e Física, no entendimento dos processos que acontecem no interior das células.

Elaborar uma síntese em que os processos vitais, ocorridos em nível celular, se evidenciem relacionados permite a construção do conceito sistematizado de célula: um sistema que troca substâncias com o meio, obtém energia e se reproduz de forma independente.

2.1.7 Genética

Genética de Mendel; genética moderna – polialelia, herança quantitativa, pleiotropia, interação e recombinação gênica, ligação fatorial, herança ligada ao sexo e genética das populações.

O estudo do DNA não se deve limitar à estrutura e composição, mas deve ir além, relacionando a síntese protéica com as características do ser, conduzindo-o à identificação dos processos de reprodução celular, conceitos fundamentais para a compreensão da hereditariedade, dos processos de prevenção das possibilidades genéticas e dos usos que a ciência faz desse conhecimento. Os estudos das leis de herança mendeliana e da genética moderna necessitam de conceitos trabalhados por outras disciplinas, como a Matemática e a Química.

O desenvolvimento da Engenharia Genética, da Biologia Molecular, das tecnologias de manipulação do DNA e de clonagem traz à tona aspectos éticos, morais, econômicos e políticos envolvidos na produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico, num chamado à reflexão entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Questões como *variabilidade, mutação e recombinação gênica*, fatores essenciais no processo de *seleção natural e adaptação*, também não podem prescindir dos mecanismos de transferência de material genético que ocorrem durante a reprodução, determinando a permanência ou não de um caráter específico em uma população.

2.2 Conexões com outras disciplinas

Há certos conteúdos que são próprios de cada disciplina, dificultando uma abordagem interdisciplinar. Porém, em sua maioria, representam espaços para diálogos entre as disciplinas, sejam elas da mesma área ou não. Em Biologia, o professor deve estar atento a essas possibilidades de diálogo interdisciplinar e promover atividades nesse sentido, ao desenvolver o conteúdo, sem perder de vista as competências a serem desenvolvidas. Como exemplos que permitem a aproximação com outras disciplinas, podemos citar:

- Origem da vida e evolução dos seres vivos: para o estabelecimento da hipótese hoje hegemônica, participaram diferentes campos do conhecimento, como a Geologia, a Paleontologia, a Física, a Astronomia e a Filosofia.
- Ecologia: para o estudo da dinâmica ambiental, contribuem campos como a Física, a Química, a Geografia, a História, a Filosofia e a Matemática.
- Biodiversidade: seu estudo deve partir da história geológica da vida.
- Citologia: a compreensão da dinâmica celular envolve conhecimentos também da Química e da Física, além de remeter ao contexto da saúde, como ao estudar mitose/câncer, relação entre os processos celulares e as tecnologias utilizados na Medicina Ortomolecular, entendimento dos mecanismos dos radicais livres e a relação com o envelhecimento celular.

Existem diferentes conteúdos de diferentes disciplinas que podem ser conectados por identidade temática. São as competências a serem construídas que darão unidade aos objetivos. Podemos citar como exemplo o "meio ambiente" e estabelecer conexões da Biologia com as disciplinas:

- Língua Portuguesa: pela análise, construção e interpretação de textos como o "Nas carteiras do colégio me ensinaram mas não me disseram...", do livro *Anjo bêbado*, de Paulo Mendes Campos.
- Filosofia: discussão dos conceitos de "esperança" e de "vida"; correntes de pensamento que norteiam a espécie humana em relação à nutrição, evolução e adaptação.
- Matemática: gráficos e tabelas; noções de conjuntos estabelecendo relações entre parte e todo; quantificação de matéria e energia absorvida e perdida na cadeia alimentar.
- Arte: maquetes e músicas sobre o principal fenômeno bioquímico que garante a vida (fotossíntese) e outras manifestações artísticas, retratando o ambiente em que vivemos.
- Língua Estrangeira: tradução e interpretação de textos sobre biodiversidade, por exemplo.
- Sociologia: as distintas relações entre os seres vivos e suas peculiaridades.
- Geografia: distribuição da flora e fauna nas regiões brasileiras; ecossistemas nas florestas tropicais.
- História: a flora e fauna brasileira relatadas pelos primeiros visitantes e estudiosos europeus abre a perspectiva do estudo da diversidade biológica e o problema do desmatamento e da perda da biodiversidade.
- Química: a substância clorofila no ciclo fotossintético; ciclos biogeoquímicos e magnificação trófica, entre outros.
- Física: a conservação do calor e a transferência de energia nos ecossistemas; ciclo da água, entre outros.

3. Conclusão

A formação do cidadão do futuro engloba a percepção e a compreensão de um conhecimento amplo, interdisciplinar e criativo, que lhe permita movimentar-se de forma consciente dentro de uma estrutura social complexa, diversificada e com valores a cada dia mais internacionalizados, em contínuas mudanças de prioridades socioeconômicas. É fundamental, para isso, relacionar-se com as tecnologias que fazem parte do cotidiano popular.

Os conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento científico devem ser apresentados com o uso de estratégias que possibilitem a construção de competências e o desenvolvimento das habilidades pelos trabalhos autônomos, resultados de questionamentos internos que se projetam na busca de soluções.

Dessa forma, as relações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem das Ciências Físicas e Biológicas tornam-se um grande desafio em função da velocidade da produção de novas informações e tecnologias. Mudanças profundas na teoria e na prática afetam nosso cotidiano social e educacional, alterando também as perspectivas profissionais.

Para a efetiva participação do aluno do novo ensino médio nos processos sociais, torna-se imprescindível que o conhecimento básico seja estruturado de forma abrangente e fundamentado numa visão crítica e histórica, sem o que nenhum posicionamento consciente será possível.

Não admito uma educação não-diretiva (...) Sou diretivo na medida em que sonho, em que tenho uma utopia. Você já imaginou um professor que pouco se interessa diante de sua classe, com o sonho de uma sociedade menos injusta e nada faz pela criação de uma sociedade menos injusta só porque o que ele ensina é a Biologia, como se fosse possível ensinar Biologia, o fenômeno vital, sem considerar o social? (Paulo Freire).

Bibliografia

- AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto. *Biologia*. São Paulo: Moderna, 1999.
- ARAÚJO, Marlise Alves Vieira de. *Novas estratégias para o ensino de ciências*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1995. Mimeografado.
- BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é; como se faz*. São Paulo: Sabiá, 1999.
- BERGER FILHO, Ruy Leite. *Eixos estruturadores do Enem e da reforma do ensino médio*. Brasília: Inep, 1999. Mimeografado. Trabalho apresentado no 1º Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 15*. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Relatora: Guiomar Namó de Mello. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PCB/PCB1598.doc>>.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. col. 1.
- CADE, Selem. *Proposta curricular de Ciências e Biologia*: Departamento de Ciências e Biologia. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II/SE, 1999. Mimeografado.
- CAPRA, F. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências*: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 1995. Mimeografado. (Coleção Questões de nossa época, v. 16).
- CARVALHO, Francisco Moreno. *Ensino e aprendizagem em História da Ciência e da Tecnologia para o ensino médio e profissional*. Brasília, 1996. Mimeografado.
- CHOERI, Wilson. *O ensino médio no Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II/SE, 1998. Mimeografado.
- COLL, Cesar. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1986.
- GRANGER, G. G. *A Ciência e as ciências*. São Paulo: Unesp, 1994.
- GUIMARÃES, Monica Narciso. *A relação cultural, ciência e tecnologia na sociedade e a postura dos educadores*. Niterói: Centro de Estudos Sociais Aplicados, UFF, 1997. Mimeografado.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudanças na educação*. Organização do currículo por projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1996-1998.
- LINHARES, S.; GEWANDSZNAJDER, F. *Biologia hoje*. São Paulo: Ática, 1999.
- MAYR, E. *O desenvolvimento do pensamento biológico*: diversidade, evolução e herança. Brasília: Ed. UnB, 1998.
- MENANDRO, Heloisa Fesch. *O projeto pedagógico da escola*: uma discussão curricular e encontros nas unidades escolares. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II/SE, 1999. Mimeografado.
- ROMERO, Avelino Pereira Simões. *Rede de apoio às escolas*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- TRIVELATO, Sílvia L. F. Ensino de ciências e o movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). In: COLETÂNEA 3: escola de verão para professores de Prática de Ensino de Física, Química e Biologia. Serra Negra: São Paulo: Feusp, 1995. Mimeografado.
- UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21.
- WALDHLM, Mônica. *O corpo nos livros didáticos*: algumas reflexões. O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro, 1998. Mimeografado.

7.15

Projeto Político Pedagógico de Língua Portuguesa

I. Língua Portuguesa

Apresentação

Fundamentação

Toda prática, quer existencial, quer pedagógica, é derivada de uma determinada concepção, de uma teoria de seu objeto. E teorias, segundo Popper (apud Alves, 1981), são redes de palavras com o fim de surpreender o objeto desejado. São elas que determinam a concepção do objeto e a forma de manipulá-lo, de atuar sobre ele.

As práticas de ensino de Língua Portuguesa também pressupõem uma teoria a respeito do que é língua(gem). Diferentes teorias, diferentes práticas pedagógicas. A história do ensino de Língua Portuguesa nesta instituição demonstra esse pressuposto teórico.

Teorias sobre a língua(gem)

- A língua é espelho do pensamento

Esta concepção de língua(gem) determinou que ensinar uma língua é ensinar a pensar. Se a lógica era a arte do raciocínio de proposições, então estudar uma língua, sua gramática, era também a arte de bem falar e escrever, de acordo com os pressupostos da lógica.

Por isso, as práticas pedagógicas se orientavam para a análise lógica da proposição, rebatizada de "análise sintática". Isso constituiu a tradição pedagógica de longos anos. A rede/a receita (teorias são receitas) deu certo até a abertura da escola às classes populares. A partir daí não funcionou mais, e o ensino de Língua Portuguesa entrou em crise. Foi necessária uma nova teoria.

- A língua é uma estrutura de um código homogêneo para falantes homogêneos

Esta teoria supunha que dominar os conhecimentos da estrutura (organização interna) de um objeto produziria um uso adequado de tal objeto automaticamente. Por isso, a prática pedagógica durante anos foi a de fornecer ao aluno os conhecimentos sobre as formas estruturais da frase da língua portuguesa, e estas formas eram as da variante escrita padrão.

Tal teoria também não logrou êxito, mas como apresentava uma cientificidade muito aceita e coerente, a solução encontrada foi a da "deficiência lingüística", e a prática pedagógica foi a de aplicar os conhecidos exercícios estruturais do tipo "siga o modelo", na base de estímulo-resposta, supondo-se que, fixando-se práticas de frases no nível culto, seriam produzidos textos no mesmo nível, como se a gramática da frase fosse idêntica à do texto. O resultado foi, novamente, um impasse. Como a receita não funcionava, apareceu a Sociolingüística com uma nova concepção sobre a língua(gem).

- A língua é unidade na variedade

Esta concepção se contrapõe à anterior: a língua deixa de ser um código, um objeto homogêneo, e os falantes não são mais ideais (abstratos), mas sujeitos históricos que usam subcódigos de uma estrutura comum. Esta concepção questionou a chamada língua padrão como a única aceitável. Qualquer variante era, lingüisticamente, tão correta, tão adequada como a tida como culta. O problema não é da ordem da língua, mas social. Por isso, a prática pedagógica democratizou as várias "vozes" de uma língua. Cada uma tem seu lugar, dependendo do contexto da enunciação. A partir daí, o critério de avaliação não é mais o "certo" ou o "errado", mas o "adequado" ou "inadequado". Com isso, chegou-se a uma nova concepção de língua(gem).

- A língua é uma forma de interação social

Mais do que um código, a língua(gem) é uma atividade, uma forma de ação interindividual orientada para um fim. É uma prática social que deve possibilitar aos membros de uma sociedade marcar sua posição nessa sociedade pela capacidade de entenderem e produzirem discursos.

A grande descoberta foi a de que, se na atividade social não produzimos frases, mas discursos, textos, a reflexão sobre a língua não é mais a gramática da frase, mas a do texto. Trata-se de um nível mais complexo de gramática. Além de conhecer a da frase, é necessária uma prática da gramática do texto.

Quando os novos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCNs) ensinam que a unidade de análise lingüística não é mais a frase, porém o texto, evidentemente não descartam o ensino de uma gramática. No caso, é indispensável uma gramática do texto. Em lugar de uma lingüística da frase, as novas diretrizes propõem uma lingüística textual. E os três tipos de gramática que eram aplicados para análise da frase passam a ter como objeto o texto, numa interação com a frase.

Tal como a frase, o texto também se estuda por meio de três tipos de gramática: 1) Gramática Normativa/Descritiva do Texto; 2) Gramática Produtiva do Texto; 3) Gramática Reflexiva do Texto.

- Gramática Normativa/Descritiva do Texto

O primeiro tipo de gramática deve responder às seguintes indagações:

- O que é um texto?
- Quais as "classes" de textos – conjuntos e subconjuntos (conforme Quadro 5.2.1.1.1)?
- Paradigmas e sintagmas de textos (textos e intertextos – textos e hipertextos).
- Elementos das classes de textos (textos literários *versus* não-literários; textos narrativos *versus* dissertativos).

Quadro 5.2.1.1.1 – Classes de textos

Gêneros	Espécies
<i>Instrucionais</i>	Listas telefônicas, de endereços, guias de ruas, índices, rótulos de embalagens, regras de jogos, manuais de instrução.
<i>Epistolares</i>	Bilhetes, convites, cartas pessoais, cartas formais, literárias, telegramas, cartões.
<i>Imprensa</i>	Notícias, reportagens, editoriais, artigos, depoimentos, entrevistas, crônicas, charges, tiras, cartas ao leitor.
<i>Publicidade</i>	<i>Slogans</i> , anúncios, classificados, propagandas.
<i>Divulgação científica</i>	Verbetes de dicionários, de enciclopédias, relatos históricos, resenhas.
<i>Literários</i>	Diários (pessoais, de viagem), lendas, mitos, fábulas, contos de fada, literatura juvenil, infantil, narrativas policiais, textos dramáticos, canções populares, poemas.

- Gramática Produtiva do Texto

O segundo tipo de gramática textual consiste em criar no aluno práticas discursivas, práticas textuais, formalizando situações e condições de produção. Os PCNs apontam para a prática de laboratórios textuais.

- Gramática Reflexiva do Texto

O terceiro tipo não é só o complemento dos anteriores, mas o pressuposto. Sabemos que não adianta seguir o modismo da produção textual, sem uma devida reflexão. Os PCNs propõem uma reflexão textual dos múltiplos aspectos do texto. Tal reflexão tem como objetivo prático a ampliação da competência discursiva. Ao falar em "múltiplos aspectos" do texto, os PCNs estão supondo os seguintes elementos:

- não-redução ao trabalho sistemático de gramática;
- planejamento de múltiplas situações didáticas;
- reflexão sobre as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte.

A experiência está mostrando que expor os alunos a um sem-número de tipos ou gêneros textuais, sem uma reflexão, é perigoso. No final, a sensação é de que não há um fio condutor. O aluno pode até dizer que "Português não tem nada para estudar". É bom que Português já não assuste ninguém. Mas estamos atentos para que a matéria não seja um "tapa-buracos" de outras. Querendo ser suporte de todas as outras matérias, deixa de ter um objeto próprio. Por isso, bem nos adverte Travaglia: "É preciso não esquecer que o tema da aula de português é a língua portuguesa e seu funcionamento e não outra coisa qualquer."

Se a unidade de ensino é o texto, então não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado do texto (das práticas de linguagem). O que os PCNs condenam é uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua.

Por isso, as diretrizes pedagógicas deste Departamento têm consciência de que aquela metodologia tradicional de definição, classificação, exemplificação, reconhecimento e memorização da teoria não pode ser mais a única prática pedagógica. Seguimos as orientações dos PCNs (p. 28) que dizem textualmente: "em função disto, se discute se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o *quê, para que e como ensiná-la*".

Além disso, os professores do Departamento de Língua Portuguesa e Literaturas também estão conscientes de que as novas práticas pedagógicas supõem uma clareza do que é o conhecimento. Como tal, sabemos que as variáveis de ensino-aprendizagem são três:

1. O sujeito do conhecimento: é o aluno; é quem deve agir sobre o objeto de conhecimento. Portanto, não é mais um simples decodificador ou reproduzidor de mensagens, de textos "exemplares", narizes-de-cera.

2. O objeto de conhecimento: é a própria linguagem. O conhecimento comporta dois elementos: o saber lingüístico e o discursivo. Portanto, reflexão e ação, numa dialética constante. As antigas práticas reduziram o conhecimento a um ou outro pólo.

3. O mediador do conhecimento: é o professor. Ele é o planejador, o orientador de atividades didáticas tais que venham a garantir uma aprendizagem efetiva. Portanto, em nosso Departamento, o professor não é mais a única voz em sala de aula. Temos claro que devemos buscar a polifonia, aceitando múltiplas vozes, orientando a prática pedagógica a partir das experiências de todos.

Conclusão

Tal como os PCNs, este Departamento também privilegia a teoria da linguagem como interatividade, como uma ação e um comportamento social, colocando-se em uma linha de reflexão da análise do discurso. Conscientes das novas tarefas, os professores do Departamento estão capacitados para assumir e realizá-las. Atividades necessárias para um ensino eficaz da linguagem, entre outras, devem propor:

- a escuta de textos orais;
- a produção de textos orais e escritos;
- a criação e o planejamento de situações de atuação sobre a língua.

Mas, antes dessas atividades em sala, há toda uma carga de trabalho anterior que o professor deve assumir. É o trabalho de seleção de textos de escuta e leitura. Para fazê-lo bem, deverá levar em conta alguns critérios, tais como:

- textos de uso público;
- textos que favoreçam a reflexão crítica;
- textos com usos artísticos, próprios para a fruição estética.

Como se vê, a tarefa é imensa. Na prática, o professor deve substituir o livro didático. No entanto, temerária será essa travessia se a instituição (todos os professores de todas as disciplinas, a direção) não a assumir como política pedagógica.

1. Competências

A disciplina Língua Portuguesa, no ensino médio, representa uma tentativa de intensificação de um processo de aquisição lingüística iniciado no ensino fundamental. A aquisição de que aqui se fala é o paulatino aperfeiçoamento dos conhecimentos acerca da estrutura e das possibilidades expressivas e estilísticas da língua materna e a conseqüente expansão das habilidades comunicativas, quer como produtor, quer como receptor de textos e de discursos orais ou escritos circunscritos a uma determinada situação de comunicação bem delimitada.

Com base nesse princípio, consideram-se habilidades e competências do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio:

- compreensão do fenômeno lingüístico, e, especialmente, da língua, como instrumento responsável pela integração do indivíduo à sociedade de que faz parte e elemento capital à construção da cidadania plena, por meio da manipulação consciente e adequada das modalidades e dos registros lingüísticos;
- reconhecimento das variantes lingüísticas no emprego efetivo da língua materna e de sua importância na conseqüente compreensão da diversidade sociocultural da realidade brasileira;
- aquisição e aperfeiçoamento de habilidades referentes à variedade culta da língua, objetivando um melhor desempenho do educando tanto na expressão oral quanto na expressão escrita e a possibilidade

de manipulação de textos literários ou não literários que estejam escritos segundo essa mesma modalidade de língua;

- leitura e análise de diferentes tipos de textos e discursos, visando ao aperfeiçoamento intelectual do educando e à ampliação de seu conhecimento de mundo (ver item 1.1);
- produção de textos diversificados, em que se evidencie a capacidade do educando de observar, comparar, expor, argumentar e contra-argumentar, articulando de forma eficiente, consciente e adequada os níveis pragmáticos, semântico, sintático e morfológico da língua (ver item 1.2)

1.1 Competência leitora: leitura/leituras

A lingüística estrutural supunha que o conhecimento do código – entendido como sistema de regras – bastava para que se estabelecessem tanto as condições formais das mensagens como o seu conteúdo. A pragmática, por outro lado, concebe o signo como alguma coisa que representa algo para alguém sob algum aspecto ou circunstância. Existe uma potencialidade signíca no mundo, e qualquer coisa pode ascender à condição de signo desde que represente. O que realiza a função representativa é nossa interpretação desse elemento como signo.

Embora partam de diferentes concepções de signo, tanto a Semiologia quanto a Semiótica se fundamentam na idéia de que o mundo se traduz como linguagem. Com base em tais estudos, a leitura é hoje entendida como interação entre sujeitos. Desse modo, as propostas de leitura no âmbito escolar, ao invés de uma decodificação passiva, passaram a visar a uma compreensão ativa por parte do aluno.

A proliferação crescente das linguagens e códigos, dos meios de reprodução e difusão de informações e mensagens levou ao desenvolvimento de uma “consciência semiológica”. A multiplicação dos meios de comunicação de massa criou a necessidade de se pensar nas variadas linguagens veiculadas pelos diferentes meios (jornal, cinema, rádio, TV, etc.).

De acordo com Roland Barthes, em *Elementos de Semiologia*, “atualmente, há uma solicitação semiológica oriunda da própria história do mundo moderno”. Por isso, para viver em sociedade, é preciso saber ler, além da linguagem verbal, a linguagem visual, os gestos, os comportamentos, a moda, enfim, tudo o que se apresenta como significativo.

Em se tratando de textos verbais, a diversidade deve caracterizar a escolha tanto de textos literários (literatura popular, de massa e erudita) como não-literários (jornalísticos, científicos, de propaganda, etc.), nas experiências de leitura vivenciadas em sala de aula.

É necessário contemplar a diversidade de textos e gêneros, não apenas em função de sua relevância sociocultural, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Primeiramente, é preciso despertar no aluno o gosto pela leitura, oferecendo-lhe textos agradáveis e mostrando-lhe que um texto é passível de várias leituras, pois o leitor é também um co-autor, que constrói significados de acordo com suas experiências e seu conhecimento de mundo. É importante que o educando tenha conhecimento de que o conceito de leitura não se restringe à mera decifração do código escrito, mas abrange a percepção de sentidos criados pelas mais diversas formas de comunicação dos homens entre si e com o mundo.

Essa percepção deve ir se aprimorando durante o passar das séries escolares – com a ajuda do professor e das experiências de vida nas quais o leitor em formação for se envolvendo durante esse tempo – pelo conhecimento (ou reconhecimento) do maior número possível de fatores circunstanciais que passam cada texto que lhe foi apresentado, incluindo-se, entre esses fatores, aqueles ligados à polifonia, à intertextualidade, à metalinguagem, etc. O gradativo domínio dessa capacidade de percepção, que, num texto lingüístico, passa pelo gradativo domínio das estruturas da língua, é que possibilita a aquisição da capacidade crítica, permitindo ao leitor situar-se ante a ideologia passada pelo texto.

Desse modo, tem-se a leitura vivenciada de forma plena, além de propiciar ao educando condições para uma competente e criativa produção textual. É necessário, para isso, que se garantam condições facilitadoras de práticas de ensino de leitura que coloquem o aluno em contato direto com suas fontes de estudo (livros, jornais, revistas, vídeos, etc.) e em ambiente favorável à interação com seus colegas e professores (salas-ambiente e turmas reduzidas).

Finalmente, não se costuma pensar a leitura nem a produção textual em termos de operações e procedimentos mentais (identificar, isolar/relacionar, combinar, comparar, classificar, induzir, emitir hipóteses e conferi-las, reproduzir, transformar, transpor e inventar, memorizar e reinvestir, etc.).

No entanto, tais operações e procedimentos implicam toda construção da inteligência, toda estratégia de ação. Se levarmos em conta essa dimensão, o que pode ser mais eficaz do ponto de vista do aprendizado? Essa pergunta merece muita atenção, pois tais operações subentendem fortemente todas as atividades de leitura e produção de escritos: são, portanto, transversais a todas as disciplinas. São competências a serem construídas como tais.

Por isso, merecem ser identificadas, executadas, explicitadas e sistematizadas. Assim sendo, formar leitores competentes e críticos não se restringe à área de Língua Portuguesa, constituindo uma tarefa interdisciplinar.

1.2 Produção textual

Modalidade: descrição, narração, dissertação

- Como criar idéias? Onde buscar idéias?
 - Recortes de jornais e revistas;
 - busca à enciclopédia;
 - Internet.
- Como armazenar as idéias? Como organizá-las?
 - Fichamento de textos;
 - resumos;
 - paragrafação;
 - monografias (organização de bibliografia).
- Narração:
 - narração de fatos;
 - carta narrativa;
 - discursos direto, indireto e indireto livre;
 - níveis de linguagem.
- Descrição:
 - descrição;
 - carta descritiva.
- Dissertação:
 - estudo do parágrafo;
 - tópico frasal;
 - unidade, coerência e ênfase.
 - Dissertação expositiva: estrutura dissertativa.
 - Dissertação argumentativa.
- Contra-argumentação:
 - carta argumentativa.
- Narração/dissertação:
 - carta argumentativa;
 - temas de vestibular;
 - cotejamento explícito e trabalho prévio com detalhes das idéias por fichamento.

2. Conteúdos

- A linguagem:
 - língua e linguagem;
 - funções da linguagem;
 - sujeito e linguagem;
 - norma culta e variedade lingüística;
 - os três níveis de linguagem: universal, histórico, individual;
 - variação e norma;
 - variedades regionais e sociais;
 - gíria;
 - empréstimo/estrangeirismos;
 - o português do Brasil/o português europeu/o português africano.

- Modalidades lingüísticas:
 - a relação entre a oralidade e a escrita;
 - a escrita e a leitura;
 - princípios de análise fonológica;
 - os fonemas do português;
 - a convenção ortográfica;
 - acentuação gráfica.
- A gramática:
 - objetivos do estudo de gramática;
 - gramática normativa;
 - gramática descritiva;
 - partes da gramática.
- Morfologia:
 - elementos mórficos;
 - formação de palavras;
 - recursos expressivos fonológicos e morfológicos;
 - o trabalho com os sons das palavras;
 - o trabalho com a forma das palavras.
- O sintagma nominal – forma e função:
 - classes de palavras;
 - combinação de formas mínimas em unidades superiores à morfologia: sintaxe;
 - substantivo;
 - adjetivo;
 - artigo;
 - numeral;
 - interjeição.
- Os nós lingüísticos do texto:
 - pronomes;
 - colocação pronominal;
 - preposição;
 - conjunção;
 - a coesão textual.
- O sintagma verbal:
 - flexões verbais;
 - formação dos tempos e modos;
 - mecanismos de coesão seqüencial;
 - relação causa e consequência;
 - relação de condição, tempo, gradação;
 - relação de acréscimo ou conjunção;
 - advérbio.
- Sintaxe – o estudo das relações entre as palavras:
 - estrutura, relações e funções;
 - frase, oração, período;
 - termos da oração;
 - concordância nominal e verbal.
- Coerência textual:
 - texto e coerência;
 - aspectos determinantes da coerência: semânticos, sintáticos, estilísticos e pragmáticos;
 - a articulação dos elementos do texto;
 - regência nominal e verbal;
 - crase.
- Relações de sentido no interior do período:
 - relações de subordinação e coordenação;

- encaixamento sintático, determinação e subordinação;
 - subordinação;
 - coordenação;
 - relações coesivas;
 - a pontuação como mecanismo de coesão textual.
- Semântica – o sentido das palavras:
 - conotação e denotação;
 - sentido literal e sentido figurado;
 - sentido e contexto: pressuposição.
- O texto:
 - relação texto/contexto;
 - o relato, a crônica e a narrativa;
 - a estrutura do texto narrativo;
 - a estrutura do texto dissertativo;
 - a estrutura do texto persuasivo.
- A leitura e a construção dos sentidos:
 - pressupostos e implícitos;
 - inferências;
 - intertextualidade/dialogismos;
 - juízo de fato e juízo de valor.
- O texto narrativo:
 - o foco narrativo;
 - os tipos de discurso;
 - a personagem;
 - o espaço e o tempo.
- O texto analítico-expositivo:
 - diferentes tipos de exposição;
 - recursos expositivos: descrição, enumeração, comparação, contraste;
 - o resumo e a resenha;
 - a análise;
 - a leitura de um tema;
 - elaborando um projeto de texto dissertativo.
- O texto persuasivo:
 - o contexto da persuasão;
 - imagem: as características do interlocutor;
 - o contexto publicitário;
 - a carta argumentativa.
- A construção dos efeitos de sentido:
 - a ambigüidade;
 - ambigüidade e indeterminação;
 - a ironia e o humor;
 - recursos sintáticos;
 - figuras de sintaxe;
 - o significado das palavras e enunciados;
 - a pontuação como elemento de construção do sentido.

Bibliografia

- ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 1991.

- CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette Livre, 1992.
- CITELLI, Adilson (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1998. 3 v.
- DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- FAVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.
- FAVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise de discurso*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.
- GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 1969.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli et al. *A leitura e os leitores*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 1999.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1998.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.