



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

---

**CARACTERÍSTICAS CONCEITUAIS QUE DISTINGUEM O QUE É DE PARA QUE  
SERVE EM ALGUMAS DEFINIÇÕES DE TERMOS DA PEDAGOGIA**

DARTO VICENTE DA SILVA

Brasília-DF

2014

DARTO VICENTE DA SILVA

**CARACTERÍSTICAS CONCEITUAIS QUE DISTINGUEM O QUE É DE PARA QUE  
SERVE EM ALGUMAS DEFINIÇÕES DE TERMOS DA PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília para obtenção de título de Doutor. Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística. Linha de Pesquisa: Léxico e Terminologia.

Orientadora: **Prof<sup>a</sup> Dra. Enilde Faulstich**

Brasília-DF

2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1016169.

S586c Silva, Darto Vicente da.  
Características conceituais que distinguem o que é de para que serve em algumas definições de termos da pedagogia / Darto Vicente da Silva. -- 2014.  
190 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássica, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2014.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Enilde Faulstich.

1. Lingüística. 2. Terminologia. 3. Pedagogia.  
I. Faulstich, Enilde L. de J. - (Enilde Leite de Jesus).  
II. Título.

CDU 80

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Enilde Leite de Jesus Faulstich – LIP/UnB

(Presidente)

---

Profa. Dra. Heloísa Maria Moreira Lima de Almeida Salles – LIP/UnB

(Membro efetivo)

---

Profa. Dra. Cristina Madeira Coelho – FE/UnB

(Membro efetivo)

---

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen – LET/UnB

(Membro efetivo)

---

Profa. Dra. Sabrina Pereira de Abreu – UFRGS

(Membro efetivo)

---

Profa. Dra. Sandra Lúcia Rodrigues da Rocha – LIP/UnB

(Membro suplente)

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Dr<sup>a</sup> Enilde Faulstich, orientadora desta pesquisa, pelos momentos em que esteve presente, pela confiança, pelos desafios e sobretudo por mostrar, com seu exemplo, que uma pesquisa se faz com seriedade e dedicação, minha homenagem e gratidão.

Aos professores do departamento, por terem me introduzido no mundo das Letras.

À minha esposa Neiva, pela seriedade e compromisso para com as questões educacionais, pelo companheirismo em todos os momentos de minha vida.

Aos meus familiares e amigos.

A todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desta tão importante etapa na minha vida profissional.

O aparelhamento mental consiste, em primeiro lugar, de um inventário de termos que arrolam, configuram ou analisam a realidade. Denominar, isto é, criar um conceito, é, ao mesmo tempo, a primeira e a última operação de uma ciência. (BENVENISTE)

## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Léxico e Terminologia do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, Instituto de Letras, IL da Universidade de Brasília. O objetivo foi investigar as condições que tornam possível aos especialistas da área da Pedagogia descreverem o processo de ensino e o processo de aprendizagem numa representação que privilegie a função denotativa da linguagem. Para tanto, estudamos a configuração binária do signo linguístico e a representação por meio da configuração do signo linguístico, sob a perspectiva de três elementos. Dentro destas coordenadas, constituímos o *corpus* da pesquisa por um conjunto de 72 termos recolhidos de textos na modalidade escrita e nas várias dimensões discursivas em que ocorrem. Com base nos modelos de definição canônica e definição pragmática desenvolvidos por Faulstich (2014), descrevemos características conceituais que distinguem o que é de para que serve nas terminologias do *corpus* de pesquisa. O resultado foi a criação de uma lista de termos cuja representação comporta o pensamento, as palavras e as coisas, alcançando, portanto, a função denotativa da linguagem. A descrição da dimensão conceitual revelou que a variação pela qual passam as terminologias da pedagogia apagam estruturas, mas mantêm o significado e a definição, e produzem termo profundo e termo de superfície. Mostra também que essa variação decorre da substituição de formativos que se processa tanto na base lexical de caráter genérico, que opera um significado abrangente e da língua comum, quanto no predicado, que atribui à unidade lexical de significado abrangente o caráter particularizante de especialidade. Em decorrência, produzem-se novos termos, quando a representação conceitual é modificada, e variantes coocorrentes, quando a representação conceitual é mantida.

Palavras-chave: signo linguístico; representação; definição canônica; definição pragmática; terminologia.

## ABSTRACT

This research was developed in the Lexicon and Terminology line of research of the Department of Linguistics, Portuguese and Classical Languages – LIP, Institute of Letters, IL of the University of Brasília. The objective was to investigate the conditions that became possible to the specialists of the area of Pedagogy to describe the teaching process and the learning process in a representation that privileges the denotative function of the language. To this end, we studied the binary configuration of the linguistic sign and the representation through the configuration of the linguistic sign, from the perspective of three elements. Within these coordinates, we made the *corpus* of the research through a set of 72 terms collected from texts in the written modality in several discursive dimensions in which they occur. Based on the models of canonical definition and pragmatic definition developed by Faulstich (2014), we described conceptual characteristics that distinguish what it is from what it is for in the terminologies of the research *corpus*. The result was the creation of a list of terms whose representation carries the thought, the words and the things, thus reaching the denotative function of language. The description of the conceptual dimension revealed that the variation in which the terminologies of pedagogy go through erase structures, but keep the meaning and definition, and produce deep term and surface term. It also shows that this variation arises from the substitution of formatives that takes place both in the lexical basis of generic nature, which works a comprehensive meaning and the common language, as in the predicate, which provides to the lexical unit of comprehensive meaning the particularizing nature of specialty. As a result, new terms are produced, when the conceptual representation is modified and coocorrentes variants, when the conceptual representation is maintained.

Keywords: linguistic sign; representation; canonical definition; pragmatic definition; terminology.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Constructo Teórico em Terminologia	44
Figura 2 – UTC [avaliação da aprendizagem escolar]	70
Figura 3 – UTC [instituição escolar]	70
Figura 4 – UTC [avaliação da aprendizagem]	77
Figura 5 – UTC [avaliação escolar]	77
Figura 6 – UTC [projeto político pedagógico]	82
Figura 7– UTC [projeto pedagógico escolar]	82
Figura 8 – UTC [projeto pedagógico]	82
Figura 9– UTC [projeto escolar]	82
Figura 10 – UTC [contrato pedagógico]	88
Figura 11 – UTC [contrato didático]	88
Figura 12 – UTC [educação formal]	91
Figura 13 – UTC [educação escolar]	91
Figura 14 – UTC [educação não-formal]	92
Figura 15 – UTC [educação informal]	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	28
Quadro 2 –	48
Quadro 3 –	49
Quadro 4 –	58
Quadro 5 –	59
Quadro 6 –	59
Quadro 7 –	59
Quadro 8 –	60
Quadro 9 –	60
Quadro 10 –	61
Quadro 11 –	61
Quadro 12 –	61
Quadro 13 –	62
Quadro 14 –	62
Quadro 15 –	62
Quadro 16 –	63
Quadro 17 –	63
Quadro 18 –	63
Quadro 19 –	63
Quadro 20 –	64
Quadro 21 –	64
Quadro 23 –	71
Quadro 24 –	72
Quadro 25 –	75
Quadro 26 –	76
Quadro 27 –	76
Quadro 28 –	80
Quadro 29 –	81
Quadro 30 –	81
Quadro 31 –	84

Quadro 32 – 85  
Quadro 33 – 85  
Quadro 34 – 86  
Quadro 35 – 86  
Quadro 36 – 87  
Quadro 37 – 89  
Quadro 38 – 89  
Quadro 39 – 89  
Quadro 40 – 90  
Quadro 41 – 90  
Quadro 42– 91  
Quadro 43 – 92  
Quadro 44 – 92  
Quadro 45 – 94  
Quadro 46 – 95  
Quadro 47 – 96  
Quadro 48 – 97  
Quadro 49 – 114

#### **LISTA DE TABELA**

Tabela 22 – 69

#### **LISTA DE SIGLAS**

CLG – Curso de Linguística Geral

UTC – Unidade Terminológica Complexa

TGT – Teoria Geral da Terminologia

## LISTA DE UTCs

- UTC 1 [aprender a fazer]
- UTC 2 [aprender a ser]
- UTC 3 [aprender a viver junto]
- UTC 4 [aprender a viver com os outros]
- UTC 5 [aprendizagem do sistema de escrita]
- UTC 6 [aprendizagem significativa]
- UTC 7 [autoridade do educador]
- UTC 8 [autoridade do professor]
- UTC 9 [avaliação da aprendizagem escolar]
- UTC 10 [avaliação da aprendizagem]
- UTC 11 [avaliação escolar]
- UTC 12 [ciências da educação]
- UTC 13 [competência técnica]
- UTC 14 [construção do conhecimento<sup>1</sup>]
- UTC 15 [construção do conhecimento<sup>2</sup>]
- UTC 16 [conteúdos de ensino]
- UTC 17 [contrato pedagógico]
- UTC 18 [contrato didático]
- UTC 19 [correntes pedagógicas]
- UTC 20 [currículo nuclear]
- UTC 21 [currículo oculto]
- UTC 22 [educação básica]
- UTC 23 [educação escolar]
- UTC 24 [educação formal]
- UTC 25 [educação infantil]
- UTC 26 [educação informal]
- UTC 27 [educação não-formal]
- UTC 28 [facilitador da aprendizagem]
- UTC 29 [formação continuada de professores]
- UTC 30 [formação de professores]

UTC 31 [identidade docente]  
UTC 32 [identidade do professor]  
UTC 33 [instituição efebica]  
UTC 34 [instituição escolar]  
UTC 35 [instrumentos de avaliação]  
UTC 36 [instrumentos de avaliação da aprendizagem]  
UTC 37 [manifesto pioneiro da educação nova]  
UTC 38 [métodos de ensino]  
UTC 39 [mundo infantil]  
UTC 40 [objetivos educacionais]  
UTC 41 [objetivos específicos]  
UTC 42 [objetivos gerais]  
UTC 43 [paideia grega]  
UTC 44 [pedagogia crítico-social dos conteúdos]  
UTC 45 [pedagogia histórico-crítica]  
UTC 47 [pedagogia não-diretiva]  
UTC 48 [plano de aula]  
UTC 49 [plano de ensino]  
UTC 50 [plano nacional de educação]  
UTC 51 [prática pedagógica reflexiva]  
UTC 52 [processo de aprendizagem]  
UTC 53 [processo de ensino]  
UTC 54 [projeto político pedagógico escolar]  
UTC 55 [projeto político pedagógico]  
UTC 56 [projeto pedagógico]  
UTC 57 [projeto escolar]  
UTC 58 [qualidade da educação]  
UTC 59 [saber a ensinar]  
UTC 60 [saber ensinado]  
UTC 61 [saber sábio]  
UTC 62 [saberes curriculares]  
UTC 63 [saberes disciplinares]

UTC 64 [saberes docentes]

UTC 65 [saberes experienciais]

UTC 66 [saberes profissionais]

UTC 67 [sala de aula]

UTC 68 [sequências didáticas]

UTC 69 [sistema nacional de educação]

UTC 70[tendências pedagógicas]

UTC 71 [transmissão do conhecimento]

UTC 72 [transposição didática]

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1. A configuração binária do signo</b> .....	19
1.1 A configuração binária do signo linguístico em Saussure e a compreensão desse signo para a terminologia.....	19
1.2 A configuração binária do signo linguístico como condição de possibilidade da representação.....	23
1.3 Os termos do discurso pedagógico como representação.....	26
1.4 A configuração binária do signo linguístico e a análise do termo no plano do significado.....	33
1.4.1 O termo na perspectiva da Socioterminologia.....	34
1.5 Resumo do capítulo.....	45
<b>CAPÍTULO 2. A configuração do signo linguístico sob a perspectiva de três elementos</b> .....	47
2.1 O signo linguístico sob a perspectiva de três elementos.....	47
2.2 O modelo de signo glossemático de Hjelmslev.....	47
2.3 A natureza do signo linguístico em Benveniste.....	51
2.4 A relação do signo com o objeto sob a ótica de Peirce.....	52
2.5 Pensamentos, palavras e coisas na perspectiva da definição canônica e da definição pragmática.....	55
2.6 Definição canônica.....	55
2.7 Definição pragmática.....	60
2.7.1 Proposição resultativa.....	61
2.7.2 Proposição factitiva.....	61
2.7.3 Proposição formal, resultativa e factitiva.....	62
2.8 Resumo do capítulo.....	66
<b>CAPÍTULO 3. Metodologia</b> .....	68
3.1 Procedimentos para interpretação das Unidades Terminológicas Complexas (UTCs).....	68
3.2 Aplicação dos procedimentos e dos passos adotados.....	69

<b>CAPÍTULO 4. A definição canônica e a definição pragmática aplicadas na formulação de termos na área da pedagogia .....</b>	<b>73</b>
4.1 Representação conceitual da U TC 9 [avaliação da aprendizagem escolar].....	73
4.2 Representação conceitual da UTC 54 [projeto político pedagógico escolar].....	77
4.3 Representação conceitual da UTC 17 [contrato pedagógico].....	83
4.4 Representação conceitual das UTCs 24 [educação formal] 27 [educação não-formal] 26 [educação informal].....	88
4.5 Representação conceitual das UTCs 6 [aprendizagem significativa] 44 [pedagogia crítico-social dos conteúdos] 43 [paideia grega].....	93
4.6 Resumo do capítulo.....	98
<b>CAPÍTULO 5. Lista de UTCs elaborada com base na aplicação do modelo de definição canônica complementado pelo modelo de definição pragmática.....</b>	<b>99</b>
5.1 Lista de UTCS.....	100
5.2 Análise e descrição dos dados.....	110
5.3 Resumo do capítulo.....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>128</b>



## INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a extraordinária difusão qualitativa e quantitativa da informação e do conhecimento especializado seria impraticável sem um correspondente desenvolvimento de recursos capazes de preservá-los e de transmiti-los. Para isso, a ênfase recai sobre os profissionais de ensino e sobre as escolas, na condição de instituições educacionais.

Assim, nas sociedades contemporâneas, a pesquisa científica e erudita, como prática socialmente organizada de produção de conhecimentos especializados, está inter-relacionada com os profissionais do ensino e com as instituições educacionais em que eles atuam. Essa inter-relação se expressa concretamente pela existência de instituições que, como as universidades, assumem tradicional e conjuntamente a missão de produção de conhecimento e as instituições de ensino que se destinam a assegurar o acesso sistemático e contínuo do conhecimento produzido.

Há, portanto, dois grupos de profissionais envolvidos nessa ação: os professores e os pesquisadores, isto é, o corpo docente e a comunidade científica. Ambos os profissionais não são valorizados social e economicamente da mesma maneira. A comunidade científica é mais valorizada. No entanto, as atividades que os pesquisadores e professores desempenham podem ser consideradas como dois fenômenos complementares, pois todo saber produzido implica que seja preservado; daí a importância da transmissão do conhecimento por parte dos professores. Nesse sentido, mesmo limitando sua relação com o conhecimento especializado a uma função de transmissores, se não de fato pelo menos em princípio, os professores possuem uma função social estrategicamente tão importante quanto à do grupo de pesquisadores responsáveis pela produção do conhecimento.

As atividades exercidas pelos professores na transmissão do conhecimento especializado se dão dentro do espaço da sala de aula e são denominadas pela literatura da Pedagogia e da educação de saberes experienciais. São as experiências de sala de aula “a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2002 p. 49).

Para diversos autores, os saberes experienciais não foram ainda teorizados, não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. Existe um discurso sobre tais saberes, mas falta sistematizá-lo. Os termos que compõem esse discurso são como representações. No sentido aqui proposto, a representação é entendida como uma ordenação de signos destituídos

de quaisquer elementos empíricos, como uma ordenação de ideias em que a linguagem não se separa do pensamento, não é o seu efeito exterior, mas o próprio pensamento que funciona em si mesmo, sem que haja um objeto externo que lhe possa corresponder.

Assim sendo, é bastante comum que os graduandos em Pedagogia e os outros profissionais de ensino denunciem que uma coisa é o que diz o discurso pedagógico e outra é aquilo o que realmente acontece em sala de aula. Esse impasse entre teoria e prática foi o fio condutor para a realização de minha pesquisa no mestrado sobre a origem dos termos do discurso pedagógico. O resultado da pesquisa, cuja dissertação foi apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Goiás-PUC, revelou que os termos do discurso pedagógico são tomados de empréstimo das áreas de Sociologia e de Psicologia. Essas áreas são denominadas pelos teóricos da educação como ciências da educação.

No entanto, a pesquisa feita no mestrado não revelou por que motivo os termos do discurso pedagógico não descrevem os saberes experienciais, que, em última instância, referem-se ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem.

A razão dessa lacuna entre teoria e prática no âmbito da Pedagogia motivou meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade de Brasília. E na Linha de Pesquisa Léxico e Terminologia existe o LEXTERM. As leituras e pesquisas feitas neste Centro de Estudo me direcionaram para a pesquisa do termo. Além disso, proporcionaram-me amadurecimento intelectual, porque, se antes via minha Tese sob o ponto de vista filosófico, projeto inicial de pesquisa apresentado à banca examinadora, a partir dos estudos desenvolvidos no LEXTERM, passei a ver minha Tese sob o ponto de vista da linguística.

Obviamente, era natural que fosse direcionado para o estudo do termo, ponto central dessa investigação: os termos da área de especialidade da Pedagogia e sua relação com os saberes experienciais dos professores.

O estudo funcional do termo revelou que sua natureza possui um caráter essencialmente linguístico; daí a afirmação de que os termos são signos linguísticos. Esta constatação conduziu o estudo sobre a concepção de signo que subjaz aos termos do discurso pedagógico. Os estudos indicavam que deveria existir uma concepção de signo que tinha por objetivo tratar primordialmente da forma do signo, e não das relações extralinguísticas. Desse modo, se os termos do discurso pedagógico funcionam sem objeto que lhes possa corresponder, deveria, pois, haver uma concepção de signo que não tivesse por preocupação a

relação entre as palavras e as coisas. Encontramos, então, nos textos do Curso de Linguística Geral (CLG) de Saussure (1975) uma concepção de signo que trata primordialmente da forma, e não do referente.

Sob essa condição, os fragmentos de textos que extraímos do CLG não têm por objetivo entender só o funcionamento da língua e da linguagem em Saussure, ou sua verdadeira concepção de signo. Assim, partimos do que está dito em alguns excertos do CLG e chegamos a uma afirmação que se apresenta como um consenso entre os estudiosos de Saussure: o signo linguístico é arbitrário em relação à coisa, ele não une coisa e palavra, mas um conceito e uma imagem acústica.

Esta afirmação encontrada no CLG indica que no signo linguístico prevalece a forma e esta possibilita a análise dos termos quanto à sua estrutura. Esta dimensão do signo foi denominada nesta investigação de configuração binária do signo, pois, o signo deixa de ser encarado como uma nomenclatura, assim como os termos que têm como referência essa mesma perspectiva de signo.

Para demonstrar isso, selecionamos 72 unidades terminológicas complexas (UTCs) como exemplos de constituição do discurso pedagógico como uma não nomenclatura.

Por conseguinte, a investigação sobre os termos selecionados nos possibilitou cumprir um dos objetivos de nosso estudo, qual seja: identificar, nos textos do discurso pedagógico, termos cujas definições estejam assentadas na perspectiva binária do signo. E também nos permitiu demonstrar de que forma eles são empréstimo das áreas Psicologia e Sociologia, cujas terminologias estão estruturadas na configuração binária do signo.

Ainda utilizamos a configuração binária do signo para analisar o termo no plano do significado. Para tanto, recorreremos às recentes pesquisas sobre o termo, desenvolvidas pela Teoria da Variação em Terminologia, no campo da Socioterminologia (FAULSTICH, 2002). Enfocamos por meio dessa abordagem o fenômeno da variação.

O que foi exposto até aqui compõe o capítulo I desta tese: a configuração binária do signo linguístico em Saussure e a compreensão desse signo para a terminologia; os termos do discurso pedagógico se apresentam como representação; a análise desses termos no plano do significado, realizada sob a ótica da Socioterminologia, que nos revela o fenômeno da variação.

O capítulo II esclarece outro objetivo de nossa pesquisa: criar possibilidade para a constituição de uma nomenclatura para a área de especialidade da Pedagogia. Evidentemente,

para que isso ocorra, o modelo de signo deve erigir-se a partir de perspectiva de três elementos. Seguindo o mesmo princípio de procurar o sentido das palavras naquilo que está dito, percorremos textos de alguns autores para chegar ao postulado de que na linguagem das ciências o conceito (pensamento) é o elemento fundamental. Os textos utilizados foram os de Hjelmslev (1975), de Benveniste (2005), de Peirce (2010), de Wilson (2005) e os de Faulstich (2014).

Buscamos nesses autores postulados que formam uma síntese de nosso segundo capítulo, excertos que demonstrassem os seguintes pontos: um mesmo pensamento pode se manifestar em diferentes categorias linguísticas (HJELMSLEV, 1975); a natureza de certos lexemas contempla um objeto (BENVENISTE, 2005); o objeto é uma entidade complexa (PEIRCE, 2010) e a existência da relação entre pensamento e palavra se assenta na perspectiva da definição canônica e da definição pragmática (FAULSTICH, 2014). Esses pontos indicam a possibilidade de a representação do pensamento deixar de funcionar dissociado de uma realidade que lhe é externa e de organizar-se como outro tipo de representação em que o pensamento tenta captar objetos que lhes são externos.

Com base nos autores estudados, concluímos que é possível criar uma nomenclatura para área da Pedagogia, por meio do modelo de definição canônica complementado pelo modelo de definição pragmática; nesses dois tipos de definição, o termo requer para si um objeto, quer dizer, o pensamento e o objeto se interligam e nos possibilitam responder o “que é” termo [X]? e “para que serve” termo [X]? Assim, a definição canônica complementada pela definição pragmática é o parâmetro para observarmos a existência ou não da relação entre o conceito e o objeto e, conseqüentemente, foi também o caminho para a constituição de uma nomenclatura para área de especialidade da Pedagogia.

No capítulo III, a partir de nossos pressupostos teóricos apresentamos os procedimentos adotados para análise dos passos seguidos em nossa investigação.

No capítulo IV, aplicamos os procedimentos e descrevemos os passos adotados para formulação de conceitos nas UTCs 9 [avaliação da aprendizagem escolar], 54 [projeto político pedagógico escolar], 17 [contrato pedagógico], 24 [educação formal] 27 [educação não-formal] e 26 [educação informal].

Já no capítulo V, apresentamos uma lista com as 72 UTCs, sob a forma de dicionário, tendo como postulado a relação dinâmica entre termo-conceito; dentro dessa relação, as UTCs

apresentaram o seguinte comportamento: a variação do conceito e a permanência do termo, a variação do termo e a permanência do conceito.

Por último, acentuamos, nas considerações finais, a necessidade de definir outros termos para área de especialidade da Pedagogia, em vista de que a falta de clareza no uso dos termos impossibilita que sejam viabilizados os objetivos educacionais e uma prática pedagógica reflexiva e interacional, que tem como consequência uma insatisfatória qualidade da educação brasileira.

## CAPÍTULO 1

### A configuração binária do signo

---

Este capítulo procura explicitar os seguintes pontos: o signo em Saussure deixa de se relacionar com um objeto externo, por consequência, inaugura um determinado tipo de representação em que o pensamento, por meio das palavras, se separa das relações extralinguísticas e é instaurado principalmente como uma ordenação de ideias; a Psicologia, a Sociologia e a Pedagogia são áreas especializadas cujas terminologias estão estruturadas na configuração binária do signo; a Teoria da Variação em Terminologia, no campo da Socioterminologia, considera os termos como signos linguísticos que funcionam nas linguagens das áreas específicas do saber, e estão sujeitos à ambiguidade e à polissemia.

#### **1.1 A configuração binária do signo linguístico em Saussure e a compreensão desse signo para a terminologia**

No que diz respeito à natureza do signo linguístico, a concepção de signo saussuriana é a de que “O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito a uma imagem acústica” (SAUSSURE, 1975, p. 80). Isso significa que a ‘coisa’ signíca não está dentro do signo, mas nas relações extralinguísticas.

Saussure, ao excluir a coisa de dentro do signo, ainda parte do princípio de que o signo é uma “entidade psíquica de duas faces”. Essa duplicidade de concepção, ao mesmo tempo em que cria a possibilidade de pensar o signo como uma entidade estrutural, impôs à linguística moderna um dos seus postulados básicos, a arbitrariedade do signo linguístico. Porém, a arbitrariedade do signo linguístico possui um sentido estrito, quer dizer, o significante não é motivado, “é arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (SAUSSURE, 1975, p. 83). Assim, entendemos que, na perspectiva de Saussure, o signo é um total resultante da associação de um significante (imagem acústica) e de um significado (conceito).

Desse modo, reiteramos que o signo linguístico descrito por Saussure se constitui de relação arbitrária entre significado e significante. E, além disso, outras conclusões do

princípio da arbitrariedade do signo são, por exemplo, a imutabilidade e a mutabilidade do signo e a noção de valor.

A noção de valor nos leva a compreender que as entidades de significado e significante entram em jogo no funcionamento da língua, transformando-a em um sistema de valores puros: a língua como uma forma.

O significante e o significado, entendidos como massas amorfas e indistintas, são recortados pela língua e transformados em signos linguísticos. Assim, só dessa forma o pensamento passa a existir, pois “Não existem ideias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua” (SAUSSURE, 1975, p.130). É a língua que serve de intermediária entre o pensamento e a fala, “em condições tais que uma união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades” (idem, p. 131).

As unidades de significante e significado, delimitadas reciprocamente, produzem uma forma, e não uma substância. Porém, o significado e o significante de uma língua são, em princípio, duas massas amorfas, que juntas dão forma ao signo linguístico. No entanto, a junção do significante e do significado é perfeitamente arbitrária.

Se esse não fosse o caso, a noção de valor perderia algo de seu caráter, pois conteria um elemento imposto de fora. Mas, de fato, os valores continuam a ser inteiramente relativos, e eis porque o vínculo entre a ideia e o som é radicalmente arbitrário (SAUSSURE, 1975, p. 132).

Essa arbitrariedade do signo possibilita entender que o caráter do valor não contém um elemento imposto de fora, bem como nos leva a compreender que a coletividade e o sistema são fontes necessárias para estabelecer os valores, cuja razão de ser está no consenso e no uso. Desse modo, são essas fontes que produzem o valor, o que significa pensar que o valor não existe nem antes nem fora da coletividade e do sistema; o valor não pode ser estabelecido isoladamente.

Sob essa condição, a noção de valor demonstra que um termo deve ser definido a partir do sistema do qual faz parte. Um termo não é simplesmente a união do significante com o significado; compreendido dessa forma, seria uma grande ilusão. Cumpre, pois, partir do sistema para compreender, por meio da análise, os elementos que encerra.

Portanto, com relação ao valor, o significado ou conceito e o significante devem ser tomados com base no sistema. Essa posição de Saussure no CLG (1975), acerca da noção de valor linguístico nos faz compreender um dado fundamental nesta pesquisa: o significado ou o

conceito é completamente desprovido do referente, funcionando apenas como forma que se define pela pura diferença entre a coletividade e o sistema.

Um dos aspectos do valor linguístico é a propriedade de representar uma ideia. “O valor, tomado em aspecto conceitual, constitui, sem dúvida, um elemento da significação, e é difícil saber como esta se distingue do valor, apesar de estar sob sua dependência” (SAUSSURE, 1975, p. 133). Embora o valor, respeitante a conceito, constitua um elemento de significação, não se pode pensar valor e significação como sinônimos.

Essas duas palavras serão sinônimas? Não acreditamos, se bem que a confusão seja fácil, visto ser provocada menos pela analogia dos termos do que pela delicadeza da distinção que eles assinalam (idem, p. 133).

Como podemos ver, a distinção entre significação e valor é uma tarefa delicada. Para Saussure, essa distinção é uma questão crucial, sob pena de reduzir a língua a uma nomenclatura. Não obstante, não nos interessa aqui discutir essa questão. O que nos interessa é a ideia de que a língua não é uma nomenclatura; posto assim, os termos não denotam, mas significam. Isso porque a significação não tem por função representar uma realidade externa ao signo, mas de ser “a contraparte da imagem auditiva. Tudo se passa entre a imagem auditiva e o conceito, nos limites da palavra considerada como um domínio fechado por si próprio” (SAUSSURE, 1975, p. 133).

Assim, os valores podem corresponder a conceitos e nesse sentido, os valores não seriam mais do que a contraparte da imagem acústica. Porém, é preciso levar em conta que o valor pode corresponder à contraparte dos termos coexistentes. Sob este último ponto de vista, o valor de um termo se dá a partir das relações que ele mantém com outros termos do sistema, pois “a língua é um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros” (SAUSSURE, 1975, p. 133). Além disso, os valores são constituídos por coisas semelhantes e dessemelhantes.

Tomando o valor como elemento da significação, que corresponde ao conceito, encontramos a afirmação no CLG segundo a qual

um conceito “julgar” está unido à imagem acústica *judgar*; numa palavra, simboliza a significação; mas, bem entendido, esse conceito nada tem de inicial, não é senão um valor determinado por suas relações com outros valores, e sem eles a significação não existiria (SAUSSURE, 1975, p. 136).



Conforme vemos, não existe significação dada de antemão, mas valores que emanam do sistema. Desse modo, o valor tomado como elemento da significação, correspondendo ao conceito, é estabelecido pela diferença entre a coletividade e o sistema, não é definido positivamente por seu conteúdo, mas se institui negativamente por suas relações com outros signos do sistema. Em tom incisivo, Saussure adverte:

Quando afirmo simplesmente que uma palavra significa alguma coisa, quando me atenho à associação da imagem acústica com o conceito, faço uma operação que pode, em certa medida, ser exata e dar uma ideia da realidade, mas em nenhum caso exprime o fato linguístico na sua essência e na sua amplitude (SAUSSURE, 1975, p. 136).

O fato linguístico na sua essência é expresso por relações diferenciais e por jogos de oposições dentro do sistema. As relações diferenciais dizem respeito ao plano do significante e ao plano do significado; o jogo das oposições resulta da comparação dos termos entre si, dotados de certa positividade, que supõe a união arbitrária do significante com o significado. Entretanto, a partir do momento da inserção do signo no sistema linguístico, ele passa a ser essencialmente negativo porque seu valor só é determinado por aquilo que o rodeia.

O que rodeia o signo no sistema linguístico é a sequência arbitrária de imagens acústicas e conceitos que transformam a língua um sistema de valores desprovidos do referente. Esse estado de coisas nos permite afirmar que, na definição dos termos, o conceito vale tanto quanto uma forma e não tem como função principal denotar uma realidade extralinguística, a saber, o signo deixa de se relacionar com um referente. Isso porque, na concepção de signo proposta por Saussure, o referente não conta para a compreensão e para o funcionamento dos signos, que são vistos como entidades fechadas. O que conta para a composição do signo, para sua unidade, é a relação arbitrária entre a ideia, o conceito, ou mais precisamente, é a relação arbitrária entre o significado e o significante.

Assim sendo, em Saussure, o signo linguístico não tem a função denotativa, isto é, não afirma algo sobre o mundo. O que for da ordem da coisa referida, e de toda uma série de acontecimentos relevantes, como, por exemplo, a relação entre termo, conceito e referente não é levada em consideração nessa perspectiva de signo. As coisas referidas interferem na compreensão do que seja língua. Trata-se de fenômenos que pertencem ao âmbito da substância e devem ser excluídos da língua, que na sua essência é uma forma, cuja unidade se faz por meio do pensamento e do som, ou seja, do significante e do significado. “A linguística

trabalha, pois, no terreno limítrofe, onde os elementos das duas ordens se combinam; *esta combinação produz uma forma, não uma substância*” (SAUSSURE, 1975, p. 131). A concepção de signo formulada por Saussure se fecha numa estrutura binária, em que tudo aquilo que pertence à ordem da substância ou do objeto trava a nossa compreensão da verdade do que seja a língua, são erros de nomenclatura e maneiras incorretas de designar as coisas a serem evitados.

Dito de outro modo, *a língua é uma forma e não uma substância* [...]. Nunca nos comenetraremos bastante dessa verdade, pois todos os erros de nossa terminologia, todas as maneiras incorretas de designar as coisas da língua provêm da suposição involuntária de que haveria uma substância no fenômeno linguístico (SAUSSURE, 1975, p. 131).

No que diz respeito à natureza do signo linguístico em Saussure, podemos resumir: há a exclusão da coisa, e por consequência a relação do termo com o seu o referente, o que prevalece no signo é a forma que possibilita a análise da estrutura.

A dimensão do signo linguístico, sem um possível inter-relacionamento entre palavras e coisas, é o que denominamos de configuração binária do signo e é essa configuração que permite instituir a representação, em que o pensamento por meio das palavras se separa das relações extralinguísticas e é instaurado primordialmente como uma ordenação de ideias. É este o próximo tópico que iremos analisar.

## **1.2 A configuração binária do signo linguístico como condição de possibilidade da representação**

Vimos na seção precedente que Saussure instaura uma visão do signo como articuladora de uma ideia (significado) com uma imagem acústica (significante). Esta concepção de signo linguístico surgida no início do século XX posiciona-se contrariamente à tradição aristotélica de estudos da linguagem que concebia a relação da língua com os objetos de maneira essencialmente representativa, a saber, o mundo exterior à linguagem estava envolvido de alguma maneira quando se falava de língua. E essa tradição de estudos anterior a Saussure encarava o signo como representante do referente.

Conforme a tradição, grosso modo, o signo é tomado por alguma coisa colocada no lugar de outra coisa e que vale por esta coisa. Encontramos em Aristóteles um regime

aplicado aos signos que os define enquanto agentes representativos dos objetos inseridos no mundo. Podemos dizer, de acordo com a orientação aristotélica, que “Saussure é nome do conhecido linguista”, no sentido de que se refere a ele, ou, no sentido de que o denota ou designa. O nome ‘Saussure’, num certo sentido, substitui o homem, o que possibilita que sobre ele falemos, embora não o tenhamos presente.

Assim, na tradição que remonta a Aristóteles, os nomes têm uma função essencialmente referencial, indicam um objeto ou representam sujeitos autônomos que são substâncias, enquanto predicados são qualidades ou acidentes dessas substâncias. As frases ‘Saussure é linguista’ e ‘Ele construiu o conhecimento’ são exemplos disso. O sujeito ‘Saussure’ refere-se ao homem real, que, supostamente existe em si mesmo e que, portanto, possui existência concreta. O predicado ‘linguista’ é uma qualidade ou acidente<sup>1</sup> de Saussure, que existe neste homem e não de modo independente. De modo análogo, quem diz num certo lugar ‘Ele construiu o conhecimento’ emprega a expressão para indicar ou referir que uma pessoa determinada, conhecida no contexto específico no qual a frase é empregada, construiu o conhecimento. Assim, a tradição de estudos anterior a Saussure encarava o signo a partir do referente.

O signo, visto conforme a tradição, pressupõe um referente. Por causa disso, sua composição é instaurada por meio de três elementos: significante, significado e o referente. Nesta orientação, o pensamento, entendido como conceito, em alguma medida, relaciona-se com um objeto exterior ao signo linguístico.

Vimos que Saussure afastou-se dessa concepção tradicional, a qual postula que a língua é um meio de designar objetos, para posicionar-se a favor de uma visão de língua como articuladora de uma ideia com uma imagem acústica (significado + significante = signo) e como mantenedora das relações entre os signos formados por estes elementos.

Ao afastar-se da tradição de estudos da linguagem que concebia a relação da língua com a coisa de maneira essencialmente representativa, Saussure inaugurou um novo campo de

---

<sup>1</sup> Para Aristóteles, o acidente pode comportar dois significados, quais sejam: “uma determinação ou qualidade casual ou fortuita que pode pertencer ou não a determinado sujeito, sendo completamente estranha à essência necessária (ou substância) deste; uma determinação ou qualidade que, embora não pertencendo à essência necessária (ou substância) de determinado sujeito e estando, portanto, fora de sua definição, está vinculado à sua essência e deriva necessariamente da sua definição” (ABBAGNANO, 2000, p. 13). De acordo com esses dois significados, o acidente não pertence necessariamente à essência, portanto, pode pertencer ou não ao objeto a que se refere. É neste sentido que estamos afirmando que ‘linguista’ é uma qualidade ou acidente de Saussure.

estudo da linguagem em que os signos não representam objetos que lhes são exteriores, isto é, objetos existentes no mundo, pois o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito (pensamento) e uma imagem acústica (significante). Assim sendo, a representação, na visão de Saussure, muda radicalmente, pois, o pensamento, por meio das palavras, se separa das relações extralinguísticas e é instaurado primordialmente como uma ordenação de ideias.

Foucault (2000, p. 63-99) demonstrou em *As palavras e as coisas* que o pensamento funcionando, como uma ordenação de ideias, ou como representação destituída das relações extralinguísticas, caracterizou os séculos XVII e XVIII e, conforme suas pesquisas revelaram, nestes dois períodos, muitos saberes se erigiram a partir da configuração binária do signo.

Deve-se observar que para Foucault o signo, antes de Saussure, já fora definido por Port-Royal, pela ligação de um significante com um significado, mas é com Saussure que esses termos são estabelecidos definitivamente: significado e significante substituem a “imagem acústica” e o “conceito”, numa tentativa do linguista genebrino de demonstrar a reciprocidade entre as duas faces do signo.

No nosso estudo, não é relevante buscarmos as filiações do pensamento de Saussure, para saber, por exemplo, se ele é tributário ou não da Lógica de Port-Royal. Entretanto, é de extrema relevância nesta investigação dizer que a representação pode se apresentar de duas maneiras distintas: pode designar objetos existentes no mundo e neste sentido é encarada como uma nomenclatura, como também pode se apresentar como uma ordenação de ideias, e, nesta perspectiva, a representação não tem a função denotativa.

Foucault (2000, p. 482-491) descreveu que várias áreas de especialidade tanto na idade clássica quanto nos dias atuais foram erigidas a partir da configuração binária do signo, o que implica dizer que tais áreas especializadas têm como objeto de estudo a representação assentada no modelo de signo de Saussure. Como dissemos, o pensamento por meio das palavras se separa das relações extralinguísticas e é instaurado primordialmente como uma ordenação de ideias. A Psicologia e a Sociologia são exemplos de áreas especializadas descritas por Foucault em *As palavras e as coisas*, cujas linguagens foram erigidas a partir da configuração binária do signo.

Conhecidas como ciências da educação, a Psicologia e a Sociologia estão assentadas numa terminologia que não tem por função primordial denotar ou designar objetos existentes no mundo empírico. Os termos dessas duas áreas de especialização como signos linguísticos

estão estruturados através da relação entre a imagem acústica (significante) e o conceito (significado) sem que haja um terceiro termo que possa fazer a ligação entre ambos. (FOUCAULT, 2000, p. 482-517).

Por se estruturar numa configuração binária de signo, a dimensão conceitual dos termos das ciências da educação não se liga a objetos existentes no mundo empírico, pois o significado estabelece uma relação de arbitrariedade entre o significante e o significado, mas não entre o conceito e as coisas. Por esse motivo, os signos se limitam a si mesmos, sem extrapolar a ordem do pensamento, e não se dirigem ao referente, conseqüentemente, o comportamento do conceito institui uma linguagem que não tem por função descrever uma realidade externa ao pensamento. Contrariamente, se apresenta numa ordem indefinida de signos, destituída de concretude.

Em resumo, os pontos principais discutidos procuraram evidenciar que a tradição de estudos anterior a Saussure encarava o signo como uma nomenclatura. Nesta direção, um signo é signo de alguma coisa e a representação tem uma função essencialmente denotativa, o que equivale dizer que o signo representa um objeto que lhe é externo. No entanto, vimos que essa não é condição última da representação, ela também pode se apresentar através da configuração binária do signo. Nessa perspectiva, sua função não é a de representar objetos existentes no mundo empírico; a Psicologia e a Sociologia são áreas especializadas cujas terminologias estão estruturadas na configuração binária do signo. A representação que essas duas áreas fazem da realidade não tem por função primordial a denotação, porque ambas as áreas estão estruturadas na representação.

### **1.3 Os termos do discurso pedagógico como representação**

Pela natureza da linguagem, a Pedagogia procura situar a terminologia da área no âmbito da representação. Para tanto, afirmamos que nenhuma área de especialidade, desde aquela que se dedica a investigar as questões metafísicas, até aquela que se ocupa somente de atividades empíricas, subsiste sem o recurso de uma terminologia. Por isso, Benveniste afirma “Uma ciência só começa a existir ou consegue se impor à medida que faz existir e em que impõe seus conceitos, através de sua denominação. Ela não tem outro jeito de estabelecer sua legitimidade” (BENVENISTE, 2006, p. 252).

Dito de outra forma, se a ciência para existir vale-se de uma terminologia própria, isso é feito quando impõe seus conceitos através da denominação; eis aí uma conclusão evidente que podemos extrair do pensamento de Benveniste. E mais, sob a condição denotativa, toda terminologia tem um começo, uma história que pode ser descrita. No que diz respeito à Pedagogia, a história de sua terminologia está essencialmente vinculada aos saberes que a institui como campo disciplinar: os saberes docentes.

Os saberes docentes recebem dos teóricos da educação diferentes tipologias, quais sejam:

- Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica);
- Saberes disciplinares (por exemplo, química, biologia, matemática etc);
- Saberes curriculares (dizem respeito aos objetivos, conteúdos, métodos);
- Saberes da experiência (aqueles que servem de base ao exercício profissional do professor).

Estes saberes repertoriados por Tardif (2002, p. 33-39) são utilizados em sala de aula pelos professores no exercício de sua profissão. Entre os saberes utilizados por eles para desempenhar o seu trabalho em sala de aula, a ênfase dada na presente investigação refere-se aos saberes da formação profissional, que compreendem tanto os saberes das ciências da educação (Psicologia e Sociologia) quanto os saberes da ideologia pedagógica (tendências pedagógicas).

Podemos chamar de saberes da formação profissional o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores, tais como, escolas normais ou faculdades de educação. Nessas instituições os professores incorporam à sua formação profissional os saberes da Psicologia, da sociologia e das tendências pedagógicas. Ao término dos estudos nas referidas instituições ou ainda por meio de uma formação continuada, os professores adquirem um conjunto de termos e serve-se deles para discursar sobre o processo de ensino e o processo da aprendizagem.

Em relação aos conceitos terminológicos adquiridos pelos professores durante sua formação profissional, fizemos um inventário de 72 (setenta e duas) Unidades Terminológicas Complexas (doravante UTCs) que servirão como *corpus* de análise da nossa pesquisa. Essas unidades seguem enumeradas no quadro 1; destacamos que outras UTCs poderiam ter sido inventariadas e postas nesse mesmo *corpus*, mas estas, por serem as mais

usadas no discurso pedagógico, bastam para atender a um de nossos objetivos específicos, qual seja: identificar, nos textos da área de especialidade da Pedagogia, termos cujas definições estejam assentadas na perspectiva binária do signo.

Quadro 1

1. Aprender a fazer	2. Aprender a ser	3. Aprender a viver juntos	4. Aprender a viver com os outros	5. Aprendizagem do sistema de escrita	6. Aprendizagem significativa	7. Autoridade do educador	8. Autoridade do professor
9. Avaliação da aprendizagem escolar	10. Avaliação da aprendizagem	11. Avaliação escolar	12. Ciências da educação	13. Competência técnica	14. Construção do conhecimento	15. Construção do conhecimento	16. Conteúdos de ensino
17. Contrato pedagógico	18. Contrato didático	19. Correntes pedagógicas	20. Currículo nuclear	21. Currículo oculto	22. Educação básica	23. Educação escolar	24. Educação formal
25. Educação infantil	26. Educação informal	27. Educação não-formal	28. Facilitador da aprendizagem	29. Formação continuada de professores	30. Formação de professores	31. Identidade docente	32. Identidade do professor
33. Instituição efebica	34. Instituição escolar	35. Instrumentos de avaliação	36. Instrumentos de avaliação da aprendizagem	37. Manifesto pioneiro da educação nova	38. Métodos de ensino	39. Mundo infantil	40. Objetivos educacionais
41. Objetivos específicos	42. Objetivos gerais	43. Paideia grega	44. Pedagogia crítico-social dos conteúdos	45. Pedagogia histórico-crítica	46. Pedagogia não-diretiva	47. Pedagogia tradicional	48. Plano de aula
49. Plano de ensino	50. Plano nacional de educação	51. Prática pedagógica reflexiva	52. Processo de aprendizagem	53. Processo de ensino	54. Projeto político-pedagógico escolar	55. Projeto político-pedagógico	56. Projeto pedagógico
57. Projeto escolar	58. Qualidade da educação	59. Saber a ensinar	60. Saber ensinado	61. Saber sábio	62. Saberes curriculares	63. Saberes disciplinares	64. Saberes docentes
65. Saberes experienciais	66. Saberes profissionais	67. Sala de aula	68. Sequência didática	69. Sistema nacional de educação	70. Tendências pedagógicas	71. Transmissão do conhecimento	72. Transposição didática

É preciso observar que as unidades lexicais que foram inventariadas não representam adequadamente os conceitos. Conseqüentemente, esses termos não funcionam estritamente como terminologia científica em que os termos e conceitos são rigorosamente sistematizados. Por exemplo, a fala do dia a dia apresenta grande quantidade de terminologias, que possuem natureza diversa da terminologia do discurso científico e da terminologia do discurso técnico, porque estes dois tipos de discurso podem apresentar termos e conceitos rigorosamente sistematizados. Neste caso, possuem, pois, função denotativa, porque representam adequadamente os seus conceitos através de suas nomenclaturas. Por nomenclatura deve-se entender, “Repertório de termos que apresentam as relações conceituais fortemente estruturadas e que correspondem às regras sistemáticas de denominação” (FAULSTICH, 1995, p. 6).

Com relação à terminologia adquirida pelos professores durante sua formação profissional, por se assentar na perspectiva binária de signo, consideramo-la desprovida da função denotativa; por isso, essa terminologia não se constitui como uma ciência, visto que a denominação é o que possibilita a existência e a permanência de uma ciência. Nas palavras de Benveniste “O aparelhamento mental consiste, em primeiro lugar, de um inventário de termos que arrolam, configuram ou analisam a realidade. Denominar, isto é, criar um conceito, é, ao mesmo tempo, a primeira e última operação de uma ciência” (2006, p. 252).

Nesta linha de raciocínio, o conceito representa um objeto, apreendido pela experiência. E, apesar de o conceito possuir a propriedade de estar no lugar do objeto, podemos usá-lo também como palavra, pois:

Não há – rigorosamente falando – nada que se possa chamar de “o” *significado* de uma palavra, tampouco existe algo que se possa chamar de “o” *conceito* de um objeto. Quando falamos – numa espécie de linguagem taquigráfica – sobre “o” o significado de uma palavra, nos referimos aos elementos significativos que aparecem nos numerosos e variados usos da palavra e que a tornam compreensível; a uma “área do mapa” sobre a qual concordam todos os usuários da palavra. Do mesmo modo, quando falamos sobre “o” conceito de um objeto, nos referimos, quase sempre, abreviadamente, a todos os diferentes conceitos daquele objeto que os indivíduos tenham, na medida em que todos coincidam (WILSON, 2005, p. 52).



Posto assim, há casos de variação do (X) conceito, mas a questão principal é saber a ideia que se tem de (X), porque para Wilson (2005, p. 52-53):

Podemos falar sobre “o” conceito de justiça entre os romanos da antiguidade; e também podemos falar do *seu* (leitor) conceito de justiça, do *meu* conceito de justiça, ou do conceito de justiça de Cícero, tão frequentemente dizemos: “A ideia que ele tem de justiça é *x*”.

Em continuidade com o pensamento, Wilson afirma que para formar conceitos “Os seres humanos, desde muito cedo, aprendem a agrupar certas características da sua experiência e a usar certas palavras para descrever tais grupos” (2005, p.53). Mas, ainda de acordo com o autor, podemos também formar conceitos quando usamos as palavras. Neste caso, damos uma explicação possível para palavra: palavra (X) é..., nesta circunstância, procuramos responder o que é o objeto (X). Assim, se tomarmos uma palavra qualquer, por exemplo, a palavra ‘tigre’, há dois modos de aprender o conceito:

Alguém que não soubesse o que é um tigre, que não tivesse formado nenhum conceito de tigre, teria dois modos de aprender: alguém o levaria ao zoológico, apontaria cada animal na jaula dos tigres e diria: “Este é um tigre, e aquele e mais aquele” em cada uma das demais jaulas do zoológico [...]. O outro método só poderia ser usado se a pessoa tivesse suficiente compreensão das palavras para entender um enunciado como: “Os tigres são quadrúpedes selvagens de quatro patas, muito parecidos com o gato doméstico, mas maiores, com listras e caudas longas” (WILSON, 2005, p. 54).

Dentro desta visão, conceito e significado estão intimamente vinculados, o que nos leva a inferir que há uma identidade entre o significado de uma palavra (X) e o conceito de um objeto (Y):  $X=Y$ . Mas o processo de formar um conceito de um objeto e o processo de aprender o significado de uma palavra são dois processos diferentes:

Frequentemente, o processo de formar um conceito de um objeto e o processo de aprender o significado de uma palavra que descreve o objeto parecem ser os mesmos. Na realidade não são. É perfeitamente possível ter um conceito de algo sem ter palavras que o descreva – mesmo uma palavra inventada pela pessoa que tenha o conceito [...]. Isto também mostra que se pode ter um conceito sem ter imagem ou quadro mental de alguma coisa (WILSON, 2005, p. 54-55).

Ao fazermos a relação do pensamento de Wilson com a área de especialidade da Pedagogia, constatamos a ocorrência de conceitos sem ter imagem ou quadro mental de alguma coisa, que são os conceitos que dissemos estar assentados na perspectiva binária do signo, cuja função não é a de representar objetos existentes no mundo empírico. Identificaremos esses conceitos ao explicitarmos “para que serve (Y)” o objeto (X) (FAULSTICH, 2014, p. 374).

Partiremos do princípio de que descrever a palavra (X) como equivalente de (Y), significa descrever o que é X; por outro lado, explicitar para que serve (Y) o objeto (X), “significa ensinar a utilidade do objeto” (idem, p. 4). Como resultado, temos dois moldes de definição: a canônica e a pragmática<sup>2</sup>.

Estes dois moldes de definição são duas condições que tornam possível formar conceitos a partir da capacidade de visualizar imagens. Estas, contudo, não podem ser confundidas com o conceito, porque são associações acidentais:

Quando penso em justiça, ou quando alguém pronuncia a palavra “justiça” dentro do meu campo auditivo, posso, de fato, criar uma imagem – posso, por exemplo, visualizar a estátua que há em frente do Tribunal de Justiça, com uma espada numa das mãos e uma balança na outra. Outra pessoa talvez visualizasse um juiz de peruca branca; outra, um policial; e assim por diante. Todas estas, porém, são associações acidentais, embora às vezes aconteça de nos agarrarmos a elas a ponto de prejudicar a clareza do nosso pensamento e do que dizemos (WILSON, 2005, p. 55-56).

Essas associações acidentais têm origem na aprendizagem da palavra através do uso, que deriva o conceito exclusivamente dos casos particulares, sem indicar, no entanto, a essência do conceito, indicando somente suas limitações e aplicações. E isso ocorre, reforça Wilson, porque “os limites lógicos de um conceito podem ser iguais aos limites da faixa de significação de uma palavra determinada” (2005, p. 56).

Do exposto até aqui, chegamos, pois, ao problema da Tese: A terminologia do discurso pedagógico funciona pela representação estruturada, na perspectiva binária do signo. E se este tipo de representação não consegue descrever os saberes da experiência dos

---

<sup>2</sup> Estes dois moldes de definição, que serão explicitados no segundo capítulo desta tese, foram desenvolvidos por Faulstich no artigo “Características conceituais que distinguem o que é de para que serve nas definições de terminologias científica e técnica”. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia e terminologia. ISQUERDO, A. N. et al (Org.). Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2014.

professores, então, quais as são condições que tornam possível o discurso pedagógico situar-se fora da representação? Em outras palavras, quais são as condições que tornam possível analisar o processo de ensino e o processo de aprendizagem por meio de uma nomenclatura?

Para elucidar o problema, nossa Tese é a de que o modelo de signo sob a perspectiva de três elementos – significante, significado e referente –, conduz o processo de ensino e o processo de aprendizagem, objetos do discurso pedagógico, a uma nomenclatura em que termos e conceitos são representados de maneira adequada.

Analisar o processo de ensino e de aprendizagem por meio de uma nomenclatura significa dizer que a linguagem da Pedagogia poderá apresentar outro tipo de representação que faz dos saberes das experiências. Para isso, deverá representar o processo de ensino e o processo de aprendizagem por meio de uma composição de signo instaurada por três elementos: o significante, o significado e o referente, pois, só nesta orientação, a terminologia da Pedagogia poderá relacionar, em alguma medida, o pensamento a um referente exterior ao signo linguístico.

Para tanto, consideramos que a constituição de uma nomenclatura para a Pedagogia se dará por meio de dois tipos de definição, que procurará descrever “o que é e para que serve um termo [X]” (FAULSTICH, 2014). Com isso, esperamos realizar o segundo objetivo proposto na nossa investigação: descrever um conjunto de termos do discurso pedagógico, que tenham nos saberes da experiência a sua base de sustentação, que sejam bem estabelecidos, consistentes e viáveis para dar conta da experiência fundamental do ato educativo, o processo de ensino e o processo de aprendizagem.

Desse modo, a consecução do objetivo acima, situa o discurso pedagógico numa representação em que o signo é signo de alguma coisa, e a representação tem uma função essencialmente denotativa. Isso possibilita responder à pergunta formulada no nosso problema: quais são as condições que tornam possível analisar o fenômeno do ensino e da aprendizagem por meio de uma nomenclatura?

A resposta ao nosso problema contribui decisivamente, tanto em termos teóricos quanto em termos práticos, para que a área da Pedagogia, dos fenômenos do ensino e de aprendizagem, estabeleça-se por uma nomenclatura. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que aí está uma boa justificativa para empreender pesquisas sobre a terminologia do discurso pedagógico, principalmente, com o objetivo de produzir um novo saber sobre ela, saber diferente e “novo”. Isso possibilitará que as instituições de ensino possam

problematizar sua concepção de saber instituída e estabelecida por um conjunto de termos que fragilizam, minimizam e tornam secundários o elemento primordial do ato educativo formal, o ensino.

Sobre a situação dos termos do discurso pedagógico, chegamos às seguintes considerações: a linguagem de determinada área de um saber depende fundamentalmente da história que lhe é intrínseca; no caso da Pedagogia, a história de sua terminologia está essencialmente vinculada aos saberes de sua formação profissional. A partir de tais saberes, os professores adquirem um conjunto de termos, por meio dos quais passam a discursar sobre o processo de ensino e o processo da aprendizagem.

Consideramos os termos escolhidos como foco de nossa análise são exemplos da não constituição da terminologia da área da Pedagogia como uma nomenclatura, uma vez que não representam adequadamente os conceitos, pois são destituídos da função denotativa.

Mas a terminologia da área da Pedagogia pode-se constituir, à sua maneira, numa nomenclatura. Para tanto, deverá representar os termos a partir dos dois tipos de definição: a canônica e a pragmática.

Com isso, esperamos solucionar o problema levantado e atingir os objetivos específicos e objetivo geral: investigar as condições que tornam possível o discurso pedagógico falar do ensino e da aprendizagem fora da representação da perspectiva binária do signo.

#### **1.4 A configuração binária do signo linguístico e a análise do termo no plano do significado**

Um eficiente intercâmbio comunicacional entre especialistas das diferentes áreas dos saberes configura a realidade sob as condições que precisam ser preenchidas por meio da existência de uma nomenclatura consistente, para que o processo de ensino e de aprendizagem seja mais eficiente.

A constituição de uma nomenclatura para a Pedagogia não implica que se devam considerar os termos complexos como ideais de expressão de monorreferencialidade e de monossemia, pois os termos são signos linguísticos que funcionam nas linguagens das áreas específicas do saber, e estão sujeitos à ambiguidade e à polissemia, mas os termos devem ser considerados entidades que funcionam de acordo com os princípios linguísticos.

A interpretação da ambiguidade e da polissemia, como fenômenos inerentes às terminologias, parte do pressuposto de que o termo é um signo da língua e as linguagens de especialidade apresentam os mesmos fenômenos que quaisquer outras linguagens.

Sob as condições acima dadas, podemos inferir que a constituição de uma nomenclatura para a Pedagogia pressupõe que a mesma possua sua funcionalidade nas línguas naturais; conseqüentemente, um eficiente intercâmbio comunicacional entre especialistas da área da Pedagogia pressupõe que as Unidades Terminológicas Complexas estejam sujeitas aos fenômenos linguísticos do léxico comum, mas que contenham significados que possibilitem explicitar claramente os significados especializados.

Da mesma forma, um aparelhamento mental, dotado de uma nomenclatura para que possa arrolar, configurar e analisar o processo de ensino e de aprendizagem, pressupõe que a linguagem, com as quais denominamos os produtos das diferentes ciências e das técnicas, não seja somente uma etiqueta sobre as coisas, e evite dessa forma, a polissemia e a ambiguidade do léxico não especializado.

O entendimento dos termos como signos, que encontram sua funcionalidade nas línguas de especialidade, e de acordo com a dinâmica das línguas, será interpretado nessa pesquisa pela Teoria da Variação em Terminologia, no campo da Socioterminologia, desenvolvida por Faulstich (2002), como veremos a seguir.

#### **1.4.1 O termo na perspectiva da Socioterminologia**

O signo, tomado por alguma coisa colocada no lugar de outra coisa e que vale por esta coisa, é o ponto de partida para a constituição das nomenclaturas nas ciências. Os cientistas se interessam pelos signos porque são palavras representativas dos objetos inseridos no mundo.

Assim sendo, na ciência, a terminologia tem por tarefa fundamental a denominação. Eis que a preocupação central é com o objeto a ser conhecido. E isso ocorre porque a investigação precede a comunicação no fazer científico, ou seja, um eficiente intercâmbio comunicacional entre especialistas das diferentes áreas dos saberes pressupõe que o pensamento tenha anteriormente analisado a realidade. A linguagem da ciência trata, pois, da denominação.

A linguagem não tem outro meio de estabelecer sua legitimidade senão por especificar seu objeto denominando-o, podendo este constituir uma ordem de fenômenos, um domínio novo ou um modo novo de relações entre certos dados. (BENVENISTE, 2006, p. 252).

Em torno da necessidade de sistematizar as denominações surgiu a Terminologia moderna, cuja figura mais conhecida foi o engenheiro austríaco Eugen Wüster (1898-1977). Ao estabelecer a Terminologia como disciplina científica e interdisciplinar, Wüster (1988) recorre a elementos da linguística e de várias ciências correlatas. Além do enfoque cognitivo e prescritivo dado às unidades terminológicas, a Teoria Geral da Terminologia – TGT – considera que tais unidades são caracterizadas pela monorreferencialidade e univocidade; portanto, distintas por esse aspecto do léxico comum.

A proposta de Faulstich (2002), que revê o pensamento de Wüster, considera que os termos não são distintos do léxico comum. Essa visão permite introduzir as bases de uma teoria que integra a dimensão linguística aos termos. Se antes os termos eram considerados à parte e distintos do léxico comum, agora a perspectiva da Socioterminologia considera que não há separação entre denominação e comunicação. As UTCs são unidades lexicais compostas de estrutura e denominação. Nesta orientação a forma é inseparável de seu conteúdo, portanto, não existe uma denominação independente de sua forma ou vice-versa.

Assim, as UTCs são admitidas como unidades linguísticas, capazes de exercer funções distintas: referencial, expressiva, emotiva, entre outras. E mais, “quando integradas no discurso, as UTCs constituem-se em núcleos predicativos ou em argumentos dos predicados” (FAULSTICH, 2003, p. 14).

Não obstante, o termo é visualizado como peça de um processo dinâmico e considerado como parte do léxico comum, por isso, devido às próprias funções que lhes são inerentes, passam a assumir uma função referencial e pode ser tomado por alguma coisa colocada no lugar de outra e que vale por esta coisa; isso é válido, obviamente, quando o termo assume a sua função denominativa. Portanto, o termo é capaz de exercer distintas funções. Assim, a importância que o caráter comunicativo e denominativo dos termos desempenha no discurso, nos vários níveis de especialização, impulsiona o desenvolvimento de uma nova visão do estudo da linguagem especializada, profundamente marcada pelos avanços da pesquisa e da investigação socioterminológica.

Por isso, investigar o termo sujeito à variação em sua forma e em seu conteúdo é o que propõem os estudos em Socioterminologia, que, como disciplina descritiva, estuda o termo sob a perspectiva linguística na interação social. Pensamento desenvolvido por Faulstich (2006), essa vertente nos possibilitou criar o postulado máximo da Socioterminologia, que é ter na base da pesquisa a variação linguística das UTCs, como são vistas no meio social e, por consequência, entender a mudança terminológica como mecanismo resultante da pragmática discursiva.

Para Faulstich (1996), a Socioterminologia, ao estudar o termo sob a perspectiva linguística na interação social, recorre aos princípios da sociolinguística, tais como os critérios de variação linguística dos termos no meio social e a perspectiva da mudança. E com essa configuração, a Socioterminologia tem um domínio próprio, conforme podemos constatar nas palavras de Faulstich (1996, p. 1):

O modelo sociolingüístico funcionará como um guia para o exame da funcionalidade socioterminológica cujo corpus é a linguagem de especialidade. Observe-se, todavia, que socioterminologia não é sociolingüística. A primeira se ocupa da variação social que o termo sofre nos diversos níveis e planos hierárquicos do discurso científico e técnico. A sociolingüística, por sua vez, trata da variação social por que passa a língua geral, no decorrer de sua sincronia, em vista da mudança que poderá vir a ocorrer.

Portanto, a Socioterminologia se ocupa da variação social que o termo sofre nos diversos níveis e planos hierárquicos do discurso científico e técnico. Assim, podemos afirmar que a denominação é objeto de estudo da Socioterminologia, porque tem na base nomenclaturas.

Ainda conforme Faulstich (1996), de modo geral, no léxico comum, “as variantes se comportam como variáveis dependentes, dentro de um processo de variação, a caminho de concretizar-se como mudança”. (p. 1). Por sua vez, no discurso técnico e científico acontece o inverso. À forma padrão, isto é, à expressão que já está estabelecida como uma unidade terminológica, "é atribuída o maior peso de valor ideológico, resultando como o termo preferido, o recomendado ". Essa postura nos conduz, de certa forma, ao ideal monossêmico, portanto, porque há um nome para cada conceito. Porém, o ideal monossêmico se altera porque a forma padrão está sujeita aos princípios linguísticos e tanto o conceito quanto o termo podem sofrer variação. Observemos que tipo de preocupação com a forma padrão do

termo, sem levar em conta as suas diversas manifestações de forma, tinha como corolário a normatividade. Neste caso, a terminologia haveria de ser um instrumento de eliminação das ambiguidades no discurso científico e técnico.

Se podemos admitir como um fato a existência de um termo padrão, a condição para o seu estabelecimento segue necessariamente a dimensão da normalização, e não a dimensão da normatividade. Faulstich (2006) esclarece que o conceito de normalização dos termos coincide com o de harmonização destes no sistema linguístico em que são criados ou estão inseridos.

Sob este ponto de vista, a normalização de um termo relaciona-se ao ato de padronizar por harmonização, levando em consideração a gramática de uma dada língua em relação imediata com os usos que se fazem dela; diz respeito à língua em funcionamento com vistas à comunicação oral e escrita. Para Faulstich (2006), harmonizar é normalizar, nesta perspectiva, a normalização afasta-se da postura que impõe uma forma por meio de procedimentos de normatividade, que, conforme Faulstich (2006), emperra os mecanismos de variação terminológica, pois prescreve o valor de um termo como absoluto, “do tipo um termo X serve para a comunicação entre especialistas, enquanto um termo Y deve ser rejeitado”.

Se, por um lado, a postura do ideal monossêmico não condiz com os princípios linguísticos quando prescreve o valor de um termo padrão por meio de procedimentos normativos, por outro, não devemos negar a existência de termo padrão, pois sua existência é um fato passível de comprovação nas linguagens de especialidade. Desse modo, é possível identificá-lo e descrevê-lo.

A identificação de um termo padrão está vinculada fundamentalmente às propriedades semânticas das unidades lexicais, diz respeito ao conteúdo, ao conceito que, presente na estrutura de determinado termo, manifesta-se em diferentes estruturas. Caso as diferentes estruturas tenham diferentes representações conceituais, há, então, diferentes termos. Nesse sentido, é lícito afirmar que, consoante aos princípios da etnografia, as comunicações entre especialistas de determinado domínio de saber geram conceitos interacionais de um mesmo termo ou geram termos diferentes para um mesmo conceito (FAULSTICH, 1996).

É lícito também afirmar que os conceitos interacionais podem ser vistos sob diferentes perspectivas e definidos de acordo com as categorias de diferentes posições teóricas. Nesta tese, com base na Socioterminologia, a abordagem privilegia a representação do conceito. Por isso, sem querer menosprezar outros caminhos que possam ser seguidos e sem pretender que



se possa dar conta da complexidade do termo a partir de uma vertente única, optou-se por investigá-lo à luz de categorias que privilegiam a dimensão conceitual, sob a ótica da variação.

Privilegiar a representação do conceito numa pesquisa linguística significa dizer que, usando a terminologia da Terminologia<sup>3</sup> tradicional, a preocupação é com o conceito e sua manifestação nos termos. Neste tipo de investigação, cuja preocupação é a passagem do conceito (substância) às unidades lexicais das linguagens especializadas, a perspectiva é onomasiológica.

A perspectiva onomasiológica nos levará a constatar se um termo possui ou não um sentido denotativo. Porém, não devemos nos esquecer de que a importância da função denotativa do termo decorre do papel mediador que o signo linguístico passa a desempenhar na esfera cognitiva, uma vez que, sem a mediação da língua, a representação do conceito não ocorre, permanecendo uma noção nebulosa na mente de um indivíduo isolado. Somente por meio do signo linguístico se desencadeia o processo de identificação do conceito e se torna possível a comunicação entre os especialistas das várias áreas do conhecimento. Por isso, mesmo tendo como base a onomasiologia, a escolha de uma forma padrão está sujeita aos princípios que regem o funcionamento de uma língua.

Neste sentido, Faulstich adverte (2006) que a escolha de uma forma padrão a partir de uma autoridade linguística, sem levar em conta os critérios sociais e político-linguísticos, pode conduzir a terminologia para as posturas prescritivistas preconizadas em tese de doutorado, por Eugen Wüster, em 1931. A postura prescritivista considera que existem termos que são melhores que outros. O que não se confirma conforme estão revelando as investigações recentes em terminologia. No entanto, é preciso ressaltar que no mundo atual as linguagens de especialidade se internacionalizam e isso requer um eficiente intercâmbio comunicacional entre as várias dimensões discursivas do termo, usadas no discurso científico, no discurso técnico e no de vulgarização científica. Desse modo, a situação das linguagens de especialidade no mundo atual pressupõe que haja certa normalização dos termos, vista sob a ótica da harmonização.

---

<sup>3</sup> É sabido que com o sentido de conjunto de termos, a terminologia é grafada com t minúsculo; grafa-se com T maiúsculo, quando referida a um campo de estudos ou disciplina.

Conforme a investigação socioterminológica, a criação de regras para a padronização de termos no cenário linguístico internacional deve aceitar as variantes nacionais e locais, que também são denominações resultantes do uso.

Diante do exposto uma conclusão fundamental na nossa investigação sobre o termo é a de que, seja numa visão prescritivista, seja numa visão socioterminológica, o fenômeno da variação linguística pressupõe uma forma padrão. Assim, as variantes terminológicas se dão sempre a partir de uma UTC tida como padrão. Como se observa no exemplo do domínio do saber da engenharia elétrica<sup>4</sup>:

- 1) alimentação da carga elétrica por um transformador independente
- 2) alimentação da carga por um transformador independente
- 3) alimentação de energia elétrica da carga elétrica por um transformador independente

O termo 3) ‘alimentação de energia elétrica da carga elétrica por um transformador independente’ é uma forma padrão da qual derivam as UTCs 1) ‘alimentação da carga elétrica por um transformador independente’ e 2) ‘alimentação da carga por um transformador independente.’ Nos estudos de Faulstich (2012, p. 434-435), o termo 3) “é um termo profundo, que, no processo da variação, produz termo (s) de superfície, que são as formas variantes”.

Para Faulstich (2012), podemos constatar que a UTC 1) sofre apagamentos em sua estrutura sintagmática. A elisão se dá nas estruturas [de] [energia] [elétrica]. Já na UTC 2) as estruturas [de] [energia] [elétrica] e [elétrica] são eliminadas. No entanto, apesar da ausência dos itens lexicais ‘de energia elétrica’ e ‘elétrica nessas duas UTCs, o conceito se mantém na composição sintagmática desses dois termos. Por causa da permanência do mesmo conceito nas duas UTCs em epígrafe as formas são consideradas variantes do termo padrão 3) alimentação de energia elétrica da carga elétrica por um transformador independente.

O conteúdo é, pois, fundamental para demonstrar a existência de termo profundo e de termos de superfície na linguagem de especialidade (FAULSTICH, 2011). Permite também diferenciar os termos das linguagens das *hard sciences* dos das linguagens das ciências

---

<sup>4</sup> Os dados (1), (2) e (3) foram extraídos do artigo de Faulstich “Na extensão de uma UTC, Elipse ou categoria vazia?”. IN: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Borcony (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia** – volume IV. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 456.

humanas. A diferença entre os termos desses dois tipos de linguagens é uma das contribuições que esta tese dará aos estudos terminológicos.

Mas, efetivamente, em que consiste essa diferença? Nos exemplos dados, há supressão de formativos nas estruturas sintagmáticas dos termos, gerando, assim, a variação lexical. Faulstich (2012), a partir de evidências empíricas, concluiu que a variação lexical resulta de um vazio (0) por zeugma ou por categoria vazia. Para a autora, “esse é o ponto de partida para o surgimento de variante terminológica lexical, porque o termo sofre apagamento, mas o conceito desse termo não se altera e gera dicionário com registro obrigatório de variantes lexicais” (p. 434-437).

Se o apagamento é recorrente, na linguagem da Engenharia, a elisão de formativos nas estruturas sintagmáticas dos termos também ocorre na estrutura dos termos da área da Pedagogia, área do conhecimento pertencente às linguagens das ciências humanas. Termo como ‘avaliação da aprendizagem escolar’ é um exemplo disso, pois sofre apagamento em sua estrutura, mas não elimina o termo padrão nas linguagens das ciências humanas. No entanto, a variação por que passa a linguagem de especialidade da Pedagogia decorre da substituição de seus formativos que se processa tanto na base lexical de caráter genérico, que opera um significado abrangente e da língua comum, quanto no predicado, que atribui à unidade lexical de significado abrangente o caráter particularizante de especialidade, resultando, assim, na unidade terminológica complexa (FAULSTICH, 2003).

Isso evidencia que as diferentes estruturas, formadas a partir das substituições, nos predicados dos itens lexicais especializados da área da Pedagogia, configuram a maior parte das unidades lexicais dessa área de especialidade. Diremos, então, que, enquanto nos termos das linguagens das *hard sciences* ocorre a elisão de estruturas nos itens lexicais, nas linguagens das ciências humanas acontecem, com maior frequência, substituições de formativos por outros na estrutura dos termos. Em ambos os casos, os termos derivados configuram a sinonímia terminológica, compreendida como a relação de “sentido de dois ou mais termos com significados idênticos que podem coocorrer num mesmo contexto, sem que haja alteração no plano do conteúdo” (FAULSTICH, 2003, p.18).

A sinonímia terminológica pode-se dar a partir de um termo profundo, que resulta em duas ou mais unidades de superfície. O termo 3) alimentação de energia elétrica da carga elétrica por um transformador independente, pode ser denominado de termo profundo, postulado por Faulstich (2012) como:

representação de um termo composto, ou unidade terminológica complexa, UTC, que mantém todas as entidades léxicas por solidariedade gramatical e referencial. A solidariedade entre os itens lexicais, no entanto, pode ser modificada por regras morfossintáticas para derivar um termo de mesma natureza semântica, a que denomino de termo de superfície. Na ordem linear de um termo profundo, os apagamentos não podem modificar o conceito. Caso contrário, o termo será novo e não uma variante. (p. 436).

Já os termos 1) e 2) podem ser denominados de termos de superfície. Para estes postula:

Aos termos que sofrem variação, atribuo a denominação de **termo de superfície**. Então, um **termo de superfície** é a representação linear de um termo composto, ou UTC, tal como efetivamente se apresenta no discurso, após as derivações. As regras morfossintáticas, que atuam na linearidade sintagmática do termo profundo, apagam estruturas que não afetam o conceito. Se os apagamentos modificarem o conceito, o termo é novo, porque passa a ter autonomia referencial no discurso em que aparece (FAULSTICH, 2012, p. 436-437).

As definições de termo profundo e de termo de superfície vêm confirmar o que havíamos dito antes, as variantes terminológicas se dão sempre a partir de uma UTC tida como padrão.

Neste sentido, postulamos nesta tese que o termo profundo é estabelecido quando os cientistas valem-se do pensamento para configurar ou analisar a realidade. Ou seja, a linguagem da ciência estabelece a forma padrão no momento da denominação.

Numa fase posterior, no momento da comunicação, a forma padrão pode sofrer variação. Reiteramos que, de acordo com Faulstich (2006), a “variação terminológica deve ser entendida como mecanismo resultante da pragmática discursiva”. Sob essa condição, o estudo sobre os termos deve levar em consideração a variação em distintos níveis de comunicação de um determinado saber específico, desde as circunstâncias de emissão, do tipo de interlocutor e do meio pelo qual se processa a comunicação, entre outros níveis. É por isso que a identificação e a categorização das variantes linguísticas dos termos se dão pela observação em diferentes tipos de situação de uso da língua. “O termo é descrito com as características próprias do contexto, observando-se as variantes de uso” (FAULSTICH, 1995, p. 3). Vale ainda acrescentar que a observação parte da observação direta dos usos das terminologias no discurso oral e escrito.

A descrição dos termos, nessa situação discursiva é sustentada por cinco postulados básicos (FAULSTICH, 2003, p. 12):

- a) dissociação entre estrutura terminológica e homogeneidade ou univocidade ou monorreferencialidade, associando-se à estrutura terminológica a noção de heterogeneidade ordenada;
- b) abandono do isomorfismo categórico entre termo-conceito-significado;
- c) aceitação de que, sendo a terminologia um fato de língua, ela acomoda elementos variáveis e organiza uma gramática;
- d) aceitação de que a terminologia varia e de que essa variação pode indicar uma mudança em curso;
- e) análise da terminologia em co-textos linguísticos e em contextos discursivos da língua escrita e da língua oral.

Nesses postulados, está evidente que a Socioterminologia relaciona a variação com o contexto discursivo, o tempo, os sujeitos, os espaços e com outros condicionantes sociais e políticos. Faulstich (2006) categoriza as variantes terminológicas em concorrentes, coocorrentes e competitivas; pertencem à categoria das concorrentes as variantes formais; na categoria das coocorrentes, inserem-se os sinônimos, e na de variantes competitivas estão os empréstimos.

De forma simplificada, as variantes formais são aquelas que concorrem entre si, e podem permanecer ou não, como tais, no extrato, ou também podem concorrer para mudança. Ao concorrer entre si ao mesmo tempo, as variantes não ocupam o mesmo espaço, devido à própria natureza da concorrência. Sob tal condição, as variantes formais se organizam em distribuição complementar. Elas correspondem a uma das alternativas de denominação para um mesmo referente. Classificam-se em variantes terminológicas linguísticas e variantes terminológicas de registro. As variantes fonológica, morfológica, sintática, lexical e gráfica estão inclusas nas variantes terminológicas linguísticas; por sua vez, a variante geográfica, de discurso e temporal fazem parte das variantes terminológicas de registro.

As variantes coocorrentes formalizam a sinonímia terminológica. Por sinonímia terminológica deve-se entender a relação de sentido de dois ou mais termos com significados idênticos, podendo “coocorrer num mesmo contexto, sem que haja alteração no plano do conteúdo” (FAULSTICH, 2002, p. 31). Posto assim, as variantes coocorrentes têm duas ou

mais denominações para um mesmo referente em contexto específico de linguagem de especialidade, podendo funcionar como hipônimos coocorrenciais de mesmo nível.

Quanto às variantes competitivas, são aquelas que relacionam significados entre palavras de línguas diferentes, mais precisamente, “são entidades lexicais que se compõem de, pelo menos, um par formado por lexemas de língua estrangeira e de língua vernacular” (idem, p. 24). Neste tipo de variação, itens lexicais de uma língua B preenchem as lacunas de uma língua A. A variação se configura como um fato porque, conforme a interpretação variacionista, possui a característica de motivar o aparecimento do elemento de competição na língua vernacular que o acolhe.

Conforme Faulstich (2002, p. 33), os empréstimos linguísticos são considerados como:

Itens lexicais que se originam de língua estrangeira e, depois, no contexto social da língua recebedora, se tornam variantes porque provocam o surgimento de uma forma vernacular, por causa do ambiente linguístico estranho às sua permanência.

Ao explicar como as variantes competitivas são formadas, Faulstich descreve que:

As variantes competitivas sofrem, em seu desempenho, intersecções devido à própria natureza estrangeira da expressão. Esse fenômeno se dá quando a estrutura da língua do termo estrangeiro é perturbado por estruturas da língua vernacular; a mistura de formantes ativa a variação. (idem, ibem).

A comutação de um termo da língua vernacular com um termo de língua estrangeira é outra forma de ocorrer a variação. Neste contexto, as regras de variação configuram-se como de ordem morfossemântica ou configuram-se como de ordem semântico-pragmática.

O surgimento de variante explica-se pelo fato:

de o empréstimo linguístico, na condição de termo, variar a forma no português do Brasil (PB) e produzir variantes. As variantes produzidas podem realizar-se de três formas: como *forma estrangeira*; como *forma híbrida*, ambas capazes de provocar o surgimento de uma terceira: uma *forma vernacular*. Em todas as situações, o significado referencial se mantém. (FAULSTICH, 2002, p. 34).

Com base nos postulados e no esquema básico, de variação, a pesquisadora sintetiza a variação numa figura em que num plano superior estão distribuídas as categorias (variantes

concorrentes, coocorrentes e competitivas), e, mais abaixo, as subcategorias (variante formal, sinônimo e empréstimo):

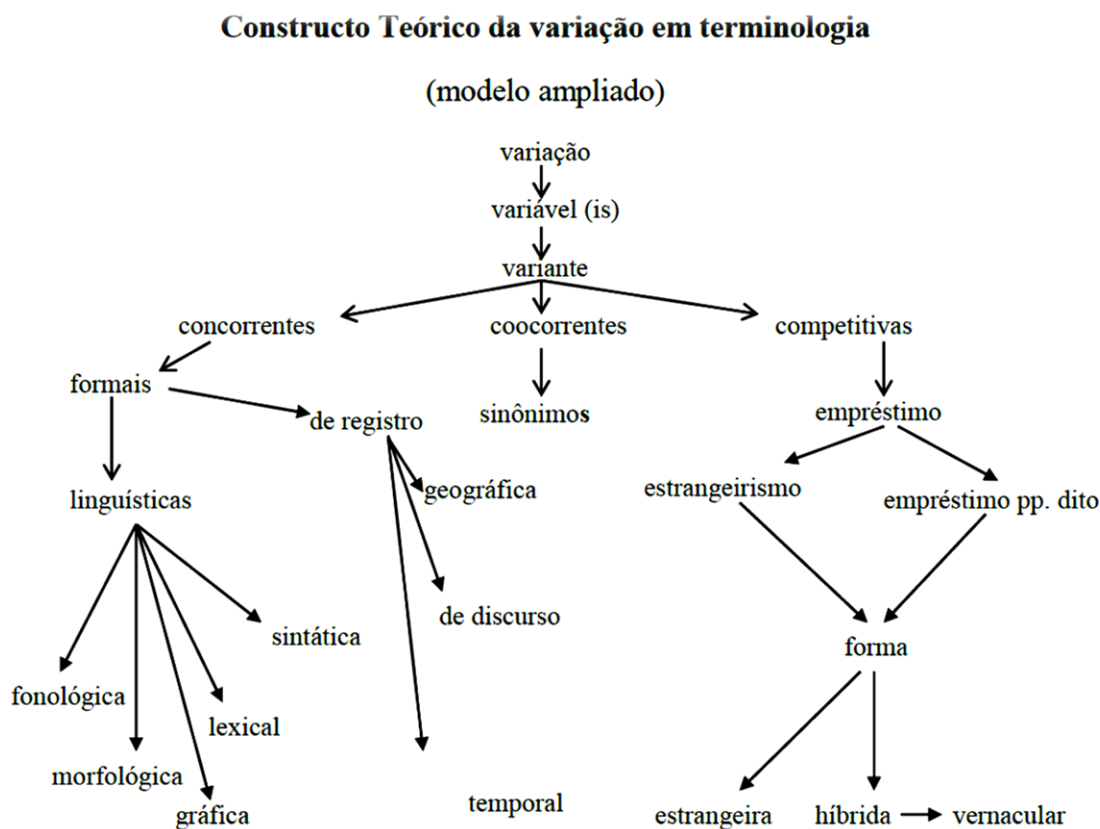


Figura 1: (Fonte: Faulstich, 2002)

Neste constructo teórico da variação, o caráter concorrente das variantes resulta em variantes formais, o caráter coocorrente resulta em sinônimos, o caráter competitivo em empréstimos. O constructo postulado mostra que a relação termo-conceito é dinâmica, e sob o olhar temporal pode apresentar o seguinte comportamento: a variação do conceito e a permanência do termo, a variação do termo e a permanência do conceito, a permanência do conceito e do termo. (FAULSTICH, 2003).

Quanto à investigação socioterminológica sobre o termo, discutimos os seguintes aspectos: o termo sofre variação em sua forma e em seu conteúdo, e a Socioterminologia pesquisa a variação linguística das UTCs no meio social como mecanismo resultante da pragmática discursiva; o fenômeno da variação linguística pressupõe uma forma padrão que é estabelecida no momento da denominação, vindo a sofrer variação nos distintos níveis de comunicação; os termos devem ser descritos, observando as variantes de uso no discurso

escrito e oral, os postulados básicos dão sustentação à descrição das UTCs e possibilitam categorizar as variantes em concorrentes, coocorrentes e competitivas.

### **1.5 Resumo do capítulo**

Ao longo deste capítulo, tratamos da natureza do signo linguístico em Saussure. Inferimos que, no modelo de signo proposto pelo linguista, há a exclusão da substância, e por consequência a relação do termo com o seu objeto; por conta disso, o que prevalece no estudo do signo é a sua forma que possibilita a análise dos termos quanto à sua estrutura.

Denominamos a dimensão do signo linguístico sem um possível inter-relacionamento entre palavras e coisas de configuração binária do signo e afirmamos também que tal configuração permite instituir a representação.

A investigação da ‘representação’ nos levou aos estudos do signo anterior a Saussure. Vimos que os estudos percebiam o signo como uma nomenclatura e nesta perspectiva um signo é signo de alguma coisa e a representação tem uma função essencialmente denotativa. Discutimos não ser essa a condição última da representação, mas ela também pode apresentar-se como uma configuração binária do signo; sob essa condição, sua função não é a de representar objetos existentes no mundo empírico.

Ainda discutimos a Psicologia e a Sociologia como áreas especializadas cujas terminologias estão estruturadas na configuração binária do signo. Concluímos que a representação que essas duas áreas fazem da realidade não possui uma função denotativa. Destacamos que a Pedagogia encontra-se na mesma situação em que estão a Sociologia e a Psicologia, pois seus termos são empréstimos dessas duas áreas de especialidade.

Em relação aos termos da área da Pedagogia, fizemos notar que sua linguagem segue ligada à linguagem fundamentalmente da história que lhe é intrínseca; nesse caso, a história de seus termos vincula-se aos saberes de sua formação profissional. Discutimos que, a partir dessa formação, os professores adquirem terminologias, por meio das quais passam a discursar sobre os saberes experienciais. Além disso, por serem empréstimos das ciências da educação, essas terminologias não compõem uma nomenclatura. Afirmamos ainda que a terminologia da área da Pedagogia se constituirá com uma nomenclatura por meio de um mecanismo de linguagem que são os dois tipos de definição: a canônica e a pragmática. A partir deste ponto, expomos os objetivos e o problema de nossa tese.



Destacamos ainda que a elaboração de uma nomenclatura para a área da Pedagogia deve estar em conformidade com as recentes pesquisas em terminologia. Essas pesquisas demonstram que na denominação o signo representa um objeto existente no mundo, condição *a priori* para o estabelecimento de uma ciência; a partir desta perspectiva surgiu a TGT, que não considera a variação e a ambiguidade nas unidades terminológicas; em outra posição, a Socioterminologia defende que as UTCs comportam-se de maneira análoga ao léxico comum, por isso, elas assumem diversas funções e estão sujeitas à variação de termo e de conceito.

## CAPÍTULO 2

### **A configuração do signo linguístico sob a perspectiva de três elementos**

---

#### **2.1 O signo linguístico sob a perspectiva de três elementos**

Vimos no capítulo anterior que o discurso pedagógico quando estruturado por meio da concepção binária do signo se apresenta como uma representação ou uma “configuração mental” em que o pensamento por meio das palavras se separa das relações extralinguísticas e é instaurado primordialmente como uma ordenação de ideias.

Neste capítulo, iremos discutir o signo linguístico sob a perspectiva de três elementos. Essa perspectiva pressupõe que, no estabelecimento de uma nomenclatura, seja levado em consideração um modelo de signo que comporte o significante, o significado e o referente.

A substância é um dos fundamentos das linguagens de especialidade, principalmente, se os termos são da esfera científica. Para isso, há três momentos ontológicos em que a substância pode se manifestar. Primeiramente, consideraremos a concepção de signo proposta por Hjelmslev. Em segundo lugar, apresentaremos a natureza do signo em Benveniste, e, em terceiro, resumiremos o pensamento de Peirce e explicitaremos os dois moldes de definição: a canônica e a pragmática.

#### **2.2 O modelo de signo glossemático de Hjelmslev**

Louis Hjelmslev foi o continuador do pensamento de Saussure. Este autor procurou levar em consideração a substância na compreensão do signo linguístico. Ao reformular o modelo de signo binário de Saussure, o modelo de signo glossemático hjelmsleviano explicitou os planos da expressão e do conteúdo. A expressão corresponde ao significante, e o conteúdo, ao significado. Hjelmslev também demonstrou que cada um desses planos contém uma substância e uma forma. Assim, há uma substância da expressão e uma forma da expressão, o mesmo se dá com o conteúdo, há uma forma do conteúdo e uma substância do conteúdo.

Hjelmslev afirma que não se pode atribuir uma existência independente à substância, em algum sentido a substância depende exclusivamente da forma, como demonstra nos exemplos que se seguem:

Quadro 2

Dinamarquês	<i>Jeg véd ikke</i>	Eu não sei
Inglês	I do not know	Eu não sei
Francês	Je ne sais pas	Eu não sei

Há um princípio de que o sentido “apresenta-se provisoriamente como uma massa amorfa, uma grandeza não analisada, definida apenas por suas funções externas, isto é, por sua função contraída com cada uma das proposições citadas” (HJELMSLEV, 1975, p. 56). Portanto, nas três proposições o sentido não possui uma forma *a priori*, assume formas diferentes segundo as diferentes línguas, porém, permanece o mesmo, “eu não sei”.

O sentido como um ente “não-formado” se torna, em cada uma dessas três línguas, substância com formas diferentes umas das outras e sua existência se resume a assumir uma forma qualquer. Por isso, “o sentido se torna, cada vez, substância de uma nova forma e não tem outra existência possível além da de ser substância de uma forma qualquer” (idem, p. 57). Assim, Hjelmslev constata que, no conteúdo linguístico, em seu processo, há uma forma específica, “a *forma do conteúdo*, que é independente do *sentido* com o qual ela se mantém numa relação arbitrária e que ela transforma em *substância do conteúdo*” (idem, ibidem).

Para Hjelmslev, a distinção entre expressão e conteúdo e solidariedade na função semiótica são fundamentais na estrutura da linguagem. Todo signo, todo sistema de signo, toda e qualquer língua abriga em si uma forma da expressão e uma forma do conteúdo. É em razão destas duas formas, e somente em razão delas, que existem as duas substâncias, a do conteúdo e a da expressão, que passam a existir quando se projeta a forma no sentido. Desse modo, a forma requer para si a substância.

Com base no exposto, é preciso averiguar a relação entre signo e objeto. Em termos hjelmslevianos, parece justo que o signo seja signo de algum objeto e que esse objeto de alguma maneira resida fora do próprio signo.

É assim que a palavra *bois* (madeira, lenha, bosque) é signo de um tal objeto determinado na paisagem e, no sentido tradicional, esse objeto não faz parte

do signo. Ora, esse objeto da paisagem é uma grandeza relevante da substância do conteúdo sob a qual ela se alinha com outras grandezas da substância, por exemplo, a matéria de que é feita uma porta (HJELMSLEV, 1975, 61).

Assim sendo, o signo é signo de um objeto, quando a forma do conteúdo de um signo passa a compreender esse objeto como substância do conteúdo. Por conseguinte, a substância do conteúdo à sua maneira remete o objeto para a forma do signo.

Podemos dizer que para Hjelmslev o signo é signo de alguma coisa, e que a presença do objeto no signo se reduz à substância do conteúdo. Hjelmslev, nesse ponto, é herdeiro do pensamento de Saussure: a análise linguística restringe-se ao estudo da forma do signo e não extrapola a relação entre significante e significado, ou a relação entre expressão e conteúdo. Sob esse prisma, aquilo que o signo refere não é objeto de estudo do linguista, porque a forma pertence, sobretudo, à língua e é a língua que é objeto dos estudos linguísticos.

Desse modo, a aplicação do modelo de signo glossemático na análise e descrição dos termos privilegia a forma e nos revela uma verdade fundamental “o sentido se torna, cada vez, substância de uma nova forma e não tem outra existência possível além da de ser substância de uma forma qualquer” (HJELMSLEV, 1975, p. 57). E mais, apesar de poder assumir várias formas, o sentido pode permanecer o mesmo. Portanto, o modelo de signo hjelmsleviano chama atenção para a relação dinâmica entre o pensamento e sua manifestação nas categorias do léxico.

Serve de ilustração, os termos que investigamos em que há um sentido que se torna, cada vez, substância de uma nova forma:

Quadro 3

Avaliação da aprendizagem escolar	Y
Avaliação da aprendizagem	Y
Avaliação escolar	Y

Apesar de assumir várias formas, o sentido permanece o mesmo; caso contrário, seriam novos termos e não formas variantes.

Explicar, porém, o signo dando uma nova forma ao mesmo pensamento, transformando-o em substância do conteúdo, é uma condição necessária, mas não suficiente,

pois há formas que exigem que seja explicada não somente as diferentes manifestações do pensamento, mas também a relação do próprio pensamento com o objeto a que se refere. Nos exemplos extraídos de Faulstich (2003, p. 17), as sete ocorrências

**célula-tronco embrionária**

célula

célula-tronco

célula embrionária

célula embrionária neuronal

célula-tronco neuronal

célula-tronco embrionária neuronal

célula-tronco embrionária

São diferentes manifestações de um mesmo pensamento que se referem a um objeto. Para compreender a referência que deu origem a essas diferentes manifestações, é preciso buscar o componente conceitual de cada uma delas, que, como sabemos, só pode ser expresso por meio da definição. De acordo com Faulstich (2003, p. 14), “Um termo atinge a exaustão semântica quando i) é formulado de acordo com as regras da gramática da língua em questão ii); encerra um conceito evidente; iii) proporciona que seja formulada uma definição”. O componente conceitual não deve, pois, ser excluído na descrição dos termos científicos.

À luz do modelo de signo glossemático de Hjelmslev, confirmamos que o “sentido se torna substância de uma nova forma e não tem outra existência possível além da de ser substância de uma forma qualquer” (HJELMSLEV, 1975, p. 57). Ao estar disponível para assumir várias formas, o sentido pode permanecer o mesmo. Então, o modelo de signo hjelmsleviano chama atenção para a relação dinâmica entre o pensamento (substância do conteúdo), proposições e o seu objeto, embora este não tenha sido objeto de estudo privilegiado por Hjelmslev. Esse desprezo torna o modelo de signo de Hjelmslev limitado quando o assunto é explicar os termos das ciências, pois as Unidades Terminológicas comportam, além do significado e do significante, o componente conceitual que deve ser analisado e descrito para que a exaustão semântica seja atingida. Em função disso, vamos comentar nas seções subsequentes dois autores para quem o objeto faz parte da natureza do signo linguístico: Benveniste (2005) e Peirce (2010).

### 2.3 A natureza do signo linguístico em Benveniste

Benveniste (2005) declara literalmente que, no próprio pensamento de Saussure, encontra-se um terceiro termo, que é a coisa, a realidade ou a substância.

Saussure cansou-se de dizer que a idéia de “soeur” não está ligada ao significante *s-ö-r*, porém não pensa menos na realidade dessa noção. Quando fala da diferença entre *b-ö-f* e *o-k-s*, refere-se contra a vontade, ao fato de que esses dois termos se aplicam à mesma *realidade*. Eis aí, pois, a coisa, a princípio expressamente excluída da definição de signo, e que nela se introduz por um desvio e aí se instala para sempre a contradição (p. 54).

Benveniste demonstra que tanto o significante francês *b-ö-f* quanto o alemão *o-k-s* denotam o animal “boi”. Portanto, reportam a uma mesma realidade, e não somente ao significado linguístico “boi”, o que quer dizer que Saussure acaba por introduzir no signo um terceiro elemento, que é a concepção externa, isto é, a realidade ou a substância do signo. Para Benveniste, “Entre o significante e o significado, o laço não é arbitrário; pelo contrário, é *necessário*.” (BENVENISTE, 2005, p. 55). Assim, o conceito (ideia) boi é idêntico, na mente, à sequência fônica (significante) boi. Para o autor, não poderia ser diferente, juntos, os dois foram impressos no espírito, juntos evocam-se mutuamente em qualquer circunstância. “Há entre os dois uma simbiose tão estreita que o conceito “boi” é como que a alma da imagem acústica *boi*.” (idem, p. 56). Nesta linha de raciocínio, evocam-se as relações extralinguísticas como parte do signo, pois a arbitrariedade existe não entre o significante e o significado, mas entre o signo e o objeto a que se refere. “O que é arbitrário é que um signo, mas não outro, se aplica a determinado elemento da realidade” (idem, *ibidem*).

É preciso observar que, para Benveniste, a denotação é que torna o signo arbitrário, é o que faz com um signo, mas não outro, seja aplicado a determinado elemento da realidade. Como declarou Lyons (2009), a natureza de certos lexemas é a denotação, porém, a denotação se dá de maneira acidental ou de maneira indireta.

Visto sob essa perspectiva, podemos dizer que as terminologias científicas se estabelecem, antes de tudo, pela denotação, em vista de que as terminologias científicas têm por tarefa precípua denotar. Por exemplo, o lexema especializado ‘célula-tronco embrionária’ tem por tarefa precípua a denominação, que serve para significar “*célula que se transforma em qualquer tecido do corpo*” (FAULSTICH, 2003, p. 18).

Sobre a natureza do signo linguístico podemos, a título de síntese, registrar que certas palavras têm por função precípua a denotação, porque Benveniste fornece-nos uma prova de que certas palavras têm por função a denotação, porque inclui três elementos: o significante, o significado e o objeto. Percebemos que o autor não deixa claro o que é objeto, por isso, a seguir apresentaremos brevemente algumas ideias de Peirce (2010) com ênfase à concepção de signo.

#### **2.4 A relação do signo com o objeto sob a ótica de Peirce**

No sistema teórico de Peirce (1839-1914), o signo não pode estar desvinculado do objeto, pois é o objeto que gera o signo para um interpretante. Sem objeto não há semiose, porque:

A relação de semiose designa uma ação uma reação, ou uma influência, que é, ou que supõe, a cooperação de três sujeitos, que são o signo, seu objeto e seu interpretante. Esta relação ternária de influência não pode, em nenhum caso, reduzir-se à ação entre pares. Significar supõe aqui três termos, não somente dois (BOUGNOX, 2000, p. 55).

Assim sendo, o objeto, o signo e o interpretante fazem parte do processo semiótico. Neste estudo, especial ênfase será dada à relação que se estabelece entre o signo e seu objeto. Para Peirce signo “é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é cria na mente dessa pessoa um signo” (PEIRCE, 2010, p.46). E o autor ilustra com as expressões: i) “todo homem ama uma mulher” e ii) “A chaminé daquela casa está acesa” (PEIRCE, 2010, p. 72).

O signo i) “todo homem ama uma mulher” distingue do signo ii) “A chaminé daquela casa está acesa”. O primeiro signo é um símbolo, por isso, depende de um interpretante para ser compreendido. Além disso, o símbolo não é uma coisa particular, mas um tipo geral. E o é uma substância geral. Assim a sentença:

“todo homem ama uma mulher” equivale a “ tudo o que for homem ama algo que é mulher”. Aqui, “tudo que” é um índice seletivo universal, “for homem” é um símbolo, “ama” é um símbolo, “algo que” é um índice seletivo particular, e “mulher” é um símbolo (PEIRCE, 2010, p. 72).

Para Peirce, as palavras homem, mulher e ama são signos de leis gerais, ou seja, são conceitos mentais que não designam seres particulares. O que realmente a palavra homem, como símbolo, representa no pensamento é uma ideia geral abstrata. Assim, o símbolo é um signo se que refere ao objeto devido a uma regra geral, à associação de ideias que leva o símbolo a ser interpretado como referindo o objeto homem. E mais, o símbolo se fez como signo por ser usado e compreendido como tal, por força do hábito ou convenção, ou seja, é arbitrário.

Apesar de ser arbitrária a condição do símbolo e de poder representar o seu objeto de forma genérica, o símbolo se refere aos seres particulares. Essa referência ocorre por meio do índice. Na suposição do encontro de dois homens numa estrada e de que um deles diga ao outro: “A chaminé daquela casa está acesa”, o outro olhará à sua volta à procura do objeto casa. Caso não o encontre, perguntará, onde está a casa? “Ele deseja um *índice* que ligue a informação que lhe dão à casa pretendida” (idem, p. 68). Os símbolos casa e chaminé não podem fazer essa ligação. Já os pronomes demonstrativos “este” e “aquele” como índice podem fazer a ligação entre os símbolos e o objeto. “Pois levam o ouvinte a usar seus poderes de observação, estabelecendo dessa maneira uma conexão real entre a mente e seu objeto” (idem, *ibidem*). E mesmo que esse homem encontre uma casa com cortinas verdes e uma varanda, mas sem uma chaminé acesa, não perceberá semelhança entre esses dois índices; dirá que não se trata do mesmo ícone ou imagem interiorizada em sua mente, uma casa com chaminé acesa. A semelhança entre os dois objetos, a imagem e um objeto externo correspondente é fundamental para dizer se é ou não o mesmo objeto em questão.

Deve-se salientar que, no exemplo precedente, o objeto em questão é uma coisa singular existente – algo conhecido e que tenha existido ou que se espera que venha a existir – mas os objetos podem ser fatos, relações, uma qualidade, conjunto ou partes de um conjunto. A interpretação do que seja objeto para Peirce “não deve ser pura e simplesmente confundido com objetos físicos” (ARAÚJO, 2004, p. 52).

Assim, o objeto deve ser entendido em sentido amplo: coisa, entidade, fenômeno, relação. Sob essa condição, não se trata de um objeto tal como interpretava a tradição epistemológica, como um dado puramente físico. Vale ainda acrescentar que o objeto é indispensável para que a ciência possa ser estabelecida. Isso significa que o objeto é um elemento inseparável do signo; assim, o cientista ao servir-se do signo para fazer suas representações, não prescinde do objeto.



Sob a ótica de Peirce não devemos nos equivocar, porque ele, ao conceber o objeto como elemento indissociável ao signo, e por isso, um ente necessário à representação que o cientista faz da realidade, não se afilia à concepção ingênua de que o signo é a marca ou etiqueta de um objeto, e de que a linguagem exerce apenas a função de nomear ou designar, como entendia a tradição. Pelo contrário, a representação que o cientista faz da realidade se dá de forma indireta, pois, para Peirce, representar é “Estar em lugar de, isto é, estar numa tal relação com um outro que, para certos propósitos, é considerado por alguma mente como se fosse esse outro” (PEIRCE, 2010, p. 61).

Dessa maneira, a mente ou pensamento representa as coisas de forma indireta por meio do símbolo, do índice e do ícone. Três categorias que Peirce resume quando afirma que os signos trazem embutidos em si caracteres icônicos e indiciais. Nas próprias palavras do autor, “Um *símbolo* é um signo naturalmente adequado a declarar que o conjunto de objetos que é denotado por qualquer índice que possa, sob certos aspectos, a ele estar ligado, é representado por um ícone com ele associado” (PEIRCE, 2010, p. 71-72).

A partir do exposto, podemos resumir os seguintes pontos: o signo é formado pelo símbolo, ícone e índice; o símbolo representa no pensamento uma ideia geral abstrata; o ícone indica a semelhança existente entre o pensamento e o objeto em questão; o índice faz a ligação entre o símbolo e o objeto, ou seja, relaciona os seres particulares existentes no mundo. Por fim, é preciso dizer que o objeto não é um dado físico, mas uma entidade complexa.

Na concepção de signo de Peirce, o termo como elemento fundamental situa-se entre o pensamento constituído pelo símbolo, a relação do pensamento com o objeto, mediada pelo ícone e pelo índice que faz a ligação entre o símbolo e o objeto. Isso expresso na concepção da terminologia equivale a dizer que o termo pode ser situado entre o conceito, a língua e as coisas e o mundo. Em continuidade, procuraremos esclarecer a relação existente entre o pensamento, as palavras e as coisas. E é o que desenvolveremos, a seguir, a partir dos dois moldes de definição: a canônica e a pragmática (FAULSTICH, 2014).

## **2.5 Pensamentos, palavras e coisas na perspectiva da definição canônica e da definição pragmática**

Esta seção tem como referência o trabalho de Faulstich “Características conceituais que distinguem o que é de para que serve nas definições de terminologias científica e técnica.” Para a autora, “A representação semântica é um meio de descrever e definir um objeto, com vistas a explicitar as características conceituais desse objeto por meio da linguagem” (FAULSTICH, 2014, p. 371).

Nesta direção, “o trabalho tem por objetivo identificar elementos conceituais em dois tipos de definição – a canônica e a pragmática – que precisam ser emparelhadas para relacionar meios e fins, presentes no texto definitório” (idem, p. 371). Para isso, é preciso “verificar se: a) está na estrutura do termo algum traço que abriga o conceito canônico (x é...) ou que abriga o conceito pragmático (serve para...)” (FAULSTICH, 2014, p. 371); ou ainda “b) se há uma cópula interna explícita ou implícita entre partes estruturais do termo e do predicado e que se apresenta na definição para organizar o argumento” (idem, ibidem). O que motiva o estudo é o princípio de que os termos têm certa duplicidade de interpretação estrutural, porque apresentam uma estrutura profunda e uma estrutura de superfície. Faulstich apoia-se no “paradigma funcional de Dick (1978) que discute a presença de um fundo lexical, em vista de que o fundo é um lugar que possibilita criar palavras e predicados, é um componente gerador de regras e representa o “dicionário mental” do indivíduo” (FAULSTICH, 2014, p. 371).

## **2. 6 Definição canônica**

Para falar de definições, Faulstich (2014) restringe a representação semântica à identidade entre a entrada terminográfica e a definição, e esclarece:

A entrada é um signo cuja compreensão dá-se por meio de uma paráfrase que interpreta no mundo exterior, o que o signo quer dizer. Nestes termos, a linguagem descritora é responsável pela compreensão do conceito que faz a ponte do significado entre entrada e definição (FAULSTICH, 2014, p. 371).

A autora reconhece, na tradição dos estudos do léxico, algumas dificuldades para distinguir significado e conceito, contudo, admite, por uma generalização do conhecimento, a identidade entre significado e conceito, porém considera que:

na representação do objeto, do ponto de vista da descrição terminográfica, um conceito canônico difere de um conceito pragmático, em vista de tornar mais evidente o que é uma coisa e para que serve essa coisa. A Terminografia, como disciplina, tem papel de desenvolver técnicas para elaboração de dicionários terminológicos, com base em estudo da forma, do significado e do comportamento das palavras em uma linguagem de especialidade, científica ou técnica; a Terminologia, por sua vez, mantém-se na base dessa técnica porque opera com hipóteses em busca de denominações para lacunas conceituais previamente estabelecidas, assim como descreve os fenômenos gramaticais e semânticos das linguagens de especialidade (FAULSTICH, 2014, p. 372).

Outra consideração de Faulstich (2014, p. 372) é que:

Uma das metas dos estudos do léxico é a compreensão e a elaboração de definições. Nesse campo de atuação, estamos investigando, de forma sucinta, se as definições têm o mesmo modelo, quer estejam no plano teórico, quer respondam às necessidades práticas de elucidar o objeto descrito. Em vista disso, questionamos se “ser” e “servir” facilitam a compreensão do conceito diante de situações reais e questionamos se a definição é um argumento, embora admitamos as restrições de demarcar características lógicas e pragmáticas no contexto textual da definição.

Afirmamos em nosso estudo que ‘ser’ e ‘servir’ facilitam a compreensão do conceito na área de especialidade da Pedagogia, porque possibilitam descrever (X) como equivalente de (Y). A palavra ‘ser’ segue ligada à forma canônica da definição, que, por sua vez, segue o modelo gênero + espécie. “neste molde, X (signo, objeto) condensa Y (significação, discurso). Há uma identidade que nos conduz a entender que há igualdade (=) de classe porque X=Y” (FAULSTICH, 2014, p. 373). Em continuidade, Faulstich esclarece que “se Y é a expansão de X, então todo Y é uma subclasse de X. Numa proposição lexicográfica, aquela que aparece como definição nos dicionários, o significado de Y está contido em X porque o que interessa ao consulente de um dicionário é compreender o **que é** o objeto X” (idem, p. 373).

A compreensão do que é o objeto X passa pela definição. Uma definição representa a substância secundária, pensamento; os seres particulares, por sua vez, representam a substância primeira ou primária; na concepção de Aristóteles:

Substância, em sua acepção mais própria e mais estrita, na acepção fundamental do termo, é aquilo que não é nem dito de um sujeito nem em um sujeito. A título de exemplos podemos tomar *este* homem em particular ou *este* cavalo em particular. Entretanto, realmente nos referimos a substâncias *secundárias*, aquelas dentro das quais – sendo elas espécies – estão incluídas as substâncias primárias ou primeiras e aquelas dentro das quais – sendo estas gêneros – estão contidas as próprias espécies. Por exemplo, incluímos um homem particular na espécie denominada *humana* e a própria espécie, por sua vez, é incluída no gênero denominado *animal*. Estes, a saber, ser humano e animal, de outro modo espécie e gênero, são, por conseguinte, substâncias secundárias (ARISTÓTELES, 2011, p. 30-31).

Para Aristóteles a substância secundária é o próprio pensamento, contudo, o pensamento é uma abstração extraída dos seres particulares, e ele existe, única e exclusivamente, como emanção dos seres particulares. Portanto, a substância aristotélica significa o pensamento e os seres particulares, ou em outras palavras, a substância significa o ser enquanto tal e o ser como emanção dos seres particulares.

Pelo quadro acima esboçado, a substância é o objeto do conhecimento quando expressa pela definição, e por meio desta, o pensamento que pode ser relacionado aos seres particulares, à matéria, à coisa, quer dizer, o pensamento pode relacionar-se com o objeto. Se assim o for, podemos dizer que a substância é entendida como pensamento e este entendido como conceito é a condição de possibilidade do conhecimento científico, isso tendo em vista que todo termo comporta um conceito, e todo conhecimento científico se estabelece por meio de seus termos. Por isso, todo termo no conhecimento técnico e científico comporta um conceito que deverá ser descrito e analisado.

Cabe lembrar que a relação termo-conceito é dinâmica, pois, como vimos, termos são signos que encontram sua funcionalidade nas linguagens de especialidade, de acordo com a dinâmica da língua. “Por sua vez, um conceito possui características específicas que se organizam de traços observáveis ou imagináveis. Tais traços agrupam os objetos no mundo real, de acordo com a intensão e a extensão do conceito” (FAULSTICH, 1998, p. 2).

Seguindo o mesmo raciocínio, o conceito é uma unidade de conhecimento que contém os atributos de um dado objeto, denominado termo. As predicções, na relação termo-

conceito, particularizam a intensão e a extensão do objeto. “Tais predicções se apresentam sob a forma de características essenciais e acidentais que são responsáveis pela intensão de um conceito e de características individualizantes que delimitam a extensão” (idem, ibidem).

Ainda conforme Faulstich (1998, p. 2), as características que compõem a essência pertencem a todos os referentes a dado tipo; as características acidentais pertencem a alguns referentes de um dado tipo; as características individualizantes pertencem somente a um referente em questão.

Para ilustrar esses pensamentos, vamos considerar as definições contidas nas quatro palavras do quadro 4:

Quadro 4

<b><i>Galinha</i></b>	Ave galinácea com cristas carnudas e asas curtas e longas.
<b><i>Pato</i></b>	Ave anseriforme aquática.
<b><i>Pombo</i></b>	Ave columbiforme com voo possante.
<b><i>Perdiz</i></b>	Ave tinamiforme, desprovida de cauda.

Para Faulstich, ‘galinha’, ‘pato’, ‘pombo’ e ‘perdiz’ possuem como característica essencial serem ‘ave’. Assim, a palavra ‘ave’ delimita o definido, situando-o ontologicamente. É uma entidade superior em relação a outras entidades que lhes são subordinadas. Portanto, funciona como termo hiperonímico. Sendo este entendido como o termo que vem normalmente no início de uma definição e é “chamado de termo geral ou genérico, ou para usar um neologismo, arquitermo” (FAULSTICH, 1998, p. 11).

Por sua vez, as aves possuem características acidentais, é assim que ‘galinha’ é da espécie dos ‘galináceos’, ‘pato’ é da espécie anseriforme, ‘pombo’ é columbiforme, ‘perdiz’ é tinamiforme. Essas características acidentais possuem os significados inclusos no significado do termo hiperonímico; comportam, portanto, como termos de significados específicos que se subordinam ao termo mais abrangente. “E estreitando mais ainda a extensão dos significados, tem-se que galinha possui *cristas carnudas e asas curtas e largas*, adem – espécie de pato – é *aquática*, pombo tem *vôo possante*, perdiz é *desprovida de cauda*”. (FAULSTICH, 1998, p. 15).

Como é possível observar, o referente não deve ser concebido de forma limitada, envolve o objeto na complexidade em que se apresenta, e é pela definição que o delimitamos. É por meio da definição que a ciência descreve um conceito, “suas características específicas

que se organizam de traços observáveis ou imagináveis” (FAULSTICH, 1998, p. 2). Daí a importância da afirmação: a substância é o objeto do conhecimento quando expressa pela definição.

Para Faulstich (2014), há tipos de dicionários que não seguem o modelo de definição com base nas categorias *gênero próximo* e *diferença específica*. Porém, a autora reconhece que esse modelo de definição

predomina em grande parte dos dicionários de língua comum e nos dicionários de linguagem de especialidade [...]. A definição canônica é a que aparece com mais frequência nos dicionários tradicionais cuja primeira preocupação é dizer o que é aquilo, que se exhibe sob a representação de uma palavra (FAULSTICH, 2014, p. 373).

A definição canônica segue o modelo do quadro 5

Quadro 5

TERMO +	É +	DEFINIÇÃO
[X]	=	Proposição formal [Y]

(Fonte: Faulstich, 2014)

Mostra-nos que o verbo ser [é] possui uma funcionalidade, porque desempenha um papel no significado. E conforme Faulstich (2014, p. 374):

i) se X é Y, a pergunta motivadora é: **o que é X?**

E a relação entre termo e proposição, indicada em i), aparece nos resultados do quadro 6 e 7:

Quadro 6

TERMO +	É +	DEFINIÇÃO
Melhoramento genético	=	[ciência]

(Fonte: Faulstich, 2014)

Quadro 7

TERMO +	É +	DEFINIÇÃO
[Melhorista de plantas]	=	[profissional]

(Fonte: Faulstich, 2014)

Os resultados dos quadros 6 e 7 demonstram que:

o verbo ser é uma cópula que liga dois elementos com valor semântico intrínseco unilateral: todo ‘melhoramento genético’ é ciência, mas nem toda ciência é melhoramento genético. A semântica do verbo ‘ser’ é fraca e, normalmente a relação predicativa se faz pela denotação de um estado. Assim, o hiperônimo ‘ciência’ (gênero) denota a identidade do gênero com o hipônimo ‘melhoramento genético’ (espécie). Lido de outra forma o exemplo seguinte, vemos que todo melhorista de plantas é identificado como um profissional, mas que nem todo profissional é melhorista de plantas. Assim, a relação entre X e Y é de estado perene, em melhoramento genético, mas de estado condicional, em melhorista de plantas, uma vez que o profissional pode alterar sua profissão (FAULSTICH, 2014, p. 374-375).

## 2.7 Definição pragmática

Se por um lado, a palavra ‘ser’ segue ligada à forma canônica da definição, por outro, a palavra ‘servir’ segue ligada à forma da definição pragmática. Neste molde de definição “os aspectos pragmáticos organizam a informação definitiva por meio de estruturas de predicação. A predicação, que se compõe de proposições instrumentais, explicita **para que serve** (Y) o objeto (X)” (FAULSTICH, 2014, p. 374). Assim, o quadro 8 nos mostra a funcionalidade do verbo [servir], porque também desempenha um papel no significado:

Quadro 8

TERMO	Serve para	DEFINIÇÃO
[X]	=	Proposição factitiva e resultativa [Y]

(Fonte: Faulstich, 2014)

Neste caso, conforme Faulstich (2014, p. 374), ii) se X contém Y, a pergunta motivadora é: **para que serve X?**

A relação entre termo e proposição, indicada em ii), aparece nos quadros 9 e 10 como proposições instrumentais resultativas:

Quadro 9

TERMO	Serve para	DEFINIÇÃO
Obturação	=	Fechamento do orifício no dente.

(Fonte: Faulstich, 2014)

Quadro 10

TERMO	Serve para	DEFINIÇÃO
Medicação	=	Emprego de medicamento para cura.

(Fonte: Faulstich, 2014)

### 2.7.1 Proposição resultativa

Numa proposição resultativa (em que X resulta de), o elo entre X (termo) e Y (paráfrase) decorre de uma construção efetivamente intencional (Faulstich, 2014, p. 377).

Assim, no quadro 9 e 10

Obturação (X) [material restaurador que serve para] *fechamento de orifício no dente* (Y). O procedimento X-Y é o mesmo: obturação tem como resultado terapêutico fechar um orifício no dente [...]; medicação = emprego de medicamento para cura (FAULSTICH, 2014, p. 374-377).

### 2.7.2 Proposição factitiva

Na proposição factitiva, X é desenvolvido por/para. E “o elo entre termo e paráfrase se baseia na explicitação da paráfrase de dizer o que aquilo faz, por quem foi desenvolvido e para quem foi desenvolvido” (FAULSTICH, 2014, p. 377), como ilustram os dados dos quadros 11,12 e 13:

Quadro 11

TERMO	Serve para	DEFINIÇÃO
Bula	=	[texto desenvolvido por] que acompanha medicamento.

(Fonte: Faulstich, 2014)

Quadro 12

TERMO	Serve para	DEFINIÇÃO
Xarope	=	[substância medicamentosa desenvolvida por] com finalidades terapêuticas.

(Fonte: Faulstich, 2014)



Quadro 13

TERMO	Serve para	DEFINIÇÃO
Tisana	=	[cozimento de ervas de virtudes medicinais] empregada como restauradora das forças de dentes [desenvolvido para]

Nos casos ilustrados nos quadros 11, 12 e 13, a palavra ‘servir’ “designa a utilidade do objeto para algo ou para alguém. Em outras palavras, o objeto linguístico representa algo designa ou fim, ou certo meio” (FAULSTICH, 2014, p. 374). Portanto, a definição pragmática desempenha no discurso a função pedagógica de ensinar a utilidade do objeto, contida no significado da palavra.

### 2.7.3 Proposição formal, resultativa e factiva

A definição canônica complementada pela definição pragmática formula uma nova equação formal mais apropriada para definir os termos da área científica. No quadro 14:

Quadro 14

TERMO +	É +	DEFINIÇÃO
[X]	=	Proposição formal, resultativa e factiva [Y]

(Fonte: Faulstich, 2014)

ii) se X é Y, e se X contém Y, as perguntas motivadoras são: **o que é X?** e **para que serve X?**. Essa equação formal segue representada nos quadros 15, 16, 17 e 18, cujos dados foram extraídos de Faulstich (2014, p. 375):

Quadro 15

TERMO +	É +	DEFINIÇÃO
[Melhoramento genético]	=	[ <b>é</b> ciência <b>para</b> a obtenção de indivíduos ou população com características desejáveis...]

(Fonte: Faulstich, 2014)

Quadro 16

TERMO +	É +	DEFINIÇÃO
[Melhorista de plantas]	=	[é profissional que trabalha com <b>[para]</b> melhoramentos de plantas]

(Fonte: Faulstich, 2014)

Quadro 17

TERMO +	É +	DEFINIÇÃO
[Pinça]	=	[é utensílio <b>para</b> pegar objeto]

(Fonte: Faulstich, 2014)

Quadro 18

TERMO +	É +	DEFINIÇÃO
[Medicamento]	=	[é substância <b>para</b> fins profilático, curativo, paliativo ou de diagnóstico]

(Fonte: Faulstich, 2014)

De acordo com Faulstich (2014, p. 375), os dados dos quadros 16, 17 e 18 demonstram que,

Se Y é a expansão de X, então todo Y é uma subclasse de X, porque  $X=Y$  representa uma equação formal. Nesse caso, dizemos que X e Y formam um par de variante sinonímica, porque a subclasse Y é idêntica à classe X. Em princípio, temos a impressão de que toda proposição lexicográfica é uma variante sinonímica [...], no entanto, quando se trata de paráfrase definitória, a sinonímia coocorrente é de uso restrito, porque tende a apresentar informações enciclopédicas que diferenciam dicionários entre si, segundo o modo de dizer lexicográfico.

A equação formal deixa transparecer a relação estreita entre o objeto, o conceito e o significado. Neste caso, quando a relação de ordem sinonímica é canônica, a sinonímia se manifesta na função referencial, como ilustra o dado do quadro 19:

Quadro 19

TERMO +	É +	DEFINIÇÃO
[Traqueotomia]	=	[é intervenção cirúrgica na traqueia]

(Fonte: Faulstich, 2014)

No quadro 19, a equação mostra que:

X é classe e que Y é subclasse. Ao mesmo tempo, classe e subclasse evidenciam a identidade de significado da sononímia na conexão predicativa entre termo e definição, uma vez que “há compatibilidade semântica entre X e Y”. Essa identidade produz variantes terminológicas que equivalem no plano do conteúdo, porque dois ou mais termos com significados idênticos podem coocorre num mesmo contexto (FAULSTICH, 2014, p. 377).

Com relação às características conceituais ‘o que é’ e ‘para que serve’, mesmo que nem todas estejam declaradas nas proposições, são passíveis de interpretações, pois pesquisas apontam que um significado satisfatório depende de inferências lexicais de duas ordens:

primeiramente, se a proposição for canônica, formal em que ‘X é.’..., o verbo copulativo ‘ser’ pode estar ausente na formulação da proposição que, mesmo assim, a compreensão é plena, porque o hiperônimo que encabeça a proposição [Y] seleciona um [X] que esteja no escopo X-Y (FAULSTICH, 2014, p. 378).

Como nos dados dos quadros 20 e 21:

Quadro 20

Termo	Definição
[Melhoramento genético]	[ciência utilizada em plantas e animais...]

(Fonte: Faulstich, 2014)

Quadro 21

Termo	Definição
[Melhorista de plantas]	[profissional engenheiro agrônomo, biólogo, botânico...]

(Fonte: Faulstich, 2014)

Em continuidade, Faulstich (2014, p. 378) afirma que na proposição pragmática, “em que ‘X serve’..., é desejável que o verbo ‘serve’ não seja apagado, sob pena de o vínculo entre termo e proposição se estruturar pelo verbo copulativo ‘é’, um verbo tradicional, recuperado da proposição formal, como em (19) a (22):”

(19) Aspirina (X) **serve** para alívio de dor.

(20) Aspirina (X) (0) para alívio de dor.

(21) Aspirina (X) **é** para alívio de dor.

(22) Aspirina (X) é para/prá dor.

Os dados dos quadros 20 e 21 e as proposições de 19 a 21 confirmam formulações formais e pragmáticas, mas, quando as proposições não são elaboradas a partir dessas formulações, “necessárias para complementar a estrutura do termo, o significado satisfatório depende de inferências lexicais, como (23), (24) e (25):” (FAULSTICH, 2014, p. 378).

(23) Aspirina é medicamento [que serve] para alívio de dor.

(24) Aspirina [é medicamento que] serve para alívio de dor.

(25) Aspirina é [medicamento que serve] para alívio de dor.

Em linhas gerais, as inferências lexicais – que dependem do dicionário mental do indivíduo, quer dizer, de como as informações estão mapeadas na mente dos usuários – canônica (é) ou pragmática (serve)

decorrem da espontaneidade do falante de subtrair informações que já preexistem na memória, tendo por base que qualquer variante que venha a ser criada é garantida pela ativação das funções comunicativas básicas e sustentadas por regras léxicas que mantêm o conceito vivo (FAULSTICH, 2014, p. 379).

Assim, para Faulstich (2014), inferências podem ocorrer na base de construções como:

Aspirina

(0)

Medicamento

(0)

Aliviar as dores

Para a autora, “Esse diagrama poderá ser reescrito de forma variada conforme a estrutura do termo + definição ou de acordo com a estrutura de superfície” (FAULSTICH, 2014, p. 379):

(26) Aspirina é medicamento que serve para alívio de dor. [termo profundo]

(27) Aspirina é medicamento (0) (0) para alívio de dor. [termo de superfície]

(28) Aspirina é (0) (0) (0) para alívio de dor. [termo de superfície]

(29) Aspirina (0) (0) (0) serve para alívio de dor. [termo de superfície]

(30) Aspirina é (0) (0) (0) para/prá (0) (0) dor. [termo de superfície]

Os dados acima apresentam variação de forma, mas não de conteúdo, porque os vazios (0) apagados não modificam a representação conceitual. E conforme a perspectiva das regras léxicas, “produzidas no fundo, a derivação das UTCs correspondem às expectativas do locutor que é capaz de deduzir qual é a melhor regra a ser usada num ato de fala. Daí que um termo profundo é, pela recursividade, ponto de partida e de chegada das derivações” (idem, *ibidem*).

## **2.8 Resumo do capítulo**

Procuramos demonstrar neste capítulo que, no modelo de signo glossemático de Hjelmslev (1975), o sentido se torna, a cada vez, substância de uma nova forma e não tem outra existência possível além da de ser substância de uma forma qualquer. Apesar de poder assumir várias formas, o sentido pode permanecer o mesmo. Por isso, o modelo de signo hjelmsleviano chama atenção para a relação dinâmica entre o pensamento (substância do conteúdo), proposições e o seu objeto. Este último, porém, não foi objeto de estudo privilegiado por Hjelmslev. Em função disso, afirmamos que o desprezo pelo objeto torna o modelo de signo de Hjelmslev limitado quando o assunto é explicar os termos das ciências, já que as UTCs comportam, além do significado e do significante, o componente conceitual que deve ser analisado e descrito para que a exatidão semântica seja atingida.

A fim de analisar e descrever de maneira exaustiva a terminologia das ciências, principalmente, no que diz respeito ao referente, discorreremos sobre a natureza do signo linguístico em Benveniste (2005). Valemo-nos da posição de Benveniste para demonstrar que no próprio pensamento de Saussure encontra-se um terceiro elemento. A demonstração de Benveniste reforça a nossa convicção de que a natureza de certas palavras inclui três elementos: o significante, o significado e o objeto.

Ao partirmos dessa convicção, passamos, então, a definir em nossa pesquisa o que entendemos por objeto e como ele se manifesta nas categorias linguísticas. Para isso, utilizamos a concepção de signo proposta por Peirce (2010). Conforme este autor, o signo é formado pelo símbolo, ícone e índice; o símbolo representa no pensamento uma ideia geral abstrata; já o ícone indica a semelhança existente entre o pensamento e o objeto em questão; por fim, o índice faz a ligação entre o símbolo e o objeto, ou seja, aponta para os seres particulares existentes no mundo. Além disso, enfatizamos que o objeto não é um dado físico, mas uma entidade complexa.

De acordo ainda com a concepção de signo de Peirce (2010), interpretamos o termo como elemento fundamental situado entre o pensamento constituído pelo símbolo, a relação do pensamento com o objeto, mediada pelo ícone e pelo índice que fazem a ligação entre o símbolo e o objeto, quer dizer, o termo pode ser situado entre: o conceito, a língua e as coisas e o mundo.

Em vista de que não foi o objetivo de Peirce trabalhar de maneira contundente a ligação entre o símbolo e um objeto externo ao pensamento, recorreremos ao pensamento de Faulstich (2014) para esclarecer a relação existente entre o pensamento, as palavras e as coisas. Para tanto, valemo-nos dos estudos dessa autora sobre os dois moldes de definição: a canônica e a pragmática.

A definição canônica apresenta com frequência a entidade estrutural ‘ser’, que inicia a definição como verbo copulativo, indicando estado. Por sua vez, a definição pragmática apresenta a entidade estrutural ‘servir’, que inicia a definição como verbo de ação, para indicar utilidade. Assim, os verbos ‘ser’ e ‘servir’, cada um por si, configuram dois tipos de definição, no sentido de que exibem a natureza do objeto, associada àquilo que os usuários pensam que seja a forma de denominar e compreender o conceito da coisa pela palavra. Contudo, existem enunciados de definição cuja proposição de natureza canônica precisa ser complementada pela proposição pragmática, para ocorrer a compreensão satisfatória do significado do objeto, representado pela palavra. Essa compreensão se dá através da associação que o falante faz das imagens mentais e do uso social atribuído ao objeto (FAULSTICH, 2014).

Desse modo, em vista da questão inicial de que há conceitos que diferenciam o objeto pelo modelo, há três tipos de definição: i) ‘o que é’ de ii) ‘para que serve’ e de iii) ‘o que é’ + ‘para que serve’ nas linguagens de especialidade. O modelo é comandado pela equivalência  $X=Y$ , que exige, do ponto de vista lexical, a identidade de significado descritivo.

## CAPÍTULO 3

### Metodologia

---

#### 3.1 Procedimentos para a interpretação das Unidades Terminológicas Complexas (UTCs)

O procedimento adotado para a interpretação dos significados nos textos de nosso estudo buscou o significado naquilo que foi dito e que não foi dito no enunciado. Assim, com base na abordagem socioterminológica, os passos adotados na metodologia foram:

Primeira etapa: levamos em consideração o conjunto de termos selecionados, sob o ponto de vista da variação sinonímica e da polissemia das unidades terminológicas, entendendo que tais unidades podem ser analisadas e descritas como fenômenos linguísticos.

Segunda etapa: na descrição dos 72 termos selecionados, observamos as variantes de uso no discurso escrito, e sustentamos o postulado básico da análise da terminologia em contextos linguísticos e em contextos discursivos da língua escrita e da língua oral, e categorizamos as variantes em coocorrentes.

Partimos do mesmo princípio para interpretar que as unidades terminológicas são entidades de produção do saber. Por esse processo, nosso estudo procurou, fundamentalmente, descrever os termos da área da Pedagogia na dimensão conceitual.

A análise do termo sob a perspectiva do conceito nos levou à terceira etapa: descrever o conceito (substância) como essência necessária expressa pela definição. E, para a constituição de uma nomenclatura para a área da Pedagogia, foi utilizado o modelo de definição canônica complementado pelo modelo de definição pragmática. Por conseguinte, procuramos determinar a ligação entre o signo e a coisa.

Quarta etapa: os termos foram recolhidos nos contextos de ocorrência, que são os textos da área da Psicologia e da área da Pedagogia e o critério. As fontes selecionadas para a coleta dos dados, a quantidade de fontes e o número de UTCS coletadas por fonte, seguem discriminadas na tabela 22:

Tabela 22

FONTES	QUANTIDADE	NÚMERO DE UTCs
Livros	28	46
Revistas	4	4
Blogs	2	3
Artigos	6	6
Teses e dissertações	6	6
Documentos	6	5
Leis	1	2

É preciso explicitar que as UTCs enumeradas no quadro 1 e distribuídas na tabela 22 são as mais utilizadas pelo discurso pedagógico, para entender o processo de ensino e o processo de aprendizagem. Portanto, um dos critérios para escolha das 72 terminologias foi a frequência. Outro critério que motivou a constituição do *corpus* de pesquisa diz respeito à utilização de excertos retirados de textos de pesquisadores considerados especialistas em cada temática em questão<sup>5</sup>.

### 3.2 Aplicação dos procedimentos e dos passos adotados

A descrição do conceito pressupõe que se observe o universo particular de discurso em que a UTC a ser definida se insere. Seguindo essa orientação, ao recolhermos os dados em contextos linguísticos e em contextos discursivos da língua escrita, procuramos:

- i) recolher as UTCs em textos de pesquisadores que são considerados especialistas na área da Pedagogia e da Psicologia;
- ii) transcrever os excertos em que aparece o termo [X] + proposição formal, resultativa e factitiva ou proposição factitiva e resultativa, citando página, autor e ano;

---

<sup>5</sup> os excertos utilizados para formulação das paráfrases definitórias seguem anexados no final da tese.



- iii) selecionar UTCs a partir de palavras de caráter genérico que operam um significado abrangente e da língua comum, que se organizam por meio de argumentos que lhe atribuem o caráter particularizante de especialidade.

Com relação ao item iii), a representação semântica deve abarcar toda UTC, porque:

no contínuo de uma UTC, os argumentos são reoperadores do significado de cada conjunto sintagmático antecedente, com a função de especificar, de tal forma que no intervalo que vai do + geral ao + específico se processa o novo conceito, que seja próprio da área de especialidade a que pertence o termo em causa, (FAULSTICH, 2003, p. 15).

A representação das UTCs ‘avaliação da aprendizagem escolar’ e ‘instituição escolar’ servem de exemplo:

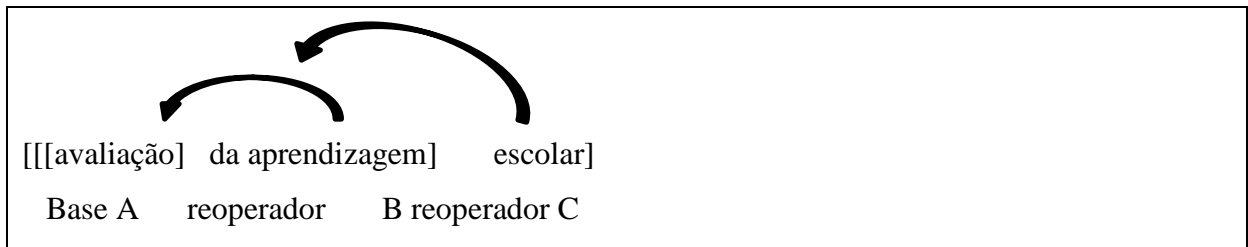


Figura 2



Figura 3

Postas as ideias desse modo, passamos a descrever as unidades terminológicas complexas, cujos conceitos estão contidos nas estruturas da tabela 1, a fim de constatar se suas definições ligavam signo e referente, de confirmar a existência de termo profundo e se também as UTCs poderiam ser categorizadas como variantes coocorrentes. Para isso, recorreremos à paráfrase definitória, procurando nos dados apresentados identificar as duas entidades estruturais ‘o que é’ e ‘para que serve’. Quando estas duas entidades não estavam explícitas nos textos, o significado satisfatório era obtido por meio de inferências lexicais.

A UTC ‘instituição escolar’, ilustra os procedimentos e os passos adotados na pesquisa. Para isso, seguem os excertos:

[...] Peço, pois, licença para rerepresentar aqui as considerações que fiz em Olinda, por ocasião do III Encontro Nacional do Programa Alfa (EnPA). Ali, ao tratar do papel da **escola** básica, parti do seguinte princípio: a **escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado**.

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a **escola** diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, **a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado.** (SAVIANI, 2003, p. 14).

Com base nesses excertos extraídos de Saviani, especialista na área da Pedagogia, podemos observar que o verbo ‘ser’ aparece de forma explícita, ligando escola e instituição: **a escola [é] uma instituição**. E a palavra ‘instituição’, de caráter genérico, ao ser particularizada pela palavra ‘escola’, forma o termo [instituição escolar]. O termo X [instituição escolar] serve para socialização do saber sistematizado, que, por sua vez, é ciência; neste caso, inferimos o verbo ‘servir’ através da proposição factitiva e resultativa: **cujo papel consiste na [serve para] socialização do saber sistematizado**. Disso resulta o quadro 23:

Quadro 23

TERMO +	É	DEFINIÇÃO
Instituição escolar	=	Instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.

Como resultado, temos:

Termo [X]	Proposição formal, resultativa e factitiva [Y]
Instituição escolar	Instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.

Esse resultado, adaptado ao modelo de Faulstich (2014, p. 375), pode ser reescrito com o verbo ‘ser’ ausente na formulação da proposição, e, mesmo assim, teremos uma compreensão plena, porque o arquiteponto que encabeça a proposição [Y] seleciona um [X] que está no escopo X-Y. Por conseguinte, podemos ter como resultado satisfatório: ‘instituição escolar = instituição’. Desse modo, ao reescrevermos a tabela 23, acrescentado o nome do autor, ano e página do livro de onde foram extraídos os dados, teremos o quadro 24:

Quadro 24

Nº	UTC	Definição	Autor, ano, página.
34	Instituição escolar	Instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.	Saviani, 2003, 14

No quadro 23, o signo ‘instituição escolar’, que constitui uma entrada terminográfica, compreende por meio de uma paráfrase um objeto no mundo exterior; neste caso, o conceito representa um objeto, apreendido pela experiência. Isso quer dizer que podemos visualizar uma imagem existente no mundo empírico quando retemos: escola é instituição que serve para socialização da ciência. Desse modo, consideramos a UTC ‘instituição escolar’ como um exemplo de nomenclatura, porque o termo e o conceito estão representados adequadamente.

Assim sendo, a UTC 34[instituição escolar] atinge a exaustão semântica, em vista de que é formulada de acordo com as regras da gramática da língua em questão; encerra um conceito evidente; proporciona que seja formulada uma definição (FAULSTICH, 2003). E mais, há, nessa UTC, uma relação existente entre o pensamento, as palavras e as coisas. Seguindo esses procedimentos, aplicamos o modelo de definição canônica complementado pelo modelo de definição pragmática às demais 71 UTCs, para a constituição de uma nomenclatura para Pedagogia.

## CAPÍTULO 4

### A definição canônica e a definição pragmática aplicadas na formulação de termos na área de Pedagogia

---

Este capítulo compõe-se de cinco seções: nas três primeiras, deixamos explícitos os procedimentos e os passos adotados para formulação de conceitos das UTCs 9 [avaliação da aprendizagem escolar] 54 [projeto político-pedagógico escolar] 17 [contrato pedagógico]; na quarta seção, também foram explicitados os procedimentos e os passos adotados para formulação de conceitos das UTCs 23 [educação formal] 27 [educação não-formal] 21 [educação informal]; na quinta seção, ao formularmos conceitos para as UTCs 6 [aprendizagem significativa] 52 [pedagogia crítico-social dos conteúdos] e 43 [paideia grega], deixamos de explicitar os procedimentos e os passos adotados, no entanto, eles são passíveis de inferência com base nos conceitos das UTCs anteriormente formulados

Para a discussão dos conceitos, servimo-nos de obras especializadas em que a forma da UTC e a representação conceitual aparecem de maneira explícita, sendo consultados os especialistas das temáticas em questão. Postas as ideias desse modo, apresentamos a formulação de conceitos de algumas UTCs.

#### 4.1 Representação conceitual da UTC 9 [avaliação da aprendizagem escolar]

Para descrevermos o componente conceitual da UTC 31, escolhemos o livro de Luckesi (2005) “Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática”. Durante nosso estudo, constatamos que não há uma representação adequada do componente conceitual da UTC 9 [avaliação da aprendizagem escolar], como revelam as definições dadas por Luckesi (2005, p. 17-19):

**Avaliação da aprendizagem** [...] é *diagnóstica e processual*, ao admitir que, aqui e agora, este educando não possui um determinado conhecimento ou habilidade, mas, depois, se ele for cuidado, poderá apresentar as qualidades esperadas [...], é *dinâmica*, ou seja, não classifica o educando, mas diagnostica a situação para melhorá-la a partir de novas decisões pedagógicas [...], é *inclusiva*, na medida em que não seleciona os educandos melhores dos piores, mas sim subsidia a busca de meios pelos quais todos

possam aprender aquilo que é necessário para o seu próprio desenvolvimento [...], é *democrática*, devido incluir a todos [...]. Assim sendo, praticamos exames e denominamos, inadequadamente, essa prática de **avaliação da aprendizagem escolar**. (grifos nossos).

O termo ‘avaliação da aprendizagem’ (X) estrutura-se por meio de várias proposições formais:

Termo [X]	Proposição formal [Y]
Avaliação da aprendizagem	é diagnóstica
Avaliação da aprendizagem	é processual
Avaliação da aprendizagem	é dinâmica
Avaliação da aprendizagem	é inclusiva
Avaliação da aprendizagem	é democrática

Esse estado de coisas indica que X é Y, mas a pergunta motivadora o **que é X**? Não é respondida, como confirmam os próximos excertos:

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva; [...]. Sem eles, a prática da **avaliação escolar** (grifo nosso) não tem sustentação [...]. A avaliação da aprendizagem é uma prática rigorosa (LUCKESI, 2005, p. 40-111).

Com base nesse excerto, outras proposições formais podem ser acrescentadas à equação criada por Faulstich (2014, p. 375):

Termo [X]	Proposição formal [Y]
Avaliação da aprendizagem	é amorosa
Avaliação da aprendizagem	é construtiva
Avaliação da aprendizagem	é prática

Contudo, essas expressões conceituam, mas não respondem o **que é X**, porque o termo [Y], não representa uma coisa, mas um atributo, não forma um quadro mental de alguma coisa. Falta, portanto, identidade entre o significado da palavra (X) e o conceito do objeto (Y). Temos por tarefa identificar um termo (X) como um conceito (Y) equivalente. Para isso, continuamos a busca em outros trechos do livro de Luckesi (2005, p. 84-85):

É possível usar a avaliação da aprendizagem, no verdadeiro significado de avaliação, como o **ato** pelo qual qualificamos a realidade, a partir de dados relevantes, para uma tomada de decisão sobre o que está ocorrendo, na

perspectiva de proceder a uma intervenção e melhorar os resultados dessa situação. [...]. Se tivermos cientes de que a avaliação é um **ato** de diagnóstico.

Em outro trecho,

A avaliação da aprendizagem é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do educando, ou seja, ela permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades e carências, na medida em que o que importa é aprender (LUCKESI, 2005, p. 111)

Nestes trechos, a palavra ‘ato’ se apresenta como no quadro 25:

Quadro 25

TERMO +	É	DEFINIÇÃO
Avaliação da aprendizagem escolar	=	Ato

Isso porque nas 115 páginas do Livro de Luckesi (2005), constatamos que a recorrência da equação: avaliação escolar (X) é ato (Y) se dá pelo menos 38 vezes, conforme registramos à proporção que a equação aparecia dentro do texto. Vale a pena relatar que o referido autor não destaca essa definição, como enfatiza em outros trechos as outras como avaliação da aprendizagem (X) é diagnóstica (Y), é processual (Y)...; apesar disso, ele concebe avaliação da aprendizagem escolar como **ato**. Registramos também que os termos ‘diagnóstico’, ‘prática’ e ‘inclusão’..., funcionam como proposições instrumentais, como atesta o trecho seguinte:

Avaliação da aprendizagem, por outro lado, possui características complementares diversas das acima referidas; propriamente opostas a elas: tem por objetivo *diagnosticar* a situação de aprendizagem do educando, tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do desempenho. (LUCKESI, 2005, p. 17).

E neste outro trecho:

Na avaliação da aprendizagem escolar [...], os instrumentos de avaliação – diferentes das técnicas de coleta de dados – são recursos metodológicos que utilizamos para processar um ato avaliativo, que *são a coleta de dados, a qualificação e a prática da tomada de decisão*. (LUCKESI, 2005, p. 88).

Nestes excertos, o diagnóstico da situação de aprendizagem do educando [serve] para subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do desempenho; por sua vez, os instrumentos de avaliação são recursos metodológicos utilizados [que servem] para processar um ato avaliativo. Chegamos a essas conclusões pelas inferências lexicais, pois a entidade estrutural ‘serve’ não se apresenta de forma explícita. Assim, seguindo os procedimentos adotados, formulamos a definição pragmática para a UTC 9, como no quadro 26:

Quadro 26

TERMO	É	DEFINIÇÃO
Avaliação da aprendizagem escolar	=	Ato de diagnóstico, realizado por instrumentos de coleta de dados, que constata o desempenho do educando em relação ao que foi aprendido ou não sobre determinado conteúdo. Ver Avaliação da aprendizagem; Avaliação escolar.

Resultado:

Termo [X]

Proposição formal, resultativa e factitiva

Avaliação escolar

Ato de diagnóstico, realizado por instrumentos de coleta de dados, que constata o desempenho do educando em relação ao que foi aprendido ou não sobre determinado conteúdo.

Ao reescrevermos esse resultado no quadro 27, eliminamos o verbo copulativo ‘ser, e acrescentamos, no quadro 27, o nome do autor, ano e página do livro de onde foram extraídos os dados:

Quadro 27

Nº	UTC	Definição	Autor, ano, página.
11	Avaliação escolar	Ato de diagnóstico, realizado por instrumentos de coleta de dados, que constata o desempenho do educando em relação ao que foi aprendido ou não sobre	Luckesi, 2005, 17-111

		determinado conteúdo. Ver Avaliação da aprendizagem escolar; Avaliação da aprendizagem.	
--	--	---	--

Com relação à estrutura da UTC ‘avaliação da aprendizagem escolar’, há supressão de formativos na estrutura sintagmática do termo, produzindo, assim, duas variantes lexicais, representadas nas figuras 4 e 5:



Figura 4



Figura 5

Conforme Faulstich (2014), temos a seguinte configuração:

Avaliação da aprendizagem escolar. [termo profundo]

Avaliação da aprendizagem (0). [termo de superfície]

Avaliação (0) escolar. [termo de superfície]

O termo profundo e os termos de superfície, cujas ocorrências foram registradas 72 vezes, apresentam variação de forma, mas não de conteúdo, porque os vazios (0) não modificam a representação do conceito. Para Luckesi, avaliação da aprendizagem escolar, avaliação da aprendizagem e avaliação escolar significam ato de diagnóstico, realizado por instrumentos...; neste caso, a função denotativa da linguagem é alcançada, em vista de que os três termos possuem o mesmo conceito, com imagem ou quadro mental de alguma coisa, idênticos.

#### 4.2 Representação conceitual da UTC 54[projeto político pedagógico escolar]

Sobre a UTC 54, constatamos a falta de um eficiente intercâmbio comunicacional



entre especialistas da área da Pedagogia, provocada pela variação conceitual pela qual passa essa UTC. Para Neves (2004, p. 112), o projeto pedagógico é:

colocação prática dos objetivos nacionais, levando em conta as situações locais e as necessidades específicas da clientela; um conjunto de objetivos concretos e realistas; um plano preciso de ações coerentes, articuladas entre si; o trabalho de uma **equipe responsável decida a trabalhar em conjunto** (grifos nossos); um programa plurianual, um calendário com uma programação e prazos precisos para cada fase; um conjunto de ações para os alunos e, se possível, com eles [...]. Em suma, o **projeto pedagógico** dá voz à escola e é concretização de sua **identidade** (NEVES, 2004, p. 112-113).

Ao analisarmos os dados desta citação, encontramos seis representações conceituais diferentes, constituindo, portanto, seis termos, pois há variação do conceito, mas há permanência do termo, como veremos na descrição seguinte:

Termo [X]	Proposição formal [Y]
Projeto político pedagógico escolar	é colocação prática dos objetivos nacionais...
Projeto político pedagógico escolar	é conjunto de objetivos concretos e...
Projeto político pedagógico escolar	é plano preciso de ações coerentes...
Projeto político pedagógico escolar	é trabalho de uma equipe responsável...
Projeto político pedagógico escolar	é programa plurianual...
Projeto político pedagógico escolar	é conjunto de ações para os alunos...

Porém, em outros especialistas, encontramos outros valores para a UTC 54:

A expressão “projeto pedagógico” é o conjunto de ideias e posturas que indicam o posicionamento dos profissionais da escola frente aos professores, alunos e pais que a compõem, com alguma intenção, diante da forma como organizam e orientam o fazer diário em sala de aula (CHAVICCHIA, 2002, p. 183).

“**Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação**”. É preciso entender o projeto político pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua **proposta** (VEIGA, 2004, p.22- 33).

Donde:

Termo [X]

Proposição formal [Y]

Projeto político pedagógico escolar

é o conjunto de ideias e posturas...

Projeto político pedagógico escolar

é reflexão de seu cotidiano...

A variação do conceito para o mesmo termo reforça a falta de uma comunicação eficiente do que seja um projeto político pedagógico. Essa falta de unidade conceitual entre os especialistas Chavichchia, Zanini e Veiga impede entender a representação do objeto da UTC 54, porque X e Y possuem valores diferentes.

Essas representações conceituais com valores diferentes foram extraídas, principalmente, de Veiga (2004), mas outros especialistas ensaiam outras conceituações para o termo “projeto político pedagógico” como atestam os próximos excertos:

Projeto político pedagógico “não se trata meramente de elaborar um **documento**, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão...”. [...]. **Como processo, indica e reforça a função precípua da direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da política educativa** (grifos nossos), do alcance e da globalidade do processo educativo na escola e de liderá-la, administrando a consecução dos objetivos [...] “Nessa perspectiva, papel importante desempenharão as instituições escolares, atuando em sintonia por integrarem o projeto pedagógico: **Associação de Pais e Mestres, clubes diversos, grêmios estudantil, conselhos de classes, representação de turmas etc**”. (BUSSMANN, 2004 p.37-50).

Uma proposta que prevê um projeto que tem sua especificidade, tem memória e se respalda em sua trajetória particular por meio das experiências, ações concretizadas e frustradas que foram vivenciadas e que permitem ao coletivo a constante reflexão sobre sua ação educativa não pode ser mesmo modismo. Não importa o nome que se dê a essa ação, que aqui, como outros autores, chamo projeto político pedagógico (RESENDE, 2004, p. 91-92).

O que é um projeto político pedagógico? É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados [...]. A construção de um projeto político pedagógico supõe as seguintes etapas, aliás tradicionais num processo de planejamento: **análise da situação, definição dos objetivos, escolha das estratégias, estabelecimento do cronograma e definição dos grupos necessários, coordenação entre o diferentes profissionais e setores envolvidos, implementação e acompanhamento da avaliação**” (grifos nossos) (NEVES, 2004, p. 110).

Nos dois primeiros casos, destacamos:

Termo [X]	Proposição formal [Y]
Projeto político pedagógico escolar	é processo de ação-reflexão...
Projeto político pedagógico escolar	é proposta que prevê um projeto...

No último excerto, o verbo ‘ser’ aparece explícito:

Termo [X]	Proposição formal [Y]
Projeto político pedagógico da escola	é instrumento de trabalho...

Nas três últimas proposições formais também há variação conceitual, logo, estamos diante de três termos distintos. Consideramos, portanto, estas três proposições, assim como as proposições formais anteriores, inadequadas para a formulação da representação conceitual do termo “projeto político pedagógico escolar”, isso porque nenhuma delas nos oferece um arquitermo para a abertura da definição. Sabemos que não é “colocação, plano, conjunto, trabalho, programa, reflexão, processo, proposta e instrumento”. Nenhuma dessas expressões responde **o que é X**. Somente por inferência lexical encontramos um caminho para a resposta:

É desse processo que deve emergir o projeto político pedagógico de uma escola registrado em plano que se constrói como um **documento** [...] Supera-se, assim, a concepção de plano como **documento** elaborado *a priori*, com finalidade de direcionar, determinar e controlar as ações, passando-se a concebê-lo como um **documento** (grifos nossos) que se constituiu na processualidade das práticas (SANTIAGO, 2004, p. 173).

Por inferência, podemos expressar X no quadro 28:

Quadro 28

TERMO +	É	DEFINIÇÃO
Projeto político pedagógico escolar	=	Documento

Consequentemente, formulamos uma definição para UTC 54 [projeto político-pedagógico escolar], a partir do arquitermo ‘documento’, das proposições anteriormente grifadas e das proposições instrumentais em que a forma verbal ‘serve’ não aparece de forma explícita, mas pode ser inferido:

[...] projeto pedagógico político [...] deve se gestar no entendimento compartilhado por todos os envolvidos com a atuação escola, sobre como organizar e [serve para] conduzir as práticas que levem à efetividade das

aprendizagens apreendidas [...]. Neste sentido, o primeiro desafio a ser enfrentado pelas instituições públicas será [serve para] a **permanência exitosa do aluno no processo de escolaridade, já que a evasão e a reprovação são problemas antigos, mas ainda não resolvidos**” (MARQUES, 2004, p. 146-170).

Todos esses dados postos no quadro 29:

No quadro 29, vemos:

TERMO +	É	DEFINIÇÃO
Projeto político pedagógico escolar	=	Documento elaborado de modo coletivo, que contém a proposta pedagógica da escola, caracterizado como a identidade de uma instituição escolar. Ver Projeto político-pedagógico; Projeto pedagógico; Projeto escolar.

Como resultado:

Termo [X]

Proposição formal, resultativa e factitiva [Y]

Projeto político pedagógico

Documento elaborado de modo coletivo, que contém a proposta pedagógica da escola, caracterizado como a identidade de uma instituição escolar.

Ao reescrevermos o resultado conforme o quadro 27, produzimos o quadro 30:

Nº	UTC	Definição	Autor, ano, página.
55	Projeto político pedagógico	Documento elaborado de modo coletivo, que contém a proposta pedagógica da escola, caracterizado como a identidade de uma instituição escolar. Nota: A proposta pedagógica almeja a qualidade da educação. Ver Projeto político-pedagógico escolar; Projeto pedagógico; Projeto escolar.	Veiga; Neves; Santiago, 2005, 17-111

Em nossa base de dados, registramos a ocorrência da UTC ‘projeto político pedagógico escolar’ 159. Nos contextos em que ocorre, a supressão de formativos na estrutura sintagmática do termo gera variação lexical, representada nas figuras 6, 7, 8 e 9 seguintes:

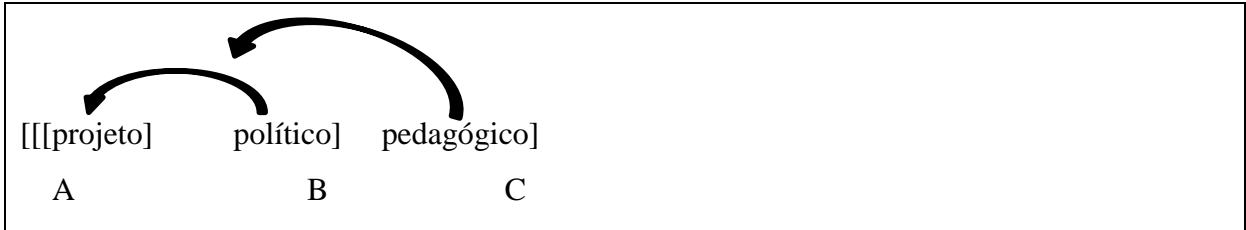


Figura 6

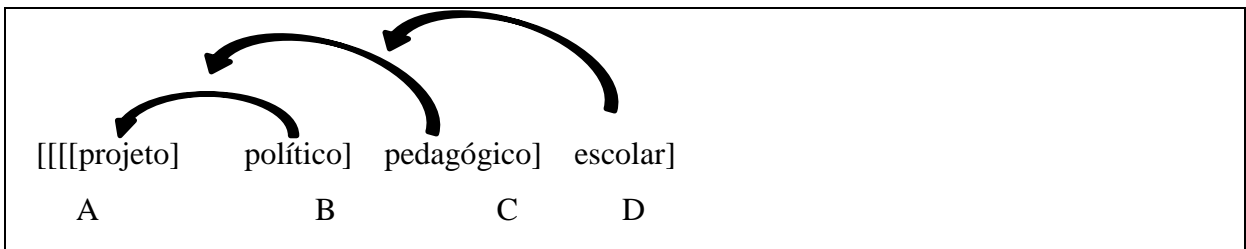


Figura 7



Figura 8



Figura 9

Essas figuras transcritas para o diagrama de Faulstich (2014) apresentam a seguinte configuração:

Projeto político pedagógico escolar [termo profundo]

Projeto político pedagógico (0) [termo de superfície]

Projeto político (0) escolar [termo de superfície]

Projeto (0) pedagógico (0) [termo de superfície]

Projeto (0) (0) escolar [termo de superfície]

Postas as ideias desse modo, vemos que o conjunto de dados acima, apresenta a variação da forma para o termo ‘projeto político pedagógico escolar’, com o conteúdo

preservado, já que os vazios (0) não modificarão a representação do conceito; neste caso, teremos um termo profundo com derivações, e isso possibilitará formar uma imagem adequada da realidade, em que a UTC 54 [projeto político pedagógico escolar] apresentará uma relação existente entre o pensamento, as palavras e as coisas.

### 4.3 Representação conceitual da UTC 17 [contrato pedagógico]

No texto da Francisco (1999) “Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau”, utilizado para formulação do conceito da UTC ‘contrato pedagógico’, não apresenta a entidade estrutural ‘ser’ de modo explícito; por outro, as cláusulas do contrato pedagógico apresentam a entidade estrutural ‘servir’, mais precisamente na cláusula da utilidade:

O que Rousseau pretende com ela é somente **captar a essência da relação pedagógica e da autoridade docente** [...]. Essa essência pode **servir** assim como *modelo* a partir do que poderíamos aferir se estamos tomando corretamente nossa prática e entendendo bem o sentido de nossa autoridade (FRANCISCO, 1999, p. 110).

Em outras partes do texto, o contrato pedagógico é o resultado de uma relação a partir de outras cláusulas, quer dizer, a partir de outras regras:

as regras dessa relação devem ser vistas com objeto de contrato, isto é, do mútuo e livre acordo entre as partes envolvidas. Somente assim essas partes poderão ter obrigações e vantagens, ou deveres e direitos, consciente e livremente acordados, sabendo de antemão o que podem ou não podem esperar um do outro, o que podem não podem fazer com o outro (FRANCISCO, 1999, p. 104).

Essas regras são entendidas como: cláusula do comando e obediência, cláusula do comando no interesse e vantagem do aluno, cláusula afetiva e cláusula do compromisso, como atestam os próximos excertos:

**O contrato pedagógico está fundado na diferença básica que existe entre duas partes contratantes. Uma, o mestre, sendo superior em forças, conhecimentos e experiências, e outra, o aluno (uma criança ou adolescente), sendo inferior, naqueles mesmos aspectos** (grifos nossos). Está fundada também no fato de que esse último, em diferentes graus segundo a faixa etária, precisa da condução do primeiro em seu processo de

desenvolvimento, isto é, da aquisição de forças, conhecimentos e experiências. A primeira e central cláusula desse contrato será, então, a de que na relação pedagógica um deve conduzir, isto é, comandar, e o outro deve ser conduzido, isto é, obedecer (FRANCISCO, 1999, p. 105).

O comando e a obediência são justificados:

a condução e o comando pelo mestre é algo somente temporário e admitido apenas e tão-somente porque tem como finalidade construir no aluno a capacidade de autocondução[...], **que o mestre exerça seu comando no interesse e vantagem do aluno, quer dizer ordenar apenas aquilo que seja bom para o aluno do ponto de vista de seu desenvolvimento, de seu crescimento, da construção de sua autonomia, de sua promoção** (grifos nossos) (FRANCISCO, 1999, p. 106-108).

Como também é justificada a causa da afetividade:

Por outro lado, o mestre não poderia desdobrar todas as pesadas exigências do contrato se não tivesse uma espécie de respeito, e estima por seu aluno [...], é possível na presença de uma relação de *estima e respeito* pelo outro. Essa estima e respeito correspondem precisamente à ligação afetiva e à dimensão *ética*, intrínsecas ao contrato pedagógico (FRANCISCO, 1999, p. 111).

Se nas cláusulas do contrato pedagógico a entidade estrutural ‘servir’ aparece de forma explícita; por sua vez, a entidade estrutural ‘ser’ é passível de inferência:

Se um mestre porventura deixar de cumprir seus deveres no **pacto**, o aluno estará em pleno direito de lhe retirar toda a autoridade [...]. Essa hipótese poderá ocorrer, por exemplo, quando o professor pretende apenas ter autoridade – isto é, exigir que o aluno cumpra sua obrigação no contrato - sem, entretanto, estar fornecendo a contrapartida, cumprir sua parte no **pacto** (grifo nosso) (FRANCISCO, 1999, p. 113-114).

Observamos que Francisco (1999) limita-se a explicar as cláusulas do contrato, mas ela não faz uma representação conceitual adequada do termo ‘contrato pedagógico’. Por isso, precisamos responder: **o que é X?** E conforme os dados, inferimos o quadro 31:

Quadro 31

TERMO +	É	DEFINIÇÃO
Contrato pedagógico	=	Pacto

Para completarmos a definição canônica ‘contrato pedagógico é pacto’ com a definição pragmática, é preciso utilizar as proposições instrumentais contidas nos trechos que transcrevemos das cláusulas. Conseqüentemente, ao acrescentarmos ao quadro 31 as proposições factitivas e resultativas, obteremos o quadro 32:

Quadro 32

TERMO	É	DEFINIÇÃO
Contrato pedagógico	=	Pacto entre professor e aluno regido por cláusulas, que visa regular as relações existentes durante um período limitado, suscitando direitos e deveres recíprocos em relação ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem. Ver contrato didático.

Como resultado:

Termo [X]

Proposição formal, resultativa e factitiva [Y]

Contrato pedagógico

Pacto regido por cláusulas, que visa regular as relações existentes entre professor e aluno durante um período limitado, suscitando direitos e deveres recíprocos em relação ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem.

Ao reescrevermos o resultado conforme o quadro 27 e 30, visualizaremos o quadro 33:

Quadro 33

Nº	UTC	Definição	Autor, ano, página.
17	Contrato pedagógico	Pacto entre professor e aluno regido por cláusulas, que visa regular as relações existentes durante um período limitado, suscitando direitos e deveres recíprocos em relação ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem. [Adaptado de Francisco, 1999, p. 103-113]. Ver Contrato didático.	Francisco, 1999, 17-111



No contexto em que ocorre a forma ‘contrato pedagógico – foram registradas 12 ocorrências – há permanência da forma e do conteúdo; contudo, em outro contexto, registramos uma forma diferente com o mesmo arquiteponto contido no quadro 32:

As afirmações de Bachelard (1989) ajudaram-me a perceber que tal como ocorre em outras ciências, na Pedagogia também nos deparamos com obstáculos epistemológicos, à espera de novas análises e superação. Um desses obstáculos poderia ser o conceito de **contrato didático** utilizado no cotidiano escolar, como o **pacto** entre dois parceiros - **professor e aluno** – (grifos nossos) para a efetivação do ensino e da aprendizagem em determinado programa de aprendizagem. (PINTO, 2003, p. 2).

Assim, as proposições grifadas, mais a entidade estrutural ‘ser’, produz o que apresentamos no quadro 34:

Quadro 34

TERMO +	É	DEFINIÇÃO
Contrato didático	=	Pacto entre professor e aluno

Em que:

Termo [X]

Proposição formal [Y]

Contrato pedagógico

é pacto entre professor e aluno

Contrato didático

é pacto entre regular professor e aluno

Assim, o arquiteponto ‘pacto’ é complementado pela expressão “entre professor e aluno”. No entanto, “Contrato pedagógico visa as trocas entre professor e aluno durante um período limitado que suscita direitos e deveres recíprocos” (JONNAERT; BORGTH, 2002, p. 1). Nesse caso, a inferência com ‘serve’ cabe na compreensão conceitual, como mostramos na quadro 35:

Quadro 35

TERMO	Serve para	DEFINIÇÃO
Contrato pedagógico	=	Regula as relações existentes entre professor e aluno durante um período limitado, suscitando direitos e deveres recíprocos.

A reescrita da definição da tabela 34 complementada com a definição da tabela 35 tem como resultado:

Termo [X]	Proposição formal, resultativa e factitiva [Y]
Contrato pedagógico	Pacto entre professor e aluno regido por cláusulas, que visa regular as relações existentes durante um período limitado, suscitando direitos e deveres recíprocos em relação ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem.
Contrato didático	Pacto entre professor e aluno regido por cláusulas, que visa regular as relações existentes durante um período limitado, suscitando direitos e deveres recíprocos em relação ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem.

O resultado reescrito de acordo o quadro 27, 30 e 33, é apresentado no quadro 36:

Quadro 36

Nº	UTC	Definição	Autor, ano, página.
17	Contrato pedagógico	Pacto entre professor e aluno regido por cláusulas, que visa regular as relações existentes durante um período limitado, suscitando direitos e deveres recíprocos em relação ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem.	Francisco, 1999, 17-111
18	Contrato didático		Jonnaert; Borgth, 2002, 1 Pinto, 2003, 2

Ao seguir a linha de raciocínio de Faulstich (2003), afirmamos que o quadro 35 apresenta a palavra ‘contrato’ que possui um significado abrangente e da língua comum, que se organiza por meio de argumentos que lhe atribuem o carácter particularizante de especialidade da área de Pedagogia. As figuras 10 e 11 mostram-nos a visualização desse fenómeno:

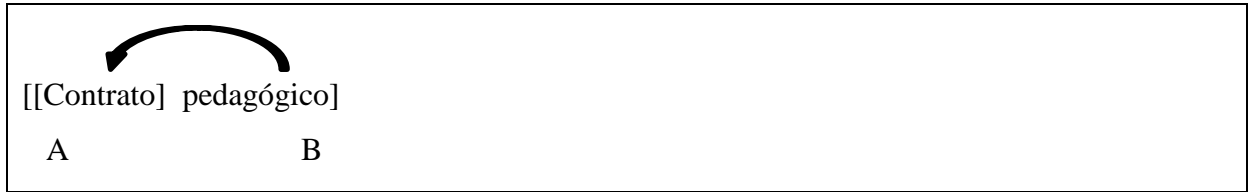


Figura 10



Figura 11

As figuras 10 e 11 apresentam a variação lexical que decorre da comutação de reoperadores de significado, sem que haja prejuízo conceitual porque a comutação não modifica a representação conceitual. Com isso, a UTC 17 atinge a exaustão semântica e mostra uma imagem adequada da realidade quando recebe a definição contida no quadro 35.

#### 4.4 Representação conceitual das UTCs 24 [educação formal] 27 [educação não-formal] 26 [educação informal]

Trilla (2008) apresenta, no livro “Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos”, o arquitecônio ‘processos’ para compor o início da definição da UTC 27 [educação não-formal]:

nossa proposta é a seguinte: entendemos por **educação não-formal** o conjunto de processos (grifos nossos), meios e instituições específicas e diferencialmente concebida em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado [...] de forma muito notável é composto por todas aquelas instituições e programas destinados a pessoas ou coletivos que se encontram em alguma situação de conflito social: centro de acolhida, centros abertos, educadores de rua, programas pedagógicos em centros penitenciários etc, (TRILLA, 2008, p. 42-42).

O hiperônimo ‘processos’ também encabeça as definições das UTCs 24 e 26:

Para nós, o que delimita com razoável precisão os diversos conteúdos que o uso costuma atribuir às expressões **educação formal** e não-formal, por um lado, e informal, por outro, é um critério de *diferenciação* e *especificidade* ou do **processo** educacional. Ou seja, estaríamos diante de um caso de

**educação informal** quando o **processo** educacional indiferenciada e subordinadamente a outros **processos** sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso da ação geral em que o **processo** (grifos nossos) se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa (TRILLA, 2008, p. 37).

Nos dados, os processos formam um conjunto, e o verbo copulativo ‘ser’ não vem declarado, no entanto, pode ser inferido, como demonstram os quadros 37, 38 e 39:

Quadro 37

TERMO +	É	DEFINIÇÃO
Educação formal	=	Processos

Quadro 38

TERMO +	É	DEFINIÇÃO
Educação não-formal	=	Processos

Quadro 39

TERMO +	É	DEFINIÇÃO
Educação informal	=	Processos

Ao formalizarmos:

Termo [X]	Proposição formal [Y]
Educação formal	Processos
Educação não-formal	Processos
Educação informal	Processos

A partir das proposições postas em destaque, inferimos o verbo para indicar processo ‘serve’:

A educação formal [...] **vai do ensino pré-escolar até os estudos universitários, com seus diferentes níveis e variantes**; ou, dito de outro modo, **a estrutura graduada e hierarquizada orientada à outorga de títulos acadêmicos** (TRILLA, 2008, p. 40).

Em outro trecho do livro, há indicação do objetivo da educação formal “uma das tarefas do sistema formal é precisamente credenciar conhecimentos e competências” (idem, p. 123). Essa tarefa é que confere certo caráter homogeneizador à educação formal, que deve ser reconhecida como um fato necessário e positivo:

é preciso admitir que certo caráter homogeneizador da **educação escolar** não é só um fato, mas deve ser reconhecido como necessário e positivo. A **educação formal** [...] tem uma função socializadora indesculpável: **deve tornar-nos todos iguais, mais homogêneos**. Por um lado, deveria assegurar a aquisição por parte de todos de alguns conteúdos (**culturais, procedimentais, atitudinais e valorativos**) mínimos compartilhados. Isto é necessário tanto do ponto de vista do indivíduo (para que o sujeito possa integrar-se satisfatoriamente na sociedade), como para própria sociedade (**para que uma comunidade funcione, seus membros têm de compartilhar uma série de coisas** [...]); por outro lado, a socialização também deve propiciar que todos sejam iguais **em dignidade, direitos, oportunidades** (grifos nossos) etc) (TRILLA, 2008, p. 128-129).

Ao partirmos das proposições grifadas, podemos complementar a definição canônica do quadro 38 com a definição pragmática, o que gera o quadro 40:

Quadro 40

TERMO	É	DEFINIÇÃO
Educação formal	=	Processos que vão da pré-escola até a universidade, em seus diferentes níveis e variantes. Ver Educação escolar.

Resultado:

Termo [X]	Proposição formal, resultativa e factitiva [Y]
Educação formal	Processos que vão da pré-escola até a universidade, com seus diferentes níveis e variantes.

Colocado em conformidade com os quadros 27, 30, 33 e 36, resulta no quadro 41:

Quadro 41

Nº	UTC	Definição	Autor, ano, página.
24	Educação formal	Processos que vão da pré-escola até a universidade, em seus diferentes níveis e variantes. Ver Educação escolar.	Trilla, 2008, 37-129

Nos dados coletados no livro “Educação formal e não-formal, a forma ‘educação escolar’ foi usada no mínimo 22 vezes em substituição à forma ‘educação formal’ (registro de 75 ocorrências), isso porque educação formal é educação escolar, como afirma Ghanem (2008, p. 122): “A educação formal, como educação escolar, para além de valorizar e reconhecer as aquisições que os indivíduos realizam”. Em outro trecho, o autor declara: “educação escolar não pode mais ficar limitada aos muros escolares” (idem, p. 13). Assim sendo, com base nos dados, apresentamos o quadro 42:

Nº	UTC	Definição	Autor, ano, página.
23	Educação escolar	Processos que vão da pré-escola até a universidade, em seus diferentes níveis e variantes.	Trilla, 2008, 37-129 Ghanem, 2008, 59-143
24	Educação formal		

No quadro 42, a variação lexical, a exemplo do quadro 36, decorre também da substituição dos reoperadores B em relação à base sem que haja prejuízo conceitual, porque a comutação não modifica a representação conceitual, é isso que podemos ver nas figuras 12 e 13:

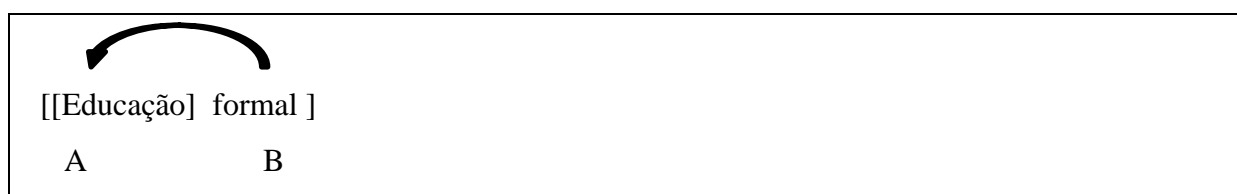


Figura 12



Figura 13

Já na figura 14



Figura 14

Cuja representação conceitual segue expressa no quadro 43, a explicitação é outra:

Quadro 43

Nº	UTC	Definição	Autor, ano, página.
27	Educação não-formal	Processos compostos por instituições e programas destinados a pessoas ou à coletividade que se encontram em alguma situação de conflito social. Nota: A educação não-formal é feita por centro de acolhida, centros abertos, educadores de rua e por programas pedagógicos em centros penitenciários.	Trilla, 2008, 42-44

Trilha (2008) apresenta um termo novo, pois o reoperador de significado “não-formal” produz uma nova representação conceitual. O mesmo fato ocorre com a forma “educação informal” representada na figura 15:



Figura 15

Em que o reoperador de significado ‘informal’, no quadro 44, produz uma nova representação conceitual:

Quadro 44

Nº	UTC	Definição	Autor, ano, página.
26	Educação informal	Processos que se subordinam e se mesclam a várias realidades culturais, para a realização do processo de ensino e do processo de aprendizagem	Trilla, 2008, 37

	por meio de objetivos não explícitos.	
--	---------------------------------------	--

Assim, nas figuras 14 e 15 os reoperadores de significado ‘não-formal’ e ‘informal’ modificam a representação conceitual, provocando o surgimento de novos termos, cujos conceitos foram definidos de maneira adequada, atingindo, então, a exaustão semântica.

#### **4.5 Representação conceitual das UTCs 6 [aprendizagem significativa] 44 [pedagogia crítico-social dos conteúdos] 43 [paideia grega]**

Para fazermos a representação do conceito da UTC 43, é preciso considerar que os processos de ensino e de aprendizagem no mundo greco-romano se realizavam através da educação formal e da educação informal. A distinção entre esses dois tipos de educação é marcada pelo termo ‘paideia grega’:

Estamos já no horizonte da *paideia*, daquele ideal de formação humana, da ‘formação de uma humanidade superior’ nutrida de cultura e de civilização, que atribui ao homem sobretudo uma identidade cultural e histórica. ‘Ela não parte do indivíduo, mas da ideia. Acima do homem rebanho, e do homem pretensamente autônomo, está o homem com ideia’, ou seja, como imagem universal e exemplar da espécie’ (CAMBI, 1999, p. 87).

Na concepção de Marrou (1990), o termo ‘paideia’ significa o ideal, a civilização ou a cultura grega e “não pode ser mais que o fato de comungar um mesmo ideal, o mesmo pensamento relativo à finalidade essencial do homem e aos meios de atingi-la, em uma palavra, a comunidade de civilização, ou, para melhor dizer, de cultura” (p. 159). E esse mesmo ideal de humanidade é o fato dos gregos buscarem “a mesma formação orientada para esse fim comum – a mesma educação”. (idem, *ibidem*).

Desse modo, paideia grega pode ser denominada como cultura ou educação e os meios formais de atingi-la, que dizem respeito às “suas instituições, seus estabelecimentos de ensino, escolas primárias e ginásios” (MARROU, 1990, p. 160).

Ainda, para o homem grego, a ideia de educação representava o sentido de todo esforço humano. Era justificação última da comunidade e individualidades humanas:



E foi sob a forma de *Paideia*, de ‘cultura’, que os Gregos consideraram a totalidade da sua obra em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros. Augusto concebeu a missão do Império Romano em função da ideia de **cultura grega**. Sem a concepção grega de cultura não teria existido a ‘Antiguidade’ como unidade histórica, nem o **‘mundo da cultura’ ocidental** (JAEGER, 1995, p. 3-4).

Esses excertos servem para sintetizar conteúdo da palavra ‘paideia grega’, que vemos representado no quadro 45 :

Quadro 45

Nº	UTC	Definição	Autor, ano, página.
43	Paideia grega	Educação que visa a formação integral do homem.	Marrou, 1990, 159-160 Cambi, 1999, 58

O quadro 45 apresenta o resultado da aplicação do modelo de definição canônica complementado pelo modelo de definição pragmática, assim a representação do conteúdo do termo ‘paideia grega’ comporta um sentido global e um sentido específico. A especificidade do termo diz respeito aos meios formais utilizados para atingir o seu sentido geral, a educação. E o meio formal específico mais difundido por todo mundo greco-romano é a instituição pública efebica. É por isso que:

De todas as instituições educativas, **a mais oficial**, a única na realidade que permanece sempre uma **instituição pública**, é a efebica. Ela é muito geral e aparece por toda parte onde o helenismo se implanta ou busca implantar-se. Para dizer a verdade, **só conhecemos bem a história da efebica ateniense, mas esta parece realmente ter servido de modelo à das outras cidades helenísticas; podemos, em todo caso, tomá-la como padrão.** (grifos nossos) (MARROU, 1990, p. 168).

A instituição efebica ao acompanhar por toda parte os progressos do helenismo, e ao se tornar o modelo de instituição educativa, tinha como finalidade a preparação militar e a preparação para cidadania “Ela corresponde, então, exatamente ao serviço militar obrigatório [...]; é, também uma sorte de noviciado cívico, de preparação moral e religiosa para o pleno

exercício dos direitos e dos deveres do cidadão” (idem, p. 169).

Como toda instituição, a efebia passou por sucessivas evoluções, mas manteve sempre como ideal o serviço militar e a preparação para cidadania por meio de atividades físicas. Soares (2011, p. 63-103) reforça o ponto de vista de que a instituição efebica ajusta-se ao objetivo de preparar as crianças e jovens para serem cidadãos-soldados. E essa preparação, entre outras atividades, era conseguida exercitando-se o corpo por meio da prática de diversas modalidades de atletismo: corrida, luta, lançamento do disco e do dardo.

Assim, ao aplicarmos o modelo de definição canônica, complementado pelo modelo de definição pragmática ao termo ‘instituição efebica’, produziremos o quadro 46:

Quadro 46

Nº	UTC	Definição	Autor, ano, página.
33	Instituição efebica	Instituição padrão pública de ensino, disseminada por todas as cidades helênicas com o objetivo de preparar ou instruir os jovens para serem cidadãos-soldados.	Marrou, 1990, 161-170

Com base na definição do quadro 46, podemos dizer que, se por um lado, na antiguidade greco-romana, a mãe, a avó, as amas de condição escrava e o pai acompanhavam a primeira infância, que geralmente perdurava até aos sete anos, dando às crianças uma educação informal (SOARES, 2011), por outro, a instituição efebica ocupava-se da educação formal dos jovens.

Para elaboração do conceito da UTC ‘aprendizagem significativa’, devemos levar em consideração o ponto de vista adotado pela pedagogia-crítico social dos conteúdos de que a educação formal deve ter como missão a transmissão dos conteúdos, mas “Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais” (LIBÂNEO, 2003, p. 38-39). Nesta orientação, prima-se pelo conteúdo da paideia grega: formação integral que alie competência técnica mais conhecimentos que modifique o comportamento do indivíduo e penetre em todas as parcelas de sua existência. Desse modo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos tem como ideal a aprendizagem significativa, que é um termo criado por

Rogers (1997, p. 322):

[...] Começo por dizer que minha longa experiência como terapeuta me convenceu de que a aprendizagem significativa é facilitada na psicoterapia e ocorre na relação terapêutica. **Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que ele escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.**

Com base nas proposições grifadas, produzimos o quadro 47:

Quadro 47

Nº	UTC	Definição	Autor, ano, página.
6	Aprendizagem significativa	Aprendizagem que provoca modificação no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que ele escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade.	Rogers, 1997, 322

A pedagogia crítico-social dos conteúdos tem como pressuposto a aprendizagem significativa:

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da **aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes** (grifos nossos) (LIBÂNEO, 2003, p. 42).

De acordo com Libâneo (2003, p. 40-44), a pedagogia crítico-social dos conteúdos considera ainda que:

**A questão dos métodos se subordina à questão dos conteúdos:** se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência

dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao esforço de compreensão da realidade [...] **o papel da mediação exercido em torno da análise dos conteúdos exclui a não-diretividade** [...]. Um ponto de vista realista da relação pedagógica não recusa a **autoridade pedagógica** expressa na sua função de ensinar.

Libâneo (2003, p. 21), a partir dos condicionantes sociopolíticos da escola, classifica as tendências pedagógicas em liberais e progressistas. A pedagogia crítico-social dos conteúdos é classificada como tendência pedagógica progressista. Em função disso, essa tendência é o hiperônimo que encabeça a definição no quadro 48:

Tabela 48

Nº	UTC	Definição	Autor, ano, página.
44	Pedagogia crítico-social dos conteúdos	Tendência pedagógica progressista que concebe a escola como instituição cuja finalidade é a transmissão dos conhecimentos como cultural universal, indissociáveis das realidades sociais.	Libâneo, 2003, 21-44

A esse quadro (48), assim como aos quadros 45, 46 e 47, foram aplicados os mesmos procedimentos e passos aplicados para obtenção dos quadros 27, 30, 33, 36 e 41, que são: consideração do conjunto de termos selecionados, sob o ponto de vista da variação; observação das variantes de uso no discurso escrito; sustentação do postulado básico da análise da terminologia em co-textos linguísticos e em contextos discursivos da língua escrita e da língua oral; descrição dos termos da área da Pedagogia na dimensão conceitual; utilização do modelo de definição canônica complementado pelo modelo de definição pragmática; recolha das UTCs em textos de pesquisadores que são considerados especialistas na área da Pedagogia e da Psicologia; transcrição dos excertos em que aparece o termo [X] + proposição formal, resultativa e factitiva ou proposição factitiva e resultativa, citando página, autor e ano; seleção das UTCs a partir de palavras de caráter genérico que operam um significado abrangente e da língua comum, que se organizam por meio de argumentos que lhe atribuem o caráter particularizante de especialidade.

Para obtenção de uma lista de termos, com todas as UTCs inventariadas na tabela 1, aplicamos esses mesmos procedimentos e passos. No próximo capítulo apresentaremos essa lista sob a forma de dicionário.

#### 4.6 Resumo do capítulo

Neste capítulo, a aplicação do modelo de definição canônica complementado pelo modelo de definição pragmática para formulação de termos na área de especialidade da Pedagogia respondeu às perguntas motivadoras **o que é** e **para que serve X**. Isso permitiu representar adequadamente os conceitos das UTCs investigadas, possibilitando, assim, formar uma imagem adequada da realidade, em que os termos representam uma relação existente entre o pensamento, as palavras e as coisas.

Além disso, revelou que a variação lexical decorre da supressão de formativos na estrutura sintagmática do termo ou da comutação de reoperadores de significado numa base genérica. No primeiro caso, quando da supressão de formativos, os vazios (0) não modificaram a representação do conceito; constatamos, assim, a existência de termo profundo com derivações. No segundo, na comutação de reoperadores de significado na base preservou a representação do conceito; constatamos, portanto, a existência de variantes coocorrentes.

Vimos também casos em que os reoperadores de significado modificaram a representação conceitual, provocando o surgimento de novos termos. Esses três tipos de casos foram constatados nas demais UTCs que serviram como *corpus* de análise da nossa pesquisa, enumeradas na tabela 1.

## CAPÍTULO 5

### **Lista de UTCs elaborada com base na aplicação do modelo de definição canônica complementado pelo modelo de definição pragmática**

---

Este capítulo apresenta um conjunto de UTCs, sob a forma de dicionário terminológico, em que os termos se organizam por meio de noções interdependentes. A disposição dos termos segue uma organização proposta por Faulstich (2011, p. 6-17), em que:

- i) os termos-entradas são registrados em negrito cujas definições se estruturam por paráfrases funcionais que interpretam, no mundo exterior, o que os signos querem dizer;
- ii) a definição é uma equação que opera igualdade entre o termo-entrada, que representa o objeto, e a predicação, que é o argumento textual, com vistas a atribuir as mesmas propriedades ao termo e à predicação; do ponto de vista da estrutura, a definição é, por regra, constituída de um enunciado de uma só frase, que começa com uma letra maiúscula e termina num ponto;
- iii) as remissivas úteis resultam da variação entre formas, ou entre conceitos;
- iv) as referências bibliográficas seguem entre colchetes, constando o nome do autor, precedido da abreviação adap. de, que significa que o texto da definição e das notas foram adaptados do autor referido, sempre que se fizer necessário, ano e página de onde foi extraído o dado utilizado para elaborar as definições;
- v) as notas são utilizadas para explicitar informações de conhecimento enciclopédico, necessárias para compreensão das paráfrases definitórias.

Com base nessa organização, criamos uma nomenclatura em que os termos que foram analisados e descritos tendo como postulado à relação dinâmica entre termo-conceito, e que sob a mudança do tempo apresentaram o seguinte comportamento: a variação do conceito e a permanência do termo, a variação do termo e a permanência do conceito. Assim sendo, seguem as UTCs dispostas em ordem alfabética.

## 5.1 Lista de UTCs

**alfabetização.** Ver **aprendizagem do sistema de escrita.** Também chamada **letramento.**

**aprender a fazer.** Aprendizagem vinculada à formação profissional com a finalidade de desenvolver no aluno a capacidade de se comunicar, de trabalhar em equipe, de gerir conflitos, de pôr em prática conhecimentos e de se adaptar ao mundo do trabalho. [Adap. de Delors, 2001, p. 93-96].

**aprender a ser.** Aprendizagem das várias potencialidades dos indivíduos: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se. Nota: As potencialidades objetivam a formação completa do homem. [Adap. de Delors, 2001, p. 99-102].

**aprender a viver junto.** Aprendizagem que passa por duas vias complementares: a primeira, descoberta progressiva do outro (alteridade), que leva as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos; a segunda, ocupação do lugar do outro para compreender suas reações, que possibilitarão o desenvolvimento da empatia, condição indispensável para a convivência em sociedade. [Adap. de Delors, 2001, p. 96-99]. O mesmo que **aprender a viver com os outros.**

**aprender a viver com os outros.** Ver **aprender a viver junto.**

**aprendizagem do sistema de escrita.** **1.** Aprendizagem de uma tecnologia que possibilita codificar os sons em letras ou grafemas e decodificar letras ou grafemas em sons. **2.** Aprender a escrever e a ler. [Adap. de Soares, 2010, p. 22-26]. Também chamada **alfabetização; letramento.**

**aprendizagem significativa.** Aprendizagem que provoca modificação no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que ele escolhe, ou nas suas atitudes, e na sua personalidade. [Adap. de Rogers, 1997, p. 322].

**autoridade do educador.** Assunção da responsabilidade por parte do professor em relação às crianças, para instruí-las de maneira adequada. [Adap. de Arendt, 2000, p. 239 e de Pereira, 2009, p. 52]. O mesmo que **autoridade do professor**.

**autoridade do professor.** Ver **autoridade do educador**.

**avaliação da aprendizagem escolar.** Ato de diagnóstico, realizado por instrumentos de coleta de dados, que constata o desempenho do educando em relação ao que foi aprendido ou não sobre determinado conteúdo. [Adap. de Luckesi, 2005, p. 17-111]. O mesmo que **avaliação da aprendizagem; avaliação escolar**.

**avaliação da aprendizagem.** Ver **avaliação da aprendizagem escolar**. O mesmo que **avaliação escolar**.

**avaliação escolar.** Ver **avaliação da aprendizagem escolar**. O mesmo que **avaliação da aprendizagem**.

**ciências da educação.** Ciências humanas utilizadas para investigar o objeto de estudo da pedagogia. [Adap. de Pimenta, 2006, p. 42-43].

**competência técnica.** Competência profissional indicada por quatro características: primeira, domínio adequado do saber escolar, com a habilidade de organizá-lo e de transmiti-lo para que seja efetivamente apropriado pelo aluno; segunda, compreensão do funcionamento da instituição escolar; terceira, entendimento das relações entre o preparo técnico, a organização da escola e os resultados obtidos; quarta, compreensão de que as condições de trabalho e de remuneração passam pelas relações existentes entre escola e sociedade. [Adap. de Melo, 1983, p. 43].

**construção do conhecimento<sup>1</sup>.** Ação resultante da reflexão e da pesquisa sistemática que leva a novos conhecimentos. [Adap. de Werneck, 2006, p. 183].



**construção do conhecimento**<sup>2</sup>. Ação do sujeito sobre a pessoa do outro, sobre o próprio conhecimento e sobre tudo que o rodeia e que compõe a sociedade. [Adap. de Guimarães, 2004, p. 11-27 e de Revah, 2004, p. 277-382].

**conteúdos de ensino**. Conjunto de conhecimentos sistematizados expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino, com a finalidade de desenvolver habilidades, capacidades, conceitos e significados. [Adap. de Haidt, 2003, p. 128 e de Libâneo, p. 1994, 128-129].

**contrato didático**. Ver **contrato pedagógico**.

**contrato pedagógico**. Pacto entre professor e aluno, regido por cláusulas, que visa regular as relações existentes durante um período limitado, suscitando direitos e deveres recíprocos em relação ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem. [Adap. Francisco, 1999, p. 103-113 e de Pinto, 2003, p.2]. O mesmo que **contrato didático**.

**correntes pedagógicas**. Ver **tendências pedagógicas**.

**currículo nuclear**. Conjunto das atividades distribuídas no espaço e tempo escolares, que possibilita à instituição escolar desenvolver a função de transmissão do saber sistematizado. [Adap. de Saviani, 2003, 16-18].

**currículo oculto**. Ensino oculto de normas, valores e regras por meio do consenso, que serve para manter a hegemonia estabelecida ou a ordem social existente e esconder o conflito social. [Adap. de Apple, 2006, p. 125-144].

**educação básica**. Educação formada pelos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, com a finalidade de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir em estudos posteriores e no trabalho. [Adap. da LDB 9.3 94, 1996, p. 17].

**educação escolar.** Ver **educação formal.**

**educação formal.** Processos que vão da pré-escola até a universidade, em seus diferentes níveis e variantes. Nota: A educação formal está orientada à outorga de títulos aos estudantes. [Adap. de Trilla, 2008, p. 37-129 e de Ghanem, 2008, p. 59-143]. O mesmo que **educação escolar.**

**educação infantil.** Nível de educação básica com vistas ao desenvolvimento integral da criança até cinco anos, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. [Adap. da LDB 9.3 94, 1996, p. 21].

**educação informal.** Processos que se subordinam e se mesclam a várias realidades culturais, para a realização do processo de ensino e do processo de aprendizagem por meio de objetivos não explícitos. [Adap. de Trilla, 2008, p. 37].

**educação não-formal.** Processos compostos por instituições e programas destinados a pessoas ou à coletividade que se encontram em alguma situação de conflito social. Nota: A educação não-formal é feita por centro de acolhida, centros abertos, educadores de rua e por programas pedagógicos em centros penitenciários. [Adap. de Trilla, 2008, p. 42-44].

**facilitador da aprendizagem.** Professor que concede liberdade para aprender. [Adap. de Rogers, 2010, p. 64-66].

**formação continuada de professores.** Processo contínuo que se inicia com a graduação e se estende por toda a vida profissional do professor, cuja finalidade é o desenvolvimento pessoal e profissional. [Adap. de Ribas, 2003, p. 47-50]. Também chamada **formação de professores.**

**formação de professores.** Ver **formação continuada de professores.**

**identidade docente.** Docência construída historicamente com base na permanência e nas transformações pelas quais passam as profissões, que conduzem à leitura crítica das realidades educacionais. [Adap. de Pimenta, 2000, p. 18-19].

**identidade do professor.** Docência como produto de interações sociais e complexas nas sociedades contemporâneas e de expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. [Adap. de Gatti, 1996, p. 86].

**instituição efebica.** Instituição padrão pública de ensino, disseminada por todas as cidades helênicas com o objetivo de preparar ou instruir os jovens para serem cidadãos-soldados. [Adap. de Marrou, 1990, p. 161-170 e de Cambi, 1999, p. 58].

**instituição escolar.** Instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [Adap. de Saviani, 2003, p. 14].

**instrumentos de avaliação.** Ver **instrumentos de avaliação da aprendizagem.**

**instrumentos de avaliação da aprendizagem.** Recursos usados para coletar e analisar dados. Nota: Os recursos compõem-se de técnicas básicas, tais como, observação, auto-avaliação e aplicação de provas e de uma grande variedade de instrumentos, entre os quais, o registro de observação, o registro de auto-avaliação, prova oral e prova escrita. [Adap. de Haidt, 2003, p. 296]. O mesmo que **instrumentos de avaliação.**

**letramento.** Ver **aprendizagem do sistema de escrita.** Também chamado **alfabetização.**

**manifesto pioneiro da educação nova.** Documento divulgado pelos pedagogos da Escola nova com a finalidade de defender a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado. Nota: A Escola nova é uma das tendências pedagógicas. [Adap. de Aranha, 2006, p. 304-305].

**métodos de ensino.** Conjunto de procedimentos, de técnicas e de recursos escolares estruturados de modo lógico e psicológico de que se vale o professor para conduzir o processo de aprendizagem. Nota: Os métodos de ensino dão unidade aos objetivo-conteúdo-métodos, às formas de organização do ensino e às condições concretas das situações de sala de aula. [Adap. de Néreci, 1977, p. 67-69 de Rays, 2004, p. 2004 e de Turra, 1986, p. 126].

**mundo infantil.** Mundo da criança, destituído de fatos e leis impostos pela sociedade. [Adap. de Dewey, 1979, p. 138].

**objetivos educacionais.** Descrição precisa dos resultados desejados e previstos para a prática pedagógica, expressa em objetivos gerais e objetivos específicos. [Adap. de Haidt, 2003, p. 114-118 e de Pilletti, 1987, p. 65].

**objetivos específicos.** Objetivos educacionais definidos especificamente para uma disciplina, uma unidade de ensino ou uma aula. Nota: Os objetivos específicos desdobram e operacionalizam os objetivos gerais. [Adap. de Haidt, 2003, p. 114-118].

**objetivos gerais.** Objetivos educacionais que expressam propósitos definidos em longo prazo para o desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir no exercício do trabalho e da cidadania. Nota: Os objetivos gerais devem garantir aos estudantes, sem nenhuma discriminação de classe social, cor, religião ou sexo, uma sólida preparação cultural e científica, através do ensino das matérias. [Adap. de Haidt, 2003, p. 114-115].

**paideia grega.** Educação que visa à formação integral do homem. [Adap. de Marrou, 1990, p. 159-160 e de Cambi, 1999, p. 58].

**pedagogia crítico-social dos conteúdos.** Tendência pedagógica progressista que concebe a escola como instituição cuja finalidade é a transmissão dos conhecimentos como cultural universal, indissociáveis das realidades sociais. [Adap. de Libâneo, 2003, p. 21-44].

**pedagogia histórico-crítica.** Concepção pedagógica crítica não-reprodutivista, inspirada na concepção dialética, especificamente, na versão do materialismo histórico de Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Nota: Tem por base a psicologia histórico cultural desenvolvida pela Escola de Vygotsky. [Adap. de Saviani, 2008, p. 418-422].

**pedagogia não-diretiva.** Pedagogia que propõe uma educação centrada no aluno. Nota: A pedagogia não-diretiva se baseia no método terapêutico de Rogers. [Adap. de Libâneo, 2003, p. 27-28].

**pedagogia tradicional.** Teoria pedagógica que tem como foco os conteúdos de ensino, que devem ser expostos pelo professor. Nota: Na Pedagogia tradicional, o professor expõe os conteúdos de ensino através dos seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, o despertar o interesse); b) apresentação (realce de pontos-chave, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (partida dos aspectos particulares ao conceito geral); aplicação (explicitação de fatos adicionais e as resoluções de exercícios). [Adap. de Luckesi, 2005, p. 560 e de Libâneo, 2003, p. 94-94].

**plano de aula.** Previsão de desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou para um conjunto de aulas com um caráter específico. Nota: O plano de aula é um documento. [Adap. de Haidt, 2003, p. 98-107 e de Libâneo, 1994 p. 223-241].

**plano de ensino.** Previsão que antecipa as atividades do processo de ensino e do processo de aprendizagem, consideradas mais adequadas para a consecução dos objetivos, conteúdos e métodos estabelecidos. Nota: A previsão resulta em um documento que pode ser anual ou semestral, dividido em unidades. [Adap. de Haidt, 2003, p. 107 e de Libâneo, 1994, p. 223-241].

**plano nacional de educação.** Forma de planejamento e de articulação das políticas e das ações correspondentes, instituída por um projeto de lei específico, de duração decenal, com a finalidade de assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. [Adap. do Documento Referência/CONAE, 2014, p. 13-74].

**prática pedagógica reflexiva.** Busca constante de dados da sala de aula e de dados do saber da experiência ligados à realidade social global e dinâmica, para, pela ação-reflexão-ação, compreendê-la e modificá-la, tendo em vista os fins educativos estabelecidos coletivamente no projeto político pedagógico da escola. [Adap. de Queluz e de Alonso, 2003, 31-43].

**processo de aprendizagem.** Processo de aquisição de habilidades, capacidades, conceitos e significados que não fazem parte de nosso suporte biológico, ocorrem sem uniformidade, perduram por toda a vida e têm por finalidade a humanização. Nota: O processo de aprendizagem, no ambiente da educação formal, apresenta-se de forma sistemática e é indissociável do processo de ensino, depende de motivações e de estímulos externos e internos, visa o domínio do saber sistematizado, para a preparação à vida social e ao trabalho. [Adap. de Savater, 2000, p. 35-39, de Reinach, 2013, p. 1-3 e de Catania, 1999, p. 104].

**processo de ensino.** Processo que se caracteriza pela transmissão dos saberes disciplinares com a finalidade de fazer o aluno assimilar de maneira ativa habilidades, capacidades, conceitos e significados que não fazem parte do suporte biológico humano. Nota: Esse processo deve levar em conta as competências para ensinar e os conhecimentos prévios dos estudantes. [Adap. de Libâneo, 1994 e de Perrenoud, 2000, p. 14-16].

**projeto político pedagógico escolar.** Documento elaborado de modo coletivo, que contém a proposta pedagógica da escola, caracterizado como a identidade de uma instituição escolar. Nota: A proposta pedagógica almeja a qualidade da educação. [Adap. de Veiga, de Neves e de Santiago, 2004, p. 4-192]. O mesmo que **projeto político pedagógico; projeto pedagógico; projeto escolar.**

**projeto político pedagógico.** Ver **projeto político pedagógico escolar.** O mesmo que **projeto pedagógico; projeto escolar.**

**projeto pedagógico.** Ver **projeto político pedagógico escolar.** O mesmo que **projeto político pedagógico; projeto escolar.**

**projeto escolar.** Ver **projeto político pedagógico escolar.** O mesmo que **projeto político pedagógico; projeto pedagógico.**

**qualidade da educação.** Propriedade da educação que procura reduzir as desigualdades sociais por meio de um processo de ensino que conduza a uma formação ampla dos

estudantes, ao abranger os conteúdos curriculares, a cidadania e capacidades éticas. Nota: A qualidade da educação visa também à elevação do desempenho dos estudantes nas provas de largas escalas. [Adap. de Gusmão, 2010, p. 11].

**saber a ensinar.** Conjunto de conhecimentos produzidos pelas pessoas que pensam o sistema de ensino, como autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas, livro didático, redatores de programa, elaboradores de manuais, que devem ser adaptados no sentido de tornarem-se hábeis para que sejam transpostos para a sala de aula. [Adap. de Boligian e de Almeida, 2003, p. 237].

**saber ensinado.** Conhecimento sistematizado, transmitido em sala de aula. [Adap. de Brito, 2006, p. 71-74].

**saber sábio.** Conjunto de conhecimentos elaborados e aperfeiçoados pela comunidade acadêmica ou científica, por meio de pesquisas e de reflexões teóricas. [Adap. de Boligian e de Almeida, 2003, p. 237].

**saberes curriculares.** Saberes docentes que correspondem concretamente a programas escolares materializados em objetivos, conteúdos e métodos, para a instituição escolar categorizar e apresentar os saberes disciplinares definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação. [Adap. de Tardif, 2002, p. 2].

**saberes disciplinares.** Saberes docentes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, utilizados pelos professores para transmissão do conhecimento em sala de aula. [Adap. de Tardif, 2002, p. 38].

**saberes docentes.** Saberes plurais formados com base nos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, que são utilizados pelos professores para a transmissão do conhecimento produzido pela comunidade científica. [Adap. de Tardif, 2002, p. 35-36].

**saberes experienciais.** Saberes docentes que formam um conjunto de representações utilizadas pelos professores para interpretar, compreender e orientar a profissão e prática cotidiana em todas as dimensões. Nota: Os saberes experienciais são adquiridos e atualizados na prática cotidiana do professor e não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. [Adap. de Tardif, 2002, p. 48-61].

**saberes profissionais.** Saberes docentes transmitidos pelas instituições de formação de professores, escolas normais ou faculdades de ciências da educação, destinados à formação científica e à prática pedagógica. Nota: As tendências pedagógicas e as ciências da educação compõem os saberes profissionais. [Adap. de Tardif, 2002, p. 37-53].

**sala de aula.** Espaço físico determinado pelas instituições escolares, com algumas características mais ou menos universais, destinado de modo prioritário à frequência de professores e alunos que ali se reúnem para desenvolverem atividades relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem. [Adap. de Sanfelice, 2003, p. 84-85].

**sequências didáticas.** Formas de ensinar, compostas de unidades positivas, utilizadas com menor ou maior intensidade pelos professores e têm como finalidade desenvolver os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais [Adap. de Zabala, 1988, p. 53-77].

**sistema nacional de educação.** Forma de organização institucional da educação no âmbito do Estado brasileiro, compreendendo os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como de outras instituições públicas ou privadas de natureza educacional, e que tem por objetivo o acesso à cultura, à educação e à ciência. [Adap. do Documento Referência/CONAE, 2014, p. 13-74].

**tendências pedagógicas.** Pedagogias que funcionam como instrumento de análise para o professor avaliar o trabalho docente. Nota: As pedagogias são classificadas em liberais e progressistas. [Adap. de Libâneo, 2003, p. 21 e de Saviani, 2008, p. 429]. O mesmo que **correntes pedagógicas.**



**transmissão do conhecimento.** Mediação do professor para fazer com que o aluno assimile o conhecimento sistemático de forma ativa. [Adap. de Libâneo, 2003, p. 76-77].

**transposição didática.** Transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. [Adap. de Menezes, 2006, p. 71-74].

## 5.2 Análise e descrição dos dados

Os resultados desta investigação mostram que o conceito de um objeto depende de inferências lexicais de duas ordens: primeiramente, se a proposição for canônica, formal em que ‘X é...’. O verbo de ligação ‘ser’ pode estar ausente na formulação da proposição e, mesmo assim se dá a compreensão, porque o arquitermo que encabeça a proposição [Y] seleciona um [X] que esteja no escopo X-Y (FAULSTICH, 2014), como revelam os dados da UTC 18 [contrato didático], da UTC 21 [currículo oculto] e da UTC 34 [instituição escolar]:

(18) Contrato didático (X) [é] pacto entre professor e aluno, regido por cláusulas...

(21) Currículo oculto (X) [é] ensino oculto de normas, valores e regras por meio do consenso...

(34) Instituição escolar (X) [é] instituição cujo papel...

Nos dados (18), (21) e (34), o verbo de cópula ‘ser’ está ausente, mas pode ser recuperado por meio da relação entre a entrada e os arquitermos ‘pacto’, ‘instituição’ e ‘ensino’.

Em segundo lugar, esses dados revelam também que, na proposição pragmática, em que ‘X serve...’, o verbo ‘serve’ pode vir declarado, como é o caso do dado da UTC 21 [currículo oculto]:

(21) Currículo oculto (X) [é] ensino oculto de normas, valores e regras por meio do consenso, que serve para manter a hegemonia estabelecida ou a ordem social existente e esconder o conflito social.

No dado (21) o verbo de processo ‘serve’ está declarado. Mas, se a proposição for pragmática, em que ‘X serve...’ e, o verbo de processo ‘serve’ não estiver declarado, é passível de ser interpretado, como revelam os dados da UTC 17 [contrato pedagógico], da UTC 36 [instrumentos de avaliação da aprendizagem] e da UTC 64 [saberes docentes]:

(17) Contrato pedagógico [é] pacto entre professor e aluno, regido por cláusulas, que visa [**serve para**] regular as relações existentes entre professor e aluno durante um período limitado, suscitando direitos e deveres recíprocos em relação ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem.

(36) Instrumentos de avaliação da aprendizagem [são] recursos usados [**serve**] para coletar e analisar dados.

(64) Saberes docentes [são] saberes plurais formados com base nos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, que são utilizados pelos professores [**serve**] para a transmissão do conhecimento produzido pela comunidade científica.

A característica conceitual ‘serve’ segue ausente no conjunto de dados (17), (36) e (64), mas é passível de ser interpretada, porque as expressões ‘utilizados pelos professores para’, ‘que visa’ e ‘recursos usados para’ designam a utilidade do objeto.

Assim, com base nos dados, inferimos que a definição canônica complementada pela definição pragmática elabora uma nova equação formal para tornar as definições satisfatórias. Essa equação é identificada como o modelo mais apropriado para definir termos da área de especialidade da Pedagogia. Por conseguinte, as formas verbais *é* e **serve** são duas entidades úteis na elaboração de definições de terminologias da Pedagogia, a primeira inicia a definição como verbo de ligação, indicando estado; a segunda inicia a definição como verbo de ação, que indica a utilidade.

Apesar das entidades estruturais ‘ser’ e ‘serve’ configurarem dois tipos de definições com funções diferenciadas, ambas, emparelhadas, procuram mostrar a natureza do objeto, associado àquilo que os usuários acreditam ser a forma de denominar e compreender o significado das ‘coisas’ pelas palavras. Isso possibilita uma compreensão satisfatória do conceito do objeto, representado pela palavra. Essa compreensão corresponde à estreita relação entre conceito e significado, que, na elaboração de termos, pode variar sem a perda do significado, produzindo, assim, a sinonímia. Como vimos, as regras da sinonímia permitem “postular a identidade de termo profundo e termo de superfície, por meio de regras sistêmicas, e com a manutenção do significado e da definição” (FAULSTICH, 2014, p. 381), como mostram os dados das UTCs 9[avaliação da aprendizagem escolar], 35[instrumentos de avaliação da aprendizagem] e 54 [projeto político-pedagógico escolar]:

(9) Avaliação da aprendizagem escolar. [termo profundo]

Avaliação da aprendizagem (0). [termo de superfície]

Avaliação (0) escolar. [termo de superfície]

(36) Instrumentos de avaliação da aprendizagem. [termo profundo]

Instrumentos de avaliação (0) (0). [termo de superfície]

(54) Projeto político pedagógico escolar [termo profundo]

Projeto político pedagógico (0) [termo de superfície]

Projeto político (0) escolar [termo de superfície]

Projeto (0) pedagógico (0) [termo de superfície]

Projeto (0) (0) escolar [termo de superfície]

As regras da sinonímia possibilitam também classificar os termos em variantes coocorrentes (FAULSTICH, 2003), em que, de acordo com a nossa investigação, na maioria dos casos, a variação lexical decorre da comutação de operadores de significado, “sem que haja prejuízo conceitual porque a comutação não modifica a representação conceitual” (FAULSTICH, 2003, p. 22), como mostram os dados das UTCs 17 e 18 [contrato pedagógico] e [contrato didático] e os dados das UTCs 23 e 24 [educação escolar] e [educação formal]:

(17) Contrato pedagógico [é] pacto entre professor e aluno regido por cláusulas, que visa regular as relações existentes entre professor e aluno durante um período limitado, suscitando direitos e deveres recíprocos em relação ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem.

(18) Contrato didático [é] pacto entre professor e aluno regido por cláusulas, que visa regular as relações existentes entre professor e aluno durante um período limitado, suscitando direitos e deveres recíprocos em relação ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem.

(23) Educação escolar [são] processos que vão da pré-escola até a universidade, em seus diferentes níveis e variantes.

(24) Educação formal [são] processos que vão da pré-escola até a universidade, em seus diferentes níveis e variantes.

Além dos dados (17) e (18), (23) e (24) outros pares de UTCs apresentam-se como variantes coocorrentes, que são:

(3) Aprender a viver junto e (4) Aprender a viver com os outros

(7) Autoridade do educador e (8) Autoridade do professor

(19) Correntes pedagógicas e (72) Tendências pedagógicas

Nos dados das UTCs 14[construção do conhecimento] e 15[construção do conhecimento], há permanência da forma, mas como a representação conceitual se modifica, os termos são registrados como homônimos:

(14) **construção do conhecimento. 1** Ação resultante da reflexão e da pesquisa sistemática que leva a novos conhecimentos.

(15) **construção do conhecimento. 2** Ação do sujeito sobre a pessoa do outro, sobre o próprio conhecimento e sobre tudo que o rodeia e que compõe a sociedade.

Em (14) e (15), temos a mudança do conceito e a permanência da forma, provocando o surgimento de novos termos. Por sua vez, existem dados em que o surgimento de novos termos é explicado pela mudança parcial do termo e do conceito, como atestam os pares das UTCs 65 [saberes experienciais] e 63[saberes disciplinares]; 1 [aprender a fazer] e 2 [aprender a ser]:

(65) Saberes experienciais [são] saberes docentes que formam um conjunto de representações utilizadas pelos professores para interpretar, compreender e orientar a profissão e prática cotidiana em todas as dimensões.

(63) Saberes disciplinares [são] saberes docentes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, utilizados pelos professores para transmissão do conhecimento em sala de aula.

(1) Aprender a fazer [é] aprendizagem vinculada à formação profissional com a finalidade de desenvolver no aluno a capacidade de se comunicar, de trabalhar em equipe, de gerir conflitos, de pôr em prática conhecimentos e de se adaptar ao mundo do trabalho.

(2) Aprender a ser [é] aprendizagem das várias potencialidades dos indivíduos: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se.

Nota: as potencialidades objetivam a formação completa do homem.

Os dados (65) e (63) revelam formas diferentes com a mesma característica essencial; porque há variação parcial que modifica a representação conceitual, observada, por exemplo, na função atribuída a cada objeto, então produzem-se novos termos. Podemos chegar à mesma conclusão em relação aos dados (1) e (2). Podemos visualizar esse estado de coisas no quadro 49:

Quadro 49

Formas diferentes	Característica essencial	Serve para
Saberes experienciais	Saberes docentes	Interpretar, compreender e orientar a profissão e prática cotidiana em todas as dimensões.
Saberes disciplinares	Saberes docentes	Transmissão do conhecimento em sala de aula.
Aprender a fazer	Aprendizagem	Desenvolver no aluno a capacidade de comunicar, de trabalhar em equipe, de gerir conflitos, de por em prática conhecimentos e de se adaptar ao mundo de trabalho.
Aprender a ser	Aprendizagem	Memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se.

Por fim, constatamos também que os pares das UTCs 31 [identidade docente] e 32 [identidade do professor] revelam formas diferentes com a mesma característica essencial; assim como nos dados (65) e (63), há variação parcial que modifica a representação conceitual, observada na função atribuída a cada objeto, que produzem novos termos, como podemos observar:

(31) Identidade docente [é] docência construída historicamente com base na permanência e nas transformações pelas quais passam as profissões, que conduzem à leitura crítica das realidades educacionais.

(32) Identidade do professor [é] docência como produto de interações sociais e complexas nas sociedades contemporâneas e de expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos.

### 5.3 Resumo do capítulo

Apresentamos neste capítulo o resultado de nossa investigação: uma lista contendo 72 UTCs. As unidades terminológicas que compõem essa lista atingem a exaustão semântica porque foram formuladas de acordo com a gramática da língua portuguesa, encerram conceitos evidentes e proporcionam formulações de definições; assim sendo, podemos tomá-la como uma nomenclatura para área de especialidade da Pedagogia.

A análise e a descrição dessa nomenclatura, que privilegiou a dimensão conceitual, revelaram a existência de variantes derivadas de regras morfosintáticas, que atuam na linearidade sintagmática do termo, apagando estruturas, mas com a manutenção do significado e da definição, o que nos leva a postular a identidade de termo profundo e termo de superfície.

A análise e a descrição de nossa lista de termos mostram também que a variação, na linguagem de especialidade da Pedagogia, decorre da substituição de seus formativos que se processa tanto na base lexical de caráter genérico, que opera um significado abrangente e da língua comum, quanto no predicado, que atribui à unidade lexical de significado abrangente o caráter particularizante de especialidade (FAULSTICH, 2003). Temos, neste caso, duas situações: primeira, se a variação ocorre sem que haja prejuízo conceitual, produzem-se variantes coocorrentes; segunda, se a variação ocorre com mudança conceitual porque a comutação modifica a representação conceitual, produzem-se a formação de novos termos. Nas 72 UTCs que investigamos, com maior frequência, ocorre o primeiro tipo de situação descrita, do modo que é bastante recorrente a produção de variantes coocorrentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou descrever o funcionamento de UTCS como entidades linguísticas nos textos da linguagem de especialidade da Pedagogia. Como signos linguísticos, essas entidades possuem uma dupla natureza: ou funcionam a partir da configuração binária do signo, ou funcionam a partir da perspectiva do signo por meio de três elementos, a saber, os signos dotados de dupla natureza, ou funcionam com base na articulação entre o significado e o significante, ou funcionam com base na relação existente entre o pensamento, as palavras e as coisas.

Com relação à configuração binária do signo, estudamos a natureza do signo linguístico em Saussure. Inferimos que, no modelo de signo proposto pelo linguista, há a exclusão da substância, e por consequência a relação do termo com o seu objeto; por conta disso, essa dimensão do signo linguístico se apresenta sem um possível inter-relacionamento entre palavras e coisas, o que permite instituir a representação.

A investigação da ‘representação’ nos levou a estudar a Psicologia e a Sociologia como áreas especializadas cujas terminologias estão estruturadas na configuração binária do signo. Concluímos que a representação que essas duas áreas fazem da realidade não possui uma função denotativa. Destacamos que a área da Pedagogia encontra-se na mesma situação em que estão a Sociologia e a Psicologia, pois seus termos são tomados de empréstimo dessas duas áreas de especialidade.

Investigamos que a terminologia da área da Pedagogia segue ligada fundamentalmente à história que lhe é intrínseca; nesse caso, a história de seus termos vincula-se aos saberes da formação profissional. A partir dessa formação, os professores adquirem terminologias, por meio das quais passam a discursar sobre os saberes experienciais. Por serem empréstimos das ciências da educação, essas terminologias não compõem uma nomenclatura, porque deixa de responder as perguntas motivadoras **o que é X?** e **para que serve X?** O estudo linguístico dos termos da área da Pedagogia levou-nos à formulação dos objetivos e ao problema de nossa tese.

Fizemos notar ainda que a elaboração de uma nomenclatura para a área da Pedagogia deve estar em conformidade com as recentes pesquisas em terminologia. Essas pesquisas consideram a variação e a ambiguidade nas unidades terminológicas; por conseguinte,

defendem que as UTCs comportam-se de maneira análoga ao léxico comum, assumem, portanto, diversas funções e estão sujeitas à variação de termo e de conceito.

Ao estudar a perspectiva do signo por meio de três elementos, procuramos demonstrar que o modelo de signo hjelmsleviano chama atenção para a relação dinâmica entre o pensamento (substância do conteúdo), proposições e o seu objeto. Este último, porém, não fez parte de estudo privilegiado por Hjelmslev. Em função disso, afirmamos que o desprezo pelo objeto torna o modelo de signo de Hjelmslev limitado quando o assunto é explicar os termos das ciências, já que as UTCs comportam, além do significado e do significante, o componente conceitual que deve ser analisado e descrito para que a exaustão semântica seja atingida.

Para analisar e descrever de maneira exaustiva a terminologia das ciências, principalmente, no que diz respeito ao referente, discorremos sobre a natureza do signo linguístico em Benveniste (2005). Valemo-nos da posição de Benveniste para demonstrar que no próprio pensamento de Saussure encontra-se um terceiro elemento. A posição de Benveniste acentua que a natureza de certas palavras inclui três elementos: o significante, o significado e o objeto.

Com base no ponto de vista de Benveniste, passamos, então, a definir em nossa pesquisa o que entendemos por objeto e a manifestação deste nas categorias linguísticas. Para isso, utilizamos a concepção de signo proposta por Peirce (2010). Conforme este autor, o signo é formado pelo símbolo, ícone e índice; e que o símbolo representa no pensamento uma ideia geral abstrata; já o ícone indica a semelhança existente entre o pensamento e o objeto em questão; por fim, o índice faz a ligação entre o símbolo e o objeto. De acordo ainda com a concepção de signo de Peirce, interpretamos o termo como elemento fundamental situado entre o pensamento constituído pelo símbolo, a relação do pensamento com o objeto, mediada pelo ícone e pelo índice que fazem a ligação entre o símbolo e o objeto, quer dizer, o termo pode ser situado entre o conceito, a língua e as coisas e o mundo. Vimos, no entanto, que não foi o objetivo de Peirce trabalhar de maneira contundente a ligação entre o símbolo e um objeto externo ao pensamento.

Para esclarecer, então, a relação existente entre pensamento, palavras e coisas, recorreremos ao pensamento de Faulstich (2014). Para tanto, valemo-nos dos estudos da autora sobre os dois moldes de definição: a canônica e a pragmática. A definição canônica apresenta com frequência a entidade estrutural ‘ser’, que inicia a definição como verbo copulativo, indicando estado. Por sua vez, a definição pragmática apresenta a entidade estrutural ‘servir’,



que inicia a definição como verbo de ação, para indicar utilidade. Esses dois mecanismos da linguagem ao responder as perguntas motivadoras **o que é X?** e **para que serve X?** Representam adequadamente as terminologias técnica e científica.

A partir desses pressupostos teóricos apresentamos os procedimentos adotados para análise e descrição dos passos seguidos em nossa investigação, que foram aplicados para formulação de termos na área de especialidade da Pedagogia, como resultado, criamos 72 UTCs em que os termos representam uma relação existente entre pensamento, palavras e coisas.

A análise e a descrição das 72 UTCs, que privilegiou a dimensão conceitual, revelaram a existência da sinonímia terminológica, de termos homônimos e de termos polissêmicos.

Vale a pena pontuar uma questão ética crucial no que tange à representação assentada na perspectiva binária do signo: porque representa de modo inadequado os saberes experienciais dos professores deixa de contribuir para a qualidade da educação. É sabido que, por causa da insatisfatória qualidade da educação brasileira, a maioria dos estudantes não avança em leitura, matemática e ciência, as últimas posições ocupadas pelo Brasil em ranking de educação servem como testemunha disso.

Várias são as causas que perpetuam esse estado de coisas. Vamos acrescentar a essas causas a falta de dicionários corretos na área de especialidade da Pedagogia. Para demonstrar isso devemos levar em consideração que as tendências pedagógicas utilizam-se dos termos X [instituição escolar] e X [sala de aula] para explicar o processo de ensino e o processo de aprendizagem; porém, deixam de responder **o que é X?** e **para que serve X?** Ou seja, deixam de responder que X [instituição escolar] [é] instituição cujo papel consiste na [serve para] socialização do saber sistematizado, e que X [sala de aula] [é] espaço ou lugar físico determinado das instituições escolares, com algumas características mais ou menos universais, destinado de modo prioritário à frequência de professores e alunos que ali se reúnem [serve] para desenvolverem atividades relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem..., essa falta de clareza no uso e na aplicação do conteúdo dos termos impossibilita que sejam viabilizados os objetivos educacionais e uma prática pedagógica reflexiva, como consequência, a qualidade da educação deixa de ser produzida.

Perante esse fato, pensamos que é necessário criar dicionários na área de especialidade da Pedagogia, a fim de representar adequadamente os termos dessa área e, conseqüentemente,

contribuir para qualidade da educação. Para que isso aconteça, nossa tese indicou como caminho o modelo de definição canônica complementado pelo modelo de definição pragmática, que procura representar adequadamente termos e conceitos. Esperamos que as 72 UTCs que criamos com base nesse modelo, sirvam de exemplo.

Reconhecemos que nosso estudo é um passo inicial para a criação de dicionários para área de especialidade da Pedagogia. Assim sendo, outros termos poderão ser definidos e normalizados por meio de critério sociais e político-linguísticos. Termos que possam receber o argumento de científico. Justamente o argumento “que se tornou um instrumento conceitual inseparável da noção de ciência e da própria ciência” (BENVISTE, 2006, p. 258) deve ser reportado aqui à expressão latina *scientificus*, termo forjado por Boécio, que significa “que faz ciência” ou “que produz o saber”. Possivelmente, assim os especialistas da área da Pedagogia possam, por meio de um aparelhamento cognitivo, arrolar, configurar e analisar a realidade escolar.

## REFERÊNCIAS

- ABBGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bossi. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALONSO, Mirtes; QUELUZ, Gracinda. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Ana Gracinda (orientação); ALONSO, Mirtes (Org.). **O trabalho docente: teoria & prática** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- APPLE, MICHEL W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao Discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARISTÓTELES. **Categorias**. Tradução Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**: tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Problema de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BOLIGIAN, Levon; ALMEIDA, Rosângela Doin de. A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. In: GERARDI, Lucia Helena de Oliveira (Org.). **Ambientes: estudos de Geografia** – Rio Claro: Programa de Pós-graduação em Geografia – UNESP; Associação de Geografia Teórica – AGETEO, 2003. Disponível em: [www.rc.unesp.br/igce/geografia/pos/ambientes.php](http://www.rc.unesp.br/igce/geografia/pos/ambientes.php). Acesso em: 30/01/2014.
- BOUGNOUX, D. **Introdução às ciências da comunicação**. Tradução M. Leonor Loureiro. Bauru, SP: EDUSC, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996** de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8.ed atualizada Brasília: Edições Câmara, 2013.
- BRASIL, **CONAE/2014-II Conferência Nacional de Educação: o PNE na articulação do sistema nacional de educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração**. Documento Referência. Brasília: 2014.

BRITO, Menezes Ana Paula de Avelar. **Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à Álgebra na 6ª série do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife, 2006.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político pedagógico e a gestão da escolar. In: /VEIGA, Ima Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 17 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

CABRÉ, Maria Teresa. **La terminología: representación y comunicación**. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: IULA, 1999.

\_\_\_\_\_. **Uma nueva teoría de la terminología: de la denominación a la comunicación**. Simposio Iberoamericano de Terminología Riterm, 1998. Disponível em: [WWW.riterm.net/actes/6simpósio/cabre.htm](http://WWW.riterm.net/actes/6simpósio/cabre.htm). Acesso em: 11/10/2011.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CATANIA, A. Charles. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. Tradução Deisy das graças de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O cotidiano da creche: um projeto pedagógico**. 3 ed. São Paulo: Loyla, 2002.

CUNHA, Marcus Vinícius da Cunha. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. **Experiência e natureza: lógica a teoria da investigação; a arte como experiência; vida e educação; teoria da vida moral**. Tradução de Murilo Otávio R. S. P; ANÍSIO, S. Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FAULSTICH, Enilde. **Base metodológica para pesquisa em socioterminologia: termo variação**. Brasília: Centro Lexterm, 1995.

\_\_\_\_\_. **Socioterminologia**: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. Ciência da Informação. MCT/CNPq/IBICT. Brasília, n. 3. P 281-288, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Lexicologia**: a linguagem do noticiário policial. Brasília: Horizonte, 1980.

\_\_\_\_\_. **Entre a sincronia e a diacronia**: variação terminológica no código da língua. Actas da VI Riterm, Havana, Cuba, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Variantes terminológicas**: princípios linguísticos de análise e método e recolha. Actes Réflexions méthodologiques sur le travail en terminologie et en terminotique dans les langues latines, Realiter, Université de Nice-Sophia Antipolis, Nice, 1996.

\_\_\_\_\_. **Planificação linguística e problemas de normalização**. Alfa, São Paulo, 42 (esp.): 247-268, 1988.

\_\_\_\_\_. **A função social da terminologia**. I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa. (Orgs. A. C. de S. Rodrigues; I. M. Alves; N. S. Goldestein). São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Aspectos de terminologia geral e variacionista**. TradTerm, São Paulo: FFLCH/USP, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de termos: do constructo e das regras às evidências empíricas. IN: FAULSTICH, Enilde; ABREU, Sabrina Pereira de (Org.). **Linguística aplicada à Terminologia e à Lexicologia**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, NEC, 2003.

\_\_\_\_\_. **A socioterminologia na comunicação científica e técnica**. Cienc. Cult. Vol. 58. Nº 2, São Paulo: 2006.

\_\_\_\_\_. Na extensão de uma UTC, Elipse ou categoria vazia. IN: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Borcony (Org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia – volume IV. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de dicionários**: uma proposta metodológica. In.: Organon, UFRGS, Instituto de Letras, Vol. 1, n. 1, Porto Alegre: UFRGS, 2011.

\_\_\_\_\_. Diferenças entre termo profundo' e 'termo de superfície' e os mecanismos da variação nas linguagens de especialidade. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade de (Org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia e terminologia. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.

\_\_\_\_\_. Características conceituais que distinguem o que é de para que serve nas definições de terminologias científica e técnica. **As ciências do léxico**: lexicologia,

lexicografia e terminologia. ISQUERDO, A. N. et al (Org.). Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRANCISCO, Maria de Fátima. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). **Autoridade e Autonomia na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. ed. 4. São Paulo: Summus, 1999.

GATTI, B. **Os professores e suas identidades**: o desenvolvimento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, nº 98, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, p. 85-90, agosto/1996.

GHANEM, Elie. Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

GUIMARÃES, Karina Perez. **Processo cognitivo envolvidos na construção de estruturas multiplicativas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2004.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade da educação no Brasil**: consenso e diversidade de significados. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. 2010.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

HÉNAULT, Anne. **História concisa da semiótica**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HJLMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Tradução José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

\_\_\_\_\_. **Ensaio linguísticos**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2007.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

- JONNAERT, P.h. ; BORGHT, C. V. **Criar condições para aprender:** o sócioconstrutivismo na formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LA TAILLE, Yves. BRASIL. Coleção Grandes Pensadores. **Jean Piaget.** Manaus, Ministério da Educação e Cultura-MEC, 2010. Disco 1 (57min), DVD tv escola vol.5.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: JEANETE Beauchamp, Sandra Denise Pagel; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. 135p.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9 ed. São Paulo: Edições Loyla, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Didática.** 22 ed. São Paulo: 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo, Cortez, 2007.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando práticas. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.
- LYONS, John. **Linguagem e Linguística:** uma introdução. Tradução Marilda WinKler. Rio de Janeiro, 2009.
- MARQUES, Mário Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico:** uma construção possível. 17 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.
- MARROU, Henri-Irénéé. **História da educação na antiguidade.** Tradução Mário Leônidas Casanova. 5 ed. São Paulo: EPU, 1990.
- MASETTO, Marcos T. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Ana Gracinda (orientação); ALONSO, Mirtes A (Org.). **O trabalho docente:** teoria & prática São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- MELO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau:** Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez/Autores associados, 1983.
- NÉRECI, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do ensino:** uma introdução. São Paulo: Atlas, 1977.
- NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico:** uma construção possível. 17 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

- NIGRO, Irene Catarina. **Minidicionário compacto da língua portuguesa**. Coordenação Ubiratan Rosa; equipe atualização e revisão Ana Tereza Pinto de Oliveira, 9 ed. São Paulo: 1999.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE, 1992.
- PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- PEREIRA, Neiva dos Santos. **A Crise de Autoridade na Educação e o Discurso (Neo) liberal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PETITJEAN, André. **La transposition didactique en français Pratiques**. nº 97-98, juin 1998, Mets, France. pp. 7- 32. Adaptado pelo autor para tradução e publicação nesta revista.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- PILLETI, Claudino. **Didática geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1987.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógico e atividades docentes**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia, ciência da educação?**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PINTO, Neuza Bertoni. **Contrato didático ou contrato pedagógico?**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.93-106, set./dez. 2003.
- RAYS, Oswaldo Alonso. Metodologia do ensino: Cultura do caminho contextualizado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensado a didática**. 21 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.
- REINACH, Fernando. **A ontogênese e o aprender**. Jornal da Ciência. Órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Paulo. JC e-mail 4703 de 11 de abril de 2013.
- RESENDE, Lúcia Maria de Gonçalves de. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 17 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.
- REVAH, Daniel. **Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo**. 2004. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, USP, 2004.



RIBAS, Mariná Holzman; CARVALHO, Marlene Araújo de. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: QUELUZ, Ana Gracinda (orientação); ALONSO, Mirtes (organização). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Tornar-se pessoa**. Tradução Manuel José do Carmo e Alvamar Lamparelli. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação – Pensadores – História**. Tradução e organização de Marcos Antônio Lorieri, Recife: Editora Massangna, 2010.

SANFELICE, José Luís. Intervenção no real. In: MOAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 18 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

SANTIAGO, Ana Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 17 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

SAUSSURE. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37 ed. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzman; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Ana Gracinda (orientação); ALONSO, Mirtes (organização). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SOARES, Carmen. **Crianças e jovens nas vidas de Plutarco**. Coimbra: Universidade de Coimbra – Faculdade de Letras – 2011. Disponível em: [Classicadigitalia Vniversitatis Conimbrigensis \(http://classicadigitalia.uc.pt\)](http://classicadigitalia.uc.pt). Acesso em: 05/01/2012.

- SOARES, Magda. A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. In: GUSSO, Angela Mari... [et al] / organizadores. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.
- TURRA, Clódia M. et alii. **Planejamento de Ensino e avaliação**. Porto alegre: Sagra, 1986.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível/17 ed**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.
- WERNECK, Vera Rudge. **Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf). Acesso em 15/08/2013.
- WILSON, John. **Pensar com conceitos**. Tradução de Waldéa Barcellos. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WÜSTER, Eugen. **Introduccion a la teoria general de la terminologia y a la lexicografia terminologia**. Barcelona: Universita Pompeu Fabra, 1988.
- ZABALA, Anton. **Prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1988.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

---

Anexos dos excertos utilizados para elaborar as paráfrases definitórias.

UTC 1

**Aprender a fazer**

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 6 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

Aprender a conhecer e **aprender a fazer** são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda **aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?**

[...]. **Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes.** E esta tendência torna-se ainda forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. [...]. Neste tipo de serviços, a qualidade da relação prestador e usuário depende, também muito, deste último.

[...]. Noutros países em desenvolvimento existe, ao lado da agricultura e de um reduzido setor formal, um setor de economia ao mesmo tempo moderno e informal, por vezes bastante dinâmico, à base de artesanato, de comércio e de finanças que revela **a existência de uma capacidade empreendedora bem adaptada às condições locais.** (93-96).

UTC 2

**Aprender a ser** DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 6 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

Desde a sua primeira reunião, a Comissão reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve **contribuir para o desenvolvimento total da pessoa**. [...]. **O desenvolvimento tem por objetivo a realização completa do homem, em toda sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos**. Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo nascimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro.

[...]. *Aprender a ser*, **para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal**. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma **das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se** (99-102).

UTCs 2/4

### **Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros**

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. [...]. Parece, pois, que a **educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro** [...], **leva as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta**. [...]. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. **Desenvolver esta atitude de empatia, na escola**, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo da vida. [...]. **O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI**.

[...]. **Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se**. Chegando a desaparecer em alguns casos. (96-99).

## UTC 5

**Aprendizagem do sistema de escrita**

SOARES, Magda. A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. In: Angela Mari Gusso... [et al] / organizadores. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais** – Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

Aquisição de uma tecnologia: ALFABETIZAÇÃO

Apenas com a aquisição da tecnologia escrita – um dos “passaportes” – não se tem entrada no mundo da escrita, um outro “passaporte” é necessário: o desenvolvimento de competências para o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que as envolvem. **Ou seja, não basta apropriar-se da tecnologia – saber ler e escrever apenas como um processo de codificação e decodificação...**, [...]. A esse desenvolvimento de competências para o uso da escrita é que chama LETRAMENTO (p.22).

[...]. No entanto, esses primeiros passos **da criança no mundo da escrita**, fora e antes da instituição educativa, ocorrem, em geral, de forma assistemática, casual, sem planejamento; **a escola que passará a orientar de forma sistemática, metódica, planejada, esses processos de alfabetização e letramento.** (p.23).

[...]. Assim, **para que a criança se insira de forma plena no mundo da escrita, é fundamental que alfabetização e letramento sejam processos simultâneos e indissociáveis.**

Métodos de alfabetização se alternaram [...], para conduzir à **aprendizagem do sistema de escrita.**

Em meados dos anos 1980, a difusão, no Brasil, da psicogênese da língua escrita – *do construtivismo* – trouxe nova orientação para aprendizagem inicial da língua escrita: apagou a até então vigente distinção entre, de um lado, a **aprendizagem do sistema de escrita** e, de outro lado [...], propondo que a **aprendizagem do sistema de escrita** – *alfabetização* – decorrem [...]. Como o construtivismo, em decorrência de sua proposta teórica, rejeitou os métodos de alfabetização, as cartilhas e os pré-livros, até então em uso nas escolas, passou-se, numa inferência inadequada, a ignorar ou menosprezar a especificidade do processo de

aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita, o ensino explícito das relações entre fonemas e grafemas. Assim, deu-se prioridade à interação com práticas de leitura e de escrita – o *letramento*, na suposição de que a **aquisição do sistema de escrita** – alfabetização – ocorreria por meio dessa interação. [...], a **aquisição do sistema de escrita** – alfabetização – ora priorizar... (p. 24-25).

Por um lado, a **aquisição do sistema de escrita** – a alfabetização – supõe, para ser eficiente, ensino de forma explícita, sistemática, progressiva [...]. Mas esse ensino não precisa ser, ou melhor, não **deve** ser feito com base em frases e textos (pseudotextos) construídos artificialmente apenas com o objetivo de ensinar a ler e a escrever; ao contrário, esse ensino pode e **deve ser feito a partir de textos reais, textos que circulam no contexto da criança, para que ela se aproprie do sistema de escrita vivenciando-o tal como é realmente usado nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.** [...], finalmente, responder à pergunta que dá título e este tópico: como se ensina a ler e escrever? Mais especificamente: como se ensina a ler e escrever na etapa inicial de escolarização?[...], **já não se pode pretender UM único para a orientação da aprendizagem inicial de língua escrita, é preciso lançar mão de MÉTODOS, no plural** (p. 26-27).

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. 135p.

O termo ‘apropriação do sistema alfabético’ pertence à Soares (p. 23):

Em segundo lugar, não é raro que a criança se **aproprie do sistema de escrita** – alfabetize-se – já na etapa da Educação Infantil, como também não são poucos os casos de crianças que alfabetizem antes do ingresso nessa etapa. No mesmo texto, Soares (idem, p. 22) refere-se ao sistema alfabético: “E convenções foram sendo criadas: convenções sobre o uso do **sistema alfabético** [...]. A essa **aprendizagem do sistema alfabético** e ortográfico de escrita e das técnicas para o seu uso é que se chama ALFABETIZAÇÃO”.

Nesses três autores a expressão negritada ‘aprendizagem do sistema alfabético’ aparece na forma destacada: “nossas crianças e jovens se alfabetizem, ou seja, que se **apropriem do Sistema de Escrita Alfabética**”. (p. 70). Mas esses autores reconhecem o lugar de pertencimento dessa expressão “Desse modo, consideramos relevante a distinção feita pela professora Magda Soares (1998) entre alfabetização e letramento” (idem, ibidem). No entanto, nos textos desses três autores, a forma mais recorrente é: **‘apropriação do sistema alfabético de escrita’**(p. 78). Com base nesses dados, resolvemos apagar o reoperador de significado ‘escrita’, pois registramos sua ocorrência no termo “aprendizagem do sistema de **escrita**”. O resultado é que temos: sistema alfabético e sistema de escrita, ambos os termos atestados na modalidade da língua escrita. Dai, utilizando as regras da língua, formamos o termo ‘Apropriação do sistema alfabético’.

Para definir o termo ‘apropriação do sistema alfabético’, Leal, Alburqueque e Moraes recorrem à mesma definição dada por Magda Soares, para definir alfabetização e letramento, como atestam os trechos seguintes:

“O **primeiro termo, alfabetização, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia** – a escrita alfabética e **as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam.**”

“Já o segundo termo, *letramento*, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. Ainda segundo a professora Magda Soares (1998, p. 47), **“alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”** (p. 70).

UTC Nº 6

### **Aprendizagem significativa**

CARL, R. Rogers. **Tornar-se pessoa**. Tradução Manuel José do Carmo e Alvamar Lamparelli. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

[...]. Começo por dizer que minha longa experiência como terapeuta me convenceu de que a aprendizagem significativa é facilitada na psicoterapia e ocorre na relação terapêutica. Por aprendizagem significativa entendo aquela que **provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que ele escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É** uma **aprendizagem** penetrante, que **não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência** (p. 322).

UTCS 9, 10 e 11

### **Avaliação da aprendizagem escolar, Avaliação da aprendizagem e Avaliação escolar.**

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando práticas. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

**Avaliação da aprendizagem** [...], é *diagnóstica e processual*, ao admitir que, aqui e agora, este educando não possui um determinado conhecimento ou habilidade, mas, depois, se ele for cuidado, poderá apresentar as qualidades esperadas [...], é *dinâmica*, ou seja, não classifica o educando, mas diagnostica a situação para melhorá-la a partir de novas decisões pedagógicas [...], é *inclusiva*, na medida em que não seleciona os educandos melhores dos piores, mas sim subsidia a busca de meios pelos quais todos possam aprender aquilo que é necessário para o seu próprio desenvolvimento [...], é *democrática*, devido incluir a todos [...]. Assim sendo, praticamos exames e denominamos, inadequadamente, essa prática de **avaliação da aprendizagem escolar**. (2005, p. 17-19).

[...]. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva; [...]. Sem eles, a prática da **avaliação escolar** (grifo nosso) não tem sustentação [...]. A avaliação da aprendizagem é uma prática rigorosa (LUCKESI, 2005, p. 40-111).

[...]. É possível usar a avaliação da aprendizagem, no verdadeiro significado de avaliação,



como o ato pelo qual **qualificamos a realidade, a partir de dados relevantes, para uma tomada de decisão sobre o que está ocorrendo, na perspectiva de proceder a uma intervenção e melhorar os resultados dessa situação.** [...]. Se tivermos cientes de que a avaliação é um **ato de diagnóstico.** (2005, p. 84-85).

[...]. A avaliação da aprendizagem é um **ato** rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do educando, ou seja, ela **permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades e carências, na medida em que o que importa é aprender** (LUCKESI, 2005, p. 111).

UTC 12

### Ciências da educação

Pedagogia, ciência da educação?/ textos de José Carlos Libâneo... et. Al.; coordenação de Selma Garrido, PIMENTA. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

[...]. A educação não tem sido suficientemente tematizada como área de investigação de uma ciência. As **ciências da educação emprestam à investigação educacional um aparente estatuto de cientificidade** [...]. Para além da dificuldade fundamental características das **Ciências Humanas**, a educação apresenta uma suplementar – **as dificuldades na delimitação de seu objeto/método** – também porque sua natureza de prática social tem possibilitado o seu entendimento como um *campo de aplicação* de outras ciências (PIMENTA, 2006, p.42-43).

[...]. **Obviamente, os conhecimentos obtidos dessas ciências, à medida que estão referidos ao fenômeno educativo, convertem-se em conhecimentos pedagógicos, única razão para que se constitua uma Sociologia da educação, Psicologia da educação** (LIBÂNEO, 2006, p. 119).

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

**A pedagogia** não é, certamente, a única área científica tem a educação como **objeto de estudo.** Também a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística, podem ocupar-se de **problemas educativos**, para além de seus próprios objetos de investigação e, nessa medida,

os resultados de seus estudos são imprescindíveis **para a compreensão do educativo**. Entretanto, cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios **conceitos de investigação**. É a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais ciências. Isso significa que, embora não ocupe lugar hierarquicamente superior às outras **ciências da educação**, tem um lugar diferenciado [...]. **Quando um psicólogo investiga ou atua no campo educacional, ele aplica aí os conceitos da Psicologia, e os resultados que obtém são de ordem Psicológica, o mesmo ocorre com a Sociologia** (p. 37-38).

UTC Nº 13

### **Competência técnica**

MELO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez/Autores associados, 1983.

#### **Competência técnica e compromisso político**

[...]. Por **competência profissional** estou entendendo **várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos de escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamento de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais das relações entre escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração** (p. 43).

UTC 14

### **Construção do conhecimento**

WERNECK, Vera Rudge. **Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf). Acesso em 15/08/2013.

[...]. Como **constituição do saber feita pelo estudioso, pelo cientista, pelo filósofo resultante da reflexão e da pesquisa sistemática que leva a novos conhecimentos. Nesse sentido, construíram-se e constroem-se através do tempo, os conteúdos da Física, da Química, da Biologia, da Medicina,** [...]. O homem não "descobre" o conhecimento pronto na natureza, mas relaciona os dados dela recebidos constituindo os saberes. A ciência é o resultado desta elaboração mental, da reflexão, do estabelecimento de relações, da observação de causas, de conseqüências, de continuidades, de contigüidades, de oposições, [...]. **Pode-se, portanto entender a construção do conhecimento como a constituição dos saberes que resulta da investigação filosófico-científica.**

Outra possibilidade de compreensão da idéia de "construção" do conhecimento refere-se apenas ao modo pelo qual cada um apreende a informação e aprende algum conteúdo. Neste caso, o sujeito não propriamente "constrói" o saber, somente apropria-se de um conhecimento já estabelecido. O conteúdo é passado pelo ensino, já pronto e definido embora sempre passível de modificações, e cada um vai apreendê-lo de modo semelhante mas não idêntico. Note-se, no entanto, que essa apreensão é feita de modo semelhante por todos, caso contrário não poderia ser entendida pela comunidade científica. Há, como mostra Husserl (1980), uma intersubjetividade entre os que dominam a mesma área do saber que atesta uma identidade na construção do conhecimento. (p. 183).

UTC 15

### **Construção do conhecimento**

GUIMARÃES, Karina Perez. **Processo cognitivo envolvidos na construção de estruturas multiplicativas.** Tese defendida pela Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de

Educação. 2004. Disponível em:

[www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/...teses/.../Tese\\_Guimaraes.p](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/...teses/.../Tese_Guimaraes.p)

Acesso em: 10/11/2013.

A **construção do conhecimento** é explicada por Piaget (ibid) pelo processo de equilibração, que consiste na passagem de estados de menor equilíbrio para estados de maior equilíbrio, qualitativamente diferentes. O desencadeamento deste processo ocorre por meio dos desequilíbrios que provocarão reequilibrações, representando o progresso no desenvolvimento do conhecimento. (p. 12).

Esta repercussão deve-se ao fato da preocupação do autor com a **construção do conhecimento**, privilegiando a relação entre sujeito e conhecimento. A fim de explicar esta relação, o autor remete-se à gênese do conhecimento, situando-a na **ação do sujeito com o meio, desde o seu nascimento até a ação conceitualizada**. Neste sentido, Piaget (1976) propõe a **construção do conhecimento como resultado das interações do sujeito com o objeto de conhecimento**. (p. 11).

A evolução psicogenética das generalizações explica a **construção do conhecimento** exógeno por uma construção endógena por meio dos níveis de tomada de consciência. Num primeiro momento, o **sujeito**, interagindo com os objetos, somente registra os observáveis dos mesmos como sendo resultados exteriores da ação, devido à abstração reflexiva. Em seguida, ocorre o desenvolvimento material da **ação** e das variações do objeto de forma mais numerosa, podendo reunir-se entre elas. Por fim, a tomada de consciência das coordenações internas das **ações** possibilita o conhecimento das propriedades menos imediatas dos objetos, resultantes dos processos de abstração reflexiva. (p. 27).

REVAH, Daniel. **Construtivismo**: uma palavra no circuito do desejo. Tese defendida pela universidade de São Paulo – USP- 2004. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/481](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/481). Acesso em: 25/03/2012.

Postura educacional democrática, implica, pois, a superação de tais modelos epistemológicos. Superação no sentido de que o conhecimento é **uma construção que acontece na interação**

do organismo com o meio ambiente, do sujeito com o objeto, do indivíduo com a sociedade (p. 277).

[...] Piaget postula que a ação do sujeito está na origem de todo conhecimento e que o conhecimento é fundamentalmente uma construção que resulta da interação entre o sujeito e o meio físico e social (p. 382).

UTC 16

### Conteúdos de ensino

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 22 ed. São Paulo: 1994.

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividade, método de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, livros didáticos, nos planos de ensino e de aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino. (p. 128-129).

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

É conhecimento sistematizado e organizado de modo dinâmico, sob a forma de experiências educativas. É sobre ele que se apóia a prática das operações mentais. Além disso, o conteúdo é o ponto de partida tanto para a aquisição de informações, conceitos e princípios úteis como para o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes (p. 128).

UTCs 17 e 18

### Contrato pedagógico e contrato didático

FRANCISCO, Maria de Fátima. **Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau**. In: Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas. AQUINO, Julio Groppa (Org). ed.4. São Paulo: Summus, 1999.

### **Observação preliminar**

Antes de entrar propriamente em nosso assunto, vale a pena fazer uma observação preliminar. Dizer que se vai revisitar Rousseau para buscar pista sobre a questão da autoridade docente pode parecer um contra-senso. Pois justamente esse autor ficou estigmatizado nos estudos de educação, particularmente nos manuais de história e filosofia da educação, como o defensor incondicional da **liberdade da criança**. Segundo essa visão, esse autor estaria na origem de uma nova escola e de uma nova pedagogia, que buscava uma valorização inédita da infância e fazia centrar toda a ação educacional na **liberdade da criança**. Nesse sentido, Rousseau é muitas vezes apresentado como um dos propositores do **não-diretívismo** [...]. É necessário então deixar claro que o Rousseau de que partiremos não é aquele que vimos de descrever, o dos manuais da educação, o defensor incondicional da **liberdade da criança e de uma pedagogia não-diretívista**, em que o professor quase não tem lugar e menos ainda sua autoridade. (p. 102).

### **Contrato versus naturalização**

[...]. Dissemos que Rousseau também esteve às voltas com a questão de como preservar a **liberdade da criança** sem sacrificar a autoridade do mestre, ou, de como conciliar a autoridade docente e **liberdade discente**, idéias que pareceriam à primeira vista totalmente incompatíveis. (p. 103).

### **A segunda cláusula do contrato pedagógico**

[...]. Podemos observar já aqui que o fato de obedecer a uma autoridade não fere ou retira necessariamente a **liberdade e a autonomia do aluno**, pois, ao obedecer, ele está indo ao encontro do que é o seu interesse e a sua vantagem, no limite a sua profunda e verdadeira vontade. De um certo modo, então, resolver-se-ia aqui o problema da incompatibilidade da autoridade do mestre com a **liberdade da criança**. Porque o governo do mestre é um bom governo ela não fere a **autonomia da criança**, do governado. (p. 108).

PINTO, Neuza Bertoni. **Contrato didático ou contrato pedagógico?**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.93-106, set./dez. 2003.

## CONTRATO DIDÁTICO OU CONTRATO PEDAGÓGICO?

*Neuza Bertoni Pinto\**

As afirmações de Bachelard (1989) ajudaram-me a perceber que tal como ocorre em outras ciências, na Pedagogia também nos deparamos com obstáculos epistemológicos, à espera de novas análises e superação. Um desses obstáculos poderia ser o conceito de **contrato didático** utilizado no cotidiano escolar, como o **pacto entre dois parceiros - professor e aluno - para a efetivação do ensino e da aprendizagem em determinado programa de aprendizagem.** (p. 2).

JONNAERT, P.h. ; BORGHT, C. V. **Criar condições para aprender:** o sócio construtivismo na formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2002.

**“Contrato pedagógico” que visa a regular as trocas entre professor e aluno durante um período limitado que suscita direitos e deveres recíprocos** (JONNAERT; BORTH, 2002, p. 160).

UTC 19

### Correntes pedagógicas

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9 ed. São Paulo: Edições Loyla, 1990. p. 27-28.

Deve se salientar, ainda, que os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das **correntes pedagógicas**, ou giram em torno de teorias de aprendizagem (p. 20).

É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem consegue captar toda riqueza da prática concreta. São, Aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. **De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula** (p.21)

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

Ao apresentar sua concepção no livro *A democratização da escola pública*, Libâneo parte de uma exposição das **tendências pedagógicas** distinguindo duas modalidades: as pedagogias liberais e as pedagogias progressistas. As primeiras subdividem em quatro tipos: **tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista**. Nas segundas, que correspondem às “pedagogias de esquerda”, na formulação de Snyders, distingue três tipos: **libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos** [...]. Para permitir uma comparação entre as diferentes pedagogias, o autor as analisa a partir dos seguintes aspectos: **papel da escola, conteúdos de ensino, métodos de ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem** e manifestações na prática escolar. (p. 419).

UTC 20

### **Currículo nuclear**

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003 (p.28).

[...]. Isso que foi chamado de **competência profissional** recebe ao longo do trabalho a denominação de **competência técnica**.

Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o **adjetivo “nucleares”**. Com essa retificação, a definição provisoriamente, passaria a ser a seguinte: **currículo** é o **conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola**.

[...]. Ora, **clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir**. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do **conjunto das atividades da escolar**, isto é, do **currículo**. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, **pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhada a função que lhe é própria**.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É **necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação**. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu



domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeito de sua transmissão-assimilação no espaço escola, ao longo de um tempo determinado, é o que nós **convencionamos chamar “saber escolar”** (16-18).

UTC 21

### **Currículo oculto**

APPLE, MICHEL W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

[...]. Já vimos, tanto historicamente quanto hoje, como determinadas concepções normativas de cultura de valores legítimos entram no currículo. Precisamos enfatizar que a **hegemonia** é criada pelo *corpus* formal do conhecimento escolar, e também pelo **ensino oculto** que vem acontecendo e continua acontecer (p. 125).

[...]. Como vimos, **boa parte do enfoque oculto**, isto é, das **normas e valores** que são implicitamente, mas eficazmente, **ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos**. [...] Houve, até agora, pouco exame de como o tratamento do conflito no currículo escolar pode levar à aquiescência política e à aceitação, por parte dos alunos, de uma perspectiva sobre o **conflito social** e intelectual que atua para manter a distribuição existente de poder e de racionalidade em uma sociedade (p. 127).

**O conceito de hegemonia implica que padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos, regras**, melhor dizendo, que não são em geral conscientes, e também por meio do controle econômico do poder. **Essas regras servem para** organizar e legitimar a atividade dos muitos indivíduos cuja interação constitui a ordem social (p. 129).

[...]. **Um básico parece ser o de que o conflito entre grupos de pessoas é inerente e fundamentalmente mau, e devemos lutar para eliminá-lo dentro dos limites estabelecidos das instituições, em vez de ver o conflito e as contradições como a “força motriz” básica da sociedade** [...]. O **currículo oculto** das escolas **serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos** [...], os alunos aprendem tacitamente determinadas normas sociais, principalmente quando lidam com tarefas e embates da vida diária da sala de aula (p. 130).

[...]. **O consenso é mais uma vez uma característica pronunciada** [...]. Não há, talvez, melhor exemplo da ênfase no consenso, na ordem e ausência de qualquer conflito nos currículos de estudos sociais (p. 136-137).

Tenho defendido que as escolas distorcem sistematicamente a funções do **conflito social** na coletividade. As manifestações sociais, intelectuais e políticas dessa distorção são multifacetadas. Podem contribuir de maneira significativa para a **sustentação ideológica que serve para** fundamentalmente orientar os indivíduos em direção a uma sociedade desigual.

Apresenta aos alunos, na maioria das escolas, e nos centros urbanos em especial, uma visão **que serve para legitimar a ordem social existente, pois o conflito**, os homens e as mulheres como criadores e também como receptores de valores e instituições são sistematicamente negligenciados. (p. 144).

UTC 22

### **Educação básica**

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996** de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.8.ed atualizada Brasília: Edições Câmara, 2013.

## CAPÍTULO II

Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

**Art. 22.** A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (p. 17).

**Educação formada pelos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Tem por finalidades [serve para] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.**

UTCs 23 e 24

### **Educação escolar e Educação formal**

GHANEM, Elie. **Educação formal e não-formal**: do sistema escolar ao sistema educacional. In: Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. Valéria Amorim Arantes (Org.). São Paulo: Summus, 2008.

TRILLA, Jaume. **A educação não-formal**. In: Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. Valéria Amorim Arantes (Org.). São Paulo: Summus, 2008.

Nossa proposta é a seguinte: entendemos por educação não-formal o **conjunto de processos**, meios e instituições específicas e diferencialmente concebida em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado [...], de forma muito notável é composto por todas aquelas instituições e programas destinados a pessoas ou coletivos que se encontram em alguma situação de conflito social: centro de acolhida, centros abertos, educadores de rua, programas pedagógicos em centros penitenciários etc, (TRILLHA, 2008, p. 42-42).

Para nós, o que delimita com razoável precisão os diversos conteúdos que o uso costuma atribuir às expressões **educação formal** e não-formal, por um lado, e informal, por outro, é um critério de *diferenciação e especificidade* ou do **processo** educacional. Ou seja, estaríamos diante de um caso de **educação informal** quando o **processo** educacional indiferenciada e subordinadamente a outros **processos** sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso da ação geral em que o **processo** se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa (TRILLHA, 2008, p. 37).

A educação formal [...], **vai do ensino pré-escolar até os estudos universitários, com seus diferentes níveis e variantes**; ou, dito de outro modo, **a estrutura graduada e hierarquizada orientada à outorga de títulos acadêmicos** (TRILHA, 2008, p. 40).

Em outro trecho do livro, há indicação do objetivo da educação formal “uma das tarefas do sistema formal é precisamente credenciar conhecimentos e competências” (idem, p. 123). Essa tarefa é que confere certo caráter homogeneizador à educação formal, que deve ser reconhecida como um fato necessário e positivo:

é preciso admitir que certo caráter homogeneizador da **educação escolar** não é só um fato, mas deve ser reconhecido como necessário e positivo. A **educação formal** [...], tem uma função socializadora indesculpável: **deve tornar-nos todos iguais, mais homogêneos**. Por um lado, deveria assegurar a aquisição por parte de todos de alguns conteúdos (**culturais, procedimentais, atitudinais e valorativos**) mínimos compartilhados. Isto é necessário tanto do ponto de vista do indivíduo (para que o sujeito possa integrar-se satisfatoriamente na sociedade), como para própria sociedade (**para que uma comunidade funcione, seus membros têm de compartilhar uma série de coisas** [...]); por outro lado, a socialização também deve propiciar que todos sejam iguais **em dignidade, direitos, oportunidades** (TRILHA, 2008, p. 128-129).

UTC 25

### **Educação infantil**

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996** de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.8.ed atualizada Brasília: Edições Câmara, 2013

Seção II

#### **Da Educação Infantil**

**Art. 29.** A educação infantil, **primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade.**

**Art. 30.** A educação infantil será oferecida em:

**I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;**

**II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.**

## CAPÍTULO I

### Da Composição dos Níveis Escolares

**Art. 21.** A educação escolar compõe-se de:

- I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II – educação superior.

**Art. 21.** A educação escolar compõe-se de:

- I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II – educação superior.

## CAPÍTULO II

### Da Educação Básica

#### Seção I

#### Das Disposições Gerais

**Art. 22.** A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (p. 17).

Educação formada pelos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Tem por finalidades [serve para] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

UTCs 26 e 27

### **Educação informal e Educação não-formal**

GHANEM, Elie. **Educação formal e não-formal:** do sistema escolar ao sistema educacional. In: Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. Valéria Amorim Arantes (Org.). São Paulo: Summus, 2008.

TRILLA, Jaume. **A educação não-formal.** In: Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. Valéria Amorim Arantes (Org.). São Paulo: Summus, 2008.

Nossa proposta é a seguinte: entendemos por educação não-formal o **conjunto de processos**, meios e instituições específicas e diferencialmente concebida em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do

sistema educacional regrado [...], de forma muito notável é composto por todas aquelas instituições e programas destinados a pessoas ou coletivos que se encontram em alguma situação de conflito social: centro de acolhida, centros abertos, educadores de rua, programas pedagógicos em centros penitenciários etc, (TRILLHA, 2008, p. 42-42).

Para nós, o que delimita com razoável precisão os diversos conteúdos que o uso costuma atribuir às expressões **educação formal** e não-formal, por um lado, e informal, por outro, é um critério de *diferenciação e especificidade* ou do **processo** educacional. Ou seja, estaríamos diante de um caso de **educação informal** quando o **processo** educacional indiferenciada e subordinadamente a outros **processos** sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso da ação geral em que o **processo** se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa (TRILLHA, 2008, p. 37).

A educação formal [...], **vai do ensino pré-escolar até os estudos universitários, com seus diferentes níveis e variantes**; ou, dito de outro modo, **a estrutura graduada e hierarquizada orientada à outorga de títulos acadêmicos** (TRILHA, 2008, p. 40).

Em outro trecho do livro, há indicação do objetivo da educação formal “uma das tarefas do sistema formal é precisamente credenciar conhecimentos e competências” (idem, p. 123). Essa tarefa é que confere certo caráter homogeneizador à educação formal, que deve ser reconhecida como um fato necessário e positivo:

é preciso admitir que certo caráter homogeneizador da **educação escolar** não é só um fato, mas deve ser reconhecido como necessário e positivo. A **educação formal** [...], tem uma função socializadora indesculpável: **deve tornar-nos todos iguais, mais homogêneos**. Por um lado, deveria assegurar a aquisição por parte de todos de alguns conteúdos (**culturais, procedimentais, atitudinais e valorativos**) mínimos compartilhados. Isto é necessário tanto do ponto de vista do indivíduo (para que o sujeito possa integrar-se satisfatoriamente na sociedade), como para própria sociedade (**para que uma comunidade funcione, seus**

**membros têm de compartilhar uma série de coisas** [...]; por outro lado, a socialização também deve propiciar que todos sejam iguais **em dignidade, direitos, oportunidades** (TRILHA, 2008, p. 128-129).

UTC Nº 28

### **Facilitador da aprendizagem**

ROGERS, Carl. **Educação** – Pensadores – História. Tradução e organização de Marcos Antônio Lorieri, Recife: Editora Massangna, 2010.

#### A autenticidade do **facilitador da aprendizagem**

Talvez a mais básica dessas atitudes essenciais seja a realidade ou autenticidade. Quando o **facilitador** é uma pessoa real, ingressando num relacionamento com o estudante sem apresentar-lhe uma máscara ou fachada, ela tem muito mais probabilidades de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que está experimentando estão disponíveis para ela, disponíveis à sua consciência, que ela é capaz de viver esses sentimentos, sê-los, e é capaz de comunicá-los, se for apropriado. Significa que ela se encontra direta e pessoalmente com o estudante, encontrando-o numa base de pessoa para pessoa. Significa que está *sendo* ela própria, não negando a si. (p. 44).

[...]. **O facilitador da aprendizagem**, por outro lado, formula questões como as seguintes, não a si mesmo, mas aos estudantes: – **O que querem aprender? Quais são as coisas que os deixam intrigados? Sobre o que é que têm curiosidade? Quais os assuntos que os preocupam? Quais os problemas que gostariam de resolver?** – Quando ele ou ela já tem as respostas para estas perguntas, formula outras questões: – Agora, como posso ajudá-los a encontrar os recursos – as pessoas, as experiências, as facilidades de aprendizagem, os livros, o conhecimento que eu detenho – que os ajudarão a aprender por maneiras que forneçam respostas às coisas que os preocupam, as coisas que estão ávidos por aprender? – E depois, mais tarde: – **Como posso ajudá-los a avaliar o seu próprio progresso e fixar objetivos de aprendizagem futuros, baseados nessa autoavaliação?** ( p. 64).

[...]. Qual é o caminho?

Se **um professor está desejoso de conceder aos seus estudantes liberdade para aprender ou de tornar-se um facilitador**, como pode isto ser alcançado? (p. 66).

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9 ed. São Paulo: Edições Loyla, 1990. p. 27-28.

*Conteúdos de ensino* - A ênfase que esta tendência põe nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos. Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis.

*Métodos de ensino* - Os métodos usuais são dispensados, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do **professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. Rogers explicita algumas das características do professor "facilitador"**: aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças. Assim, o objetivo do trabalho escolar se esgota nos processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal.

UTCs 29 e 30

### **Formação continuada de professores e Formação de professores**

RIBAS; CARVALHO; ALONSO. **Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica**. In: O trabalho docente: teoria & prática / Ana Gracinda Queluz (orientação); Mirtes Alonso (organização). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

Trabalhamos em um Núcleo de Pesquisa, cuja preocupação principal é **formação de professores**, entendida como um **processo contínuo**, isto é, **que se inicia com a graduação e se entende por toda a vida profissional do professor**. (p. 47).



[...]. Nóvoa entende e defende a formação dos professores como um contínuo fundamental em suas vidas e na das escolas. Ele sugere que a **formação docente volte-se para o desenvolvimento pessoal: para produzir a vida do professor, para o desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente e para o desenvolvimento organizacional: produzir a escola** (p. 48).

[...]. A formação não tem um caráter cumulativo, ou seja, ela não se **constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim por meio da reflexão crítica sobre a própria experiência e em interação não só com os outros elementos da comunidade escolar, como também com outros segmentos da sociedade** (p. 50).

NÓVA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/III, 1992.

A **formação de professores** tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo forma e forma-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação (p. 24).

UTC N° 31

### **Identidade docente**

GATTI, B. **Os professores e suas identidades**: o desenvolvimento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, n° 98, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, p. 85-90, agosto/1996.

**A identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (p.86).**

UTC N° 32

### **Identidade do professor**

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógico e atividades docentes**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

[...], a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. **Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado**. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como respostas a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, **algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático**. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

[...]. Mobilizar os saberes da experiência, é, pois, o primeiro passo no nosso curso de didática que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. (p. 18-19).

[...]. Segundo Gatti (1996), a identidade docente é **fruto de interações sociais e complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história** (p.86).

UTC 33

### **Instituição efebica**

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

Estamos já no horizonte da *paideia*, daquele **ideal de formação humana, da ‘formação de uma humanidade superior’** nutrida de cultura e de civilização, que atribui ao homem

sobretudo uma identidade cultural e histórica. ‘Ela não parte do indivíduo, mas da ideia. Acima do homem rebanho, e do homem pretensamente autônomo, está o homem com ideia’, ou seja, como imagem universal e exemplar da espécie’ (p. 87).

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

E foi sob a forma de **Paideia**, de ‘cultura’, que os Gregos consideraram a totalidade da sua obra em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros. Augusto concebeu a missão do Império Romano em função da ideia de **cultura grega**. Sem a concepção grega de cultura não teria existido a ‘Antiguidade’ como unidade histórica, nem o **‘mundo da cultura’ ocidental** (p. 3-4).

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. Tradução Mário Leônidas Casanova. 5 ed. São Paulo: EPU, 1990.

De todas as instituições educativas, **a mais oficial**, a única na realidade que permanece sempre uma **instituição pública**, é a efebia. Ela é muito geral e aparece por toda parte onde o helenismo se implanta ou busca implantar-se. Para dizer a verdade, **só conhecemos bem a história da efebia ateniense, mas esta parece realmente ter servido de modelo à das outras cidades helenísticas; podemos, em todo caso, tomá-la como padrão**. (p. 168).

UTC Nº 34

### **Instituição escolar**

[...]. Peço, pois, licença para rerepresentar aqui as considerações que fiz em Olinda, por ocasião do III Encontro Nacional do Programa Alfa (EnPA). Ali, ao tratar do papel da escola básica, parti do seguinte princípio: **a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado**.

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Em suma, **a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado.** (p. 14).

UTCs 35 e 36

### **Instrumentos de avaliação da aprendizagem e Instrumentos de avaliação**

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

Avaliação é **processo de coleta e análise de dados**. Os recursos que **são usados para isso chamam-se instrumentos de avaliação**. Para avaliar o aproveitamento do aluno **existem três técnicas básicas e uma grande variedade de instrumentos de avaliação**, que apresentamos no quadro a seguir:

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS BÁSICOS
Observação	Registro de observação; <ul style="list-style-type: none"> <li>• fichas</li> <li>• caderno</li> </ul>	Verificar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial do educando em decorrência das experiências vivenciadas.
Auto-avaliação	Registro da auto-avaliação	
Aplicação de provas <ul style="list-style-type: none"> <li>• arguição</li> <li>• dissertação</li> <li>• testagem</li> </ul>	Prova oral Prova escrita <ul style="list-style-type: none"> <li>• dissertativa</li> <li>• objetiva</li> </ul>	Determinar o aproveitamento cognitivo do aluno do aluno, em decorrência da aprendizagem.

(p.296).

UTC 37

### **Manifesto dos pioneiros da educação nova**

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

Devido ao clima de conflito aberto, em 1932 foi publicado o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, assinado 26 por 26 educadores, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. O **documento defendia educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional [...]. Assim, os escolanovistas queriam fixar seu manifesto como um “divisor de águas”, reiterando a necessidade de o Estado assumir a responsabilidade da educação, que se achava em defasagem com as exigências do desenvolvimento** (p. 304-305).

UTC 38

### **Métodos de ensino**

RAYS, Oswaldo Alonso. **Metodologia do ensino: Cultura do caminho contextualizado**. In: Repensado a didática: Ilma Passos Alencastro Veiga (Coord.). 21 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

[...], a eficácia e a qualidade dos métodos de ensino deverão estar diretamente ligadas à **formação integral do educando** e não às necessidades imediatistas da dimensão alienante da globalização (p. 95).

[...], o método de ensino deve ser entendido como **caminho para a promoção de ações pedagógicas conscientes, organizadas criticamente, com a finalidade de tornar o trabalho docente e discente mais fácil e mais produtivo para o alcance das metas desejadas e necessárias para o desenvolvimento integral dos educandos** [...]. O método de ensino passa a ser, assim, um dos elementos possíveis para a estruturação dos caminhos a serem percorridos pela ação didática [...], é preciso partir do princípio de que a todo método de ensino deve corresponder a um correto método de aprendizagem (p. 97-100).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 22 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

Em resumo, podemos dizer que os métodos de ensino **são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico**. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre professor e os alunos, cujo resultados é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos.

A escolha e a organização dos **métodos de ensino devem corresponder à necessária unidade objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino e às condições concretas das situações didáticas** [...], a escolha e organização dos métodos dependem dos conteúdos específicos e dos métodos peculiares de cada disciplina e dos métodos da sua assimilação. Há uma relação mútua entre os métodos gerais de ensino – comuns e fundamentais a todas as disciplinas – e os métodos específicos de cada uma. **Não há método único de ensino, mas uma variedade de métodos cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, das situações didáticas específicas e das características sócio-culturais e de desenvolvimento mental dos alunos** (p. 152).

[...] O uso adequado e eficaz dos métodos de ensino visa assegurar, a atualização das capacidades potenciais dos alunos, de modo que adquiram e dominem métodos próprios de aprender [...]. Os métodos, por sua vez, são as formas pelas quais os objetivos os objetivos e conteúdos se manifestam no processo de ensino (p. 153-154).

O estudo dos conhecimentos sistematizados e a aquisição de habilidades e hábitos decorrem das exigências e necessidades da vida prática, isto é, **preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho, para a cidadania, para participação nos vários setores da vida social** [...]. Há muitas classificações de métodos de ensino, conforme os critérios de cada autor [...], método de exposição pelo professor, método de trabalho relativamente independente do aluno, método de elaboração conjunta (p. 156-160).

No método de trabalho independente a tarefa preparatória **serve para** verificar as condições prévias dos alunos [...]. Os resultados desta tarefa podem não ser perfeitos ou corretos, mas mesmos os erros cometidos e as soluções incorretas **servem para** os alunos para revisar conhecimentos e assimilar a solução correta. (p.164).

Por meios de ensino designamos todos os meios e **recursos materiais** utilizados pelo professor e pelos alunos para organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem (p. 173).

TURRA, Clódia M. et alii. Planejamento de Ensino e avaliação. Porto alegre: Sagra, 1986.

Podemos dizer que **procedimentos de ensino são ações, processos ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos, ou fenômenos que o possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos** (p. 126).

HAI DT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

Método de ensino é **um procedimento didático caracterizado por certas fases e operações para alcançar um objetivo previsto** [...]. Atualmente, é **empregado o termo estratégia de ensino, para designar procedimentos e recursos didáticos a serem utilizados para atingir os objetivos desejados e previstos** [...] É a partir dos objetivos propostos para o ensino (o que se pretende atingir com a instrução), da natureza do conteúdo a ser desenvolvido (o que se pretende que os alunos assimilem), das condições físicas e do tempo disponível, que se escolhem os procedimentos de ensino e se organizam as experiências de aprendizagem mais adequadas. Ou seja, é a partir desses aspectos que se estabelece o como ensinar, isto é, que se definem as formas de intervenção na sala de aula para ajudar o aluno no processo de reconstrução do conhecimento (p. 144-145).

NÉRECI, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do ensino**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1977.

**A palavra método vem do latim, *methodus* que, por sua vez tem origem no grego, das palavras *meta* (*meta-meta*) e *hodos* (*hodos* = caminho). Logo, método quer dizer caminho para se chegar a um determinado lugar.**

Didaticamente, método quer dizer caminho para se alcançar os objetivos estipulados em planejamento de ensino, ou caminho para se chegar a um fim.

A palavra *técnica* é a substantivação do adjetivo *técnico*, cuja origem, por intermédio do grego, está na palavra *technicu*, e, por via, do latim, na palavra *technicus*, que quer dizer *relativo à arte ou conjunto de processos de uma arte ou de uma fabricação*. Simplificando, *técnica* quer dizer *como fazer algo*.

Assim, **método indica o caminho e técnica mostra como percorrê-lo**. (p. 67).

[...]. Metodologia do ensino, pois, nada mais é do que o **conjunto de procedimentos didáticos, expressos pelos métodos e técnicas de ensino**, que visam levar a bom termo a ação didática, que é alcançar os objetivos do ensino e, conseqüentemente, os da educação, com mínimo de esforço e máximo de rendimento.

A metodologia do ensino deve ser encarada como um *meio*, e não como *um fim*, ípelo que deve haver, por parte do professor, disposição para alterá-la, sempre que sua crítica sobre a mesma o sugerir. Assim, não fica escravizado à mesma, como se fosse algo sagrado, definitivo, imutável.

A metodologia do ensino, de modo geral, deve **conduzir o educando** à auto-educação, à autonomia, à emancipação intelectual, isto é, deve leva-lo a andar com suas próprias pernas e a pensar com a própria cabeça [...] A metodologia didática procura apresentar estruturações de passos de atividades didáticas que orientem adequadamente e a aprendizagem do educando.

[...]. *Método didático*. É o **conjunto de procedimentos escolares lógica e psicologicamente estruturados de que se vale o professor para orientar a aprendizagem do educando**, a fim de este elabore conhecimentos, adquira técnicas ou assumam atitudes e ideias. (p. 68-69).

[...]. O que caracteriza a estruturação dos **métodos e técnicas que seguem é a intenção de atividade** por parte do educando, atividade compreendida mais como reflexão, pesquisa para resolver situações problemáticas ou satisfazer à sua curiosidade intelectual (p. 209).

UTC 39

## Mundo infantil

### 1. O mundo infantil

A criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. Dificilmente penetrará no campo da experiência qualquer coisa que não interesse diretamente o seu bem estar ou de sua família e amigos. **O seu mundo é um mundo de pessoas e interesses pessoais, não um**



sistema de fatos e leis. Tudo é afeição e simpatia, não havendo lugar para verdade, conformidade com o fato externo. [...]. Esse, afinal, é que é o mundo infantil. Tem a unidade e a integridade da própria vida da criança (DEWEY, 1980, p. 138).

UTC 40, 41 e 42

**Objetivos educacionais, Objetivos específicos e Objetivos gerais**

PILLETI, Claudino. **Didática geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1987.

*Objetivo* “é a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado de nossa atividade”. (p. 65)

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

[...]. Portanto, a formulação explícita dos objetivos educacionais dá segurança ao educador, pois orienta sua atuação pedagógica, ajudando-o na seleção dos meios mais adequados para realizar seu trabalho [...], **objetivos educacionais** são **os resultados desejados e previstos para a ação educativa**. São os resultados que educador espera alcançar com a atividade pedagógica (p. 113).

[...]. **Os objetivos educacionais podem ser expressos em dois níveis:**

- a) *objetivos gerais* – São aqueles previstos para um determinado grau de ciclo, uma escola ou uma certa área de estudo, e **que serão alcançado a longo prazo**.
- b) *Objetivos específicos* – **são aqueles definidos especificamente para uma disciplina, uma unidade de ensino ou uma aula. Consiste no desdobramento e na operacionalização dos objetivos gerais**

O objetivo específico é, às vezes, também chamado de comportamental ou instrucional, porque ele é formado de modo a **indicar os comportamentos observáveis**. (p. 114).

[...]. Assim, são os objetivos específicos que fornecem uma orientação concreta para seleção das atividades de ensino-aprendizagem e para a avaliação [...]. Enquanto os objetivos gerais fornecem diretrizes para a ação educativa como um todo, os objetivos específicos norteiam, de forma mais direta, o processo ensino-aprendizagem (p. 115).

A linguagem usada para expressar um objetivo específico deve ser clara e precisa [...]. **Para que possam realmente nortear a ação de professores e alunos, os objetivos gerais devem ser operacionalizados, isto é, desdobrados ou decompostos em comportamentos observáveis que sirvam de parâmetro para o processo ensino-aprendizagem.** (p. 116).

[...]. Como podemos ver, os objetivos específicos decorrentes da operacionalização de um objetivo geral praticamente se identificam com as atividades a serem realizadas pelos alunos, ajudando o professor a definir seus procedimentos de ensino e a organizar a experiências de aprendizagem mais significativas para alcançar aquele objetivo [...]. O objetivo específico não se refere ao comportamento do professor mas o do educando. Ele descreve o comportamento que espera observar no aluno *em decorrência* da experiência educativa que lhe proporcionada (p. 118).

UTC 43

### **Paideia grega**

CAMBI, **Franco**. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

Estamos já no horizonte da *paideia*, daquele **ideal de formação humana, da ‘formação de uma humanidade superior’** nutrida de cultura e de civilização, que atribui ao homem sobretudo uma identidade cultural e histórica. ‘Ela não parte do indivíduo, mas da ideia. Acima do homem rebanho, e do homem pretensamente autônomo, está o homem com ideia’, ou seja, como imagem universal e exemplar da espécie’ (p. 87).

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

E foi sob a forma de **Paideia**, de ‘cultura’, que os Gregos consideraram a totalidade da sua obra em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros. Augusto concebeu a missão do Império Romano em função da ideia de **cultura grega**. Sem a concepção grega de cultura não teria existido a ‘Antiguidade’ como unidade histórica, nem o **‘mundo da cultura’ ocidental** (p. 3-4).

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. Tradução Mário Leônidas Casanova. 5 ed. São Paulo: EPU, 1990.

De todas as instituições educativas, **a mais oficial**, a única na realidade que permanece sempre uma **instituição pública**, é a efebria. Ela é muito geral e aparece por toda parte onde o helenismo se implanta ou busca implantar-se. Para dizer a verdade, **só conhecemos bem a história da efebria ateniense, mas esta parece realmente ter servido de modelo à das outras cidades helenísticas; podemos, em todo caso, tomá-la como padrão.** (p. 168).

UTC 44

### **Pedagogia crítico-social dos conteúdos**

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9 ed. São Paulo: Edições Loyla, 2003.

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da **aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes** (p. 42).

**A questão dos métodos se subordina à questão dos conteúdos**: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao esforço de compreensão da realidade [...], **o papel da mediação exercido em torno da análise dos conteúdos exclui a não-diretividade** [...]. Um ponto de vista realista da relação pedagógica não recusa a **autoridade pedagógica** expressa na sua função de ensinar (p. 40-44).

UTC 45

### **Pedagogia histórico-crítica**

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

[...]. Esse livro, conforme foi assinalado no prefácio à 35<sup>a</sup> edição (Saviani, 2006<sup>a</sup>), redigido em agosto de 2002, pode ser lido como o manifesto de lançamento de uma nova **teoria pedagógica**, uma **teoria crítica não-reprodutivista** ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, **pedagogia histórico-crítica**, proposta em 1984. (p. 418-421).

[...]. Numa síntese bastante apertada, pode se considerar que a **pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente, na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski**. A educação é entendida com o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. **A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor de instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)**.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais **propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital**. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira.

Frise-se: **é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica**. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma **concepção pedagógica** em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do **materialismo histórico**. (p. 421-422).

UTC 46

### **Pedagogia não-diretiva**

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9 ed. São Paulo: Edições Loyla, 2003.

#### **1.3 Tendência liberal renovada não-diretiva**

*Conteúdos de ensino* - A ênfase que esta tendência põe nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos. **Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos** que, no entanto, são dispensáveis.

*Métodos de ensino* - Os métodos usuais são dispensados, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do **professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. Rogers explicita algumas das características do professor "facilitador"**: aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças. Assim, o objetivo do trabalho escolar se esgota

nos processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal.

*Relacionamento professor-aluno* - **A pedagogia não-diretiva propõe uma educação centrada no aluno**, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico. **"Ausentar-se" é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem.**

*Pressupostos de aprendizagem* - A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto-realização; é, portanto um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do "eu". Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao "eu", ou seja, o que não está envolvido com o "eu" não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a autoavaliação.

*Manifestações na prática escolar* - Entre nós, o inspirador da **pedagogia não-diretiva é C. Rogers, na verdade mais psicólogo clínico que educador**. Suas idéias influenciam um número expressivo de educadores e professores, principalmente orientadores educacionais e psicólogos escolares que se dedicam ao aconselhamento. Menos recentemente, podem-se citar também tendências inspiradas na escola de Summerhill do educador inglês A. Neill. 4 Cf. Rogers, Carl. *Liberdade para aprender*. (p.27-28).

UTC 47

### **Pedagogia tradicional**

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37 ed. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 2005.

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, **um instrumento** para equacionar o problema da marginalidade. **Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente**. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o

qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A este cabe assimilar os conhecimentos que são transmitidos.

A **teoria pedagógica** acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. como as iniciativas cabiam ao professor, **o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado**. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (p. 6).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando práticas**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

**A denominada *Pedagogia Tradicional* nasceu no momento em que os pedagogos da Escola Nova (fins do século XIX e primeira metade do século XX) teceram suas críticas à pedagogia constituída e praticada a partir do século XVI e ainda vigentes**. Assim, ao entrarmos em contato com as obras, por exemplo, de Maria Montessori, que foram produzidas e publicadas, no período compreendido entre os finais do século XIX e o final da primeira metade do século XX, de John Dewey, que foram, fundamentalmente, publicadas na primeira metade do século XIX, ou de outros escolanovistas, vamos, sempre, nos defrontar com eles criticando o passado pedagógico como sendo constituído por uma **Pedagogia Tradicional** (p. 60).

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9 ed. São Paulo: Edições Loyla, 1990.

Papel da escola – **A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral para assumir sua posição na sociedade** [...]. Conteúdos de ensino são conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades. As matérias de estudo visam preparar o a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação.

**Metodos** – Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto à análise são feitas pelo professor, observados **os seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar o interesse); b)**

**apresentação (realce de pontos-chave, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); aplicação (explicitação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios).** A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos. (p. 23-24).

UTC 48 e 49

### **Plano de aula e plano de ensino**

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

Para que os planos sejam efetivamente instrumentos para ação, devem ser como um guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência, flexibilidade.

Em primeiro lugar, o plano é um *guia de orientação*, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como sua função é orientar a prática docente, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais. (p. 223).

[...]. Falamos das finalidades e das características do planejamento. Resta dizer que há planos em pelo menos três níveis: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula. [...] O **plano de ensino** (ou plano de unidades) **é a previsão dos objetivos e tarefas docentes para um ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico.** O **plano de aula** é a **previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico** (p. 225).

[...]. O plano de ensino é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre. É denominado também plano de curso ou plano de unidades didáticas e contém os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos; conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos) (p. 233).

[...]. O **plano de aula** é um detalhamento do plano do ensino. **As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizada**



**para uma situação didática real.** A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, **assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não para orientar ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramento de ano para ano** (p. 241).

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

O planejamento de ensino **é a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos** (p. 98).

[...]. Existem três tipos de planejamento didático ou de ensino, que relacionamos a seguir, de acordo com seu nível de especificidade crescente:

- a) planejamento de curso;
- b) planejamento de unidade didática ou de ensino;
- c) planejamento de aula.

[...] No planejamento de aula, o professor especifica e operacionaliza os procedimentos diários para a concretização dos planos de curso e de unidade (p. 102).

[...]. O planejamento é um processo mental que supõe análise, reflexão e previsão. **O plano é o resultado do planejamento** [...]. Do ponto de vista didático, **planejar é prever os conhecimentos a serem trabalhados e organizar as atividades de ensino-aprendizagem consideradas mais adequadas para consecução dos objetivos estabelecidos, levando em conta a realidade dos alunos, suas necessidades e interesses** (p. 107).

UTC 50

### **Plano nacional de educação**

BRASIL, **CONAE/2014-II Conferência Nacional de Educação: O PNE NA ARTICULAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO:** Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Documento Referência. Brasília: 2014.

O Documento Final da Conae/2010, resultado da construção coletiva desencadeada pela decisão política de submeter ao debate social a instituição do Sistema Nacional de Educação,

**que assegurasse a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil, apresentou diretrizes, metas e ações, na perspectiva da democratização, da universalização, da qualidade, da inclusão, da igualdade e da diversidade e se constituiu em marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade,** deliberando as bases e diretrizes para o novo Plano Nacional de Educação. (p.8).

PNE **como forma de planejamento e de articulação das políticas e das ações correspondentes, tendo por princípio a garantia do direito à educação com qualidade social;** do Estado Federativo por cooperação; da gestão democrática, do controle social, da participação social e popular, da valorização dos profissionais da educação, da avaliação e do regime de colaboração entre sistemas de ensino. A garantia do direito à educação para todos/as deve se afirmar nas diretrizes, medidas legislativas, metas e estratégias aprovadas no PNE e, sobretudo, nos princípios, finalidades, ordenamento jurídico-normativo, ações político-administrativas por meio do SNE (12-13).

Outra definição crucial para as políticas e para o planejamento da educação no Brasil foi enfatizada na redação da EC no 59/2009, ao **indicar que uma lei específica estabeleceria o PNE, de duração decenal, com o objetivo de articular o SNE, em regime de colaboração entre os entes federados, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas,** incluindo o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB). A efetivação do SNE tem como pressuposto o disposto da CF/1988, segundo o qual compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22).

UTC 51

### Prática pedagógica reflexiva

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. **A prática pedagógica como fonte de conhecimento**. In: O trabalho docente: teoria & prática / Ana Gracinda Queluz (orientação); Mirtes Alonso (organização). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

A prática pedagógica pressupõe uma relação teórico-prática, pois a **teoria e prática encontram-se em indissolúvel unidade** e só por um processo de abstração podemos separá-las. (p. 21).

MASETTO, Marcos T. **A prática pedagógica como fonte de conhecimento**. In: O trabalho docente: teoria & prática / Ana Gracinda Queluz (orientação); Mirtes Alonso (organização). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

A prática pedagógica voltada não apenas **para** auxiliar o processo de aprendizagem do aluno, mas também **para** o processo de crescimento e desenvolvimento do professor.

A prática pedagógica com capacidade de produzir conhecimento sobre educação, teorias educacionais, processo de aprendizagem, papel da escola e do ambiente sala de aula, de um novo enfoque sobre a avaliação.

A **prática pedagógica** capaz de produzir conhecimento sobre a postura do professor em sua relação com os alunos e capaz de **contribuir para formação contínua pessoal e profissional dos docentes**. (p. 34).

RIBAS, Mariná Holzman; CARVALHO, Marlene Araújo de. **O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível**. In: O trabalho docente: teoria & prática / Ana Gracinda Queluz (orientação); Mirtes Alonso (organização). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

A partir do que se vem discutindo sobre a **prática pedagógica reflexiva**, em publicações recentes, tentamos centrar nossa atenção na prática cotidiana do professor e da escola (p. 37).

A vida hoje na escola, **na sala de aula**, tem de ser muito mais do que o conteúdo sistematizado do saber. Implica o **tratamento do conhecimento presente no mundo, em incessante movimento, a obtenção e desenvolvimento de hábitos e habilidades e a formação de atitudes frente ao próprio conhecimento, que o aluno deverá saber aplicar em diferentes circunstâncias do seu contexto de vida** (p. 38).

A prática pedagógica reflexiva no âmbito escolar **é a busca constante de dados da realidade em que professor está inserido – isto é, os dados da prática, do saber da experiência –, sem perder os vínculos com a realidade social global, para, pela ação-reflexão-ação, compreendê-la e modifica-la, tendo em vista os fins educativos estabelecidos coletivamente no projeto político pedagógico da escola [...] garantir a todos os alunos o acesso ao conhecimento científico**, pois ele é uma **ferramenta para minimizar as desigualdades e injustiças sociais** (p. 41-43).

UTC 52

## Processo de aprendizagem

REINACH, Fernando. **A ontogênese e o aprender**. Jornal da Ciência. Órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Paulo. JC e-mail 4703 de 11 de abril de 2013.

Edição impressa

### COMUNICADO

Prezados Leitores,

Interromperemos a produção impressa do nosso Jornal da Ciência por falta de recursos para esse fim, mas continuaremos sua produção mantendo o mesmo formato e a mesma diretriz editorial.

As edições estarão disponíveis para download em edição eletrônica no site do Jornal da Ciência para livre acesso. Desta forma, não interromperemos sua produção e estaremos contribuindo para a redução do uso de papel.

Cordialmente,  
Diretoria da SBPC e Equipe Jornal da Ciência.

Notícias      Quinta-Feira, 11 de abril de 2013

JC e-mail 4703, de 11 de Abril de 2013.

## 6. A ontogênese e o aprender

Artigo de Fernando Reinach publicado no jornal O Estado de São Paulo

► JC 734, de 5/4/13

O uso da palavra aprender não acompanhou o progresso científico. O resultado é que ainda usamos a mesma palavra para descrever dois fenômenos distintos. Considere a seguinte frase: "Meu filho aprendeu a andar com 1 ano e aprendeu a escrever com 6". **Esses dois processos**, descritos como "aprender", são fenômenos muito diferentes. Não



[Acesse aqui para ler a edição completa JC 734 Impresso](#)

#### ► Charges



► JC impresso - edições anteriores

reconhecer essa diferença atrapalha nossa concepção de educação.

Todas as pessoas, de qualquer origem, nascidas em qualquer sociedade nos últimos milhares de séculos, começaram a andar na infância. Por outro lado, somente uma pequena fração das pessoas sabe escrever - e essa **capacidade** apareceu entre os humanos faz alguns milhares de anos. A razão é simples e conhecida dos biólogos há muito tempo. Andar faz parte de nossa ontogênese; escrever faz parte de nossa herança cultural.

[...]. A ontogênese se caracteriza por uma sequência de eventos que ocorrem de maneira precisa e semelhante em todos os seres vivos de uma espécie. Ela é determinada por nossos genes e modulada pelo meio ambiente. Todas as crianças crescem, mas, se bem alimentadas, crescem mais rápido.

Não é usual utilizarmos a palavra aprender para descrever **processos** que fazem parte da ontogênese. É por isso que afirmar que "minha filha aprendeu a menstruar aos 13 anos" soa estranho. Ao longo de todo o século XX houve uma melhor compreensão dos processos que fazem parte de nossa ontogênese e se descobriu que um número crescente de etapas pelas quais passamos durante a vida é parte de nossa ontogênese.

É o caso do andar e do falar, cujos aparecimentos estão codificados em nossos genes da mesma maneira que a capacidade de crescer pelos pubianos. É muito difícil, e é necessário um ambiente muito hostil, para evitar que uma criança desenvolva o andar e a capacidade de falar. No caso da fala, sabemos que a língua que a pessoa vai utilizar depende unicamente do ambiente ao qual ela está exposta, mas o surgimento, nos primeiros anos, da capacidade de falar alguma língua faz parte de nossa

ontogênese [...].

A distinção entre esses dois fenômenos seria mais fácil se a palavra aprender fosse restrita à aquisição de novas características e habilidades que não fazem parte de nosso processo ontogenético. **Fazer operações matemáticas com números grandes, escrever, andar de bicicleta, calcular a órbita de um satélite e programar um computador são capacidades que podemos adquirir porque nosso corpo e cérebro têm a flexibilidade para incorporar novos comportamentos e conhecimentos, mas não foram moldadas pela seleção natural nem incorporadas à nossa ontogênese.**

Essas habilidades foram descobertas muito recentemente pelo homem e derivam da evolução cultural. Esses aprendizados podem ser incluídos no repertório de cada um de nós de maneira opcional, num processo que chamamos de educação. **E, como todos sabemos, sua incorporação depende de um grande esforço e dedicação de quem ensina e de quem aprende, leva um longo tempo e consome muita energia dos indivíduos e da sociedade.**

Reconhecer as mudanças que fazem parte de nossa ontogênese e separar e cultivar de maneira distinta as mudanças ontogenéticas das induzidas pelo **processo educacional** podem gerar seres humanos mais felizes. Mas para isso não podemos confundir os dois fenômenos que hoje chamamos de "aprender".

*Fernando Reinach é biólogo.*

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O aprendizado humano

O ser humano nasce o já sendo, mas só depois o é totalmente, visto que a humanidade plena não é simplesmente algo biológico, uma determinação geneticamente programada, ela necessita de uma confirmação posterior, em contato com outros seres humanos, ou seja, a humanidade precisa ser confirmada pelo processo de educação formal ou informal, que **nos humaniza e nos dá a plasticidade e disponibilidade para apreender com os outros** (p. 36).

[...]. O ser humano quando criança passa por duas gestações: a primeira no útero materno segundo determinismos biológicos, a segunda na matriz social em que se cria submetida a determinações biológicas variadíssimas, sendo a linguagem a principal. A segunda gestação envolve a neotonia que compreende uma imitação forçosa baseada na ignorância dos que não sabem e precisa ser corrigida. Por isso, ensinar é sempre ensinar aos que não sabem (p. 35-37).

[...]. O aprendizado na sua essência, exige a vinculação intersubjetiva com outras consciências, instituindo assim, **o significado das coisas**, implica que o homem aprende com o seu semelhante. **Porém diferentemente do que se pensa, ele aprende significado**. Pode-se definir o significado como a forma mental que nós, humanos, damos às coisa para nos relacionarmos uns com os outros por meio delas, exigindo, desta forma, a pensar sobre o que se pensa e ver a vida e as coisas com os olhos humanos. (p. 40-44).

[...]. **Os conteúdos de ensino nos adentra em capacidades fechadas e capacidades abertas** (p. 59).

CATANIA, A. Charles. **Aprendizagem**: comportamento, linguagem e cognição. Tradução Deisy das graças de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

**Alguns tipos de aprendizagem envolvem ações e outros envolvem palavras** [...]. A distinção é tão fundamental que, como mostra o sumário, este livro esta dividido em duas partes principais. **Uma está voltada para a aprendizagem, que não envolve palavras, e a outra é dedicada à aprendizagem que envolve palavras.** (p. 22).

MOYSÉS, Lúcia Maria. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

[...]. **Estamos falando da ideia de que a aprendizagem se faz em torno de conceitos, enunciados e definições** [...], dominar um conceito vai muito além das simples cadeias de associações (p. 21-22).

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. 22 ed. São Paulo: 1994.

**Ensinar e aprender, pois, são duas facetas do mesmo processo, e que se realizam em torno das matérias de ensino, sob a direção do professor** (p. 55).

[...]. Os meios internos pelos quais o nosso organismo psicológico aprende são bastante complexos. Esquemáticamente, podemos dizer que há dois níveis de aprendizagem humana: o reflexo e o cognitivo. [...]. No nível cognitivo, os indivíduos aprendem tanto em contato direto com as coisas no ambiente quanto com as *palavras* que designam coisas e fenômenos do ambiente. Isso significa que, como instrumentos da linguagem, as palavras constituem importante condição para a aprendizagem, pois formam a base dos conceitos que os quais podemos pensar (p. 84-85).

[...]. **As crianças vão à escola para dominarem conhecimentos e habilidades e desenvolverem operações mentais, tendo em vista a preparação para a vida social e para o trabalho** (p. 89).

[...]. O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem (p. 91).

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino-aprendizagem. 23 ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

Nesse mesmo sentido, deduz-se que a **aprendizagem é um processo** integrado no qual toda pessoa (intelecto, afetividade, sistema muscular) se mobiliza de maneira orgânica [...]. há aprendizagem ativa com motivação intrínseca e a atividade por motivação extrínseca (p. 25-26).

CARVALHO, Irene, Mello. **O processo didático**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.

A motivação é um fato interior, enquanto a incentivação provém de forças ambientais, entre as quais situa-se a atuação do professor [...], **os estímulos externos (incentivos) precisam sintonizar-se com motivos preexistentes (estímulos internos) para conseguir algum resultado** (p. 104).



UTC 53

### Processo de ensino

O ensino, assim, **é uma combinação adequada entre a condução do processo de ensino pelo professor e assimilação ativa como atividade autônoma e independente do aluno.** [...] O *ensino* **é a atividade do professor de organização, seleção, e explicação dos conteúdos, organização das atividades de estudo dos alunos, encaminhados objetivos, métodos, formas organizativas e meios adequados em função da aprendizagem dos alunos** [...]. O processo de ensino é impulsionado por fatores ou condições específicas já existentes ou que cabe ao professor criar, a fim de atingir os objetivos escolares, isto é, o **domínio pelos alunos de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas** (p. 89-93).

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

O referencial em que nos inspiramos tenta, pois, apreender o *movimento da profissão*, insistindo em 10 grandes famílias de competências. Este inventário não é definitivo, nem exaustivo. Aliás, nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza. Eis as 10 famílias:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagens.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração escola
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

[...]. A noção de competência designará aqui *uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*. (p. 14-15).

UTCs 54, 55, 56 e 57

### **Projeto político-pedagógico escolar, Projeto político-pedagógico, Projeto pedagógico e Projeto escolar**

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O cotidiano da creche**: um projeto pedagógico. 3 ed. São Paulo: Loyla, 1993.

[...], é o conjunto de ideias e posturas que indicam o posicionamento dos profissionais da escola frente aos professores, alunos e pais que a compõem, com alguma intenção, diante da forma como organizam e orientam o fazer diário em sala de aula (CHAVICCHIA, 2002, p. 183).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: projeto político-pedagógico: uma construção possível/Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). 17 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

**Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.** É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua **proposta** (p.22- 33).

BUSSMANN, Antônia Carvalho. **O projeto político pedagógico e a gestão da escolar**. In: projeto político-pedagógico: uma construção possível/Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). 17 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

Projeto político-pedagógico “não se trata meramente de elaborar um **documento**, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão...”. [...]. **Como processo,**

**indica e reforça a função precípua da direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da política educativa**, do alcance e da globalidade do processo educativo na escola e de liderá-la, administrando a consecução dos objetivos [...]. “Nessa perspectiva, papel importante desempenharão as instituições escolares, atuando em sintonia por integrarem o projeto pedagógico: **Associação de Pais e Mestres, clubes diversos, grêmio estudantil, conselhos de classes, representação de turmas** etc”. (p.37-50).

RESENDE, Lúcia Maria de Gonçalves de. **Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico**: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: projeto político-pedagógico: uma construção possível/Ima Passos Alencastro Veiga (Org.). 17 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

Uma proposta que prevê um projeto que tem sua especificidade, tem memória e se respalda em sua trajetória particular por meio das experiências, ações concretizadas e frustradas que foram vivenciadas e que permitem ao coletivo a constante reflexão sobre sua ação educativa não pode ser mesmo modismo. Não importa o nome que se dê a essa ação, que aqui, como outros autores, chamo **projeto político-pedagógico** (p. 91-92).

NEVES, Carmem Moreira de Castro. **Autonomia da escola pública**: um enfoque operacional. In: projeto político-pedagógico: uma construção possível/Ima Passos Alencastro Veiga (Org.). 17 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

O que é um projeto político-pedagógico? É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados [...]. A construção de um projeto político-pedagógico supõe as seguintes etapas, aliás tradicionais num processo de planejamento: **análise da situação, definição dos objetivos, escolha das estratégias, estabelecimento do cronograma e definição dos grupos necessários, coordenação entre o diferentes profissionais e setores envolvidos, implementação e acompanhamento da avaliação**(p. 110).

“a colocação prática dos objetivos nacionais, levando em conta as situações locais e as necessidades específicas da clientela; um conjunto de objetivos concretos e realistas; um plano preciso de ações coerentes, articuladas entre si; o trabalho de uma **equipe responsável**

**decida a trabalhar em conjunto** ; um programa plurianual, um calendário com uma programação e prazos precisos para cada fase; um conjunto de ações para os alunos e, se possível, com eles” (p. 112).

SANTIAGO, Ana Rosa F. **Projeto político-pedagógico da escola**: desafio à organização dos educadores. In: projeto político-pedagógico: uma construção possível/Ima Passos Alencastro Veiga (Org.). 17 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

É desse processo que deve emergir o projeto político pedagógico de uma escola registrado em plano que se constrói como um **documento** [...]. Supera-se, assim, a concepção de plano como **documento** elaborado *a priori*, com finalidade de direcionar, determinar e controlar as ações, passando-se a concebê-lo como um **documento** que se constituiu na processualidade das práticas (p. 173).

MARQUES, Mário Osório. **Escola, aprendizagem e docência**: imaginário social e intencionalidade política. In: projeto político-pedagógico: uma construção possível/Ima Passos Alencastro Veiga (Org.). 17 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

[...], projeto pedagógico-político [...] deve se gestar no entendimento compartilhado por todos os envolvidos com a atuação escola, sobre como organizar e [serve para] conduzir as práticas que levem à efetividade das aprendizagens apreendidas [...]. Neste sentido, o primeiro desafio a ser enfrentado pelas instituições públicas será [serve para] a **permanência exitosa do aluno no processo de escolaridade, já que a evasão e a reprovação são problemas antigos, mas ainda não resolvidos** (p. 146-170).

UTC 58

### **Qualidade da educação**

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade da educação no Brasil**: consenso e diversidade de significados. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. 2010.

Qualidade da educação é a **redução das desigualdades sociais, vistas por dois primas distintos: 1) a elevação do desempenho dos estudantes nas provas de larga escola e 2) a**

**garantia de condições de ensino que conduzam a uma formação ampla dos estudantes, abrangendo não só os conteúdos curriculares convencionais como também e cidadania e capacidade éticas** (p. 11).

## UTCs 59, 60 e 61

### **Saber a ensinar, Saber ensinado e Saber sábio.**

PETIJEAN, André. La transposition didactique en français Pratiques n° 97-98, juin 1998, Mets, France. pp. 7- 32. Adaptado pelo autor para tradução e publicação nesta revista.

Encontraremos, por isso, na obra de Chevallard, uma definição da noção (“No sentido restrito, a transposição didática designa a **passagem do saber científico para o saber ensinado**” – idem, p.18) e uma descrição, na continuidade de M. Verret, das modalidades dessa passagem.

### 2.2 Uma definição restrita do ato de transposição

Para Chevallard, relembro, “a transposição didática, no sentido restrito, designa **a passagem do saber científico para o saber ensinado**.” Dois argumentos maiores podem retificar essa concepção e militam em favor de uma expansão do ato de transposição. (103)

### **Que é Transposição Didática?**

A Transposição Didática é um **“instrumento” pelo qual analisamos o movimento do saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar (aquele que está nos livros didáticos) e, por este, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula)**. (p.2).

BRITO MENEZES, Ana Paula de Avelar. (2006). **Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à Álgebra na 6ª série do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife, Brasil.

O estudo desse fenômeno possibilita analisar a trajetória que se cumpre desde **o saber científico até o momento em que esse se transforma em objeto de ensino, e como tal**, passa integrar o triângulo fundamental que constitui a relação didática *professor-aluno-saber* transformando-se, por fim, em um **saber ensinado**.(p.71)

[...]. Retomando o que já propomos acima, o objetivo da escola é sistematizar o conhecimento científico tornando-o ‘ensinável’, possibilitando sua aprendizagem pelo (s) aluno (s). Assim, **o saber científico vai sofrer várias transformações passando pelo um nível intermediário - saber a ensinar- até que se configure em um saber ensinado**. (p. 74),

BOLIGIAN, Levon; ALMEIDA, Rosângela Doin de. **A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia**. Disponível em: [acervodigital.unesp.br/handle/123456789/4944](http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/4944). Acesso em : 30/01/2014

De acordo com Chevallard (1991), para a análise da transposição didática, possuem relevância os seguintes saberes:

- O **saber sábio**: conjunto de conhecimentos elaborados e aperfeiçoados na esfera da comunidade acadêmica ou científica, por meio de pesquisas e/ ou reflexões teóricas. São aqueles conhecimentos aferidos e comprovados como lógicos e verdadeiros por meio de métodos de investigação científicos e, por isso, considerados como conhecimentos válidos e legítimos pela sociedade, de maneira geral.
- O **saber a ensinar**: Conjunto de conhecimentos produzidos pelas pessoas que pensam a respeito do sistema de ensino e que, de certa forma, decidem “o que” e “como” estes devem ser adaptados no sentido de tornarem-se hábeis para que sejam transpostos para a sala de aula. Chevallard (1991) refere-se a esse grupo de “pensadores” do sistema de ensino como noosfera.
- O **saber ensinado** ou saber escolar: **conhecimento que professor** e alunos constroem em sala de aula, isto é, no ambiente escolar. É nesse ambiente que se dá o contrato didático, a relação ternária (saber – professor – aluno), como a inserção do saber a ensinar trazido pelos currículos e pelos livros didáticos, e do saber cotidiano, aquele introduzido pelos próprios professores e estudantes, assim como pelos funcionários da escola, pelos pais de alunos, etc. p. 237).

UTC 62

### **Saberes curriculares**

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. **Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresentam os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.** Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (p. 38).

UTC 64

### **Saberes disciplinares**

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, **a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade.** Podemos chamá-los de **saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.).** são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultura e dos grupos sociais produtores de saberes. (p. 38).

UTC 65

### Saberes experienciais

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Pode se chamar de **saberes experienciais** o **conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente** e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. **Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias**. São saberes práticos [...], e **formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões**. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor [...]. Ora, lidar com os condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitiram justamente enfrentar os condicionantes imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmos em traços da “personalidade profissional” (p. 48-49).

[...] **Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão**. [...]. Enfim, os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber ensinar” (p. 52-61).

UTC 66

### Saberes profissionais

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de **saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da**



**educação).** O professor e o ensino constituem objetos de saber para as **ciências humanas e para as ciências da educação.** Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nesta perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes **destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica,** em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. [...]. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. [...]. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las cientificamente. Por exemplo, a pedagogia chamada de ativa apoiou na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento para justificar suas asserções normativas (P. 37-53).

UTC 67

### **Sala de aula**

Sala de aula: que espaço é esse?/Regis de morais (Org.) 18 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

[...]. Enfim: que **lugar é esse,** a sala de aula? Desde a concepção formal que aponta como **local eleito pela civilização para a transmissão do saber.**

[...], o ensino religioso na **sala de aula** como uma tarefa de interação educativa dentre as mais importantes e consequentes no processo de afirmação concreta do ser humano [...], significa uma aprendizagem sobre a religiosidade (sacralizada ou não, dogmatizada ou não) presente nos corpos que indagam a respeito do sentido da vida. E nesta teologia da existência todos são professores, ou melhor, todos somos alunos.

Ensino religioso nesta perspectiva, ainda que apoiada na troca de opiniões (*doxa*) sobre a fé, acho que pode ser sistematizada com um mínimo de rigor metodológico sugerido pelas ciências (*episteme*). (p. 33-34).

[...]. Nessa tentativa de se apropriar do discurso educacional histórico-crítico, e de fazê-lo girar em torno da temática que envolve a **sala de aula**, esta deverá ainda ser **compreendida como um lugar dinâmico e contraditório de circulação (transmissão-assimilação) de saber** (p. 43).

[...]. Não tenho dúvidas de que o trabalho em **sala de aula** poderá se beneficiar da espontaneidade na escolha dos temas de do caráter lúdico como forma de abordagem (p. 65).

SANFELICE, José Luís. **Sala de aula**: intervenção no real. In: Sala de aula: que espaço é esse?/Regis de morais (Org.) 18 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

[...]. Assim, penso que é mais ou menos óbvio para a maioria das pessoas, a **Sala de Aula** é: aquele **espaço físico determinada das instituições educativas, com algumas características mais ou menos universais, destinado de modo prioritário à frequência de professores e alunos que ali se reúnem para desenvolverem atividades conhecidas como sendo de ensino e aprendizagem ou, mais globalmente, atividades educacionais** (p. 84).

[...]. A **Sala de Aula** para mim, portanto, **é a Sala de Aula das instituições escolares**: um local específico destinado a atividades específicas de ensino-aprendizagem de saberes também específicos, em níveis e complexidade diferenciados, através de metodologias apropriadas, e que sua peculiaridade assegurada na medida em que professores e alunos garante, nela, a execução destes objetivos aos quais se destina.

Pergunto a mim mesmo: que é, de fato, a realidade que estou procurando expressar com a definição acima?

Tenho insinuado a mim mesmo que a resposta está, antes de tudo, na compreensão de que em decorrência de determinações histórico-sociais, as sociedades produziram a Instituição Escolar, organizada com suas pequenas células – As Salas de Aulas –, para que ali se satisfizessem necessidade e interesses objetivos sentidos pelos homens, ou parte deles. Foi a maneira criativa pela qual os homens, ou parcela deles, resolveram um desafio prático: **garantir o ensino-aprendizagem, a educação, em um universo cultural cada vez mais complexo e próprio de cada sociedade, uma vez perdidas, historicamente, as condições da educação da educação meramente, informal ou não formal** (p. 86).

UTC 68

### Sequências didáticas

ZABALA, Anton. **Prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1988.

Situamos esta variável em primeiro lugar porque é a mais fácil de reconhecer como elemento diferenciador das diversas metodologias ou **formas de ensinar** [...], é um critério que permite realizar algumas identificações ou características preliminares da **forma de ensinar**. [...], **Uns mais, outros menos, todos temos utilizados, ou utilizamos, formas de ensinar relacionadas com algumas dessas sequências. Observaremos a seguir, todas elas podem ser válidas**. Cada uma delas tem **aspectos suficientemente positivos, daí que todas podem ter alguma utilidade**. De qualquer forma, segundo quais sejam nossos objetivos, nosso conhecimento dos processos subjacente à aprendizagem e o contexto educativo em que se realizam, nos daremos conta de que são incompletas. O que nos interessa desta análise é reconhecer as possibilidades e as carências de cada unidade, com o fim de que nos permita compreender outras propostas e reconhecer, em cada momento, **aquelas sequências que se adaptam mais às necessidades educacionais de nossos alunos**. [...], assim, **as sequências didáticas devem atender uma formação integral** [...] **a potencialidade das sequências para favorecer o maior grau de significância das aprendizagens**, e a segunda, sua capacidade para favorecer que os professores prestem atenção à diversidade [...]. No entanto, vocês devem ter se dado conta de que a análise focalizou os conteúdos conceituais, deixando de lado os outros, de tal forma que a maioria das considerações foi feita em relação a estes conteúdos. Portanto, as atividades propostas têm por objetivos a melhora significância na aprendizagem dos conteúdos conceituais. **Esta inclinação é determinada pelas próprias características das sequências. Como pudemos ver, todas elas trabalham conteúdos conceituais, mas só a segunda introduz determinados conteúdos procedimentais, enquanto a quarta os amplia com outros de tipo procedimental e atitudinal** (p. 53-77).

UTC 69

**Sistema nacional de educação.**

CONAE/2014: **O PNE NA ARTICULAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração.**

**DOCUMENTO-REFERÊNCIA.**

Disponível em: [www.cedes.unicamp.br/conae2014.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/conae2014.pdf). Acesso em 20/02/2014.

Cabe destacar, ainda, que, neste Documento-Referência, a centralidade conferida à garantia e extensão do direito para todos, com especial realce para a educação obrigatória de quatro a 17 anos, a ser universalizada até 2016, se afirma na instituição do SNE **como forma de organização da educação no âmbito do Estado brasileiro**, e no PNE como forma de planejamento e de articulação das políticas e das ações correspondentes, tendo por princípio a garantia do direito à educação com qualidade social; do Estado Federativo por cooperação; da gestão democrática, do controle social, da participação social e popular, da valorização dos profissionais da educação, da avaliação e do regime de colaboração entre sistemas de ensino. A garantia do direito à educação para todos/as deve se afirmar nas diretrizes, medidas legislativas, metas e estratégias aprovadas no PNE e, sobretudo, nos princípios, finalidades, ordenamento jurídico-normativo, ações político-administrativas por meio do SNE, **entendido como mecanismo articulador do regime de colaboração no pacto federativo, que preconiza a unidade nacional, respeitando a autonomia dos entes federados.** (12-13).

[...]. Assim, o **sistema nacional de educação** é entendido como expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, **compreendendo os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como outras instituições públicas ou privadas de natureza educacional.**

É vital que se estabeleça o **SNE como forma de organização que viabilize o alcance dos fins da educação**, em sintonia com o estatuto constitucional do regime de colaboração entre os sistemas de ensino (federal, estadual, distrital e municipal), tornando viável o que é comum às esferas do poder público (União, estados, DF e municípios): **a garantia de acesso à cultura, à educação e à ciência** (art. 23, inciso V). (p.18).

A proposição e materialização de uma política nacional de educação, na atualidade, que se estruture por um **sistema nacional de educação**, implica considerar as lutas travadas nas últimas décadas e articular os diversos segmentos sociais que compõem a sociedade brasileira, para participar, de modo efetivo, dos diferentes momentos da construção, implementação e avaliação dessa política. (74).

Como o artigo 214 da CF/1988 trata precisamente do PNE, atribuindo a ele o “objetivo de articular o **sistema nacional de educação** [SNE] em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades”, a CF/1988 reconhece e assevera, portanto, que o financiamento adequado das políticas educacionais se traduz em alicerce fundamental para a construção tanto dos planos educacionais, como do SNE. Consequentemente, o alcance das metas contidas em programas de governo e planos de Estado da área de educação depende de políticas adequadas de investimento e gestão de recursos. (91).

UTC 70

### **Tendências pedagógicas**

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9 ed. São Paulo: Edições Loyla, 2003.

Deve se salientar, ainda, que os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das **correntes pedagógicas**, ou giram em torno de teorias de aprendizagem (p. 20).

É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem consegue captar toda riqueza da prática concreta. São, Aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. **De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula** (p.21).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

Ao apresentar sua concepção no livro *A democratização da escola pública*, Libâneo parte de uma exposição das **tendências pedagógicas** distinguindo duas modalidades: as pedagogias liberais e as pedagogias progressistas. As primeiras subdividem em quatro tipos: **tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista**. Nas segundas, que correspondem às “pedagogias de esquerda”, na formulação de Snyders, distingue três tipos: **libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos** [...]. Para permitir uma comparação entre as diferentes pedagogias, o autor as analisa a partir dos seguintes aspectos: **papel da escola, conteúdos de ensino, métodos de ensino, relacionamento professor-aluno, pressupostos de aprendizagem** e manifestações na prática escolar. (p. 419).

UTC 71

### **Transmissão do conhecimento**

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9 ed. São Paulo: Edições Loyla, 2003.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos entende o ato pedagógico como encontro do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas. Concebe, assim, uma cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, e o aluno como ser ativo, produto e produtor do seu próprio meio social, integrando os momentos **da transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos**. O núcleo da questão pedagógica, **entendida como trabalho docente, está na conciliação dialética entre o primado da atividade do aluno na aquisição de conhecimentos e o objeto de conhecimento transmitido pela mediação do professor**. (p. 76-77).

UTC 72

### **Transposição didática**

PETIJEAN, André. La transposition didactique en français Pratiques n° 97-98, juin 1998, Mets, France. pp. 7- 32. Adaptado pelo autor para tradução e publicação nesta revista.

Encontraremos, por isso, na obra de Chevallard, uma definição da noção (“No sentido

restrito, a transposição didática designa a **passagem do saber científico para o saber ensinado**” – idem, p.18) e uma descrição, na continuidade de M. Verret, das modalidades dessa passagem.

## 2.2 Uma definição restrita do ato de transposição

Para Chevallard, relembro, “a transposição didática, no sentido restrito, designa **a passagem do saber científico para o saber ensinado**.” Dois argumentos maiores podem retificar essa concepção e militam em favor de uma expansão do ato de transposição. (103)

### Que é Transposição Didática?

A Transposição Didática é um **“instrumento” pelo qual analisamos o movimento do saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar (aquele que está nos livros didáticos) e, por este, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula)**. (p.2).

BRITO MENEZES, Ana Paula de Avelar. (2006). **Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à Álgebra na 6ª série do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife, Brasil.

O estudo desse fenômeno possibilita analisar a trajetória que se cumpre desde **o saber científico até o momento em que esse se transforma em objeto de ensino, e como tal**, passa integrar o triângulo fundamental que constitui a relação didática *professor-aluno-saber* transformando-se, por fim, em um **saber ensinado**.(p.71)

[...]. Retomando o que já propomos acima, o objetivo da escola é sistematizar o conhecimento científico tornando-o ‘ensinável’, possibilitando sua aprendizagem pelo (s) aluno (s). Assim, **o saber científico vai sofrer várias transformações passando pelo um nível intermediário - saber a ensinar- até que se configure em um saber ensinado**. (p. 74),

BOLIGIAN, Levon; ALMEIDA, Rosângela Doin de. **A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia.** Disponível em: *acervodigital.unesp.br/handle/123456789/4944*. Acesso em : 30/01/2014

De acordo com Chevallard (1991), para a análise da transposição didática, possuem relevância os seguintes saberes:

- O **saber sábio**: conjunto de conhecimentos elaborados e aperfeiçoados na esfera da comunidade acadêmica ou científica, por meio de pesquisas e/ ou reflexões teóricas. São aqueles conhecimentos aferidos e comprovados como lógicos e verdadeiros por meio de métodos de investigação científicos e, por isso, considerados como conhecimentos válidos e legítimos pela sociedade, de maneira geral.
- O **saber a ensinar**: Conjunto de conhecimentos produzidos pelas pessoas que pensam a respeito do sistema de ensino e que, de certa forma, decidem “o que” e “como” estes devem ser adaptados no sentido de tornarem-se hábeis para que sejam transpostos para a sala de aula. Chevallard (1991) refere-se a esse grupo de “pensadores” do sistema de ensino como noosfera.
- O **saber ensinado** ou saber escolar: **conhecimento que professor** e alunos constroem em sala de aula, isto é, no ambiente escolar. É nesse ambiente que se dá o contrato didático, a relação ternária (saber – professor – aluno), como a inserção do saber a ensinar trazido pelos currículos e pelos livros didáticos, e do saber cotidiano, aquele introduzido pelos próprios professores e estudantes, assim como pelos funcionários da escola, pelos pais de alunos, etc. p. 237).

**Agência EducaBrasil**  
informação para a formação

SÃO PAULO . LINHA DIRETA PELO E-MAIL: EDUCABRASIL@MIDIAMIX.COM.BR

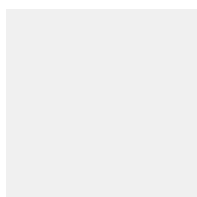


>>> INDICAR O DICIONÁRIO

>>> CONTATO

[A](#) [B](#) [C](#) [D](#) [E](#) [F](#) [G](#) [H](#) [I](#) [J](#) [K](#) [L](#) [M](#) [N](#) [O](#) [P](#) [Q](#) [R](#) [S](#) [T](#) [U](#) [V](#) [X](#) [Y](#) [Z](#)





... T...

[voltar](#)

[comentar](#)

**transposição didática Instrumento através do qual transforma-se o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos.**

Segundo Maura Dallan, da Fundação Victor Civita, “significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando a ele uma relevância e um julgamento de valor, adequando-o às reais possibilidades cognitivas dos estudantes.” Segundo estudiosos da educação, este termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard no livro *La Transposition Didatique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola. Na obra, o pesquisador alerta para a importância da compreensão deste processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas. Dessa forma, Chevallard conceitua "transposição didática" como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo "sábio" ser objeto do saber escolar.

Citação bibliográfica: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Transposição didática" (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=23>, visitado em 2/2/2014.

Agência EducaBrasil 2001-2012

Midiamix desenvolveu este dicionário