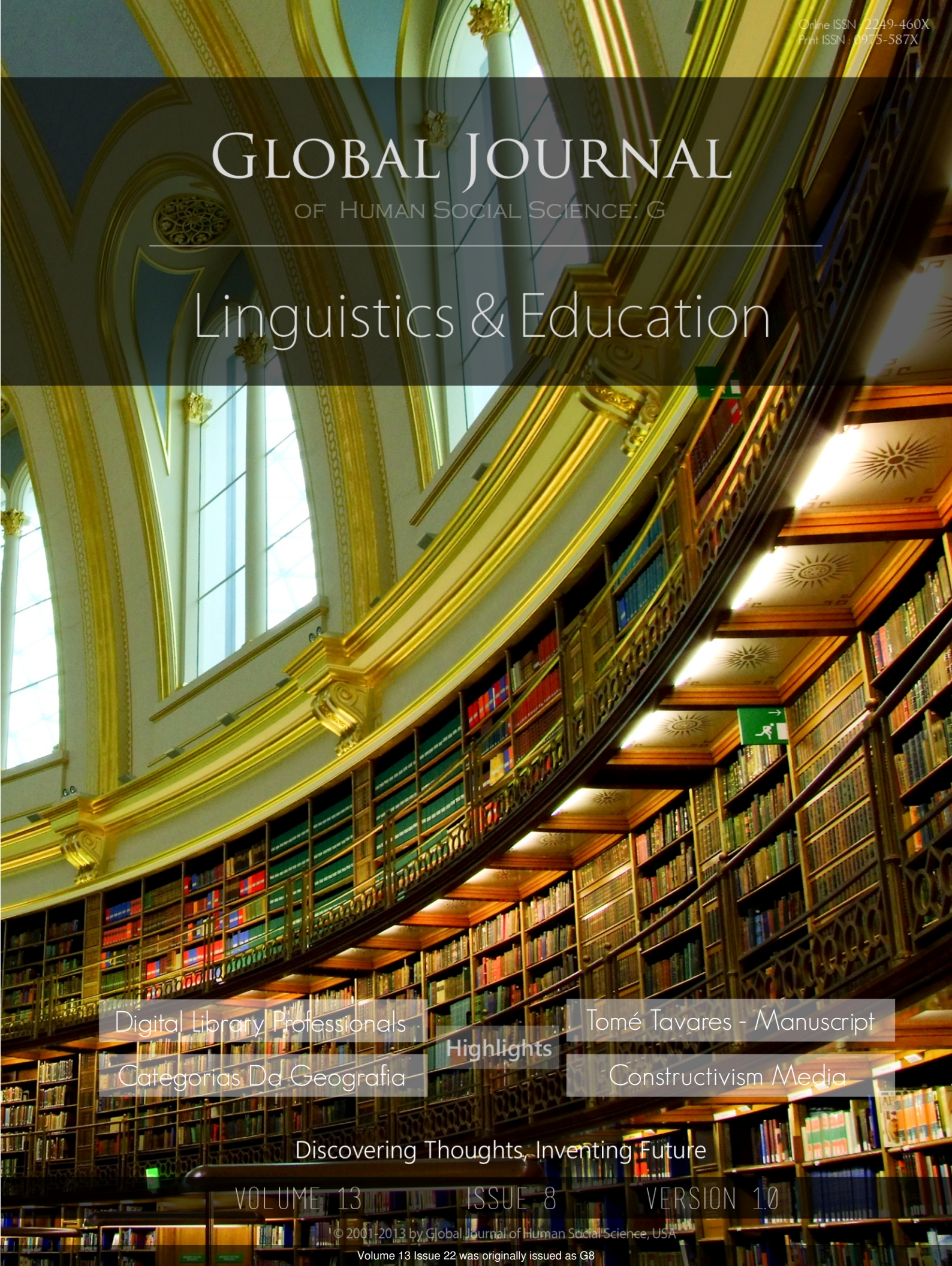
Online ISSN : 2249-460X
Print ISSN : 0975-587X

Global Journal

of Human Social Science: G

Linguistics & Education



Digital Library Professionals

Categorias Da Geografia

Highlights

Tomé Tavares - Manuscript

Constructivism Media

Discovering Thoughts, Inventing Future

VOLUME 13 ISSUE 8 VERSION 1.0

© 2001-2013 by Global Journal of Human Social Science, USA

Volume 13 Issue 22 was originally issued as G8

Global Journal of Human Social Sciences : G
Linguistics & Education

Volume 13 Issue 22
Originally issued as G8

Global Journal of Human Social Sciences : G
Linguistics & Education

Volume 13 Issue 8 (Ver. 1.0)

Open Association of Research Society

© Global Journal of Human Social Sciences. 2013.

All rights reserved.

This is a special issue published in version 1.0 of "Global Journal of Human Social Sciences." By Global Journals Inc.

All articles are open access articles distributed under "Global Journal of Human Social Sciences"

Reading License, which permits restricted use. Entire contents are copyright by of "Global Journal of Human Social Sciences" unless otherwise noted on specific articles.

No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, recording, or any information storage and retrieval system, without written permission.

The opinions and statements made in this book are those of the authors concerned. Ultraculture has not verified and neither confirms nor denies any of the foregoing and no warranty or fitness is implied.

Engage with the contents herein at your own risk.

The use of this journal, and the terms and conditions for our providing information, is governed by our Disclaimer, Terms and Conditions and Privacy Policy given on our website http://globaljournals.us/terms-and-condition/menu-id-1463/

By referring / using / reading / any type of association / referencing this journal, this signifies and you acknowledge that you have read them and that you accept and will be bound by the terms thereof.

All information, journals, this journal, activities undertaken, materials, services and our website, terms and conditions, privacy policy, and this journal is subject to change anytime without any prior notice.

Incorporation No.: 0423089
License No.: 42125/022010/1186
Registration No.: 430374
Import-Export Code: 1109007027
Employer Identification Number (EIN):
USA Tax ID: 98-0673427

Global Journals Inc.

*(A Delaware USA Incorporation with "Good Standing"; **Reg. Number: 0423089**)*

Sponsors: Open Association of Research Society
Open Scientific Standards

Publisher's Headquarters office

Global Journals Inc., Headquarters Corporate Office, Cambridge Office Center, II Canal Park, Floor No. 5th, ***Cambridge (Massachusetts)***, Pin: MA 02141 United States
USA Toll Free: +001-888-839-7392
USA Toll Free Fax: +001-888-839-7392

Offset Typesetting

Open Association of Research Society, Marsh Road, Rainham, Essex, London RM13 8EU United Kingdom.

Packaging & Continental Dispatching

Global Journals, India

Find a correspondence nodal officer near you

To find nodal officer of your country, please email us at *local@globaljournals.org*

eContacts

Press Inquiries: *press@globaljournals.org*
Investor Inquiries: *investers@globaljournals.org*
Technical Support: *technology@globaljournals.org*
Media & Releases: *media@globaljournals.org*

Pricing (Including by Air Parcel Charges):

For Authors:
22 USD (B/W) & 50 USD (Color)
Yearly Subscription (Personal & Institutional):
200 USD (B/W) & 250 USD (Color)

Editorial Board Members (HON.)

John A. Hamilton,"Drew" Jr.,
Ph.D., Professor, Management
Computer Science and Software Engineering
Director, Information Assurance Laboratory
Auburn University

Dr. Henry Hexmoor
IEEE senior member since 2004
Ph.D. Computer Science, University at Buffalo
Department of Computer Science
Southern Illinois University at Carbondale

Dr. Osman Balci, Professor
Department of Computer Science
Virginia Tech, Virginia University
Ph.D.and M.S.Syracuse University, Syracuse, New York
M.S. and B.S. Bogazici University, Istanbul, Turkey

Yogita Bajpai
M.Sc. (Computer Science), FICCT
U.S.A.Email:
yogita@computerresearch.org

Dr. T. David A. Forbes
Associate Professor and Range Nutritionist
Ph.D. Edinburgh University - Animal Nutrition
M.S. Aberdeen University - Animal Nutrition
B.A. University of Dublin- Zoology

Dr. Wenying Feng
Professor, Department of Computing & Information Systems
Department of Mathematics
Trent University, Peterborough,
ON Canada K9J 7B8

Dr. Thomas Wischgoll
Computer Science and Engineering,
Wright State University, Dayton, Ohio
B.S., M.S., Ph.D.
(University of Kaiserslautern)

Dr. Abdurrahman Arslanyilmaz
Computer Science & Information Systems Department
Youngstown State University
Ph.D., Texas A&M University
University of Missouri, Columbia
Gazi University, Turkey

Dr. Xiaohong He
Professor of International Business
University of Quinnipiac
BS, Jilin Institute of Technology; MA, MS, PhD,. (University of Texas-Dallas)

Burcin Becerik-Gerber
University of Southern California
Ph.D. in Civil Engineering
DDes from Harvard University
M.S. from University of California, Berkeley & Istanbul University

Dr. Bart Lambrecht
Director of Research in Accounting and FinanceProfessor of Finance
Lancaster University Management School
BA (Antwerp); MPhil, MA, PhD (Cambridge)

Dr. Carlos García Pont
Associate Professor of Marketing
IESE Business School, University of Navarra
Doctor of Philosophy (Management), Massachusetts Institute of Technology (MIT)
Master in Business Administration, IESE, University of Navarra
Degree in Industrial Engineering, Universitat Politècnica de Catalunya

Dr. Fotini Labropulu
Mathematics - Luther College
University of ReginaPh.D., M.Sc. in Mathematics
B.A. (Honors) in Mathematics
University of Windso

Dr. Lynn Lim
Reader in Business and Marketing
Roehampton University, London
BCom, PGDip, MBA (Distinction), PhD, FHEA

Dr. Mihaly Mezei
ASSOCIATE PROFESSOR
Department of Structural and Chemical Biology, Mount Sinai School of Medical Center
Ph.D., Etvs Lornd University
Postdoctoral Training,
New York University

Dr. Söhnke M. Bartram
Department of Accounting and FinanceLancaster University Management SchoolPh.D. (WHU Koblenz)
MBA/BBA (University of Saarbrücken)

Dr. Miguel Angel Ariño
Professor of Decision Sciences
IESE Business School
Barcelona, Spain (Universidad de Navarra)
CEIBS (China Europe International Business School).
Beijing, Shanghai and Shenzhen
Ph.D. in Mathematics
University of Barcelona
BA in Mathematics (Licenciatura)
University of Barcelona

Philip G. Moscoso
Technology and Operations Management
IESE Business School, University of Navarra
Ph.D in Industrial Engineering and Management, ETH Zurich
M.Sc. in Chemical Engineering, ETH Zurich

Dr. Sanjay Dixit, M.D.
Director, EP Laboratories, Philadelphia VA Medical Center
Cardiovascular Medicine - Cardiac Arrhythmia
Univ of Penn School of Medicine

Dr. Han-Xiang Deng
MD., Ph.D
Associate Professor and Research
Department Division of Neuromuscular Medicine
Davee Department of Neurology and Clinical NeuroscienceNorthwestern University
Feinberg School of Medicine

Dr. Pina C. Sanelli
Associate Professor of Public Health
Weill Cornell Medical College
Associate Attending Radiologist
NewYork-Presbyterian Hospital
MRI, MRA, CT, and CTA
Neuroradiology and Diagnostic Radiology
M.D., State University of New York at Buffalo,School of Medicine and Biomedical Sciences

Dr. Roberto Sanchez
Associate Professor
Department of Structural and Chemical Biology
Mount Sinai School of Medicine
Ph.D., The Rockefeller University

Dr. Wen-Yih Sun
Professor of Earth and Atmospheric SciencesPurdue University Director
National Center for Typhoon and Flooding Research, Taiwan
University Chair Professor
Department of Atmospheric Sciences, National Central University, Chung-Li, TaiwanUniversity Chair Professor
Institute of Environmental Engineering, National Chiao Tung University, Hsin-chu, Taiwan.Ph.D., MS The University of Chicago, Geophysical Sciences
BS National Taiwan University, Atmospheric Sciences
Associate Professor of Radiology

Dr. Michael R. Rudnick
M.D., FACP
Associate Professor of Medicine
Chief, Renal Electrolyte and Hypertension Division (PMC)
Penn Medicine, University of Pennsylvania
Presbyterian Medical Center, Philadelphia
Nephrology and Internal Medicine
Certified by the American Board of Internal Medicine

Dr. Bassey Benjamin Esu
B.Sc. Marketing; MBA Marketing; Ph.D Marketing
Lecturer, Department of Marketing, University of Calabar
Tourism Consultant, Cross River State Tourism Development Department
Co-ordinator , Sustainable Tourism Initiative, Calabar, Nigeria

Dr. Aziz M. Barbar, Ph.D.
IEEE Senior Member
Chairperson, Department of Computer Science
AUST - American University of Science & Technology
Alfred Naccash Avenue – Ashrafieh

President Editor (HON.)

Dr. George Perry, (Neuroscientist)
Dean and Professor, College of Sciences
Denham Harman Research Award (American Aging Association)
ISI Highly Cited Researcher, Iberoamerican Molecular Biology Organization
AAAS Fellow, Correspondent Member of Spanish Royal Academy of Sciences
University of Texas at San Antonio
Postdoctoral Fellow (Department of Cell Biology)
Baylor College of Medicine
Houston, Texas, United States

Chief Author (HON.)

Dr. R.K. Dixit
M.Sc., Ph.D., FICCT
Chief Author, India
Email: authorind@computerresearch.org

Dean & Editor-in-Chief (HON.)

Vivek Dubey(HON.)
MS (Industrial Engineering),
MS (Mechanical Engineering)
University of Wisconsin, FICCT
Editor-in-Chief, USA
editorusa@computerresearch.org

Sangita Dixit
M.Sc., FICCT
Dean & Chancellor (Asia Pacific)
deanind@computerresearch.org

Suyash Dixit
(B.E., Computer Science Engineering), FICCTT
President, Web Administration and
Development , CEO at IOSRD
COO at GAOR & OSS

Er. Suyog Dixit
(M. Tech), BE (HONS. in CSE), FICCT
SAP Certified Consultant
CEO at IOSRD, GAOR & OSS
Technical Dean, Global Journals Inc. (US)
Website: www.suyogdixit.com
Email:suyog@suyogdixit.com

Pritesh Rajvaidya
(MS) Computer Science Department
California State University
BE (Computer Science), FICCT
Technical Dean, USA
Email: pritesh@computerresearch.org

Luis Galárraga
J!Research Project Leader
Saarbrücken, Germany

Contents of the Volume

i. Copyright Notice
ii. Editorial Board Members
iii. Chief Author and Dean
iv. Table of Contents
v. From the Chief Editor's Desk
vi. Research and Review Papers

1. Emotional Intelligence in the Indian Context. *1-7*
2. Measuring the Job Satisfaction of Digital Library Professionals Working In the Arts College Libraries in Coimbatore City. *9-13*
3. Obras Burlescas de Tomé Tavares O Ms. 736 da BPMP. *15-22*
4. Percepções E Representações Do Autor Estrangeiro Sobre O Homem Amazônico. *23-31*
5. The Analysis of 'Pour': A Lesson Learned for Understanding Vocabulary. *33-46*
6. Constructivism Media and New Technologies. *47-56*
7. The Relationship between the Aristocratic Education and Legal Education in Brazil. *57-69*
8. Imagination: A Creative Tool to Achieve Meaningful Understanding of New Information. *71-79*

vii. Auxiliary Memberships
viii. Process of Submission of Research Paper
ix. Preferred Author Guidelines
x. Index

Global Journal of human social science
Linguistics & Education
Volume 13 Issue 8 Version1.0 Year 2013
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals Inc. (USA)
Online ISSN: 2249-460X&Print ISSN: 0975-587X

Emotional Intelligence in the Indian Context

By Gayathri, N & Dr. Meenakshi, K
VIT University Villore, Tamilnadu, India

Abstract - Emotional Intelligence by now does not need any introduction. Its importance and relevance in various fields is being scientifically researched and asserted. Yet, the cross-cultural relevance of the concept still remains an unexplored area. This paper analyses Mayer and Salovey's 'ability model' against the background of Indian culture through the Bhagavad-Gita. It explores the similarities and draws parallel to the emotionally intelligent person as surmised by Mayer and Salovey, and the 'Sthithapragnya' as described by Lord Krishna in the Bhagavad-Gita.

Keywords : *emotional intelligence; cross-cultural; bhagavad-gita; sthithapragnya; ability model.*

GJHSS-G Classification : *FOR Code: 810105p*



Strictly as per the compliance and regulations of:



© 2013. Gayathri, N & Dr. Meenakshi, K.This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction inany medium, provided the original work is properly cited.

Emotional Intelligence in the Indian Context

Gayathri, N[α] & Dr. Meenakshi, K[σ]

Abstract- **Emotional Intelligence by now does not need any introduction. Its importance and relevance in various fields is being scientifically researched and asserted. Yet, the cross-cultural relevance of the concept still remains an unexplored area. This paper analyses Mayer and Salovey's 'ability model' against the background of Indian culture through the Bhagavad-Gita. It explores the similarities and draws parallel to the emotionally intelligent person as surmised by Mayer and Salovey, and the 'Sthithapragnya' as described by Lord Krishna in the Bhagavad-Gita.**

Keywords : emotional intelligence; cross-cultural; bhagavad-gita; sthithapragnya; ability model.

I. Introduction

Emotional intelligence (EI), perhaps one of the most popular and the most researched psychological constructs of the 21st century (Ashkanasy, 2003; Bar-On 2006), emphasizes on the role of emotions in an individual's success or failure in workplace and in life. Popularized by Goleman (1995), the concept of EI has inspired applied research in every field be it management, academics, life sciences or psychology. Though there are many definitions and constructs which classify the skills pertaining to emotional intelligence, three models have been recognized as widely used and accepted ones (Sharma et. al. (2009) –

- Mayer and Salovey's 'Ability Model'
- Goleman's 'Competency model' and
- Bar-On's 'Trait model'.

One of the definitions of EI is, it is "… the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth" (Mayer and Salovey, 1997).

Mayer and Salovey's four branch model of EI focuses on emotional perception, emotional assimilation, understanding and management (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). The skills are assessed by the 'Multifactor Emotional Intelligence Scale' (MEIS). To date, this is the only model that takes on a purely cognitive approach. In contrast, Reuven Bar-On (2002) agrees on the qualities of emotional self awareness, self-actualization, interpersonal relationship, reality testing, stress tolerance, optimism, happiness, etc. as those that decide the emotional intelligence of a person. Goleman (1998) on the other hand points out to emotional self awareness, self control, empathy, problem solving, conflict management, leadership, etc. as the characteristics of an emotionally intelligent person. The mixed ability model proposed by Reuven Bar-On emphasizes on how the personality traits influence a person's general well being and Goleman's model focuses on workplace success (Stys & Brown, 2004). Goleman's model is measured by the Emotional Competency Inventory (ECI) (Boyatzis et. al., 2000) and Bar-On's model is assessed with the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) (1997). As a fresh concept with only twenty years of history, the theoretical models have not concentrated much on the cross-cultural aspect of emotions (Sharma et. al., 2009). Culture plays a significant role in deciding a person's response to any given situation and it has been recognized that basic psychological processes depend on socio-cultural practices and meanings (Triandis, 2000). Broadly speaking, culture can be distinguished under two branches – the collectivist and the individualist (Srivastava, et. al., 2008). In a collectivist culture, individuals see themselves as interdependent with their groups (family, friends, society, tribe, country, etc.), whereas in an individualist culture, people are independent and give more importance to personal goals and personal needs. The Asian countries generally fall under the collectivist culture, and North America, Australia, and New Zealand, to name a few, are categorized under the individualist culture. Explicit expression of strong feelings like anger, love, frustration etc. are considered as uncouth and are restrained in public in collectivistic cultures, but the same is considered essential in individualistic cultures. The way people perceive and exhibit emotions varies according to their cultural background. What applies to one culture will be an anomaly to the other. Thus, it becomes imperative to study the concept of EI from the perspective of different cultures of the world and see whether it can be applied universally. This paper in particular approaches the concept of emotional intelligence from the Indian perspective of emotions.

Emotional Intelligence is a concept that is not new to the Indian reader. Though there is hardly any serious research on EI from the Indian perspective (Sharma, 2012), anyone who has read through the ancient Indian literature will be aware that EI is embedded in every text. The Indian philosophic tradition stresses on the powerful nature of emotions, which have to be harnessed for a harmonious life. References to the

Author α σ : School of Social Sciences and Languages, VIT University, Vellore – 632014, Tamilnadu, India.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

description and functions of the human mind can be found in the Rig Veda, Yajur Veda, and the texts of Ayurveda. Patanjali, who is considered to be the 'Father of Indian Psychology', had done a systematic, thorough research on the mysteries of human mind, thousands of years ahead of the western study (Tattwamayananda, 1994). Though the Indian philosophy has a religious strain which focuses or guides an individual in turning his mind on the Supreme Being, a careful study will reveal the fact that it is perfectly attuned to the down- to-earth needs of the present world as well (Engardio and McGregor, 2006).Hinduism is more a way of life than a religion and combines in it the fundamental principles of social, political and economic life.

Education in ancient India molded the students to envisage a world beyond any physical boundaries. It promoted unity and social responsibility encouraging them to respect everyone as equals, without any distinction. As the Rig Veda says,

"Samāni va akutih samānā hridayāni vah samānam astu vo mano yathā vah susahāsati".

("One be the aim of all your activities. Alike be your desires and intentions. May a sense of unity be your guide")

The education helped the students have an incisive and a comprehensive view of life. Including death as a part of life enabled the individual to distinguish clearly between the material and the moral, the permanent and the impermanent. Knowing that this material world is impermanent prepared the mind for higher planes of thought. The Indian philosophy believes in 'Karma' which holds a person accountable for all his actions. The nature of his actions decides whether he attains eternal bliss or is reborn in this material world to face another cycle of life. To escape the struggles of this impermanent materialistic world becomes the aim of life for which self realization is crucial. A selfrealized individual understood life's struggles as trivial compared to the inner struggle for control over one's mind and thoughts. Thus, an individual's mind was prepared to encounter the challenges of achieving inner peace and tranquility. The Vedas and the Upanishads focus on this need for emotional stability which helps an individual tide over the many battles of life (internal and external). The recent theory of emotional intelligence also stresses on the need for emotional regulation for success in life. This paper compares the modern theory of emotional intelligence as proposed by Salovey and Mayer, with the idea of emotional stability as expressed in the Bhagavad-Gita (a part of the great Indian epic 'Mahabharata'), a text which has influenced people across cultures (Algeo, 2000). It mainly focuses on the second chapter of the Bhagavad-Gita, as it is beyond the scope of this paper to discuss all the eighteen chapters. Though there are significant similarities between the 'ability model' of EI and the idea of emotional stability as advocated by the Bhagavad-Gita, one can see that the Bhagavad-Gita takes a more comprehensive view.

II. The Bhagavad-Gita

The Bhagavad-Gita (the Divine song), considered to be the fifth Veda is Lord Krishna's moral guidance to Arjuna on the battle field. It is considered to be the essence of the four Vedas (Rig, Yajur, Sama and Atharva) (Robinson, 2005; Easwaran, 1985). The Vedas are Hindu religious texts which include hymns, incantations, religious rituals and sacrificial rites (Goodall, 1996). The Bhagavad-Gita gives the core message of the Vedas in a pragmatic way, thus being a more practical document than the Vedas (Jeste and Vahia, 2008).

"…Horror and doubt distract

His troubled thoughts, and from the bottom stir

The hell within him; for within him Hell

He brings, and round about him, nor from Hell

One step, no more than from Himself, can fly

By change of place…."

(Paradise Lost, Book IV, Lines 18-23)

As Satan flies out of hell to avenge himself, one wonders how he could fly away from hell. When God had banished him away from heaven, how could he come back? But does Satan escape Hell? Milton explains Satan's curse beautifully – "The Hell within him; for within him Hell…" The real hell is within him, in his mind, his thoughts. Where can he fly away from himself? Unless the change, the repentance comes from within, there is no escape. As Milton subtly points out to the power of mind over body, Krishna in Bhagavad-Gita is open about his thoughts on the same. The background of Bhagavad-Gita is the Kurukshetra war where the first cousins stand against each other when Arjuna, the warrior non-pareil loses his nerve and refuses to fight. His mind is a cauldron of emotions gripped with the moral dilemma of to do or not to do. Even as Arjuna struggles to accept the fact that he has to fight his own kith and kin, his guru and his childhood friends, Krishna admonishes his lack of mental strength and points out to the supremacy of people who have absolute control over their mind, are focused on their duty and are unperturbed by neither pain nor pleasure.

y*am hi na vyathayanthyethe purusham purusharshabha*

samadhukha sukham dheeram somruthathvaya kalpathe (In Sanskrit)

That calm man who is the same in pain and pleasure, whom these cannot disturb, alone is able, O great amongst men, to attain to immortality.(Swami Swarupananda, 1996).

(Bhagavad-Gita, Ch. II, Sloka 15)

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Following this is an active, spontaneous conversation between Krishna and Arjuna, which throws light on the supremacy of knowledge, bhakthi (devotion) and selfless action. Krishna simplifies the philosophy of life as it can be understood and practised by even laymen who do not have any formal education.

III. Emotional Intelligence and The Bhagavad-Gita

The Mahabharata is the epic saga of conflict between the Kauravas and the Pandavas. It is a text which can be understood and interpreted at different levels. On the superficial level, it is the clash for power. But, on a higher plane, it is the war between 'Dharma' and 'Adharma' – the right and the wrong. The opening verse of Bhagavad-Gita begins as 'Dharmakshetre Kurukshetre' – Dharmakshetre' – where 'Dharma' was established and 'Kurukshetre' – where the 'Kurus' fought. 'Kshetra' meaning 'field' can be understood in two levels – the physical topographical place where the war takes place, and also the 'mind' of every human being. The war at Kurukshetra is can be taken as symbolic of the struggle which every individual faces in varying degrees at various stages of his life.

The Pandavas having been stripped of their wealth and kingdom through guile and deceit are left with no option but to fight their own brothers and grandsire. The Pandava army rests its hopes on the valour of worthy Arjuna, whose military skills have no match. The war is about to begin and Arjuna asks Krishna (his divine charioteer) to take the chariot to a place from where he can see all those assembled against him in war. As he sees his gurus Drona and Kripa, his beloved grandsire Bhishma and his brothers the Kauravas, he falters and is gripped with misery. He refuses to fight saying he does not see any gain or happiness in the kingdom he gains by killing his own brothers. The Kurukshetra war is thus synonymous with the complex circumstances a person faces in his/her life. The fear, anxiety, misgiving, and desperation of the person is symbolized in Arjuna's predicament. As Arjuna battles with his emotional turmoil, the reader gets an insight into an emotionally disturbed person's struggle for clarity of thought and action. Krishna's guidance to Arjuna gives a practical solution to emerge out of this struggle unscathed.

One can see striking similarities between Krishna's emotionally stable person (Sthithapragnya) and Mayer and Salovey's emotionally intelligent person. Mayer and Salovey's 'ability model' (2004) identifies four stages through which a person becomes emotionally intelligent –

- Emotional Perception
- Emotional Assimilation
- Emotional Understanding and
- Emotional Management

The first step – emotional perception – is an ability to be self-aware of emotions and to express them accurately. When a person is aware of the emotions he is experiencing, he moves on to the next level – emotional assimilation, which is to distinguish between the different emotions he is undergoing and also identify those emotions that affect his thought process. This ability leads him to – emotional understanding – an ability to understand complex emotions and also to recognize the transition from one emotion to another. By then he becomes adept in dealing with his emotions and thus is able to manage his emotions by connecting to or disconnecting from any emotion at any given situation. This gives him complete control over his impulses and is thus able to think, analyze and behave rationally in any situation. The first two stages are when a person identifies and becomes aware of his own and others' emotions and the awareness leading to a better judgment of the situation he is in and its consequences. Though the Bhagavad-Gita does not speak of this fundamental requirement of emotional intelligence, it stresses on the effectiveness of being able to control and manage emotions, (i.e.) the third and fourth stages. The reason being Arjuna has already satisfied the preconditions as he is aware of his emotional turmoil and clearly spells out his predicament to Krishna. He perfectly understands his misgivings and seeks Krishna's help to overcome them. The slokas (verses) four to eight of the second chapter of the Bhagavad-Gita bring out the anguish of Arjuna in his own words.

karpanyadosopahatasvabhavah prcchami tvam dharmasammudhacetah

yacchreyah syanniscitam bruhi tanme sisyate ham sadhi mam tvam prapannam
(In Sanskrit)

With my nature overpowered by weak commiseration, with a mind in confusion about duty, I supplicate Thee. Say decidedly what is good for me. I am Thy disciple. Instruct me who have taken refuge in Thee.
(Swami Swarupananda, 1996)

na hi prapasyami
mamapanudyadyacchokamucchosanamindriyanam
avapya bhumavasapatnamrddham rajyam suranamapi cadhipatyam

(In Sanskrit)

I do not see anything to remove this sorrow which blasts my senses, even were I to obtain unrivalled and flourishing dominion over the earth, and mastery over the gods.

(Swami Swarupananda, 1996)

(Bhagavad-Gita, Ch. II. Slokas 7, 8)

© 2013 Global Journals Inc. (US)

We clearly see that Arjuna has what we can call the qualifying qualities of an emotionally intelligent person – emotional perception and assimilation. The precise words chosen by him effectively convey his state of mind. He says that his nature is overpowered by 'weak commiseration'. He commiserates with himself for being in a place where he has to fight his own dear ones. He feels pity for his cousins who have brought their entire clan to this sorrowful state. But he also realizes that this commiseration is a weak one, one that weakens and confuses him against doing or even deciding on what his duty is, and thus supplicates to Krishna to guide him, advice him on the right course of action. It is in response to this does Krishna discuss in length the need for emotional management. It is interesting to note at this juncture that Krishna does not merely stress on effective emotional management but first spells out the reasons that lead to emotional disturbances and then moves on to the ways of dealing with them. Krishna offers a systematic analysis of the problem at hand and a solution as well. Thus Krishna's advice becomes more practical. The course of action that he advises Arjuna is one that can be followed by anyone at any place. The guidance is universal in nature and holds meaning even to present day life.

Tracing the root cause of all emotional turmoil, Krishna identifies desire and anger as the two vices that lead an individual to his downfall.

dhyayato visayanpumsah sangastesupajayate
sangatsanjayate kamah kamatkrodho'bhijayate
(In Sanskrit)

Thinking of objects, attachment to them is formed in a man. From attachment longing, and from longing anger grows.

krodhadbhavati sammohah sammohatsmrtivibhtamah

smrtibhramsadbuddhinaso buddhinasatpranasyati

(in Sanskrit)

From anger comes delusion, and from delusion loss of memory. From loss of memory comes the ruin of discrimination, and from the ruin of discrimination, he perishes.

(Swami Swarupananda, 1996).

(Bhagavad-Gita, Ch. II, Slokas 62, 63)

It is the strong desire for and attachment to the worldly objects that drives an individual to his downfall. Desire when not satisfied leads to anger, which in turn leads to delusion. This further destroys the ability to discriminate which leads to complete ruin. Examples of those who fell to disgrace because of their desire, abound – Macbeth, Dr.Faustus, Satan, Icarus, to name a few. Macbeth, a brave warrior charts his own doom as he is swayed by the desire of becoming the King. He has no compunctions in murdering the unsuspecting King who visits his castle. Though he does ascend the throne it is one wrought with guilt and misgivings, that at the end Macbeth is actually happy to die in the battlefield. He feels so relieved from the life of guilt. Dr.Faustus' blunder is no less as he is willingly sells his soul to the devil for gaining name and fame. The terrible consequence of his act is not realized by him until the end. When the realization dawns, it is too late. Satan falls down to eternal doom as he is overcome by the desire to become God. Icarus' fall (literal and metaphorical) is because of his desire to reach greater heights than he is actually capable of. The Indian literature equally focuses on the great heroes who fell to disgrace because of their attachment and desire which lead to ruinous anger. To take an example from the great epic 'Ramayana', Ravana the demon king was a great scholar and a great devotee of Lord Shiva. He was well versed in Vedas and also a great astrologer. His expertise in statecraft was recognized even by his opponents. Lord Rama instructs his brother Lakshmana to learn the art of statecraft from the dying emperor after the war. How could such an erudite, scholarly, wise emperor fail to defeat a motley army of monkeys? It was his lust and desire for Sita, Rama's wife that lead him to his ruin. His desire blinded his wisdom. He lost his power of discrimination. He failed to realize that abducting another man's wife against her wishes was a great sin which would eventually destroy him and his kingdom. His power of reasoning vanishes as he is gripped with desire and lust. Thus, it becomes evident that desire leads a man to his ruin however great he might be. The lessons that can be taken from the life of these heroes stress on the need for overcoming desire, lust and anger. The Bhagavad-Gita thus moves a step forward of the theory of EI and outlines what leads to a loss of discrimination, and cautions the individual.

The Bhagavad-Gita refers to the emotionally intelligent person as a 'Sthithapragnya' (the emotionally stable person). As Arjuna asks Krishna who a sthithapragnya is, Krishna describes the nature and qualities of a sthithapragnya in detail.

sthitaprajnasya ka bhasa samadhisthaya kesava

sthitadhih kim prabhaseta kimasita vrajeta kim

(In Sanskrit)

What, O Kesava, is the description of a man of steady wisdom, merged in Samadhi? How (on the other hand) does the man of steady wisdom speak, how sit, how walk?

(Swami Swarupananda, 1996).

(Bhagavad-Gita, Ch. II, Sloka 54)

Krishna answers him in twenty one slokas (55 – 72) discussing in detail the qualities of an emotionally stable person.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

duhkhesvanudvignamanah sukhese vigatasprhah

vitaragabhayakrodhah sthithadhirmunirucyate

(In Sanskrit)

He whose mind is not shaken by adversity, who does not hanker after happiness, who has become free from affection, fear, and wrath, is indeed the Muni of steady wisdom.

yah sarvatranabhisnehastattatprapya subhasubham

nabhinandati na dvesti tasya prajna pratisthita

(In Sanskrit)

He who is everywhere unattached, not pleased at receiving good, nor vexed at evil, his wisdom is fixed.

yada samharate cayam kurmo'nganiva sarvasah

indriyanindriyarthebhyastasya prajna pratiathita

(In Sanskrit)

When also, like the tortoise drawing its limbs, he can completely withdraw the senses from their objects, then his wisdom becomes steady.

(Swami Swarupananda, 1996).

(Bhagavad-Gita, Ch. II, Slokas 56,57& 58.)

A sthithapragnya according to Krishna is one who remains unperturbed in the face of calamity, and takes good or evil with equanimity. He is neither happy when something good happens, nor is he affected when things go against him. This does not mean that he lacks sensitivity. He has the ability to keep his emotions in check and the skill of withdrawing his feelings away from the object of pleasure or pain. Even as a tortoise withdraws its head and legs inside the protective cover of its shell whenever it faces danger, so does an emotionally stable person withdraw all his emotions and feelings within himself and remains unperturbed. He has the power to emotionally attach or detach from any situation, at his will. This is not far from what Mayer and Salovey list as the skills pertaining to the fourth branch of their 'ability model' (Salovey, Mayer & Caruso, 2002).

- Ability to be open to feelings, both pleasant and unpleasant
- Ability to monitor and reflect on emotions
- Ability to engage, prolong, or detach from an emotional state
- Ability to manage emotions in oneself, and the
- Ability to manage emotions in others

The difference between Krishna and the proponents of the theory of EI is that Krishna takes a more comprehensive view of the problem. He studies the cause, discusses the effect and also offers the means of encountering the problem successfully. Having identified the cause of all emotional distress, he identifies the qualities of an emotionally stable person and completes the circle by advocating the medicine for the ailment.

One of the greatest hurdles of EI is whether it can be successfully imparted, and if so what would be the best method. Though there are innumerable training centers and courses which promise to enhance the emotional intelligence of an individual, the question that looms large is, are they really effective, and if so, are they universally applicable irrespective of time place and culture. On the other hand, Krishna's answer to the problem is universal and is applicable to any individual of any place or culture. It is simple and practical.

To achieve emotional stability, Krishna shows the path of 'Nishkama Karma' – action with detachment to the outcome or result of the action. As it was seen earlier, emotional instability stems from attachment to and a longing for the desired object. So Krishna's advice is to detach oneself from the fruits of one's action.

karmanyevadhikaraste ma phalesu kadacana

ma karmaphalaheturbhuma te sango'stvakarmani

(In Sanskrit)

Thy right is to work only; but never to the fruits thereof. Be thou not the producer of the fruits of (thy) actions; neither let thy attachment be towards inaction.

yogasthah kuru karmani sangam tyaktva dhananjaya

siddhyasiddhyoh samo bhutva samatvam yoga ucyate

(In Sanskrit)

Being steadfast in Yoga, o Dhananjaya, perform actions, abandoning attachment, remaining unconcerned as regards success and failure. This evenness of mind (in regard to success and failure) is known as Yoga.

durena hyavaram karma buddhiyagaddhananjaya

buddhau saramanviccha krpanah phalahetavah

(In Sanskrit)

Work (with desire) is verily far inferior to that performed with the mind undisturbed by thoughts of results. O Dhananjaya, seek refuge in this evenness of mind. Wretched are they who act for results.

buddhiyukto jahatiha ubhe sukrtaduskrte

tasmadyogaya yujyasva yogah karmasu kausalam

(In Sanskrit)

Endued with this evenness of mind, one frees oneself in this life, alike from vice and virtue. Devote thyself, therefore, to this Yoga. Yoga is the dexterity of work.

karmajam buddhiyukta hi phalam tyaktva manisinah

janmabandhavinirmuktah padam gacchantyanamayam

© 2013 Global Journals Inc. (US)

(In Sanskrit)

The wise, possessed of this evenness of mind, abandoning the fruits of their actions, freed for ever from the fetters of birth, go to that state which is beyond all evil.

(Swami Swarupananda, 1996)

(Bhagavad-Gita, Ch. II, Slokas 47-51)

Krishna points out that action without desire, action that does not bind the doer with the outcome is the right kind of action. When an individual acts for the sake of action, because it is the right thing to do, and does not fear the result, then his mind remains unfettered. Taking the example of Arjuna himself, Arjuna was worried about fighting his cousins because he was worried about the outcome. He was upset because he found no gain or happiness in winning the war. He did not want to fight because there was no positive result for him at the end of the war. Winning he loses, losing he gains nothing. If on the other hand, Arjuna does not think or worry about what is to happen after the war, but proceeds with the fight because it is his duty as a kshatriya to fight when called upon, then there is no confusion or emotional turmoil. He does what has been expected of him, not what is convenient or productive. This 'Nishkama Karma' has a dual effect. It frees the doer from the emotional imbroglio of worrying about the outcome and also frees him from the responsibility of the outcome as well. It is a liberating feeling which annihilates any negative thoughts or emotions. When the mind is free from negative emotions, it calms down and a calm, tranquil mind is the fountain head of all things positive. It is with a stamp of authority that Krishna declares,

prasade sarvaduhkhanam hanirasyopajayate

prasannacetaso hyasu buddhih paryavatisthate

(In Sanskrit)

In tranquility, all sorrow is destroyed. For the intellect in him, who is tranquil minded is soon established in firmness.

(Swami swarupananda, 1996).

(Bhagavad-Gita, Ch.II, Sloka 65).

This is the desired end towards which the proponents of emotional intelligence are working.

IV. Conclusion

Bhagavad-Gita is a text which has influenced many thinkers from east and west alike. The lessons that can be taken from this divine exposition on the philosophy of life are boundless. Recent research has linked many concepts of management to the Bhagavad-Gita. As one commentator of the Bhagavad-Gita points out, it is a text which speaks of many things at different levels (Das, Sita pati). It is a 'complete' text – Purnam – as one says in Sanskrit. To quote the same pundit, "We can continue to discuss and inquire about Bhagavadgita unlimitedly, and never find the end of its ability to produce the most profound realizations about life, the universe, and the purpose and the person behind them." This paper is but a drop in the ocean trying to find similarity of thought between the theory of EI and the Bhagavad-Gita. he prospects are innumerable which will help researchers perfect the theory of emotional intelligence.

References Références Referencias

1. Algeo, J. (2000). The Bhagavad-Gita. A Study Course. Produced by The Department of Education. The Theosophical Society in America.
2. Ashkanasy, N.M. (2003). Emotions in Organizations: A Multilevel Perspective. In Dansereau, F., and Yammarino, F. J. (eds). Research in Multi-level Issues: Multi-level Issues in Organizational Behavior and Strategy, Vol. 2. 9–54. Oxford: Elsevier Science.
3. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema, 18, 13-25.
4. Bar-On, R. (2002). Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
5. Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
6. Boyatzis, R.E., Goleman, D. and Rhee, K. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In Bar-On, R. and Parker, J. D. (eds). Handbook of Emotional Intelligence. (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
7. Das, Sita-Pati. Leadership Lessons from the Bhagavad-Gita. A Commentary on Chapter – I of Bhagavad-Gita.
8. Easwaran, E (1985). The Bhagavad Gita. Tomales, CA: Nilgiri Press.
9. Engardio, P. and J. McGregor. (2006). Karma capitalism. Business Week, October 30.
10. Goleman, D. (1998). Emotional intelligence. New York: Bantam.
11. Goleman , D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam .
12. Goodall, D (1996). Hindu Scriptures. Berkeley, CA: University of California Press.
13. Jeste, V.D., & Vahia, V.I. (2008). Comparison of the Conceptualization of Wisdom in Ancient Indian Literature with Modern Views: Focus on the Bhagavad Gita. Psychiatry, 71(3), 197–209.
14. Mayer, J.D., Salovey, P & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Psychological Inquiry, 15(3), 197-215.
15. Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P. & Sluyter, D. (eds.),

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators (pp. 3-31). New York: Basic Books.
16. Robinson, CA (2005). Interpretations Of The Bhagavad-Gita And Images Of The Hindu Tradition: The Song Of The Lord. London: Routledge.
17. Salovey, P., Mayer, J.D., & Caruso, D. (2002). The Positive Psychology of emotional intelligence. In Snyder, C.R. & Lopez, S. J. (eds.) (2001). Handbook of positive psychology. (pp. 159-171). Oxford University Press Inc. New York: Oxford University Press.
18. Sharma, R. (2012). Measuring social and emotional intelligence competencies in the Indian context. Cross Cultural Management: An International Journal, 19(1), 30 – 47.
19. Sharma, S., Deller, J., Biswal, R. and Mandal, M.K. (2009). Emotional Intelligence : Factorial Structure and Construct Validity across Cultures. International Journal of Cross Cultural Management. 9(2). 217-236.
20. Srivastava, A. K., Sibia, A., and Misra, G. (2008). Research on Emotional Intelligence: The Indian Experience. In Emmerling, R. J., Shanwal, V., & Mandal, M. (eds.) (2008) Emotional Intelligence: Theoretical and Cultural Perspectives. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
21. Stys, Y., & Brown, S. L. (2004). A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections. Research Branch. Correctional Service of Canada.
22. Swami, Swarupananda. (1996). Srimad Bhagavad Gita. Advaita Ashrama.
23. Tattwamayananda, (1994). Mental Diseases in Modern Times – A Spiritual Outlook. Ancient Science of Life. 13(3&4), 302-313.
24. Triandis, H. C. (2000). Culture and Conflict. International Journal of Psychology. 35, 145-152.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

This page is intentionally left blank

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Global Journal of human social science
Linguistics & Education
Volume 13 Issue 8 Version1.0 Year 2013
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals Inc. (USA)
Online ISSN: 2249-460X&Print ISSN: 0975-587X

Measuring the Job Satisfaction of Digital Library Professionals Working in the Arts College Libraries in Coimbatore City

By Dr. S. Jayaraman & R. Mahesh Kumar
Karpagam University, Coimbatore-21, India

Abstract - Digital devices are presently at the centre of development in all of fields. Libraries are currently undergoing profound changes due to digitization. Job satisfaction is an important area to determine the view of the library professionals towards their job in the library. The study has been under taken to measure the level of job satisfaction of digital library professionals in Coimbatore city and how the job facets affect on job satisfaction of library professionals do. The study shows independence, variety of work, social status of the job, supervision-human relation supervision technical, moral values, authority, ability utilization, library policies and practices, scope of advancement, relation with co workers, recognition of job done and achievement has significant effect on job satisfaction. Furthermore it noticed respondents are less satisfied at their job. Finally, the significant recommendations have been put forth to improve the level of job satisfaction of digital library professionals in Coimbatore city.

Keywords : *job satisfaction, digital library, digital environment, occupational stress, library professionals.*

GJHSS-G Classification : *FOR Code: 890302, 950199*



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2013. Dr. S. Jayaraman & R. Mahesh Kumar.This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction inany medium, provided the original work is properly cited.

Measuring the Job Satisfaction of Digital Library Professionals Working in the Arts College Libraries in Coimbatore City

Dr. S. Jayaraman [α] & R. Mahesh Kumar [σ]

Abstract - Digital devices are presently at the centre of development in all of fields. Libraries are currently undergoing profound changes due to digitization. Job satisfaction is an important area to determine the view of the library professionals towards their job in the library. The study has been under taken to measure the level of job satisfaction of digital library professionals in Coimbatore city and how the job facets affect on job satisfaction of library professionals do. The study shows independence, variety of work, social status of the job, supervision-human relation supervision technical, moral values, authority, ability utilization, library policies and practices, scope of advancement, relation with co workers, recognition of job done and achievement has significant effect on job satisfaction. Furthermore it noticed respondents are less satisfied at their job. Finally, the significant recommendations have been put forth to improve the level of job satisfaction of digital library professionals in Coimbatore city.

Keywords : job satisfaction, digital library, digital environment, occupational stress, library professionals.

I. Introduction

The development of digital library has insightful effect not only on the client but also on professionals and also on the human resource management of the library. The digital library brings about changes in the activities of the library in terms of users, in job and in staffing as well. It is widely accepted that human factors is one of the key component of the digital libraries but relatively a little attention has been paid to the human and organizational factors in the library that directly contributed to the fruitfulness of the digital library. There are also many other issues, which effects its development of library globally.

Gender issue gains prominence after poverty and violence, particularly in developing countries. In the age of 21st century both kind of genders are equally contributing to the overall development. In the library field both of them are managing the information and resources of knowledge with the objector to some serve clients effectively. It is often found there is a big problem of variation in the percentages of existences of job in developing countries.

Author α : Visiting Professor in LIS, Karpagam University, Coimbatore-21.
Author σ : Research Scholar in LIS, Karpagam University, Coimbatore-21. E-mail : maginarmi@gmail.com

The ratio of digital library in the developing countries, particularly in India is quite low in almost every profession. Lack of job opportunity for library professionals is a big hindrance for the economical and social development of India. In the digital era, the job satisfaction is one of the vital issues which are responsible for the poor employability of library professionals. Statistically, discrimination within the job and different job related factors like; pay promotion, working condition, social status security, recognition etc are major determinant, which decides satisfaction as a whole. In case of their job satisfaction, it is important because the result of the relationship between psychological factors and work outcome of individuals are the most significant aspects of the human life.

Job satisfaction is a complex phenomenon that can be variably interpreted. It is the absence of pain, oppressiveness and intolerance and also indeed enjoyment of work. Job satisfaction is one of the most enduring elusive constructs used in the study of industrial relations. Job satisfaction studies are based on emotional response of employees which is related with some socio cultural, organizational and personal factors variables like pay promotion, supervision, benefits, contingent rewards, operating procedures, co-workers, nature of work, working condition, social status etc.,

II. Literature Review

The literature review is not comprehensive, but is rather limited to the areas concerning the job satisfaction of library employees, and the job satisfaction of other types of employees in various organizational settings. I will examine specific important factors affecting job satisfaction in the literature, from which I will complete my research hypothesis. Job satisfaction is an important area to determine the view of the employee towards their job. Patillo Morgan and Morgan (2009), “Librarians of the colleges and other educational institutions should be provided training about the advanced information technology”. Libraries are often challenged to offer the kinds of work environments that these new professionals prefer”. Kaur (2006) said that there is a need for contented and “well satisfied librarians to make libraries more service

© 2013 Global Journals Inc. (US)

oriented to their clientele and the main organizational determinants influencing worker's job satisfaction". And establish sensible organizational structures, delegating authority, promoting teamwork practice, developing job descriptions and evaluation systems, "allowing employees' freedom of choice to perform job duties, providing employees with training opportunities and motivations" (Sheikha & Younis, 2006)."Frustrations and age, mental status and years of experience have an impact on occupational role stress". Srivastava & Srivastava, (2004) said that satisfaction about nature of job can be increased through job environment, training on IT and good monetary gains. Unless librarians secure peer status through adherence to core academic standards, the emerging era of electronic information will see domination in the librarians influence over librarians' affairs. Burd (2003) found that librarians in organizations that support participatory management, open communication, opportunities for achievement and relationships built on honesty and trust are more satisfied and committed and less likely to leave. Sornam and Sudha (2003) said that library profession is a people oriented profession which cannot escape from the clutches of conflicts. After training librarians should be offered an opportunity to practice what they have learned. Academicians treat librarians in good esteem for their valuable services to them (Satija, et. al., 2003). Bii and Wanyama (2001) examined the impact of automation on the job satisfaction among library staff of Margaret Thatcher Library, MoiUniversity. Joyce K. Thornton (2000) said it best when she wrote: "Job satisfaction is critical to the retention and recruitment of librarians." It is hard to pinpoint when the subject of job satisfaction in libraries began to appear in the literature; however after an analysis, it is found that while the literature is considerable in its range and quantity, it is not comprehensive nor of primary concern to library scholars.

III. Objectives of the Study

The overall objective of the study is to analyse the satisfaction levels of the librarians in the institutions of higher learning in Coimbatore with this as the main objective, the following objectives are framed for the purpose of analysis and interpretation. The study of these sub- objectives will throw light on the level of satisfaction, that is , the main objectives.

- To study the performance of Library professionals regarding digital library in arts college in Coimbatore city.
- To measure the level of job satisfaction of arts college digital library professionals.
- To know how the job facets affect the job satisfaction of arts college digital library professionals.
- To recommend a proper guideline to improve the level of job satisfaction of digital library professionals in Coimbatore city.

IV. Research Methodology

Convenient sampling method has been used. The following methodology is adapted for the study.

Sample Size:-Sampling unit comprised of arts college library professionals. The survey was conducted with 100 respondents from the universe and hence it is the sample size.

Nature of Data:-Primary data have been collected from library professionals. The questionnaire is prepared in such a way that it is made in simple and understandable manner to enable the respondents to express their views freely and frankly.

Method of Data Collection:-For purpose of the study, respondents are considered and data were collected using questionnaire. As regards library professionals, 100 respondents were selected and for this purpose, starting random sampling method is used.

Area of the study:-The study is restricted to Coimbatore city.

Statistical Techniques:-Percentage analysis and chi square test were used for analyzing the data.

V. Analysis and Interpretation of Data

The results of the analysis of the collected data presented below:

Chi square- Test for the association between Gender and Job satisfaction factors among library professionals

Table 1

Gender of the Respondents			
Category	Sex	No of Respondents	Percentage
a	Male	52	52%
b	Female	48	48%
Total		100	100

Source: Primary Data

Table 1 describes that respondents 52% of them are male and 48% of the respondents are female

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Table 2

Chi-Square Value – Gender and Other Factors				
S.No	Other Factors	Chi Square Value	Table Value	S/NS*
1	Lending Services	11.5198	12.592	NS
2	Reference Services	4.0816	9.488	NS
3	Internet Facilities	2.6238	5.991	NS
4	Online Database	2.1682	9.488	NS
5	E-Journal	1.9806	7.815	NS
6	CD-ROM Database	2.6237	7.815	NS
7	CAS	0.7388	7.815	NS

S-Significant NS- Not Signifigant

Hypothesis: $H_{0:}$ there is no association between Gender and Job satisfaction factors.

$H_{1:}$ There is association between Gender and Job satisfaction factors.

Chi square- Test for the association between Age Group and Job satisfaction factors among library professionals

Table 3

Age Group of the Respondents			
Category	Age Group	No of Respondents	Percentage
a	Below 20	02	02%
b	21-30	12	12%
c	31-40	20	20%
d	Above 40	66	66%
Total	100	100	100

Source: Primary Data

Table 3 shows that respondents 66% of the respondents belongs to above 40 years and 02% of the respondents belongs to below 20 years

Table 4

Chi-Square Value – Age and Other Factors				
S.No	Other Factors	Chi Square Value	Table Value	S/NS
1	Lending Services	10.6268	28.869	NS
2	Reference Services	14.5187	21.026	NS
3	Internet Facilities	4.5095	12.592	NS
4	Online Database	15.592	21.026	NS
5	E-Journal	3.9037	16.919	NS
6	CD-ROM Database	14.7103	16.919	NS
7	CAS	19.7697	16.919	S

S-Significant NS- Not Signifigant

Hypothesis: $H_{0:}$ there is no association between Age group and Job satisfaction factors.

$H_{1:}$ There is association between Age group and Job satisfaction factors.

Chi square- Test for the association between Educational Qualification and Job satisfaction factors among library professionals

Table 5

Educational Qualification of the Respondents			
Category	Educational Qualification	No of Respondents	Percentage
a	BLISc	34	34%
b	MLISc	30	30%
c	MPhil	22	22%
d	PhD	11	11%
Total	100	100	100

Source: Primary Data

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Table 5 describes the Educational Qualification of the respondents, 34% of the respondents are qualified BLISc level & 11% of the respondents are qualified PhD level.

Table 6

Chi-Square Value – Educational Qualification and Other Factors				
S.No	Other Factors	Chi Square Value	Table Value	S/NS
1	Lending Services	10.0138	28.869	NS
2	Reference Services	14.5187	21.026	NS
3	Internet Facilities	12.719	12.592	S
4	Online Database	14.9341	21.026	NS
5	E-Journal	2.0191	16.919	NS
6	CD-ROM Database	11.35	16.919	NS
7	CAS	5.6947	16.919	NS

S-Significant NS- Not Signifigant

Hypothesis: $H_{0:}$ there is no association between Educational Qualification and Job satisfaction factors.

$H_{1:}$ There is association between Educational Qualification and Job satisfaction factors.

Chi square- Test for the association between Income and Job satisfaction factors among library professionals

Table 7

Income of the Respondents			
Category	Income (Rs.)	No of Respondents	Percentage
a	Below 5000	12	12%
b	5001-10000	49	49%
c	10001-15000	23	23%
D	Above 15000	16	16%
Total	100	100	100

Source: Primary Data

Table 7 describes monthly income of the respondents, 49% of the respondents monthly income is Rs.5001-10,000 and 12% of the respondents monthly income is below Rs.5,000.

Table 8

Chi-Square Value – Income and Other Factors				
S.No	Other Factors	Chi Square Value	Table Value	S/NS
1	Lending Services	24.5507	28.869	NS
2	Reference Services	25.4586	21.026	
3	Internet Facilities	8.0721	12.592	NS
4	Online Database	29.0475	21.026	
5	E-Journal	10.482	16.919	NS
6	CD-ROM Database	11.0988	16.919	NS
7	CAS	11.2385	16.919	NS

S-Significant NS- Not Signifigant

Hypothesis: $H_{0:}$ there is no association between Income and Job satisfaction factors.

$H_{1:}$ There is association between Income and Job satisfaction factors.

VI. Findings

The results of comparisons are summarized as follows: No significant association was noticed among the groups of librarians categorized on the basis of the following characteristics: Gender, Age Group, Educational Qualifications, Family's Monthly Income areas.

VII. Suggestions

- Based on the findings evolved from the investigation, the investigator made an attempt to put for the following suggestions regarding the job satisfaction of library professionals in Coimbatore city.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

- To improve the Job satisfaction of the library professionals in Coimbatore city, Tamilnadu state, work can improve the performance as well as reduce the stress among employee.
- The job status as social aspect of library professionals should be defined for the enhancement of job satisfaction. In our society the social status of library processionals and the influence they have in shaping the minds of people is yet to be acknowledged.
- The Management of arts college libraries should be more flexible. They should carry the ability to develop the managerial structure, policies and practices in term of digital changes. They need to adapt a good entrepreneurial, innovative approach, elevating the motivation. They should also develop their user's behavior in terms of short term information making process towards digital library.
- To provide training on digital libraries to the professionals. Continuous training is needed for library professionals in libraries. The quality of training they received is moderate good to excellent. It can reduce the frustration to new changes at work. It is not only ensuring the professional development but also increase the level of their confidence.

VIII. Conclusion

- The findings of the present study are reasonably limited in its scope with regard to many aspects. The result can be made more elaborate if a number of future scientific enquiries are conducted in this area. Hence the following research areas are identified and suggested for further research on the job satisfaction of library professionals.
- Digital library needs professionals who are knowledge, skilled and experienced in digital work. Library professionals are treated traditionally as to be weak in the socio economic because of lack of communication and lack of opportunities in the job market.
- This study has found that library professionals are less satisfied with their job. So that care should be taken to develop their job attitude towards job related factors like independence, variety, social status of the professionals good supervisory techniques, point of moral values, authority towards work, utilization of ability of professionals, strong and favorable library policies, responsibility, promotion, recognition and achievement, maintenance of a good relationship with co workers, encourage to using the creativity of the professionals in their job to achieve the satisfaction towards job.
- So, the library professionals should be more sound and satisfied at the job to achieve the goals of the digital libraries in Arts college of Coimbatore city.

References Références Referencias

1. Patillo Morgon and Morgan(2009), The Job Itself: The effects of Functional Units on work Autonomy among Public and Academic Librarians, Volume 58, Number 2, Fall 2009 pp.-276-290.
2. Kaur (2006), A study of job satisfaction and work environment perception, volume:63, Issue 4, page:139-144.
3. Sheikha & Younis (2006), The International Information & Library Review- Administrative factors affecting employees absenteeism in academic and public Libraries. Volume 38, issue 2, June 2006, pages 64-88.
4. R.C Srivastava&Srivastava(2004), "Factors contributing to commitment to the teaching profession", International journal of Educational Management, Vol 8,Iss 5, pp 7-13.
5. Burd (2003), Partnering with the private sector to introduce New Physical, Human and social capital-Isolating Criteria for success", UTS working paper No.133.
6. Sornam& Sudha (2003), Effect of need for Achievement on the job performance – Job satisfaction Relationship, Indian Journal of Industrial Relations Vol 18, No3, pp.437-442.
7. Satija &etal.. (2003),Indian J Psychiatry, Mental Morbidity in Industrial workers, Apr-Jun; 26(2): 147-155.
8. Bii, H.K., et. al. (2001), Automation and its impact on the job satisfaction among the staff of the Margaret Thatcher Library, MoiUniversity. Library Management v.22 no. 6/7: 303-10.
9. Thornton, J.K.(2000), Job satisfaction of librarians of African descent employed in ARL academic libraries [survey results]. *College & Research Libraries* v. 61 no. 3 (May): 217-32.
10. http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/events/pdf/burd.
11. http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/tella2.pdf.
12. http://www.istl.org/99-fall/article2.html

© 2013 Global Journals Inc. (US)

This page is intentionally left blank

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Global Journal of human social science
Linguistics & Education
Volume 13 Issue 8 Version1.0 Year 2013
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals Inc. (USA)
Online ISSN: 2249-460X&Print ISSN: 0975-587X

Obras Burlescas de Tomé Tavares O Ms. 736 da BPMP

By Cidália Dini
Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

Abstract - Son of a period of profound transformations, Tomé Tavares (1570-1634) is part of a baroque spirit, marked by the unveiling of the words and by the satire's poisonous and unmeasured guillotine. In a society marred by hypocrisy and the worldly frivolities, burlesque satire comes as a regenerator blow, giving rise not only to an irreverent laugh, often in complicity, but also as a releasing factor by a world steeped in misrepresented values.

Keywords : *poetry, baroque, satire.*

GJHSS-G Classification : *FOR Code: 200499, 380201*



Strictly as per the compliance and regulations of:



© 2013. Cidália Dini. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction inany medium, provided the original work is properly cited.

Obras Burlescas de Tomé Tavares O Ms. 736 da BPMP

Cidália Dini[1]

Abstract - Son of a period of profound transformations, Tomé Tavares (1570-1634) is part of a baroque spirit, marked by the unveiling of the words and by the satire's poisonous and unmeasured guillotine.

In a society marred by hypocrisy and the worldly frivolities, burlesque satire comes as a regenerator blow, giving rise not only to an irreverent laugh, often in complicity, but also as a releasing factor by a world steeped in misrepresented values.

Keywords : *poetry, baroque, satire.*

I. Introdução

Inédita durante mais de quatro séculos, a obra do poeta portuense Tomé Tavares foi mais um exemplo da inúmera produção literária que desde a segunda metade do século XVI até aos fins do século XVIII permanece ainda inédita, esquecida, à espera de ser (re) descoberta. Na base deste evidente desinteresse pela conservação de todo um património literário estão às vezes intrincados problemas de crítica textual. A existência de várias cópias manuscritas, quase sempre lacunares, para além de implicar muitas variantes, pressupõe também determinar qual a lição verdadeira – tarefa morosa, que obriga a percursos labirínticos indecifráveis. Mesmo as duas mais conhecidas antologias de textos de versos barrocos – *Fénix Renascida* e *Postilhão de Apolo*, que apresentam aliás muitos erros de atribuição de autoria, não comportam de modo algum toda a poesia desta época, sobretudo se pensarmos na quantidade indeterminada de manuscritos ainda por descobrir e editar.

Tendo plena consciência dessa árdua tarefa que é editar uma obra, procurámos com o estudo e edição dos textos de Tomé Tavares, contribuir para esbater o esquecimento que sobre eles (texto e autor) se abateu, dando a conhecer uma poesia irreverente, límpida e de singular rasgo de originalidade.

Apesar de reconhecidos estudiosos como Vítor Aguiar e Silva, Ana Hatherly, Maria Lucília Gonçalves Pires, entre muitos outros, se terem dedicado à literatura desta época, editando textos e publicando trabalhos críticos; a verdade é que todo este esforço continua a ser infrutífero, sobretudo se pensarmos que muitos são os autores e obras que estão dispersos por manuscritos desconhecidos. Com esta edição, decorridos 373 anos após a morte do autor (29/01/1634), cremos estar a contribuir para esbater uma lacuna dos estudos literários nacionais que continua (e continuará) a subsistir.

II. Vida e Obra de Tomé Tavares

Em 1653, Cristóvão Alão de Morais «ajuntou na dita cidade»[2],o Porto, algumas das composições poéticas do Abade Tomé Tavares, num manuscrito hoje pertencente ao espólio da Biblioteca Pública Municipal do Porto.

A antologia, nunca antes publicada e, como tal desconhecida, revela-nos um «gentil poeta burlesco»[3], dotado de um espírito arguto e engenhoso.

Embora não possamos precisar a data exacta do nascimento de Tomé Tavares, é bastante provável que ele tenha acontecido em 1570. A conclusão é sugerida pelo seu processo de aluno universitário: sabendo que à época, era prática corrente os alunos ingressarem com 16 anos, é de supor que também o nosso autor tivesse essa idade em 1586, data do seu único registo de matrícula – em «Instituta», com certidão de exame de latim a 14 de Novembro[4]. Sabe-se também que nasceu na cidade do Porto e que era filho de Nuno Tavares, «cidadão muito honrado do Porto»[5], e de Joana Carneiro, descendente dos Carneiros do Porto, importante família do século XVI.

Outro aspecto da vida de Tomé Tavares sobre o qual dispomos de alguns elementos é a sua ordenação. De facto, embora não possamos precisar a data exacta em que ocorreu, apurámos que já em 1600 paroquiava a freguesia de Santa Marinha de Rio Tinto,

Author : *Graduated in Modern Language and Literature / Portuguese Studies, Master in Romanesque Literatures.*
E-mail : cidaliadinis@sapo.pt

[1] Membro do Grupo de investigação Multiculturalidade e Diálogo Internacional do CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
Doutorada em Literaturas e Culturas Românicas pela FLUP.

[2] Trata-se do códice n.º 736 da Biblioteca Pública Municipal do Porto, em cuja folha de rosto se lê: 'OBRAS/ BURLESCAS DO/ Famoso/ Thome Tavares Abbade de Rio-tinto/ junto a Barcellos, e natural da/Cidade do Porto, / Que ajuntou na dita Cidade/Christóvão Alão de Morais/ NO/ ANNO/ DE/ MDCLIII.' (cf. fig. 1).

[3] Cristóvão Alão de MORAIS, *Pedatura Lusitana*, vol. III, Braga, 1997.

[4] Cf. Registo de Matrículas de 1586, f. 32v, do Arquivo da Universidade de Coimbra (cf. fig. 2).

[5] Cristóvão Alão de MORAIS, *Pedatura Lusitana*, vol. III, Braga, 1997.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

no termo de Barcelos[6]. Sabemos ainda que morreu a 29 de Janeiro de 1634, na sua abadia[7].

Salientados os principais aspectos referentes à biografia de Tomé Tavares, não poderíamos ficar alheios ao retrato que o nosso poeta faz do último quartel de quinhentos e primeiros anos de seiscentos – época em que o 'sonho da Índia' e com ele um século de trabalho metódico e persistente e a fama do nome luso, levada nas asas brancas das caravelas, se haviam já dissipado, dando lugar ao domínio castelhano.

†

Gaspar Lopes' (cf. fig. 3).

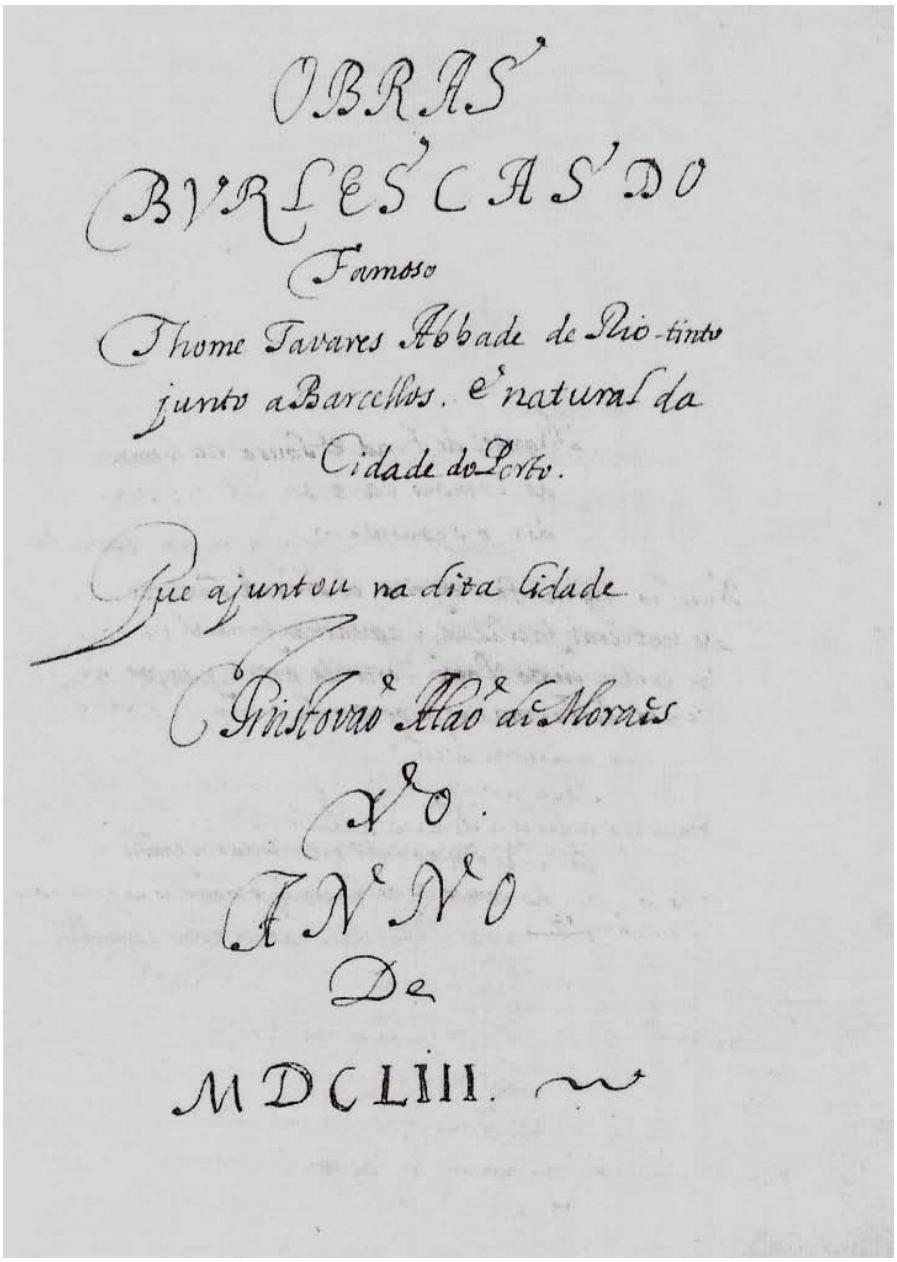

OBRAS
BVRLESCAS DO
Famoso
Thome Tavares Abbade de Rio-tinto
junto a Barcellos. e natural da
Cidade do Porto.
Que ajuntou na dita Cidade
Christovão Alão de Morais
Anno
De
MDCLIII.

Fig. 1 : Folha de rosto do Ms. 736 da Biblioteca Pública Municipal do Porto

[6] Encontra-se no Arquivo Distrital de Braga o primeiro registo paroquial de que temos conhecimento assinado pelo Abade Tomé Tavares. Trata-se de um baptizado de 13 de Março de 1600 (Cf. Registo Paroquial de Esposende, livro 354º, f. 13r).

[7] No mesmo arquivo, mais precisamente no 'Registo Paroquial de Esposende', livro 350º, f. 53v, pode ler-se: 'Aos trinta e hum digo aos vinte e nove dias do mes de Janeiro de mil e seis centos e trinta e quatro annos faleceo o Rdo abbe desta Igreja Thome Tavares Carnro foi confessado não lhe derão o Sôr por não estar pa o receber mandou se lhe fisessem três offos cada hum de des padres e desem as offertas costumadas era ut supra

© 2013 Global Journals Inc. (US)

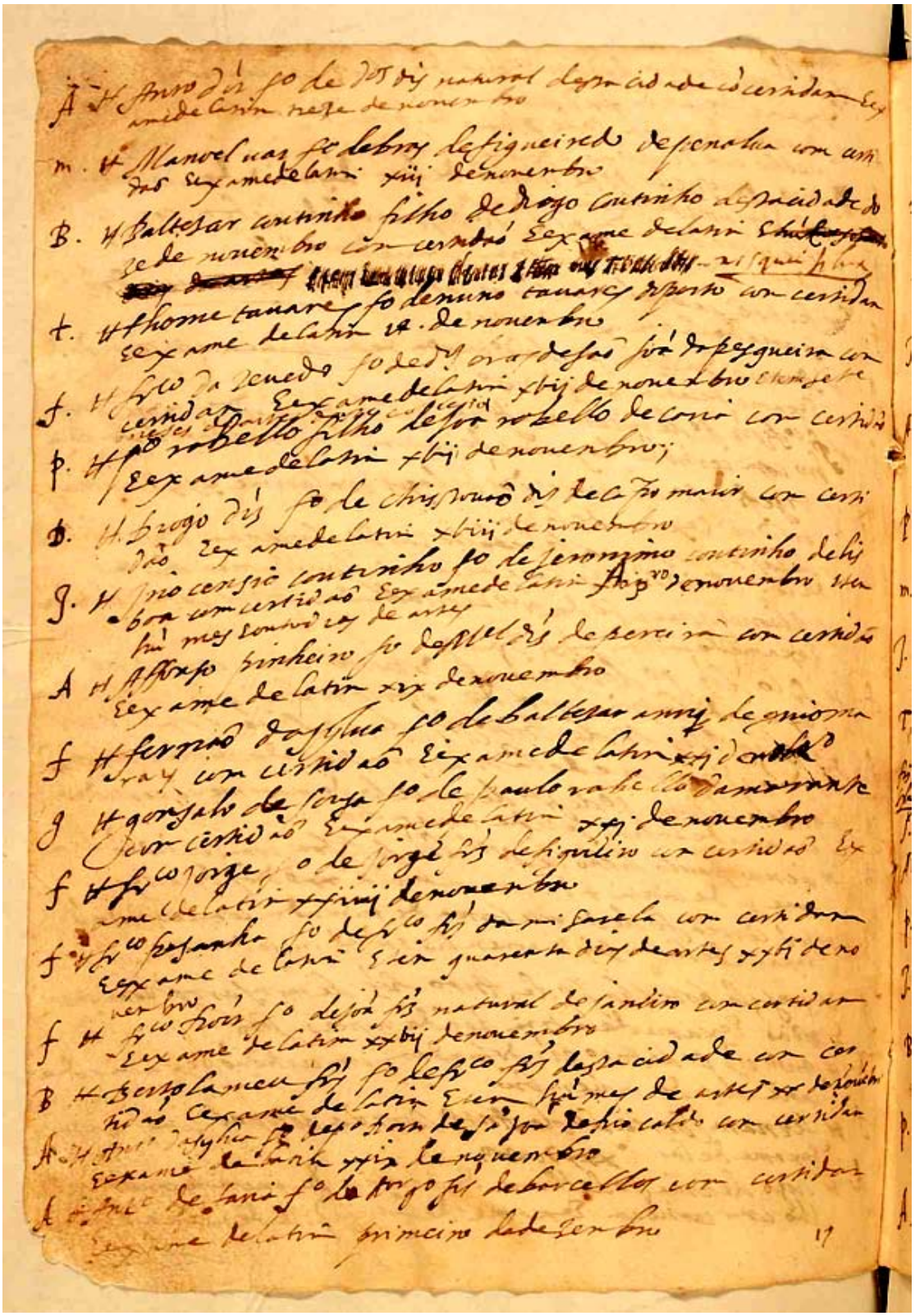


Fig. 2 : F. 32v do «Livro de Matrículas – 1586»

Matrícula de Tomé Tavares em «Instituta» com certidão de exame de latim a 14 de Novembro de 1586 – Arquivo da Universidade de Coimbra

© 2013 Global Journals Inc. (US)

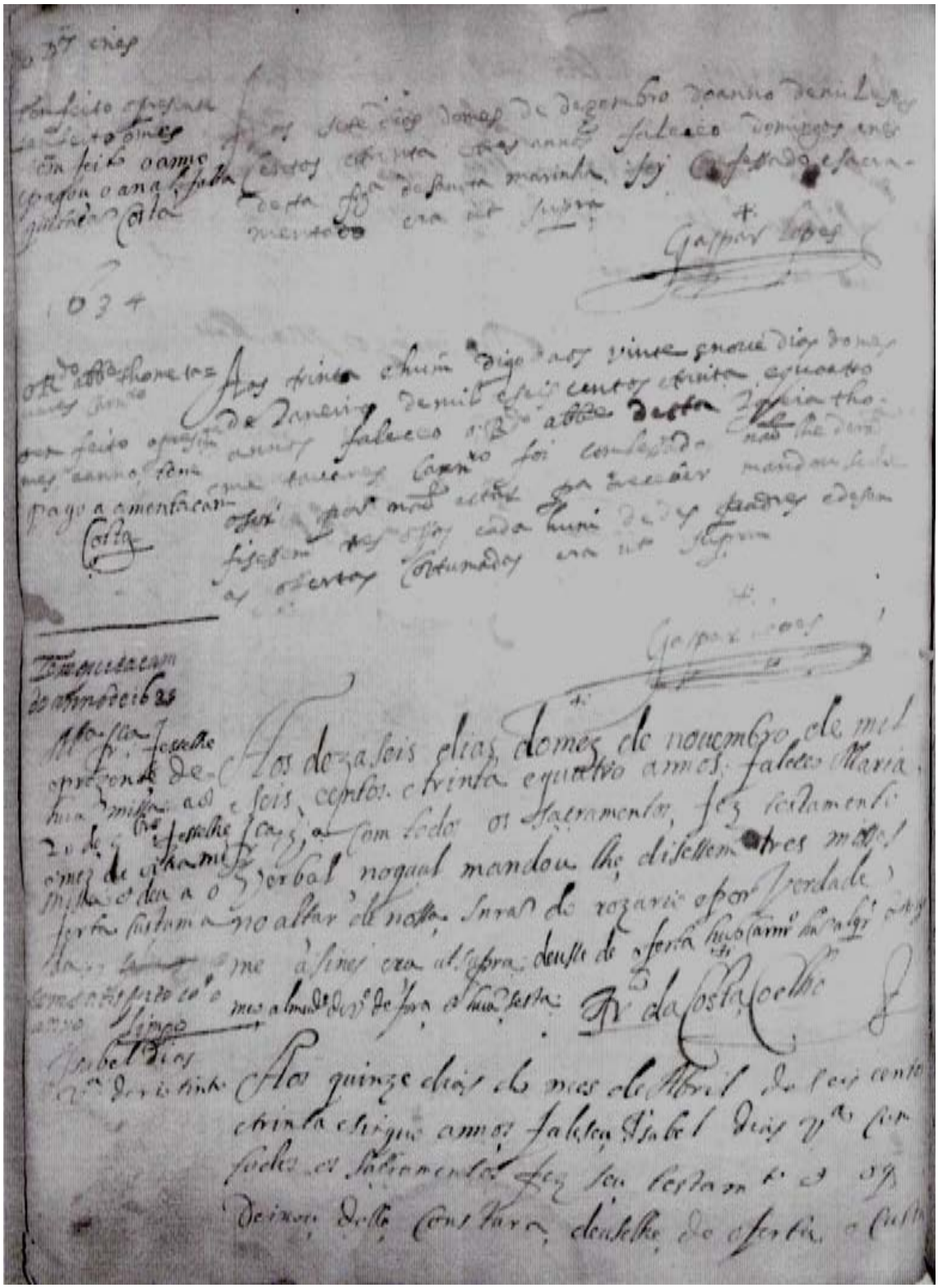


Fig. 3 : Vinte e nove de Janeiro de 1634 – Ano de morte de Tomé Tavares Carneiro.

F. 53v (livro 350º) do «Registo Paroquial de Esposende» do Arquivo Distrital de Braga

O que era o Porto nos finais do século XVI? Quais seriam os hábitos, costumes, crenças desse século? São algumas das questões para que encontraremos esboços de resposta nos 'pequenos quadros' traçados pelo Abade Tavares ao longo da sua obra.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Do seu olhar atento aos pequenos nadas, a um mundo movediço, de contrastes, sempre em mutação, resulta uma obra que interessa – mais do que pelo virtuosismo verbal e conceptual – como testemunho da sociedade nortenha da época, uma sociedade em que a disciplina, a moralidade e os costumes deixavam muito a desejar.

Um dos principais alvos do nosso poeta é a classe eclesiástica, satirizada pelo grau de indisciplina e de relaxamento a que chegara. Proliferavam os 'casos' entre frades e freiras:

III. Mote

A ũa freira de Santa Clara que se lhe mudou a voz com a idade e falava com ũ frade do Desembargador Antão Mendes

Cantastes bem algũa hora,

porém já graça não tendes,

que sois nora de Antão Mendes [;]

Antão cantais como Nora.

(peça n.º 53)[8]

A febre do luxo que teimava em permanecer no século XVI contaminou também a austera e recatada alta sociedade de outrora. Esquecidos da humildade que devia reger as suas vidas, os seus membros faziam gala em trajar ricamente:

IV. Outro

À mulher do Juiz de Barcelos, que sendo mui pequena trazia touca muito alta

Em tão pequena barquinha

metestes tão grande vela

que temo se vire asinha,

que do Juiz a varinha

não basta para sustê-la.

(peça n.º 63)[9]

Estes são apenas pequenos exemplos da atenta, subtil, engenhosa e bem-humorada observação da realidade que caracteriza a obra de Tomé Tavares[10]. O quotidiano, a vida comum, palpitante de agitação, é o principal pano de fundo das *Obras Burlescas do Famoso Tomé Tavares*, colectânea que se caracteriza por uma simplicidade e uma facilidade que são apenas aparentes.

A diversidade poemática sugere de imediato a capacidade do nosso autor, que pratica o dístico (1 texto), a elegia (1 texto), o poema em décimas (2 textos), o poema em oitava rima (1 texto), o poema em quintilhas (27 textos), o poema em redondilhas (1 texto), o poema em tercetos (5 textos), a quadra (20 textos), o romance (6 textos), o soneto (11 textos) e ainda o texto em prosa (2 textos), num registo predominantemente satírico. Alguma diversidade pode ser também surpreendida no campo da métrica, em que ao lado do decassílabo – com variados esquemas acentuais – nos aparece a tradicional redondilha maior. O mesmo acontece ainda no que respeita às formas estróficas (terceto, quadra, quintilha, oitava) e aos modelos rímicos.

É grande ainda a diversidade de temas[11], apresentados sob uma orientação estético-literária que não é fácil identificar de imediato. À partida, e levando em conta que Tomé Tavares viveu entre 1570 (data provável do seu nascimento) e 1634, diríamos que estamos perante um poeta de transição,doManeirismo (1550-1620) para o Barroco (1620-1750)[12]. No entanto, a leitura da sua obra, revelando embora motivos dessas duas estéticas, evidencia sobretudo um lastro da literatura satírica do final da Idade Média.

Veja-se o texto que dedica «À sepultura de ũa Dama célebre do seu tempo», em que explora o sentido duplo de "vaso":

Aqui jaz Dona Genebra,

de que o Mundo fez grão caso;

quebrou porque era bom vaso,

que vaso mau nũca quebra.

(peça n.º 41)[13]

Esta orientação satírica – cujo alvo tanto pode ser individual como colectivo – assume por vezes

[8] Cf. Cidália DINIS, *Obras Burlescas de Tomé Tavares Carneiro – Estudo e edição crítica*, Porto, Ed. da Autora, 2006, p. 265 (Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses e Brasileiros, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

[9] *Ibid*, p. 280.

[10] João Soares de Brito, no seu *Theatrum Lusitânia Litteratum* refere: 'Martialis projecto Lusitanus, miro namque viro in Epigramatis pangendis argutia Sales frequentissimi sed et fellis nonnichil: quae opera eruditorum manibus versantur, magnoque habentur in praetio' (*apud* Diogo Barbosa Machado, 1988, Vol. III, p. 760).

[11] Uma vez que o princípio de organização dos textos no seio das *Obras Burlescas de Tomé Tavares* nem sempre é claro e o seu compilador, Cristóvão Alão de Morais, optou por reunir as composições poéticas do nosso autor sem ter em conta um critério visível (cronológico, formal, temático, alfabético); optámos, no sentido de proporcionar ao leitor uma melhor percepção da obra, por agrupar as composições em cinco capítulos distintos, constituídos de acordo com um critério temático: no primeiro, serão contemplados os poemas relativos ao Mestre-escola Francisco Roiz de Carvalho; no segundo, virão os poemas referentes a Pero Lopes Camelo; os poemas relativos a figuras secundárias serão parte integrante do terceiro; o quarto reúne os poemas de temática clerical; as restantes composições poéticas constarão do quinto capítulo, intitulado *Outros.*

[12] Os textos do Abade de Barcelos só apresentam dois dados cronológicos, ambos remetendo para o primeiro período: no poema 'Considerando fomos nas malhadas' (peça n.º 71), o autor declara ter 27 anos (se aceitarmos 1570 como data provável do seu nascimento, esse texto seria de 1597, em pleno período maneirista); na peça n.º 42, 'Ninguém a ser Poeta só se aprova', aparece a data de 1610.

[13] Cidália DINIS, *Op. cit.,* p. 248.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

contornos de erotismo que podem resvalar para uma obscenidade mais arcaica do que moderna, fazendo lembrar com frequência textos do *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende. A marca maneirista e barroca estará assim mais na escrita engenhosa que nos motivos temáticos ou na orientação ideológica da obra.

Deste jogo resulta, porém, um duplo risco para o nosso poeta: o de ser encarado, ao seu tempo, como 'impopular', transgressor de regras e o de ser esquecido pelas gerações vindouras, para quem os acontecimentos quotidianos daquela época perderam interesse ou ganharam o estatuto de mera curiosidade de eruditos.

Tomé Tavares ficou assim votado a um imerecido esquecimento, de que tentaremos agora 'resgatá-lo', «dando-o como testemunho de uma sociedade em que a sátira escabrosa foi o inevitável contrapeso de uma espiritualidade forjada por dogmas que desviaram o homem do trilho diurno da sua natureza superada»[14]. À visão melancólica do maneirismo o nosso autor prefere de facto a visão realista e viva do mundo que o rodeia, veiculada num estilo livre, «se a Musa se não sentir peada com os consoantes».

Aquilo que o tempo havia apagado tentaremos agora reavivar mediante «ũ passeio pelo campo da memória» que resgate os «retalhos da mesma cor que o tempo ia já cobrindo de ortigas»:

V. Carta

Do Impressor a certo Presbítero

Quem conhece o sujeito desta obra não acaba de encarecer a pouca deligência do Autor dela a respeito da grande empresa em que se meteu; e como a queixa disto seja tão geral, não foi possível deixar de ir à sua notícia. Querendo ele agora em algũa parte remediar esta falha, determinou outra vez dar ũ passeio pelo campo da memória, aonde achou algũs retalhos da mesma cor que o tempo ia já cobrindo de ortigas, que ainda que tem por ofício descobrir tudo, também o torna a encobrir ajudado do esquecimento…

(peça n.º 25)[15]

Ontem como hoje, a tarefa não é contudo fácil, pois «a murmuração andando no cio» pode dificultar a aceitação de um poeta incómodo:

O Autor me afirmou que seu passado descuido o deixou tão temeroso de presente que de nenhũa maneira se atreveria a sair com a segũda impressão se eu lhe não alcovitasse ũ Protector com que pudesse perder o receio de a murmuração andando no cio lhe não poder atirar quatro couces; não achei lugar onde pudesse ficar mais seguro deles que debaixo da sobrepeliz de V. M., a quem por ora não posso descobrir o nome, por me sentir mui empenhado com o apelido de Meneses que devo em outra parte.

Frutuoso Lourenço

(peça n.º 25)[16]

Este «passeio pelo campo da memória», embora assuma por vezes um pendor moralista, é dominado por um riso irreverente e quase condescendente para com os pecadores e os seus pecados.

A sátira burlesca é o remédio proposto para um quotidiano manchado pela hipocrisia, pela devassidão e pelas frivolidades mundanas.

Filho de uma época de profundas metamorfoses, o Abade de Barcelos insere-se nas coordenadas de um espírito barroco, marcado pelo desnudamento das palavras e pela 'guilhotina' da sátira viperina e desmedida. O que fica da leitura da sua obra é a surpresa perante a capacidade de contemplar o mundo sem pudor, numa mistura de palavras límpidas e mordazes, pautada pela musicalidade e por um refinado engenho verbal. Moldando palavra a palavra, Tavares é, então, a encarnação de uma sensibilidade riquíssima sem perder ou desfigurar os traços característicos do Barroco.

Reabilitá-lo é, pois, estabelecer uma ponte entre os requintes do engenho agudo, a acrobacia das subtilezas e a multiplicidade de impressões internas e externas de um mundo todo ele composto de reentrâncias; é tornar acessível ao leitor actual, uma obra que é testemunho de uma época e de um meio em que o autor viveu. Desta forma, procurámos realizar uma actualização prudente e cautelosa do texto, de modo a oferecer ao leitor médio dos nossos dias, um texto crítico fidedigno, antes de mais do ponto de vista linguístico. Tivemos a preocupação de salvaguardar os aspectos fonéticos, morfológicos e sintácticos dos textos e de não descaracterizar o estilo do autor das *Obras Burlescas*.

No sentido de proporcionar ao leitor uma melhor percepção da obra e do espírito engenhoso de Tomé Tavares, agrupámos as suas composições poéticas em cinco capítulos distintos: no primeiro capítulo, estão contemplados os poemas relativos ao Mestre-escola Francisco Roiz de Carvalho; no segundo capítulo os poemas referentes a Pero Lopes Camelo; os poemas relativos a figuras secundárias são parte integrante do terceiro capítulo; o capítulo quarto é inteiramente dedicado à temática clerical; as restantes composições poéticas que, pelo seu conteúdo, não dizem respeito a nenhuma figura identificável em concreto nem são de teor religioso, e como tal não se inserem em nenhum dos capítulos referenciados

[14] Natália CORREIA, *Antologia de Poesia Portuguesa Erótica e Satírica: dos cancioneiros medievais à actualidade*, Lisboa, 2000, p. 28.

[15] Cidália DINIS, *Op. cit.,* p. 207.

[16] *Ibidem*

© 2013 Global Journals Inc. (US)

anteriormente, constam do quinto capítulo, intitulado *Outros*.

A edição das composições comporta um número de ordem, ininterrupto; uma legenda, seguida do poema, cujos versos surgem numerados de cinco em cinco, com os algarismos colocados à esquerda. Quando um poema é transmitido por mais que um testemunho, é-lhe atribuída a letra *A* para designar o testemunho que elegermos como base; as alterações foram convenientemente assinaladas quer no corpo do texto, quer em pé de página, sendo a chamada feita a partir do número de verso. O mesmo se verificou com outras anotações necessárias ao esclarecimento do texto.

Nas correcções realizadas, foram utilizadas chavetas para as supressões e colchetes para as adições. São notadas entre barras oblíquas, antecedidas de asterisco todas as passagens cuja lição seja dúbia. O aparato, separado do texto crítico por uma linha e apresentado em corpo menor, vem ao fundo da página e pode incluir três partes fundamentais:

A. Variantes:

B. Justificação de emendas:

C. Notas:

1. Referência aos sublinhados efectuados pelo copista;
2. Registo das notas localizadas à margem;
3. Vocabulário e notas necessárias para a compreensão do texto. Poderá haver também observações que digam respeito a aspectos gramaticais, métricos e acentuais dos versos;
4. Tradução de passagens em latim;
5. Anotações sobre a poética do texto.

Na elaboração deste aparato tivemos como principal objectivo tornar as composições acessíveis ao leitor actual, procurando dissipar as barreiras que eventualmente pudessem ocorrer. Assim, o leitor será confrontado com uma pluralidade de opções e de leituras, não lhe sendo, porém, vedada a possibilidade de realizar as suas próprias escolhas e de efectuar uma leitura pessoal dos textos.

Vejamos os dois poemas que se seguem e que são ilustrativos do modelo e critérios de edição crítica que adoptámos[17]:

28.

Manuscrito principal: BPMP, 736, f. 10r

VI. Mote

Indo o Tavares pelo Douro acima com Jorge Carneiro, que atirando a ũ Pisco Ribeiro o matou e despois saindo em terra lhe deram honrado sepulcro com este Epitáfio

Aqui jaz Pisco Ribeiro,

que de mil cores reluz;

e posto sobre ũ tojeiro,

foi morto c'ũ arcabuz

5 por mãos de Jorge Carneiro.

3. *O verso vem escrito à margem direita. Optámos, devido a questões de métrica e de coerência, por integrá-lo no poema.*

3. tojeiro – tojo grande.

5. Jorge Carneiro – Morgado de Gaia e bisavô do poeta Tomé Tavares.

O poema é formado por versos de redondilha maior, agrupados numa quintilha, com esquema rimático do tipo ABABA.

77.

Manuscrito principal: BPMP, 736, f. 42r-42v

VII. Redondilhas

A ũ Amigo que lhe pediu ũa mão de lebre cortada viva para a gota

Sobre a lebre o que me ocorre,
que é bem e a razão o manda,
que dê a mão a quem não anda
animal que tanto corre.
Mas na razão não me fundo
nem dela os Autores tratam,
porque às lebres que se matam
não houvera gota no Mundo.
Sempre as mataram Fidalgos,
muitas morriam aos cacheiros,
muitas mais matam Rendeiros
despois que deram em ter galgos.
Pois se grandes e pequenos
matam lebres à porfia,
como são mais cada dia
e os gotosos não são menos?

3. Este verso tem 8 sílabas. Uma emenda possível consistiria na supressão do primeiro artigo.

8. O verso também apresenta 8 sílabas.

[17] *Ibid*, pp. 211 e 309.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

10. Também tem 8 sílabas, a menos que seja de admitir a leitura da forma verbal com terminação oral, o que permitiria a sinalefa.

cacheiro – bordão, cajado.

12. Este verso tem 8 sílabas.

O poema é formado por versos de redondilha maior agrupados em quadras, que recorrem ao esquema rimático ABBA.

Deste retrato vivo das encostas do Douro, das vivências do Porto e de Barcelos, dos meandros de uma época conturbada, fica o prazer de uma obra que é documento, acima de tudo, da «eterna verdade» da poesia[18].

[18] Percy Bysshe SHELLEY, *Defensa de la poesia*, Buenos Aires, 1946, p. 22.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Global Journal of human social science
Linguistics & Education
Volume 13 Issue 8 Version1.0 Year 2013
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals Inc. (USA)
Online ISSN: 2249-460X&Print ISSN: 0975-587X

Percepções E Representações Do Autor Estrangeiro Sobre O Homem Amazônico

By Klondy Lucia De Oliveira Agra
UNIRON - Faculdade Interamericana de Porto Velho, Brazil

Resumo - Neste artigo, analiso, com o auxílio dos conceitos balizadores da ciência geográfica, duas obras de autores norte americanos: Amazon Town de Charles Wagley e o diário de viagem de George E. Hafstad. Trabalhos que expõem a Amazônia brasileira e o modo de vida do seu povo, descrevendo em detalhes ações, hábitos, pensamentos e crenças, a maneira de atuar do homem amazônico, descrições que formam um cenário de composições e de orientações da Amazônia para o mundo. O objetivo principal deste artigo é a verificação das percepções e representações dos pesquisadores estrangeiros ao traduzir contextos e cenários amazônicos à sua comunidade, com o auxílio das noções de espaço, lugar, paisagem e território. O interesse à análise desses materiais se deve a singular descrição de detalhes amazônicos que demonstram a preocupação de técnicos estrangeiros envolvidos com a pesquisa na Amazônia brasileira, entre os anos de 1940 a 1950, com a leitura de contextos e cenários e a minuciosa tradução dessa realidade à sua comunidade e, ainda, pela possibilidade da observação e desmistificação de compreensões errôneas feitas por esses pesquisadores e o resgate de valores culturais e históricos dessa região.

Palavras Chave : *geografia. amazônia. percepções e representações.*

GJHSS-G Classification : *FOR Code: 380201, 269901*



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2013. Klondy Lucia De Oliveira Agra. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction inany medium, provided the original work is properly cited.

Global Journal of human social science
Linguistics & Education
Volume 13 Issue 8 Version1.0 Year 2013
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals Inc. (USA)
Online ISSN: 2249-460X&Print ISSN: 0975-587X

Perceptions and Representations about the Author's Foreign Man Amazon

By Klondy Lucia De Oliveira Agra
UNIRON - Faculdade Interamericana de Porto Velho, Brazil

Abstract - In this article, I analyze, with aid of the concepts guide for the geographical science, two works by Americans over the Brazilian Amazon. Amazon Town of Charles Wagley, and the travel journal of American George E. Hafstad. Works which exposes the Brazilian Amazon and way of life of its people, describing in detail actions, habits, thoughts and beliefs, way of acting man Amazonian descriptions that form a backdrop of compositions and orientations of Amazon to the world. The main objective of this paper is to check the perceptions and representations of foreign researchers to translate Amazon contexts and scenarios to your community, with the help of the notions of space, place, landscape and territory. Interest in the analysis of these materials is due to singular description of Amazonian details that demonstrate the concern of foreign technicians involved with research in the Brazilian Amazon, between the years 1940 to 1950, with reading contexts and scenarios and detailed translation of the analyzed reality to their community, and also by the possibility of observation and demystification of misunderstandings made by these researchers and the rescue of cultural and historical values of this region.

Keywords : *geography. amazon. perceptions and representations.*

GJHSS-G Classification : *FOR Code: 380201, 269901*



Strictly as per the compliance and regulations of:



© 2013. Klondy Lucia De Oliveira Agra. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction inany medium, provided the original work is properly cited.

Percepções E Representações Do Autor Estrangeiro Sobre O Homem Amazônico

Uma Análise Sob as Categorias da Geografia

Klondy Lucia De Oliveira Agra

Resumo - Neste artigo, analiso, com o auxílio dos conceitos balizadores da ciência geográfica, duas obras de autores norte americanos: *Amazon Town* de Charles Wagley e o *diário de viagem* de George E. Hafstad. Trabalhos que expõem a Amazônia brasileira e o modo de vida do seu povo, descrevendo em detalhes ações, hábitos, pensamentos e crenças, a maneira de atuar do homem amazônico, descrições que formam um cenário de composições e de orientações da Amazônia para o mundo. O objetivo principal deste artigo é a verificação das percepções e representações dos pesquisadores estrangeiros ao traduzir contextos e cenários amazônicos à sua comunidade, com o auxílio das noções de espaço, lugar, paisagem e território. O interesse à análise desses materiais se deve a singular descrição de detalhes amazônicos que demonstram a preocupação de técnicos estrangeiros envolvidos com a pesquisa na Amazônia brasileira, entre os anos de 1940 a 1950, com a leitura de contextos e cenários e a minuciosa tradução dessa realidade à sua comunidade e, ainda, pela possibilidade da observação e desmistificação de compreensões errôneas feitas por esses pesquisadores e o resgate de valores culturais e históricos dessa região.

Palavras Chave : geografia. amazônia. percepções e representações.

Abstract - In this article, I analyze, with aid of the concepts guide for the geographical science, two works by Americans over the Brazilian Amazon. Amazon Town of Charles Wagley, and the travel journal of American George E. Hafstad. Works which exposes the Brazilian Amazon and way of life of its people, describing in detail actions, habits, thoughts and beliefs, way of acting man Amazonian descriptions that form a backdrop of compositions and orientations of Amazon to the world. The main objective of this paper is to check the perceptions and representations of foreign researchers to translate Amazon contexts and scenarios to your community, with the help of the notions of space, place, landscape and territory. Interest in the analysis of these materials is due to singular description of Amazonian details that demonstrate the concern of foreign technicians involved with research in the Brazilian Amazon, between the years 1940 to 1950, with reading contexts and scenarios and detailed translation of the analyzed reality to their community, and also by the possibility of observation and demystification of misunderstandings made by these researchers and the rescue of cultural and historical values of this region.

Keywords : geography. amazon. perceptions and representations.

Author : Rua Cléa Mercês, 5204. Jardim das Mangueira I. Bairro Agenor de Carvalho. CEP. 76820-278 Porto Velho - Rondônia - Brasil. E-mail : klondy2@gmail.com

I. Introdução

Algumas obras, resultante de pesquisas sobre a região amazônica brasileira sugerem, muitas vezes, que autores estrangeiros leem contextos e cenários amazônicos e, por não terem sentidos culturalmente construídos nas comunidades pesquisadas, *vendem* ao mundo uma realidade baseada em pontos de vista contraditórios e *errôneos*, ou seja, baseados em suas próprias percepções e representações.

Neste artigo, analisa-se, com o auxílio dos conceitos balizadores da ciência geográfica, duas obras de autores norte americanos: *Amazon Town*[19] de Charles Wagley e o *diário de viagem* de George E. Hafstad[20]. Trabalhos que expõem a Amazônia brasileira e o modo de vida do seu povo, descrevendo em detalhes ações, hábitos, pensamentos e crenças, a maneira de atuar do homem amazônico, descrições que formam um cenário de composições e de orientações da Amazônia para o mundo. Essa análise tem como principal objetivo verificar as percepções e representações desses pesquisadores estrangeiros ao traduzir contextos e cenários amazônicos à sua comunidade.

Para a observação através dos estudos da percepção em Geografia caminha-se através da abordagem da Geografia Cultural e, buscar-se-á observar como esses autores elaboram o conjunto de explicações do mundo vivido das comunidades observadas, examinando suas representações ao descrever esse espaço.

O interesse à análise desses materiais se deve a singular descrição de detalhes amazônicos que demonstram a preocupação desses técnicos estrangeiros envolvidos com a pesquisa na Amazônia brasileira, entre os anos de 1940 a 1950, com a leitura de contextos e cenários e a minuciosa tradução dessa

[19] Segunda edição de *Amazon Town*, publicada em 1976, em língua inglesa, pela *Oxford University Press*. Por sua grande importância no cenário internacional, *Amazon Town* inspirou Elizabeth Bishop em seus poemas sobre o homem amazônico e tem inspirado vários outros escritores e poetas estrangeiros a escreverem sobre a região.

[20] Diário doado à Universidade Federal de Rondônia por sua filha, professora Ellen Hoffmann, da Universidade de York – Canadá, em 29 de janeiro de 2002.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

realidade à sua comunidade e, ainda, pela possibilidade da observação e desmistificação de compreensões errôneas feitas por esses pesquisadores e ainda, a possibilidade do resgate de valores culturais e históricos dessa região.

Entende-se, neste estudo que os estudos de percepção se constituem na investigação e compreensão dos sentimentos e valores, por isso tem um papel primordial na compreensão das representações que conduzem a compreensão, a formação de juízos de valor e as atitudes que orientam os escritos desses autores.

II. Autores e Obras Analisadas

a) Charles Wagley

Tanto a vida quanto a obra de Wagley importa aos estudos amazônicos. Orientando de Franz Boas nos Estados Unidos, ele trouxe em sua bagagem a Antropologia Cultural. Teoria formulada por Boas e por ele utilizada ao vir ao Brasil participar do esforço aliado de guerra (trabalhou em 1942 no SESP[21]). A partir daí, Wagley transitou entre as comunidades de caboclos, ribeirinhos e indígenas amazônicos e registrou seus modos de vida e suas relações com o mundo exterior na companhia do seu discípulo brasileiro, o carioca Eduardo Galvão.

Charles Wagley é reconhecido no Brasil e no mundo por seu trabalho pioneiro. Recebeu títulos *honoris causa* da Universidade de *Notre Dame* e da Universidade da Bahia. Foi premiado com o *Kalman Silvert* da Associação de Estudos Latino Americanos. Graças a esse reconhecimento, o governo brasileiro premiou Wagley com a *Medalha de Guerra* e o Instituto Nacional de Pesquisa Amazônica do Brasil (INPA[22]) o premiou com a *Medalha à Ciência na Amazônia.*

Nascido em Clarksville, no Texas, no dia 09 de novembro de 1913, Wagley foi casado com a brasileira Cecília Roxo por cinquenta anos, companheira que esteve presente em todas suas pesquisas de campo, acompanhando-o e auxiliando-o.

Wagley transferiu-se da Universidade de Oklahoma para a Academia da Columbia em 1934. Aluno de Ruth Benedict, Franz Boas, Ruth Bunzel, e Ralph Linton, Wagley recebeu seu título doutoral em (1936) e Ph.D. (1941) sob orientação de Franz Boas, na Universidade da Columbia.

A pesquisa brasileira de Wagley começou em 1939–40 na floresta dos índios Tapirapé. Seu artigo publicado em 1940 *The Effects of Depopulation upon Social Organization, as Illustrated by Tapirapé Indians* é um artigo clássico da antropologia demográfica. Da revisita de Wagley aos Tapirapé culminou o seu último livro *Welcome of Tears: The Tapirapé Indians of Central Brazil* (1977).

Apesquisa de Wagley entre os índios Tenetehara em1941–42, com seu amigo e colaborador frequente EduardoGalvão, resultou também em livro: *The Tenetehara Indians of Brazil* , editado em 1949. Seu estudo sobre Itá, o objeto desta pesquisa, registra as memórias do dia a dia de trabalhadores rurais e seringueiros da Amazônia. Estudos que começaram em 1948 e produziram duasedições dessa obra que é a mais popular do autor: *Amazon Town: a Study of Man in the Tropics* (1953, 1976). Ainda sobre a Amazônia, Wagley editou em 1974, *Man in the Amazon.* Esses livros e vários artigos de seus diários, em inglês e em português, deram ao autor determinada reputação como pioneiro dos estudos amazônicos.

b) A obra de Wagley

A obra objeto desta pesquisa é a segunda edição de *Amazon Town*, publicada em 1976 na língua inglesa, pela *Oxford University Press*. Embora sua primeira edição publicada em 1953 também tenha sido traduzida para o português e publicada em 1956, optou-se pela segunda edição, em língua inglesa, nesta análise, por ter sido nela incluído capítulo mais recente, resultado da pesquisa de Darrel L. Miller, estudante de pós-graduação da Universidade da Flórida que, após reestudar Itá, a comunidade amazônica já pesquisada por seu professor Charles Wagley, analisou em conjunto com Wagley a primeira edição de *Amazon Town* e a obra do brasileiro Eduardo Galvão[23], *Santos e Visagens*, que apresenta estudos sobre religião nessa mesma comunidade. Desse estudo resultaram além de um novo capítulo à segunda edição, um novo prefácio e a retirada de um epílogo, que segundo o próprio autor, perdeu a validade.

Esse livro, escrito por Charles Wagley, foi baseado, principalmente, em dados coletados pelo autor em seus primeiros estudos sobre o homem na Amazônia brasileira. Dados coletados em 1948, quando a serviço da UNESCO, através da Organização Cultural, Científica e Educacional das Nações Unidas, pesquisa a Amazônia para o Instituto Internacional da Hiléa Amazônica. Entretanto, a primeira visita do autor a Itá[24] aconteceu em 1942, durante viagem de estudos que antecedeu o planejamento do serviço de saúde pública do SESP no Vale Amazônico, visita que lhe despertou, pela primeira vez, a necessidade de um estudo a respeito do homem amazônico. Segundo audiência nacional e internacional,*Amazon Town* é uma obra que resiste à deterioração do tempo como testemunho de época e referências permanentes para a compreensão

[21] Serviço Especial de Saúde Pública - conhecida posteriormente como FUNASA - Fundação Nacional de Saúde.
[22] Instituto Nacional de Pesquisas Amazônica.
[23] O brasileiro Eduardo Galvão foi o primeiro aluno doutoral de Wagley.
[24] Nome fictício adotado por Wagley para a pequena comunidade pesquisada.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

do passado, do presente e do futuro desta enorme fronteira brasileira.

c) George Edwin Hafstad

George Edwin Hafstad nasceu em 03 de maio de 1902, em Minneapolis no Condado de Hennepin, Minnesota, Estados Unidos. Defendeu sua tese doutoral com o trabalho *The Probable Relation of Delayed Segregation to Variation in Ustilago Zeae* (Berkm.) Ung, em 1933, na Divisão de Fitopatologia e Botânica.

Casou em 1940 com Margaret Joanna Riggs. Em 1944, publicou em coautoria com sua esposa o livro *Use Without Waste: Units on Conservation.*

Veio à Amazônia em janeiro de 1943, como técnico de campo na Companhia de Desenvolvimento da Borracha do Brasil (RDC), com a missão de pesquisar o oeste do território acreano, pelo grande destaque desse espaço como uma grande potência na produção de borracha.

A pesquisa de Hafstad incluiu a coleta de dados sobre as características físicas da região, incluindo a agricultura, transporte, plantas e doenças que vinham dizimando a população. Tais análises visavam à introdução de melhores métodos de exploração da borracha natural. A fim de coletar esses dados, Hafstad fez duas viagens ao Rio Juruá, uma com a duração de oito meses e a outra com doze meses.

d) O diário de Hafstad

No ano de 1913, a produção de borracha na Malásia superou pela primeira vez a brasileira. O Acre e toda a região amazônica foram duramente atingidos pelo sucesso da borracha asiática em detrimento à borracha brasileira. No entanto, durante a segunda guerra mundial, quando o Japão barrou o envio da borracha da Ásia para o ocidente, os Estados Unidos, num esforço conjunto, retomou a pesquisa da borracha na Amazônia brasileira. A borracha natural deste hemisfério tornou-se uma necessidade absoluta. Foi nesse cenário de necessidade de guerra que a equipe do doutor George E. Hafstad veio ao Brasil. Equipe, inicialmente, composta de três homens Charlie Maki, George Hafstad e Paulo Macedo[25].

A riqueza de detalhes descritos no material analisado para a produção desse artigo demonstra o interesse do pesquisador norte-americano em repassar à sua comunidade a sua visão da Amazônia, através da pronúncia de palavras, significados e sentidos construídos nessa cultura.

[25] Maki e Hafstad já haviam tido experiência com plantações de borracha e Paulo Duarte Macedo era diplomado em uma das escolas agrícolas do sul do Brasil.

III. As Percepções e Representações de Wagley e Hafstad Através da Geografia

A geografia oferece uma multiplicidade de abordagens que se justapõem, nas quais conhecimentos são constantemente superados, abrindo-se a cada momento novas leituras ou perspectivas sobre a compreensão da relação entre a sociedade e o meio ambiente. Neste estudo que pretende procurar por percepções (funções psicológicas que capacitam o individuo a converter os estímulos sensoriais em experiências, organizadas e coerentes) e representações (processos que permitem a evocação de objetos, paisagens e pessoas, independentemente da percepção atual deles) em obras de pesquisadores estrangeiros, na busca de conhecer a relação de cada um desses autores com o meio pesquisado, se escolheu a abordagem Cultural por propiciar a possibilidade de entrecruzamento de saberes.

Essa abordagem possui uma longa tradição na pesquisa geográfica em estudos sobre a dimensão cultural do espaço. Nesse sentido, a Amazônia apresenta-se como um rico laboratório a exploração de várias temáticas pela ciência geográfica, evidenciando o quanto essa pode contribuir para o desenvolvimento de estudos que abarcam a cultura e suas mais variadas formas de manifestação. A diversidade cultural da Amazônia é enorme, portanto os geógrafos que se interessam pela abordagem cultural, na observação desse espaço, têm diante de si um imenso terreno a pesquisar.

A literatura passou a ocupar um importante papel na pesquisa geográfica a partir dos anos 70, coincidindo com o período de renovação nos estudos geográficos tendo como objeto a dimensão cultural. Isso graças ao estruturalismo que permitiu que a literatura alcançasse um lugar privilegiado como domínio de reflexão, favorecendo o contato entre diversas disciplinas que se desenvolviam até então de forma mais ou menos independente, possibilitando assim numerosas trocas interdisciplinares (BROSSEAU,1996) e a multiplicação das reflexões sobre o discurso, sobre o texto e sobre diversos sistemas.

No entanto, para uma análise geográfica dos textos objeto deste estudo, os resultados de pesquisa de Wagley e Hafstad, surgem algumas dificuldades, assim como em análise feitas em qualquer outro trabalho literário, pois estes representam ao mesmo tempo, um espaço privilegiado de expressão da temática dos conflitos sociais e ideológicos de uma dada cultura, por reunir toda uma gama de contradições *inventadas* pelo narrador a partir dos

© 2013 Global Journals Inc. (US)

conflitos existentes no seu horizonte de experiências, vivencias e expectativas sociais (BASTOS, 1998, p. 57).

Essa mesma preocupação relacionada à representação do real, é observada em Short (1991), para quem os textos são produzidos com base na ideação e na imaginação individual de cada autor, cuja criatividade é condensada em preocupações sociais, com permissões a argumentos específicos e formas pessoais aos textos, os quais são interpretados de acordo com o alcance da criatividade dos seus leitores.

Com a compreensão de que podemos considerar que os objetos de investigação são construídos pelo tipo de questões a eles endereçadas, sendo estas questões que os conformam, os limitam, os criam, e não o inverso, como, por vezes, tendemos a imaginar (GOMES, 2002, p.292). Analisa-se as obras objeto deste estudo, com a consciência de que a formação e o interesse dos autores aqui observados, embora contemporâneos, eram diversos, pois suas perguntas tinham direções e instâncias distintas. Ademais, compreende-se também que os mesmos objetos podem dialogar com as mais diversas disciplinas, no entanto, para se abordar uma realidade, dependerá também do ponto de vista de quem a analisa.

Com essas compreensões e com o auxílio dos conceitos balizadores da ciência geográfica, verifica-se que embora o espaço geográfico pareça ser o mesmo em ambos os trabalhos, a Amazônia, há especificidades em cada um desses espaços. Isso porque a Amazônia não é composta de uma só cultura. Ao olharmos à Amazônia, encontraremos várias "Amazônias", "Povos amazônicos", "culturas amazônicas" que também vão se diferenciar por sua trajetória histórica, por suas inter-relações étnicas e pela definição de suas estratégias de sobrevivência (SILVA, 2007, p. 232).

Na obra de Charles Wagley, antropólogo com interesses voltados ao estudo do homem amazônico, este espaço é representado pela comunidade de Itá. Uma comunidade ribeirinha, localizada a leste de Manaus, capital do estado do Amazonas (distando desta cerca de 180 quilômetros) e que à época da pesquisa tinha nos rios amazônicos as únicas vias de penetração à região.

Na obra de Hafstad, o espaço é constituído pelos rios amazônicos, tendo como espaço principal o rio Juruá e todo o oeste acreano. Lugar onde esse pesquisador construiu sentidos na cultura amazônica.

Neste estudo, a geografia assume uma concepção de espaço que contempla simultaneamente a forma (material) e o conteúdo (social), isto é, examina o espaço como um texto, onde formas são portadoras de significados e sentidos (GOMES, 1997, p.38). Conforme Santos (1999, p. 18) define, aqui o espaço é compreendido como composto de forma e conteúdo, ou seja, formas que só existem em relação aos usos e significados que têm nelas sua mesma condição de existência.

Quanto ao lugar, na análise dessas obras, compreende-se, principalmente como um produto da experiência humana, ou seja, algo mais que o sentido geográfico. Não se referindo a objetos e atributos das localizações, mas a tipos de experiência e envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes e segurança (RELPH, 1979). Ou ainda, o lugar como um centro de significados construído pela experiência (TUAN, 1975).

Procurou-se, portanto, na escrita desses autores pela realidade de referenciais afetivos que cada um deles desenvolveu ao longo de suas pesquisas a partir da convivência com o lugar e com o outro. Referenciais carregados de sensações que trouxeram a segurança e a proteção (MELLO,1990). A sensação de lugar que tanto transmite boas lembranças quanto a sensação de lar (TUAN, 1975; BUTTIMER, 1985a).

Conforme Buttimer (1985b, p. 228), "lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas". Essa simpatia, entretanto, que cada um desses autores pode ou não ter desenvolvido com o lugar se deve unicamente aos seus próprios interesses sobre esses determinados lugares, ou seja, essa relação de afetividade que os indivíduos desenvolvem com o lugar só ocorre em virtude de estes se voltarem para ele munidos de interesses predeterminados, ou melhor, dotados de uma intencionalidade.

Os lugares só adquirem identidade e significado através da intenção humana e da relação existente entre aquelas intenções e os atributos objetivos do lugar, ou seja, o cenário físico e as atividades ali desenvolvidas (RELPH, 1979). Para Tuan (1975), o lugar "é criado pelos seres humanos para os propósitos humanos". Tuan (1975) afirma ainda que há uma estreita relação entre experiência e tempo, na medida em que o senso de lugar raramente é adquirido pelo simples ato de passarmos por ele. Para tanto seria necessário um longo tempo de contato com o mesmo, onde então houvesse um profundo envolvimento. No entanto, seria possível a um indivíduo apaixonar-se a primeira vista por um lugar tal qual por uma pessoa (TUAN, 1983). Em contraste, uma pessoa pode ter vivido durante toda a sua vida em determinado local e a sua relação com ele ser completamente irreal, sem nenhum enraizamento.

Desse modo, ao verificar nos escritos de Wagley e de Hafstad suas percepções e representações sobre a Amazônia, levou-se em conta também a paisagem observada nesse espaço. Para isso, toma-se a paisagem como mediação entre o mundo das coisas e aquele da subjetividade humana, a noção surge ligada, portanto, à percepção do espaço por cada um desses autores. Acompanhando o

© 2013 Global Journals Inc. (US)

pensamento de Cosgrove (1998, p.98) "A paisagem, de fato, é uma *maneira de ver*, uma maneira de compor e harmonizar o mundo externo em uma *cena*, em uma unidade visual".

Ademais, ao observar a individualidade de cada autor ao descrever a Amazônia em seus textos, observa-se também, a apropriação concreta ou abstrata desse espaço por cada um deles, ou seja, como cada autor elabora a territorialização desse espaço (RAFFESTIN, 1993).

IV. Resultados Obtidos

No ato de compreender contextos e cenários de uma mesma cultura, com sentidos construídos que levem ao mesmo significado, pode haver possibilidade de controvérsias e mal entendidos, gerando contradições. Em se tratando da cultura do *outro*, a necessidade de conhecê-la é fator primordial à leitura e interpretação para a compreensão. Quanto a esse processo de compreensão, para melhor esclarecê-lo, recorremos a Bakhtin (1999, p.132) que afirma: "*o processo ativo de compreensão se baseia no fato de que todo ser cultural interage com os objetos culturais".* Com essa compreensão, procurou-se observar percepções e representações de Charles Wagley e George E. Hafstad em seus textos.

a) Análise da obra de Wagley [26]

Compreende-se que, desde seus primeiros interesses a respeito do Brasil, Charles Wagley foi construindo sentidos na cultura brasileira (inclusive com o seu casamento brasileiro) e, ao visitar pela primeira vez a pequena Itá, em 1942, viagem de estudo que antecedeu o planejamento do serviço de saúde pública do SESP, já tinha sentidos culturalmente construídos[27] dentro da cultura brasileira. Entende-se ainda, que foi durante essa viagem, feita de lancha, descendo o rio Amazonas, em companhia de seu assistente, Cleo Braga, que Wagley começou a construir sentidos amazônicos, vivenciando fatos, encontros e conversas com o povo amazônico:

Foi nessa lenta viagem de lancha, descendo o rio Amazonas, na companhia de meu jovem assistente brasileiro e companheiro, Cleo Braga, que, pela primeira vez, tive consciência da cultura amazônica e da necessidade de um estudo da vida do homem da Amazônia. À medida que visitávamos as aldeias e os postos de comércio do Baixo Amazonas e que conversávamos com pessoas de todas as classes sociais, cheguei à conclusão que a exótica magnificência do panorama tropical havia desviado as atenções do homem do Vale Amazônico[28]. [Minha tradução]

Nessa primeira visita de Wagley a Itá, provavelmente com alguns sentidos construídos durante sua viagem, o autor reconhece a pouca importância dada pela literatura mundial à cultura e ao homem amazônico e declara ainda no prefácio de *Amazon Town*:

As clássicas narrações de H.W.Bates, Alfred R. Wallace, do tenente William Herndon, de Louis Agassis e outros, que descrevem o grande vale, fazem referências surpreendentemente escassas ao homem e às questões humanas[29]. [Minha tradução]

Charles Wagley, nessa sua viagem, interessou-se pelo estudo das pessoas e modos de vida da comunidade de Itá, local que lhe pareceu ideal para um estudo dessa natureza. Em 1943, quando o SESP instalou um posto de saúde nessa comunidade, Wagley pôde acompanhar de longe os acontecimentos, lendo relatórios médicos e reunindo grande quantidade de dados a respeito de Itá. Ao retornar em 1945, acompanhado de dois colaboradores brasileiros, Eduardo Catete Pinheiro, especialista em educação sanitária e do também escritor, Dalcídio Jurandir, ambos com grande vivência na Amazônia, acredita-se que Charles Wagley já havia construído alguns sentidos amazônicos. Estes sentidos foram expandindo-se conforme seu envolvimento cultural, vinculando-os aos valores culturais amazônicos.

Ainda assim, com esse envolvimento cultural buscado por Wagley, através do conhecimento de pessoas e modos de vida amazônicos, há outros fatores que influenciam a leitura e interpretação de contextos e cenários. Além do domínio da língua falada

[26] Esta análise teve como base a Dissertação de Mestrado desta autora (AGRA, 2004).

[27] O sentido, construído culturalmente, é compartilhado pelos falantes de uma língua. Definido como uma ideia geral que os falantes de uma língua associam a um sinal qualquer a respeito de um objeto do mundo real ou de mundos possíveis, o sentido é o responsável pela possibilidade de comunicação entre usuários de uma língua. Assim, quando um locutor fala uma palavra qualquer ou utiliza-se de um gesto culturalmente definido, espera que seu interlocutor entenda o que se está falando. Em se tratando de culturas diversas, atenta-se para o fato de que os falantes associam idéias muito próprias e peculiares a um dado sinal. Idéias que resultam de suas experiências pessoais e que é o fruto de sua existência pessoal. Então, para que palavras signifiquem uma ideia é necessário que haja correlato empírico objetivo na vivência do pesquisador e do cenário de sua pesquisa, levando em conta que pessoas de um mesmo grupo podem significar palavras diferentemente, pois ao ouvir ou ler uma palavra, o interlocutor puxa de seu inventário de vivências e do seu dicionário interno tudo que está ligado a essa palavra, ou à sensação mais forte que teve com referência a essa palavra (AGRA, 2004).

[28] *It was on this slow trip by launch down the Amazon River, with my young Brazilian assistant and companion Cleo Braga, that first became aware of the richness of Amazon culture and of need for a study of a life of man in the Amazon. As we visited the towns and trading posts of lower Amazon River and we talked with people of all classes, I came to realize that exotic grandeur of the tropical scene had drawn at attention away from the activities of man in the Amazon Valley. (In: Wagley, 1976: xvi)*

[29] *The classical accounts of H.W. Bates, of Alfred R. Wallace, of Lieutenant William Herndon, of Louis Agassiz, and others who describe the great valley have devoted astonishingly little attention to man and the human affairs (In: Wagley, 1976: xvi)*

© 2013 Global Journals Inc. (US)

nesses contextos e cenários, importam também vários outros fatores que poderiam levar o autor a conclusões incorretas sobre a cultura pesquisada, tais como: os sentidos construídos em sua própria cultura (percepções e representações), a visão colonizadora e até mesmo a mescla cultural no próprio cenário pesquisado. Tais fatores formam uma gama de conhecimentos que especializarão ou não os sentidos culturalmente construídos, sentidos que, só através da especialização[30], possibilitam a correta interpretação, evitando mal entendidos.

Duranteesses meses de pesquisa em Itá, Wagley não estavasó, ele contou com a participaçãode três outros brasileiros: Eduardo Galvão,Clara Galvão e sua esposa Cecília, que já ohavia acompanhado a Itá em 1942. Ali, alugaram casa, trabalharam e viveram. Faziam as refeições na residência de um comerciante local, visitavam pessoas e as pessoas os visitavam. Frequentavam festas, bailes, conversavam em esquinas e lojas, viajavam em canoas de moradores locais, iam a festejos, frequentavam suas plantações e roças. Visitavam postos de comércios onde seringueiros ofereciam seus produtos. Participaram da vida de Itá tanto quanto o possível. Quanto a esse envolvimento Wagley comenta:

Participamos da vida de Itá tanto quanto é possível a um estranho fazê-lo. Não havia barreiras de língua, pois três componentes de nossa equipe de estudos eram brasileiros e, eu próprio, tenho um certo domínio da língua portuguesa. Cada um de nós realizava, diariamente, longas entrevistas com numerosas pessoas de todas as condições sociais e todos os dias tomávamos copiosas notas. Com o auxílio de dois assistentes do lugar, nossa equipe realizou estudos de caso de 113 famílias da comunidade, que abrangeram pormenores sobre sua alimentação, despesas, rendimentos, objetos pessoais, além de várias outras informações específicas de caráter econômico e social[31]. [Minha tradução]

No entanto, mesmo com esse envolvimento, ao analisar alguns pontos de vista do autor sobre a comunidade pesquisada observa-se que suas percepções sobre esse espaços continuaram compostos de representações compartilhadas em sua própria comunidade, uma comunidade estrangeira à Amazônia. Isso fica claro quando o autor, logo nas primeiras linhas de *Amazon Town,* deixa transparecer que sentidos construídos em sua cultura, imperialista e colonizadora, ainda prevalecem sobre sentidos culturalmente construídos na Amazônia, o que é observável neste trecho:

Este livro é estudo de uma região e do estilo de vida de seu povo. A região é a Amazônia brasileira onde o estilo de vida distintamente tropical foi formado pela fusão das culturas indígena americana e portuguesa durante os últimos três séculos. Num sentido maior, o livro é estudo da adaptação do homem no ambiente tropical. E, é também, o estudo de caso de uma área "retrógrada" e subdesenvolvida[32].[Minha tradução]

Observa-se que, apesar de o autor julgar-se apto a descrever a cultura amazônica, ao olhar a região brasileira como *retrógrada esubdesenvolvida*, Charles Wagley está emitindo juízo de valor formado através de sentidos construídos em sua cultura de origem (percepções e representações) e que, em seu estudo sobre costumes e modos de vida amazônicos, tais sentidos podem ter interferido na compreensão do cenário amazônico a sua cultura.

A não especialização dos sentidos do autor na cultura por ele pesquisada está presente também na seguinte afirmação: "É dito freqüentemente no Brasil: acredite na Virgem e corra", quando o autor refere-se a uma variação popular do ditado popular brasileiro: Fé em Deus e pé na tábua, e levado pela falta de compreensão, o autor complementa: "em outras palavras, ninguém deve confiar unicamente na fé" [33]. [Minha tradução]. O que mostra claramente o mal entendidodo autor já que no Brasil tal ditado popularten o significado de incentivo: *Tenha fé e siga em frente!*

Nota-se em toda a obra de Wagley que o mesmo vê o homem amazônico como atrasado e subdesenvolvido e enxerga a cultura do *outro* como inferior, por ser estrangeira, uma cultura pronta a sermodificada pelo colonizador, aquele queexplora e retira da terra tudo o que lhe convém. Ao afirmar que a Amazônia não é um habitat favorável ao homem (não deixando claro a que homem ele se refere), remete o leitor ao europeu ou ao americano. Nesse sentido, o autor parece esquecer o objeto de sua pesquisa: o homem de Itá.

[30]A construção do sentido só se dá com o envolvimento cultural. No entanto, não basta a construção do sentido à compreensão, deve haver uma reavaliação (novos sentidos se sobrepondo aos antigos) e a especialização desses sentidos. É a especialização dos sentidos em uma determinada cultura que conduz a compreensão de especificidades culturais com os mesmos sentidos e significados da cultura pesquisada (AGRA, 2004).

[31]*We participated as much in Itá life as it is possible for outsiders to do. There was no linguistic barrier, for three of our research group was Brazilians and I have an adequate command of Portuguese. Each of us had long interviews each day with a number of people from all walks of life, and we wrote down copious daily notes. Case studies of 113 families, which covered details of their diet, expenditures, income, personal possessions, and much other specific economic and social information were carried out in the community by our research group with the help of two local assistants. (In: Wagley, 1976: xvii)*

[32]*This book is a study of a region and the way of life of its people. The region is the Brazilian Amazon where a distinctive tropical way of life has been formed by the fusion of American Indian and Portuguese cultures during the last three centuries. In larger sense, the book is a study of adaptation of man to a tropical environment. It is also a case study of a "backward" and underdeveloped area. (In Wagley,1976: 2)*

[33]*"There is an often repeated saying in Brazil: "Believe in the Virgin and run"; in other words, one should not rely upon faith alone."* (In: Wagley, 1976: 254)

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Wagley, como estrangeiro e pertencente a outra cultura, vê a cultura local e o dono da terra, mas não os compreende. Lê o contexto e o cenário: o indígena, o caboclo e a mistura de raças que originou a comunidade de Itá e sua cultura, mas ainda não os interpreta, não consegue compreender porque, apesar de todo o envolvimento, não construiu sentidos na cultura amazônica (se os construiu não os especializou). Pode-se dizer, portanto, que o autor revela, desse modo, suas percepções e representações, ou seja, seus conhecimentos anteriores e suas experiências já vividas que influenciam sua visão ao cenário e ao homem amazônico.

b) Análise da obra de Hafstad[34]

Os sentidos, não os percebemos, os construímos. Em um cenário como o amazônico, possuidor de miscigenações, variedades linguísticas e outros fatores já mencionados que influenciam na interpretação, o leitor desses cenários não pode permitir redução ou assimilações impostas por sentidos construídos em outra cultura. Pois o conceito de sentido está relacionado à noção de ponto de vista.

Assim, constata-se que, para o autor estrangeiro ler os contextos e cenários amazônicos e traduzi-los para sua audiência, torna-se necessário que ele construa sentidos dentro da cultura pesquisada e acredita-se que Hafstad, na sua viagem de pesquisa pelos rios amazônicos ou, nos rios da borracha como o autor prefere chamá-los (de acordo com a cultura local), conhecendo pessoas e envolvendo-se com o cenário por ele descrito, construiu sentidos dentro dessa cultura e reconhece o valor do homem amazônico e de sua cultura. Isso é registrado pelo próprio Hafstad: *A few Portuguese words in common use about the rubber rivers must be utilized; without them the dish is flat and lacks the flavor of the great Valley.* [Algumas palavras comumente utilizadas sobre os rios da região produtora de borracha deverão ser utilizadas. *Sem elas o prato é vazio e falta o sabor do grande vale*.] (Tradução e grifo meus) Ou ainda: *The Amazon river man, where it all begins [...] [O homem amazônico é onde tudo começa...]* (Tradução e grifos meus)

Como se nota nos extratos acima e em todo o texto de Hafstad, esse pesquisador não tinha conhecimento de fonética e a língua não era um de seus objetos de pesquisa, mesmo assim, ele faz uma tentativa de explicar minúcias sobre a língua, rios e costumes regionais por desejar expor a sua visão da Amazônia à sua comunidade. Ainda, na introdução de seu trabalho, Hafstad traz ao leitor o que ele chama de *Uma Miscelânia,* observe:

[Uma Miscelânia]:

O rio Jaú é Jah-oo. O rio Coari é Koari. O rio Xingu é Shingoo. O rio Juruá é Jew-roo-ah. O rio Araguari Ah-rah-gwah-ree. A ilha Mexiana é Meshiana é a Mexiana. A palavra seringa (árvore seringueira) é a mãe de uma série de palavras derivadas; *o seringal* é uma propriedade produtora de seringa; *o seringalista* é proprietário do seringal, *o seringueiro* é o trabalhador do seringal; *o caucho*(seringueira) é pronunciado kow-show. [O homem amazônico é onde tudo começa, ele deve ser chamado de caboclo; o lo é muito sutil, pronuncie Kah-bokle.] [35] (Minha tradução)

No texto de Hafstad, pesquisador com interesses diversos na Amazônia, compreende-se que o mesmo começou a envolver-se com o homem amazônico, reconhece seu valor e constrói sentidos nessa cultura. Através de suas percepções e representações e novos sentidos, construídos na comunidade Amazônia, ele tenta através de explicações, quase infantis, detalhar seus pontos de vista à sua comunidade. Muitas vezes, o texto de Hafstad, torna-se quase poético. Como se observa no extrato abaixo:

[…] três homens chamados Charlie, George e Paulo fazendo seu trabalho de apanhadores solitários. Seria raro um homem do rio naquele enorme Juruá que antes da guerra terminar não ouvisse aquele barco que hasteava o verde e o dourado *Ordem e Progresso* da bandeira do Brasil com suas estrelas e faixas do norte[36]. (Minha tradução)

Ou, ainda, outras vezes, Hafstad incorpora o bom humor do brasileiro e descreve a brincadeira do seringueiro com a sigla da Companhia de Desenvolvimento da Borracha - RDC:

[…] Cientes que os preços da Companhia de Desenvolvimento da Borracha eram os mais baixos possíveis, nosso cínico seringueiro não resistia à brincadeira com as iniciais RDC; eles clamavam que RDC significava Roube Devagar Compadre ou Roube Vagarosamente, amigo[37]! (Minha tradução)

[34] Esta análise teve como referência o artigo intitulado *Os sentidos do pesquisador ao descrever a cultura amazônica: análise de uma tradução norte-americana da Amazônia Brasileira* de autoria desta pesquisadora (AGRA, 2008).

[35] *A micellany:*
The Rio Jahu is the Hah-oo. The Rio Coari is the Koari. The Rio Xingu is the Shingoo. The Rio Jurua is the Jew-roo-ah. The Rio Araguari id the Ah-rah-gwah-ree. The island Mexiana is the Meshiana.The wor seringa (rubber tree) is the parent of a number of rubberwords: the seringalista is the rubber property manager or owner, the seringueiro is the rubber worker.The caucho (tree or rubber) is kow-show.The Amazon river man, where it all begins, must be called the caqboclo; the "lo" is too subtle to catch, just say kah-bókle.

[36] *[…] three men named Charlie, George, and Paulo doing their catcher lonely job. It would have been a rare riverman on this enormous Jurua who before the war was ended had not heard of that Bushwhacker wich flew the green and gold Ordem e Progresso flag of Brazil and the Stars and Stripes from the north.* (Hafstad, p. 04 – grifo do autor)

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Os sentidos construídos e especializados na cultura amazônica dão forma à descrição detalhada de Hafstad e permite ao leitor colocar-se no barco e navegar junto aos pesquisadores pelos rios da borracha:

[…] Essa é a história daqueles pesquisadores de campo, da floresta verde e amarela e das águas pretas, da borracha selvagem das florestas e da borracha cultivada em pequenas plantações de campos intactos desde o último surto da virada do século, de voadeiras saltando nos cursos dos principais rios, sujos e frequentemente turbulentos ou colonizando, não tão facilmente, as virgens e desconhecidas superfícies ligando as faixas brancas de cachoeiras distantes dos riachos. Esta é a história deles, não minha. Mas, como a empregada zelosa que faz suas incumbências, tentando ajudá-los, visitando-os e, em algumas ocasiões, viajando com eles – um nome designado, sem muito peso, não convidado que acreditou neles. Como Robert Frost, em um pequeno trenó puxado por um cavalo disse que tinha, ainda, milhas a percorrer antes de dormir, aqui existem muitos rios a subir e a descer antes do término da guerra. Em meados de 1943 a lancha *Bushwhecker* preparava-se para deixar Manaus em direção ao rio Juruá[38]. (Minha tradução)

O autor tenta converter a compreensão da Amazônia em uma compreensão norte-americana, lembrando Frost[39] e seu poema, revelando a poesia que ele próprio consegue ver na Amazônia e que está presente em todo o seu texto. Nessa tentativa de conversão, Hastad procura atender sua audiência.

Com a análise do texto de Hafstad, nota-se que esse autor construiu sentidos amazônicos através do envolvimento social, participando do dia a dia da tripulação e das comunidades ribeirinhas, com amizades e interesses pela região descrita. Com sentidos culturalmente construídos em sua cultura original e sentidos construídos na cultura amazônica, ele leu contextos e cenários, reconstruindo suas significações e pontos de vista.

Seja no retratar o amazônida, ou em descrever a sua cultura, Hafstad consegue demonstrar em seu texto o interesse do pesquisador em não se deixar levar por suas representações, ou por conhecimentos anteriores adquiridos em sua cultura ao que diz respeito às pessoas e seus costumes amazônicos. Tal interesse é bem marcado ao longo da análise e tradução do seu texto, até mesmo desfazendo maus entendidos e contradições de leituras anteriores:

[A região dos Maués era o centro da indústria do guaraná. O arbusto do guaraná crescia selvagem na floresta entre o Tapajós e o Madeira, mas os Maués o cultivaram.[...] Um livro meu de cem anos, cita a opinião dos comerciantes do Tapajós sobre os Índios Maués: "Basta o nome, mau É!" que se traduz "Suficiente o nome, ruim ele é!" Uma brincadeira com o nome Maués, por ser mau, o significado da palavra portuguesa "ruim". Os mesmos comerciantes falavam grandemente dos índios de Mundurucu em seus rios, mas eles não gostavam dos Maués. *Talvez os Maués tivessem o seu lado da história*[40].(Tradução e grifos meus)

Com essa análise, compreende-se que George Hafstad valoriza o homem amazônico e sua cultura, sem permitir reduções ou assimilações impostas por sentidos construídos em outra cultura. Desse modo, observou-se que o pesquisador, com percepções e representações formadas a partir de uma cultura colonizadora, leu a Amazônia e procurou traduzi-la a sua audiência dando voz a cultura local e envolvendo-se com essa cultura. Ressalta-se neste trabalho o que a teoria tão bem explica: que o conceito de sentido está relacionado à noção de ponto de vista e com a possibilidade ou não de uma pessoa interpretar contextos e cenários.

V. Considerações Finais

Com a análise concluída, comprovou-se, mais uma vez, a importância para os estudos amazônicos a observação dos processos utilizados pelo autor estrangeiro ao entregar resultados de pesquisa sobre a amazônica. Ademais, num trabalho como esse, sob o olhar da geografia cultural, confirma-se o que a teoria

[37] *Although the Rubber Development Corporation prices were the lowest ever known, our cynical rubber worker could not resist play on corporation initials – RDC; he claimed that RDC meant Roubar Devagar Compadre or Rob Slowly, Friend.* (Hafstad, p.14)

[38] *[…] This is a story of those field men, of green forest and yellow and black waters, of wild rubber in the woods and tame rubber on the few plantations, of country untouched since the last rubber boom at the turn of the century, of flying boats bouncing down on the dirty and often turbulent main rivers or settling uneasily on the virgin and unknown surfaces linking the white bands of rapids far up the streams. It is their story, not mine, but as their housekeeper who ran their errands and tried to help them, visited them, and on occasion traveled with them – the uninvited perpendicular pronoun has crept in. Like Robert Frost's man in the little one-horse sleigh who had miles to go before he slept, here there are many rivers to ascend and descend before war's end. In early 1943 the launch Bushwhecker to leave Manaus for the Rio Jurua.* (Hafstad, p.03)

[39] Robert Lee Frost (San Francisco, Califórnia, 26 de março de 1874 - 29 de janeiro de 1963) foi um dos mais importantes poetas dos Estados Unidos do século XX. Frost recebeu quatro prêmios Pulitzer.

[40] *The Maués region was the center of the guaraná Industry. The guaraná bush grew wild in the forest between the Tapajoz and Madeira but the Maués cultivated it. […] A century-old book in my possession quotes the Tapajoz traders on the Maués Indians: "Basta o nome, mau é!" which translated "Enough the name, bad he is!" This was a play on the name Maués, mau being the Portuguese word "bad". The same traders spoke highly of the Mundurucu Indians on their river but they not like the Maués. Perhaps the Maués had his side the story.* (Hafstad, p. 212 – aspas e grifo do autor)

© 2013 Global Journals Inc. (US)

fala sobre a importância dos sentidos, percepções e representações e os interesses envolvidos na observação do espaço, lugar, paisagem e território.

Nesse espaço formado pelos rios amazônicos, com olhares diversos sobre os homens e as coisas, reconhece-se o valor dado a Amazônia através das percepções e representações de cada um dos autores. Recupera-se, portanto, as memórias desses pesquisadores e, através delas, observa-se também, costumes regionais, nomes e partes da história da Amazônia brasileira.

Destarte, ao observar os resultados da presente pesquisa, conclui-se que não só o estudo e pesquisa em trabalhos de autores estrangeiros sobre a região amazônica, seu homem e a sua cultura são necessários. Essa necessidade advém também sobre todos os trabalhos que analisam e revelam o Brasil ao mundo, para que estudantes e pesquisadores ouçam e analisem o discurso do "outro" a seu respeito,e, desse modo, conheçam os fatores culturais que interferem na compreensão do *outro.*

Este estudo sugere novas pesquisas que visem à observação de resultados de pesquisa sobre a Amazônia e a realidade amazônica descrita pelo autor estrangeiro, através de fundamentos teóricos da Geografia, com o estudo da percepção e representação, do sentido, da cultura e da linguagem. Estudo esse facilitado pela abordagem da Geografia Cultural, que permite o caminhar lado a lado de ciências diversas, transcursando sentidos de cultura a cultura, realizando um verdadeiro trabalho intercultural.

References Références Referencias

1. AGRA, Klondy Lúcia de O. Tradução e Representação da Amazônia:uma análise da obra de Charles Wagley, *Amazon Town* e de sua tradução para o português brasileiro. Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal de RO - UNIR, sob orientação do professor doutor Miguel Nenevé. 2004.
2. _____. Os sentidos do pesquisador ao descrever a cultura amazônica: análise de uma tradução norte-americana da Amazônia Brasileira. BOCC. http://www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-os-sentidos-do-pesquisador.pdf Acesso: 01/10/2012.
3. BAKHTIN, Mikhail (1999). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec.1999.
4. BASTOS, A R. V. R. Espaço e Literatura: Algumas Reflexões Teóricas. Espaço e Cultura, UERJ, Rio de Janeiro, nº 5, p. 55 – 66. 1998.
5. BROSSEAU, M. *Des Romains - géographes – Essai*. Paris:L'Harmattan, 1996.
6. BUTTIMER, A. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: Perspectivas da Geografia. Antônio Carlos Christofoletti (org.). São Paulo, Difel, p. 165-193. 1985a.
7. _____. Hogar, Campo de Movimiento y sentido del Lugar. In: Teoria y Método en la Geografia Anglosajona. Maria Dolores Garcia Ramón (org.), Barcelona, Ariel, p. 227-241. 1985b.
8. CASSIANO, Ricardo. O Tratado de Petrópolis. Rio de Janeiro. 1960.
9. COSGROVE, D. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, R. L. e ROSENDAHL, Z. (Orgs.). Paisagem,tempo e cultura. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1998. p. 92-122.
10. GOMES, P. C. C. A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.
11. _____. Geografia fin de siècle: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. In: CASTRO, I. E. e CORRÊA, R. L. (Orgs.). Explorações geográficas. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997.
12. HAFSTAD, George E. Diário de Viagem. Relatos doados à Universidade Federal de Rondônia em 2002, pela professora Ellen Hoffmann.
13. MELLO, J. B. F. Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. R. Bras. Geog., 52 (4): 91-115. 1990.
14. RAFFESTIN, C. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.
15. RELPH, E. C. As Bases Fenomenológicas da Geografia. Geografia, 4 (7): 1-25. 1979.
16. SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1999.
17. SHORT, J. Imagined Countries: Society, Culture and Environment. New York: Routledge, 1991.
18. SILVA. Josué da C. O Mito e As Crenças como constituintes do Espaço Ribeirinho na Formação do Modo de Vida Amazônico.In: Kozel, S. Silva, J. C.& Gil Filho, S.F. (Orgs.). Da Percepção e Cognição à Representação: Reconstruções Teóricas da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo, Terceira Margem, 2007, 207-222.
19. TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar. São Paulo: DIFEL, 1983.
20. TUAN, Yi-Fu. Place: an experiential perspective.Geographical Review, 65 (2): 151-165. 1975.
21. TOCANTINS, Leandro de. Formação histórica do Acre. Rio de Janeiro: Conquista. 1961.
22. WAGLEY, Charles. Amazon Town: A Study of Man in the Tropics. New York. 1976.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

This page is intentionally left blank

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Global Journal of human social science
Linguistics & Education
Volume 13 Issue 8 Version1.0 Year 2013
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals Inc. (USA)
Online ISSN: 2249-460X&Print ISSN: 0975-587X

The Analysis of 'Pour': A Lesson Learned for Understanding Vocabulary

By Priyono
The University of Mataram, Indonesia

Abstract - The centrality of lexis has been a prominent issue in lexical studies in second language learning (Richards, 1976; Ard and Gass, 1987; Willis, 1990; Clark, 1993, Coady and Huckin, 1997). This research article aims to shed light on understanding vocabulary in a different perspective by examining the nature of vocabulary through the observation of the verb pour in corpus citations. The results indicate that a large part of the grammatical aspect is lexically related. The corpus citations display the properties of the verb pour that include its various senses of meaning, syntactic structures it can fill in, typical subjects and objects they co-occur with, and argument structures. These properties generally determine the verb meaning and how it should appear in sentences and collocate with other words, and at the same time distinguish from other verbs' behaviour. This corpus-based study confirms the unique complexity of the verb lexicon. The acquisition of lexicon is then the competence that includes the knowledge of the lexical properties. For a learner, it would imply that the encoded structural aspects should be learned as an integral part of learning vocabulary. Hence, it would render the teaching of grammar to some extent redundant.

GJHSS-G Classification : FOR Code: 130309



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2013. Priyono. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction inany medium, provided the original work is properly cited.

The Analysis of 'Pour': A Lesson Learned for Understanding Vocabulary

Priyono

Abstract - The centrality of lexis has been a prominent issue in lexical studies in second language learning (Richards, 1976; Ard and Gass, 1987; Willis, 1990; Clark, 1993, Coady and Huckin, 1997). This research article aims to shed light on understanding vocabulary in a different perspective by examining the nature of vocabulary through the observation of the verb pour in corpus citations. The results indicate that a large part of the grammatical aspect is lexically related. The corpus citations display the properties of the verb pour that include its various senses of meaning, syntactic structures it can fill in, typical subjects and objects they co-occur with, and argument structures. These properties generally determine the verb meaning and how it should appear in sentences and collocate with other words, and at the same time distinguish from other verbs' behaviour. This corpus-based study confirms the unique complexity of the verb lexicon. The acquisition of lexicon is then the competence that includes the knowledge of the lexical properties. For a learner, it would imply that the encoded structural aspects should be learned as an integral part of learning vocabulary. Hence, it would render the teaching of grammar to some extent redundant.

I. Introduction

Among the four parts of speech (noun, verb, adjective, and adverb), verbs turn out to have the most complex properties (cf. Kilby, 1984; Atkin, Kegl, and Levin, 1986 and 1988; Levin, 1993). From the semantic perspective, verbs often carry more than one meaning and fall into various semantic categories. From a syntactic perspective, there are lexical constraints in the syntactic structures in which verbs are the central element (see Ard and Gass, 1987). A lexical constraint is a rule that restricts verbs to behave in a peculiar way. Some verbs strictly require objects to express meaning in a sentence, some can only appear without objects, and others can appear with or without objects. Hundt (2004) points out that subject animacy is highly related to syntactic patterning, e.g. progressive mode is common with animate subjects. Verbs such as break, cut, sell, read may appear with both animate and inanimate subjects, but write, eat, drink, see with animate subjects only. The syntactic variants of a verb are also lexically constrained. For example, a verb like *give* can dativize, as in *he gave me some money*, but a verb like *eat* cannot, **he ate me some sandwich.* Likewise, the verb *break* can alternate to an unaccusative variant as in *the window broke*, but not *write* in *a novel wrote.

Within lexical conceptual structure, verb properties would include meaning, syntactic constructions, collocation, morphological forms, phonological aspects, and pragmatic (but this corpus investigation restricts the observation area to the first three properties only). Therefore, verb is a strategic element in a grammatically acceptable sentence structure. The nature of the verb meaning determines how it should appear in syntactic construction and selects other syntactic elements to co-occur in a sentence. These elements can be its subjects and objects, and other collocations. In addition, animacy of subject and object is also an important factor contributing to the lexical properties of the verb. This collocational knowledge is an integral part of the acquired lexicon. With this in mind, the selected lexical item *pour* will be observed, analyzed, and discussed in relation to ESL (English as a Second Language) learning.

Knowledge about lexical properties should then be integral part of leaner's lexical competence. With a verb, these properties would cover transitivity (whether the verb is strictly transitive or intransitive); whether the intransitive verb is ergative or unergative; the syntactic structures that the verb can enter into; the verb argument structures which include the typical subjects/objects of the transitive, or the typical subjects of the intransitive; the lexical and grammatical collocation of the verb; and the identification of the verb meaning (cf Grimshaw, 1990).

Priyono (2011) asserts that the above elements constitute a lexical conceptual structure suggesting that verb has inherent property encoding syntactic and semantic aspects. Although this may not be comprehensive, these elements make up the major properties that make the verbs difficult to learn (Ard and Gass, 1987; and Yip, 1994). The difficulty could be attributed to the inherent nature of the English verb lexicon and quite possibly interlanguage. Ard and Gass (1987), and Yip 1994) have found out that the English ergative verbs are troublesome even for advanced ESL learners.

Author : The University of Mataram, Indonesia.
E-mail : brospri@gmail.com

© 2013 Global Journals Inc. (US)

II. The Observation of the Verb *Pour*

The citations of the verb *pour* were obtained from the corpus compiled by Macquarie Dictionary Research Centre, Ozcorp. Set up by the Macquarie Library Pty Ltdin 1990, this corpus is constantly extended from a wider range of sources – novels, short stories, popular non-fiction books, poetries, magazines, newspapers, autobiographies, manuals/guides/ handbooks, and even transcripts of spoken English, and more. This diversity provides sufficient generality and meets the requirement of this study in terms of being representative, and open-ended collection of texts. At that time, the size of the corpus was more than 20 million words, and currently must be much more than that. With all these features, the observation of the verb *pour* in the citations, is expected to disclose its properties. The programs employed are *Sentence, Concordances, and Collocation.* The *Sentence* program displays all sentences that contain the word under investigation and it provides relatively complete information about the word. *Concordance* is similar to *sentence* program but it does display complete sentences, many of them were truncated. Therefore, *concordance* is not used to observe lexical behaviour of *pour. Collocation* program is useful in showing words that collocate with the verb *pour.* It also provides statistical information about frequency of words co-occurring with the verb *pour.* In addition, the results of *collocation* program display typicality of subject and object that help us understand the conceptual structure of the verb. As a whole the corpus citations of the verb *pour* demonstrate lexical behaviour that provide information regarding aspects of language such as syntax, meaning, and collocational properties.

III. Syntactic Information

The verb *Pour* has both transitive and intransitive uses, but the transitive is much more common than the intransitive (see table 1 below). In addition there are more variants in the transitive uses. An example of each variant will be given later. The corpus also reveals other than verb uses. More than 6% of the 324 total matches are non-verb. This number includes the noun *pour* and foreign words such as *pour un jeune homme* [#81), *c'est tant pis pour lui* (#168), etc which must be excluded from the data.

Table 1 : Frequency of transitive/intransitive uses

Transitive	210 (64%)
Intransitive	87 (27%)
Pure	69 (21%)
Pseudo	18 (5.5%)
Non-verbal (Excluded)	27 (8%)
Total occurrences	324

IV. The Transitive *Pour*

The corpus reveals four variants of the transitive *pour*. The most common construction is POUR + NP + Prep + Location (Goal/Destination) (105 occurrences). The NP is the object, and Prep is prepositions, and the Location sometimes refers to Goal or Destination. The second common variant is Simple Transitive (70 occurrences). This variant is identified from the appearance of a single (direct) object. The third variant is Dative (21 occurrences), and the least common variant is Benefactive (10 occurrences). The following sentences will illustrate each of the transitive variants.

1. I could pour the diesel into the filters (#55).
2. she did pour a drink (#97).
3. will you pour me some more coffee ... (#143).
4. Denise will pour tea for all their family and friends (#206).

V. The Intransitive *Pour*

Unlike the transitive, the intransitive use recognises only two variants: Pure and Pseudo intransitive. This is illustrated in the following sentences.

5. ... and rain began to pour down ... (#7).
6. Pour into a small serving dish, cover ... (#32).

The pure intransitive can be easily identified when the subject is inanimate such as *rain, water, liquid*, although quite a few animate subjects appear with this variant. Sentence 7 below is one of the pure intransitives in the citations with an animate subject.

7. About 500,000 East European were expected to pour into the West every year (#43).

Unlike 7, sentence 6 shows no object but implies one. In this sentence there is something to be poured into the dish. The entity is not expressed but understood from the context. On the contrary, the verb *pour* in 7 does not imply any object.

The subject of the transitive and intransitive

There are 62 sentences in the citations of *pour* that have no subject. These subjectless sentences are mostly imperative, but a few are due to truncation. Sentences 8 and 9 below illustrate the two instances.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

8. Pour a thin layer of jelly on to the base of the mould (#42, also #32).
9. pour down my gullet huge draughts of spirit (#5).

These subjectless sentences mostly occur in the transitive variant. The only other occurrences are in the pseudo intransitive as in 6, which nevertheless implies an object. Except for pronoun and proper name, the list does not suggest any typicality of subject as the rest occur only once or twice. Such rarity of occurrence makes it difficult to characterise a common subject. However, there is a clear tendency for the subject of the transitive *pour* to be animate.

Table 2 : Subject profile of transitive *pour*

Pronouns	132
Proper names	12
Father	2
Each of the following occurred once: sea, bosses, companies, 22-year-old, the plant, rhymester, the throat of the bird, butler, workmen, mother, grandfather, women, sweeper, entity, councilor, the rest of us, mummy.	17
Unidentified subjects	47
Total occurrences	210

Consider the following sentences.

10. It was as though a sea, breaking against a stone wall, had found some breach through which to pour its waters (#3).
11. The plant, in Fukushima district north-west of Tokyo, activated an emergency core cooling system to pour water on the nuclear fuel rods (#44).
12. Foreign-owned companies supplied thousands of Australian jobs and pour millions into the local economy (#26).

The subject *sea* of sentence 10, although an inanimate, is used metaphorically as an animate. This subject plays an agentive role, namely, the doer of the action 'pouring'. In sentences 11 and 12, the subjects*plant* and *companies* involve human so that they can be categorised into animate subjects.

Unlike the transitive variants, the intransitives display a much greater range of inanimate subjects. Table 3 below lists the intransitive subjects from which the typical subjects can be identified. The ones which have similar characteristics can be categorised under one common term. For example, the nominal groups*water, rain, saliva, liquid, tears, chemicals, shower heads* etc. can be listed under 'liquid'. These nominal groups seem to have characterised the common subject of the intransitive *pour*.

Table 3 : Subject profile of intransitive *pour*

Pronouns	16
water	5
Rain	4
Smoke	2
Poems	2
Guests	2
Each of the following occurred once: saliva, words, liquid light, greetings, driver, investors, Europeans, rollers, young hearts, people, heat & sweetness, cascades, beams of light, all, moth, ideas, tears, councilor, Lennie, soldiers, wishes, chemicals, folk, events, immigrants, Chinese, sunshine, question, span, settlers, plains, showerheads, homage, libation, nations, throat.	36
Unidentified subjects	20
Total occurrences	87

The following sentences illustrate the common subjects of the intransitive *pour*.

13. Then the rain started to pour down .... (#46).
14. .... and opening his mouth let his saliva pour on to his slate (#6).
15. .... for the ceiling to rumble and the water to pour down (#203).
16. The shower heads continued to pour .... (#314).
17. .... but the tears began to pour for .... (#157).

© 2013 Global Journals Inc. (US)

The other nominal groups are non-liquid, but they have the similar characteristics in the manner described in the CCEED (Collin Cobuild Essential English Dictionary), that is, *flowing quickly and in large quantities*. These nominal groups among others are *words, smoke, greetings, immigrants, question*, and have also characterised the typical subjects of the intransitive *pour*. These are illustrated in the following sentences.

18. .... words began to pour from his lips ...(#12).
19. ... smoke continued to pour from their cigarettes .... (#14).
20. About 300 greetings pour in daily from ... (#27).
21. ... while immigrants pour in and take jobs and eat into social services (#222).
22. He scribbles all the while that the questions pour from him (#240).

VI. The Objects of the Transitive *Pour*

The examination of the verb *cook,* (Priyono, 2011) has shown that the subject of the intransitive often corresponds to the object of the transitive. This verb turned out to show similar behaviour. For example, the nominal *water* is the second most frequent subject of the intransitive as well as the object of the transitive *pour*. Both are listed immediately after Pronoun, the first subject in frequency (see tables 3 and 4). However, the remaining nominals do not show any significant correlation. For example, the nominal *tea* is the third common object, but does not exist on the list of the intransitive subject. And the nominal *rain* is a common subject of the intransitive but occurs only once as an object of the transitive with different kind of meaning.

Table 4 : Object profile of transitive *pour*

Pronouns	70
Water	21
Tea	18
Drink	9
Wine	8
Reflexive pronouns	7
Beer	5
Money	4
Oil	4
Concrete	3
Milk	3
Whisky	3
Possessive pronouns	2
Coffee	2
Nip	2
Grievances	2
Soal	2
Brandy	2
Each of the following occurred once : Spirit, millions, juices, batter, energy, jelly, song, diesel, faith, plastic, mayonnaise, shit, fear, life, tale, questions, hatred, woes, story, rum, poison, vials, rain, blessings, disinfectant, sherry, contents, acid, whole being, fish, cocoa, wax, troubles, syllables, solder, treacle, resin, sugar, bottle, glasses, marinade, treasure, pounds.	43
Total occurrences	210

Compare the following sentences with *rain* in each.

23. ... the wind rose and rain began to pour ...(#7).
24. ... so that he can pour his rain down... (#100).

While *rain* in 23 has a concrete meaning, in 24 it has a metaphorical meaning. Also the nominal *words* showing in the list of intransitive subject does not appear on the list of object of the transitive. In spite of the difference, however, both show similar general characteristics. The typical subject of the intransitive has been identified under the category 'liquid' and so is the object of the transitive. The later can be specified into two different categories. The first is drinkable and the second non-drink liquid. Under the first category, the

© 2013 Global Journals Inc. (US)

nominal groups include *water, tea, wine, beer, milk, whisky, coffee, brandy, juices, and cocoa.* The second includes *oil, diesel, poison, acid, mayonnaise, disinfectant*.

VII. Other Syntactic Information

The other syntactic information provided by the corpus relates to the use of the verbal phrase *to pour*. There are 100 occurrences of this verbal phrase in the total 324 matches or 31%. The most common verbs that form the verbal phrase *to pour* are *begin/start, continue, want, try*, etc. These are illustrated in the following sentences.

25. ... the rest of us began to pour drinks ... (#20).
26. ... the water starts to pour .... (#70).
27. ... she continued to pour out on her ... (#253).
28. ... Mab wanted to pour sacrificial ... (#166).
29. Saul Hardy tried to pour oil ... (#130).

Quite often *to pour* is used with some verbs to express a purpose of an activity. Sentences 30 and 31 below illustrate this variant.

30. ... and went inside to pour another ... (#53).
31. ... working from the drawings makes molds to pour molten plastic into (#61).

This verbal phrase also appears as a complement of the linking verb *be* as in the followings.

32. ... all I had to do was to pour the water...(#57)
33. ... his only motive ... was to pour more...(#126)

As the complement of a passive verbal:

34. ... East Europeans were expected to pour into the West ... (#43).
35. The women are advised to pour this ... (#310).

As part of the complement of preposition *for* :

36. We wait for your money, for Timoshenko, for night for morning, for the ceiling to rumble and the water to pour down (#203).
37. ... 29 billion airport would go ahead was the signal for overseas investors to pour into (#39).

Grammatical collocation (The Prepositions after *Pour*)

There are 15 different prepositions occurring after the verb *pour*. Most of these prepositions except *away, upon, with, to* co-occur quite frequently with *pour*. Among the seven most frequent prepositions are *into, out, in, over, on, down,* and *for* (see table 5 below).

Table 5 : Occurrence of prepositions after *pour*

Into	58
Out	43
In	34
Over	41 24
On	17
Down	13
For	11
From	9
On to	8
Through	5
To	2
Away, upon, with (once respectively)	3
Total	227

These grammatical collocations constitute lexical properties of the verb *pour* together with semantic, and syntactic properties.

The verb argument structure of *pour*

In the following section, we will report on an analysis of the conceptual structure of the verb *pour* that appears with the seven most frequent prepositions. The examination has yielded the following configuration.

Pour : [SUBJ], [OBJ], [SOURCE], [LOCATION]

This argument structure of the verb *pour* is well represented in sentence 38 below.

38. The mother frowned and got up to pour water from the big black kettle into the small brown teapot (#1).

In this sentence, we find the Subject argument *mother*, the Object *water*, the Source *kettle* as indicated by the preposition *from*, and the Location [or Goal/Destination] *teapot* signaled by the preposition *into*. But this might just be the ideal form of representation (cf. Rappaport, Laughren, and Levin 1987; Zubizarreta, 1987). As is evident from the citations, some of these arguments are often optional on

[41] This includes the ones in which the phrase is separated by an object, for example, ... *pour something over...*

© 2013 Global Journals Inc. (US)

the surface level. Consider the following sentences illustrating the verb with *into*.

39. ... or I will pour it into the ground (#15).

40. Do not just pour money into inadequate road (#18)

41. Pour into a small serving dish, cover and chill 30 minutes (#32).

These sentences show that some of these arguments can be unexpressed. In 39 the Source is not expressed but the Subject, Object, and Location are explicit. In 40 the Subject and the Source do not show up. Sentence 41 likewise has no Subject, Object and Source. The absence of such arguments on the surface structure does not mean the same thing in the mind of the speaker. A larger context in which the verb *pour* occurred would suggest that a sentence such as 39 has something to be poured into, and that sentence 40 has somebody [Agent] to do the pouring, and sentence 41 implies an Agent to do the pouring, and a Source from which the implied object/entity is poured into the Location *serving dish*.

The examination of the preposition *out* shows different lexical behaviour. Location which is obligatory after *into*, is lacking in *pour out*. Let us have a look at the following data.

42. ... he'd pour the water out of the tubs (#11).

43. ... Albert would pour out his questions...(#88).

44. He had answered very little, choosing to light a cigarette and pour out another drink ... (#92).

45. ... my poems simply pour out of me (#107).

None of the four sentences above express any sign of Location as signaled by *pour into*. In 42 all the three arguments Subject, Object, and Source are explicit. In 43 the Subject argument and the Source conflate. Sentence 44 is the instance where the Source is unexpressed while the Subject and the Object arguments are explicit. And sentence 45 displays the intransitive *pour out* where only the Subject and the Source are expressed.

Appearing with preposition*in*, the verb *pour* demonstrates the same argument structure as *pour into* in that there are Subject, Object, Source, and Location arguments. On the surface level, however, *pour in* shows different syntactic structures. Seven different patterns have been identified as follows:

S = Sentence has Subject argument only

O = Sentence has Object argument only

SO= Sentence has Subject and Object arguments

SS = Sentence has Subject and Source arguments

OL = Sentence has Object and Location

SOL= Sentence has Subject, Object, and Location

SOOL= Sentence has Subject, Object1, Object2, Location

These are illustrated in the following sentences.

46. ... while immigrants pour in and ... (#222).

47. Pour that in (#262).

48. ... the overseas bosses pour money in ... (#13).

49. ... 300 greetings pour in daily from around the world (#27).

50. Pour the water and the champagne in a pan...(#41)

51. Now you can pour that sugar in there (#266).

52. If you'll just pour me a nip in the glass...(#115)

Sentence 46 illustrates a sentence that has a Subject only. The absence of object is related to the intransitive use of *pour in*. The Source and the Location do not appear but the sentence implies both. In 47 only the Object pronoun *that* appears. Sentence 48 has an Object and Subject but the Source and Location are unspecified. The intransitive *pour in* of 49 has a Subject and a Source but the Location is unspecified. The imperative *pour* in 50 contains an Object and a Location but lack of Source. Sentences 51 and 52 contain relatively complete arguments but still lack Source.

Pour over exhibits similar syntactic structures to *pour in*, except that some patterns such as S, SO, SS do not appear in the *pour over* construction. The patterns shared by the two constructions are the following.

53. ... pour boiling water over ... (#212) (cf. 7.47)

54. ... and pour some more marinade over chicken... (#307) (cf. 7.50)

55. I pour some of the hot water over a tea bag .... (#236) (cf. 7.51).

Yet a further comparison between *pour in* and *pour over* displays different lexical behaviour. Consider the following sentences.

56. ... so you can pour in the liquid (#28).

57. ... pour in the wine and ... (#305).

58. Pour evenly over vegetables (#30).

59. Pour over the salad just before the dressing is added (#64).

In 56 and 57, *the liquid* and *the wine* are clearly the objects of *pour*, but in 58 and 59, *vegetables* and *the salad* are the locations. Sentences 56 and 57 are therefore identical with sentence 60 below.

60. Now you pour the milk in (#264).

Accordingly 56 and 57 can be alteredto:

a. so you can pour the liquid in.

b. pour the wine in.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

The same alternation is not likely to apply to 58 and 59. With reference to sentence 53, we could expect to find that sentences c and d below can be the paraphrase of 58 and 59.

c. Pour evenly vegetables over.

d. Pour the salad over....

In which case *vegetables* and *salad* are no longer the location but the objects of the verb *pour*, with a new Location as yet unstated.

With the preposition *on*, the verb *pour* mostly occur in SOL construction where the Source is unspecified. This is illustrated in sentences 61 and 62 below.

61. Saul Hardy tried to pour oil on the troubled waters (#130).

62. ... as they're ready to pour some of the concrete on one of the deck ... (#242).

Some of these *pour on*-construction have no subject, or location unexpressed as in the following sentences.

63. Pour it on (#75).

64. I'll pour that stinking oil on... (#147).

And like *out, in,* and *over*, the preposition *on* also appears both separated or unseparated as in 65.

65. He'd throw the leaves directly into it, pour on the boiling water, ... (#134).

Similar constructions are shown with the preposition *down*. Three constructions have been identified as S, O, SOL.

66. ... the rain started to pour down and ... (#46).

67. pour down my gullet huge draughts of spirit (#5).

68. I should pour disinfectant down my sink...(#121).

Among the three, the SOL illustrated in 68 is the most common construction.

The last of the seven most common prepositions is *for*, where all structures but one exhibit Benefactive construction. Some are illustrated in 69, 70, 71, and the non-Benefactive in 72.

69. Pour for yourself (#114).

70. Don't pour another for me (#116).

71. ... and Denise will pour tea for all their family and friends (#206).

72. ... but the tears began to pour for the image of a husband .... (#157).

The three Benefactive constructions (69, 70, and 71) differ in that 69 does not specify its object and state explicitly its subject; 70 shows its object but does not specify its subject; 71 expresses all subject, object, and the Beneficiary. One common thing shared by the three and the non-Benefactive construction is the fact that the preposition *for* does not express Location as well as Source.

VIII. Findings and Conclusion

The citations of *pour* show considerably more transitive than intransitive uses. 210 out of 324 (64%) matches occur as transitive verb, compared to 87 (27%) intransitive. And it should be noted that 18 occurrences out of 87 are the so-called Pseudo intransitive, the kind of intransitive that on the surface implies an object. This reduces the number to 69 (21%) occurrences as pure intransitive.

From the occurrences of both transitive and intransitive, a conceptual structure of the verb *pour* can be developed. The verb is conceived to have four arguments: [SUBJ], [OBJ], [SOURCE], [LOCATION]. These four arguments may not be explicit on the surface structure. The Subject argument, for example, tends to be absent in an imperative statement (see sentences 7.58, 7.59, 7.63, 7.70). The Object argument appears in the transitive only but implied in pseudo intransitive. The Source argument, on the other hand is never apparent unless signaled by a preposition such as *into, in, on, down, over*. These are among the seven most frequent prepositions, and their existence has a clear syntactic role.

However, not all the seven preposition show a clear syntactic role. *Out*, for example, which is the second most frequent preposition, does not always show a clear function in a sentence. Consider the following sentences.

73. She turned to pour out another cup of tea...(#139)

74. ... we will give you tea and come and pour it out for you (#93).

75. ... he'd pour the water out of the tubs (#11).

76. ... as she did pour a drink, ... (#97).

77. She would perch on his knee and pour whisky without measuring it, ... (#108).

The absence of preposition *out* in 76 and 77 would raise some questions regarding the role of that preposition in those sentences. The first question is whether *out* in 73 - 75 is obligatory. With the evidence of 76 and 77, for sentences 73 and 74 the answer is no. If so, what is then the syntactic role of *out* in sentences 73 and 74? The last question is whether *to pour out another cup of tea* (73) is different from *to pour another cup of tea*. There seems to be no problem with this. But sentence 75 does not show a similar case.

78. a. ...he'd pour the water out of the tubs.

b. ...he'd pour the water of the tubs

Sentence 78b does not seem to be the same case as the omission of *out* in *to pour out another cup of tea*. As such counter-evidence (78b) is not found in the citations we have a good reason to be doubtful

© 2013 Global Journals Inc. (US)

about accepting its grammaticality. Therefore, it can be argued that *out* in 75 is obligatory while in 73 - 74 is optional.

Anyway, with all these evidences we can claim that these prepositions together with the syntactic constructions, argument structures, meanings, the typicality of subjects and objects that appear with *pour* are built-in properties of the verb *pour*. These properties are all linguistic aspects (grammar, meaning, morphologic, syntax, etc) that form its idiosyncratic behaviour. Some of these properties may be shared by other verbs but they are clearly distinctive.

The analysis of the conceptual structures of the verb *pour* has demonstrated that the built-in lexical properties are the determinant factors for the verb to behave syntactically. We have seen how the verb *pour's* behaviour in terms of certain syntactic structures it can fill in; collocational properties that show typical words frequently co-occur with, and the verb argument structures that describe the conceptual meaning of the verb *pour.* These are the determinant factors that make the verb behave uniquely and display special characteristics distinguishing from other verbs. For example, the verb *pour* is different from the verb *cook* in taking arguments and lexical as well as grammatical items to co-occur with. The argument structure of *pour* involves [SUBJ], [OBJ], [SOURCE], [LOCATION], but that of *cook* misses the last two ...[SOURCE and [LOCATION]. The typicality of subjects and objects that forms lexical collocation, and the co-occurrence of function words (prepositions) that forms grammatical collocation also demonstrate significant differences (see Tables 3, 4, 5 and Priyono, 2011). Above all, the most important linguistic phenomenon that can be seen from this study is that a large part of grammar is encoded in the lexicon (see Priyono, 2005). The citations of the verb *pour* have indicated that grammatical relations (Subject, Predicate, Object), syntactic alternations, collocations and so on, should be viewed as lexical rather than grammatical issues. In other words, the availability of syntactic constructions are highly lexically constrained. The syntactic properties of the verb *pour* are evident that only verbs with such distinctive properties can enter into certain syntactic constructions. For example, the verb *cook* is different from the verb *cost* (among other differences) in that the former can enter into Benefactive construction while the latter cannot. So, it is good to say: *She cooked some dinner for me last night;* but not: *The dinner cost some money for me.* Obviously the syntactic structures that a verb can fill in must be due to its lexical properties.

The observation of the verb *pour* through the corpus citations provides evidence that the verb behaviour is obviously idiosyncratic. By this knowledge, we have opened another perspective of understanding vocabulary. This view suggests that vocabulary, particularly the English verb lexicon is an essential part of learning English and that lexical knowledge covers a large part of grammar that is how a word should appear in certain syntactic structures (syntactic properties) or co-occur with other words (collocational properties). When someone claims to have known the word, his or her acquired knowledge ideally includes the ability to articulate, recognize the form, identify the meaning, use it in acceptable sentence constructions, select other words that are possible to collocate with, and use it properly in a given social context. The ideal lexical acquisition then should reduce the formal teaching of grammar which has dominated the EFL (English as a Foreign Language) instruction. Although it does not mean to endorse a total elimination of grammar, the findings should acknowledge the centrality of lexicon language learning. In other words, a large part of what seems to be a problem of learning grammar is lexically based. If syntactic and semantic properties are built into the lexicon, the lexical knowledge which includes these properties will help learners deal with their learning problems, problems which were previously conceived as problem of learning grammar (cf. Jiang, 2004).

These findings also suggest that learning a language is essentially learning vocabulary. In further investigation of this domain, it would be advisable to examine more verbs of high frequency of occurrence and other parts of speech as well, to identify which parts of the grammar area should be incorporated into the learning of vocabulary. In an ESL perspective, a lexical contrastive analysis could be developed to compare the lexical conceptual structure of the English language with that of the learner's native language. By this means it may be possible to predict the areas of difficulties, based on the differences or similarities between the two languages.

References Références Referencias

1. Ard, J. and Gass, S. (1987) *Lexical constraints on syntactic acquisition*. Studies in Second Language Acquisition 9 (2): 233-52. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Atkins, B.T., Kegl, J., and Levin, B. (1986). *Explicit and implicit information in dictionaries*. Lexicon Project Working Papers 12. Center for Cognitive Science. Cambridge: MIT Press.
3. Atkins, B.T., Kegl, J., and Levin, B. (1988). *Anatomy of a Verb Entry*. From Linguistic Theory to Lexicographic Practice. International of Lexicography, v1.n.3.
4. Clark, E.V. (1993). *The Lexicon in Acquisitio*. Cambridge: Cambridge University press.
5. Coady, J. And Huckin, T. (Eds). (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

6. Grimshaw, J. (1990). *Argument Structure*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
7. Jiang, N. (2004). *Semantic transfer and its implication for vocabulary teaching in a second language*. *The Modern Language Journal*. 88.iii. 416-432
8. Kilby, D. (1984). *Descriptive syntax and the English* verb.New Hamshire: Croom Helm Ltd.
9. Levin, B. (1993). *English verb classes andalternations*.Chicago: The University of Chicago Press.
10. Hundt, M. (2004). *Animacy, Agentivity, and the Spread of of the progressive in Modern English*. *English Language and Linguistics* 8.1: 47- 69. Cambridge University Press.
11. Priyono, (2005*). Lexical constraints in translation and learning English as a foreign language in Indonesia.*TEFLIN Journal V.16. n.2
12. Priyono, (2011). Lexical Analysis of the Verb Cook and Learning Vocabulary: A Corpus Study. TEFLIN Journal V.22. n.2
13. Rappaport, M., Laughren, M., and Levin B. (1987). *Levels of Lexical Representation*. Lexicon Project Working Papers 20. Center for Cognitive Science. Cambridge: MIT
14. Richards, J. (1976). *The Role of Vocabulary Teaching.*TESOL Quarterly, 10 (1), 77-89.
15. Yip, V. (1994). *Grammatical consciousness-raising and learnability*. In T. Odlin (Ed.), *Perspective on pedagogical grammar*. Cambridge University Press.
16. Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus*. A New Approach to Language Teaching. London: Collin ELT.
17. Zubizarreta, M.L. (1987). *Levels of Representation in the Lexicon and in the Syntax*.Dordrecht-Holland: Foris Publications.

Appendix

Sentence*pour* 4799 words

1. The mother frowned and got up to *pour water from the big black kettle into the small brown teapot.
2. He was amazingly fluent when he wrote letters, could *pour himself out, especially to women, and surely
3. It was as though a sea, breaking against a stone wall, had found some breach through which to *pour its waters.
4. Had now there been at hand some Christian priest, some Christian-spirited man even, no matter of what faith, to *pour into the ears of this poor wretch words of comfort and grace;
5. *pour down my gullet huge draughts of spirit.
6. The blow would not have brought tears from the eyes of a toddler, but this great calf emitted a wild yope, and opening his mouth let his saliva *pour on to his slate.
7. and in less than ten minutes the wind rose and rain began to *pour down in buckets, with no end of thunder and lightning.
8. But when a heavy, soaking *pour of summer rain brought the
9. I would accost him with a slight foreign accent, state my difficulty, and ask him *pour...
10. sailing, <:i2> "*pour faire mes adieux.
11. Or else he'd *pour the water out of the tubs.
12. And then, almost before she knew it, words began to *pour from her lips, things she could not have believed
13. Well, the overseas bosses *pour money in; equipment,
14. The men went on breathing, smoke continued to *pour from their cigarettes, upwards, to form a solid blanket of
15. 'Or I will *pour it into the ground.
16. Now, liquid light was allowed to *pour from great receptacles.
17. The Pringles' guests, however, did begin to trickle in, then to flow, and finally to *pour.
18. Do not just *pour money into inadequate roads; develop and rationalise our railway systems.
19. *Pour half over roll.
20. When cooked *pour over remaining syrup mixture.
21. The rare first editions are for us to *pour over, the collection of chessboards for us to play on,
22. *Pour into a greased and lined 28cm x 18cm lamington tin.
23. Place the fish into a fish kettle or large saucepan and *pour over the Court Bouillon.
24. *Pour over the orange glaze and garnish with blackberries.
25. milk and *pour on to the blended cornflour.
26. Foreign-owned companies supplied thousands of Australian jobs "and *pour millions into the local economy",
27. About 300 greetings *pour in daily from around the world.
28. Of course, the top of his head is missing so you can *pour in the liquid.
29. I decided to keep her home but you wouldn't believe it, it started to *pour an hour later.
30. *Pour evenly over vegetables.
31. The problems start when the driver backs off too quickly, bringing the back end around rapidly into tyre-smoking oversteer, or tries to *pour on the power in the belief
32. *Pour into a small serving dish, cover and chill 30 minutes.
33. L'Etoile in Paris, for which he created his first success, Symphonie *Pour un Homme Seul,
34. *Pour into a sauceboat.
35. Add one cup water, bring to boil, season, and *pour juices into sauceboat.
36. *Pour in tomato puree.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

37. *Pour batter into prepared pan and bake for 40 minutes or
38. Mix in oil and lemon juice and *pour over fish.
39. 29 billion airport would go ahead was the signal for overseas investors to *pour into...
40. The 22-year-old, who was raised on the family's wheat-sheep farm in Koorda, wants to *pour his energy into his latest business venture,
41. Few drops of any liqueur 1/2 bottle champagne Method: *Pour the water and the champagne in a pan and
42. *Pour a thin layer of jelly on to the base of the mould.
43. VIENNA: About 500,000 East Europeans were expected to *pour into the West every year,
44. The plant, in Fukushima district north-west of Tokyo, activated an emergency core cooling system to *pour water on the nuclear fuel rods.
45. Serve when cold with a well-charred egg on a cracked plate, and *pour half a bottle of tomato sauce over the lot.
46. Then the rain started to *pour down and sweep over the
47. Cook Teresa, smiling, handed her millet broom to Min, the new housemaid, and hurried to the dairy to *pour out from the bubbling bucket the glass of new milk,
48. He would rub his ribs with furious hands and lean his tall, supple figure forwards a little, and *pour out such a string of invective,
49. joy of the bush or the ills of the time, Nor *pour out his soul in delectable rhythm Of women and wine
50. 'E waits there on the course To *pour 'is poison in my ear - That 'ound wot knows
51. Choon up yer lyres with me, An' so *pour out yer souls in verse that free -
52. , they sneer and scold At the strange, new passions young hearts would *pour Thro' a sunlit land,
53. She felt lazy and content, and went inside to *pour another cup of tea and
54. How long could the heart and the throat of the bird continue to *pour out the stream of song...
55. I needed an empty tin so I could *pour the diesel into the filters.
56. He began to *pour them but Louise again stopped him.
57. Mickey stirred the chaff-and-bran for a while - all I had to do was to *pour the water out of a dipper,
58. Heat up the wok with oil, *pour the hoisin sauce, ground
59. something to this effect: "Everyone, if he would survive, must *pour himself into another soul.
60. to get in touch with every member of the human race and to *pour the great treasure of faith into that person's heart.
61. working from the drawings makes molds to *pour molten plastic into.
62. but it is better to *pour away the soapy water for the rinsing.
63. The next proceeding is to cut the leaves into very fine shreds, to add a few slices of hard-boiled egg, and finally to *pour over the whole a mysterious mixture known as salad-dressing.
64. *pour over the salad just before the dressing is added.
65. , all that is now needful to complete the herring salad is to *pour over it some mayonnaise sauce, ...
66. That's right, *pour it over his feet - now who's got a match - come on hurry it up...
67. Hundreds of thousands of people *pour onto its golden sands, many of them board riders,
68. guard crashed down and I let *pour forth on the paper a long and passionate
69. Jogging between the cane-field hedges from which heat and sweetness *pour out, Dorahy confronts his demon with the
70. When the water starts to *pour the crowd gives out its bestial sigh.
71. '*Pour me a drink,' the contractor said.
72. 'I could *pour a bucket of good old-fashioned shit over half of these bastards, any time I liked.
73. She had a friend too, a young teacher, to whom she had recently learned to *pour out her fear and bewilderment.
74. We'll *pour it into 'em.
75. *Pour it on.
76. and she was afraid to raise herself to *pour out the tea lest the maid should notice her agitation.
77. She tried with all her being to *pour her life into him through her hand.
78. She went on to *pour out all her grievances.
79. Then you *pour in milk, keeping stirring it like with a
80. murmured an inclusive good-morning and went to *pour himself out a cup of coffee.
81. "Le mariage n'est qu'un desastre *pour un jeune homme,"
82. She stayed to luncheon, and when the butler offered to *pour some St Saturnin wine into her glass she said:
83. The day before, this story would have moved him to *pour out the tale of his own untimely and irreparable loss.
84. And he turned the key of silence upon his secret until he could *pour it into the right ear.
85. It was a wonder he did not *pour it into Mary's, for she
86. The blue was now on his hands, his face, and still he must dilute the sludge so it would *pour, and then
87. 'You will pretend to *pour.
88. Each morning Albert would *pour out his questions and answer them himself.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

89. Cascades *pour to the sea, pulsing from the hills like arterial blood.
90. He brings forth vials o' wrath to *pour on the guilty heads.
91. As much as rises as falls, and the beams of light that *pour through the windows become translucent corridors,
92. He had answered very little, choosing to light a cigarette and *pour out another drink for them both.
93. , and we will give you tea and come and *pour it out for you.
94. The idea is to put this fine earth into one tin dish, and holding it high up in the air, *pour...
95. Father wanted to *pour hot water on the lot and finish
- Let me *pour your tea.
96. Lavinia could believe it, as she did *pour a drink,
97. he had placed himself in position for the rich and the privileged to *pour hatred upon him through their press,
98. The rains *pour down, the storm bird cries aloud to defy
99. spirit who listens for the best magic song so that he can *pour his rain down upon those who have obeyed ...
100. Down the waters *pour, a blinding sheet of rain that
101. I watched him go down to the Rainbow Pool and *pour some of its water on to his head in an ancient ritual of
102. Distortions of her vision made it almost impossible to *pour.
103. if a patient upsets her tea in bed you are to boil up some water and *pour on at once.
104. 'the blood in my veins turns into ink and my poems simply *pour out of me.
105. 'Let me *pour you another,' Matron held up the flagon.
106. the blood in my veins turns into ink and my poems simply *pour out of me.
107. She would perch on his knee and *pour whisky without measuring it, and
108. She liked to *pour from a height, she said.
109. I've always wanted to be the patron saint of a literary journal, you know, to *pour blessings on learned writings.
110. "why do you *pour out all this money on Jakarta...
111. knowing that there was a gate through which all could *pour, but not daring
112. In a temper he got up to *pour hot water in the basin and
113. *Pour for yourself.
114. If you'll just *pour me a nip in the glass there, dearie.
115. but Rita said shortly, "Don't *pour another for me.
116. we'll be able to handle all they can *pour into us.
117. with a glass, *pour himself a Carlsberg, and with his sleeves rolled up share with me,
118. He watched her *pour the tea, something akin to pity in
119. the big brown beetles and the small blacks, and every moth in creation would *pour in, like women at a sale,
120. Above all, I should *pour disinfectant down my sink and
121. and all I can bear to do is *pour cups of water down my throat and walk
122. I *pour more of my sweet sherry into myself.
123. I up-end my water bottle, throw my head back and *pour some of the contents into my eye.
124. He watched Kelly *pour out a nip, his hands trembling
125. although his only motive in coming down to Clarion Street was to *pour more acid into his wound.
126. so that he could whack the little fellow on the back, and *pour a drink into his herring guts.
127. No husband was to be hers, no children, she could never *pour out her whole being in adoration of another.
128. Meenie would *pour it over Bandogera, shrieking with
129. Saul Hardy tried to *pour oil on the troubled waters, but
130. Coonardoo stood waiting to move plates and *pour fresh tea for Hugh when he sat down to his own meal
131. 'I remember they ended up in the kitchen with Mr Hunter telling her to *pour it down the sink.
132. ,for we all knew that Henry did, absolutely nothing around the house except *pour drinks or open the wine.
133. He'd throw the leaves directly into it, *pour on the boiling water, add milk
134. '*Pour yourself a drink, a decent drink.
135. Il a voyage avec moi *pour un certain temps.
136. '*Pour Mark,' Sergio said gravely.
137. 'He's nothing special,' Anne said, asking me to *pour her a sherry as she put on a good-looking blue
138. She turned to *pour out another cup of tea, her hands
139. It was a relief that Olive had moved away: but ideas began to *pour frantically through Louie's brain:
140. while the others started to *pour in around her, through
141. edge of the table and looked round her for a glass of water, which Lennie hastened to *pour for her.
142. 'Mr Pollit, will you *pour me some more coffee, please...
143. and said rudely, '*Pour for yourself, Nurse Putnam...
144. 'I'll *pour it all over your filthy face, if you don't go
145. wanted to see the old maid so you could *pour your woes into her ears,'
146. I'll kill them all tonight, I'll *pour that stinking oil on
147. "*Pour one for yourself if you wish.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

148. "*Pour me a whisky, please," I said.
149. He makes wonderful coffee, but I have to *pour the brandy.
150. in time to see Entity step forward and *pour a beaker of water into a glass flask hanging just in
151. only Cusha, preoccupied these days with the life growing inside her had waded on into the pond to *pour water over her distended belly,
152. 'May I *pour you another cup, Captain...
153. I was shirking a duty by not staying to *pour tea.
154. 'May I *pour you a second glass of wine...
155. She had soon learnt to *pour tea of a strength soothing to his stomach
156. but the tears began to *pour for the image of a husband to whose love she had renounced the right,
157. She was prompted to *pour out the tragic story on the one person close enough to respond to her distress;
158. 'He'll *pour it into a sick beast, either end, no matter.
159. "*Pour me a tot of rum," he says.
160. She added after a bit, 'To *pour poison in the man's ear.
161. Go your ways, and *pour out the vials of the wrath of God upon the earth.
162. He would *pour it out, hold it to the light, sip it
163. Jerry had done more than *pour her drinks on the long voyage home...
164. There were four tables, with a governess at the head and foot of each to *pour out tea.
165. shoulders, laughed until Mab wanted to *pour sacrificial wine on himself,
166. "We don't have to do it under the new Probation System," said Roger Keyes, trying to *pour oil.
167. "If anyone thought so, c'est tant pis *pour lui.
168. took fright again: "Voila *pour l'histoire ancienne...
169. councillor returned slowly to *pour, drink the peg of which he felt so badly
170. "said Brevis, cold again, and stretching a steady hand to *pour more tea.
171. when you make cider and *pour it into great barrels to ferment and then
172. Did you *pour it into your coffee...
173. En passant *pour la Lorraine Avec mes sabots,
174. "Will you *pour concrete over us when we're buried...
175. If all goes well, smoke will *pour from the wood without a single blister showing on your palms.
176. He would collect a pocketful and take them home, melt them down, *pour them into a little mould in the mud,
177. "Come and *pour out tea, young woman, and give an account
178. thought for a moment that it might *pour the cocoa into Tabby's ear,
179. Blinky half whistled, "we'd better *pour it all over her
180. " Blinky commanded, "while I *pour it down her throat.
181. Do you want me to *pour you some wine...
182. "*Pour some for old Golden Boy, too.
183. much in the way she would *pour his wine or light his
184. I, who now *pour the wine and tilt The glass, would
185. They *pour out strength...
186. The quiet dismissal switching it off, though, and carrying the last bucket, saline-sickly still undrinkable raw milk to *pour in high for its herringbone
187. said different things: *Pour wax on the earth.
188. and the workers heaving vast stalks up there, the brisk compact workers; jointed soldiers *pour out ...
189. Emptied from a bucket, a pile of shell poured with the numerous headlong *pour of sand onto other shells.
190. she was favourite all of a rush,The folk just did *pour on to lay six to four on
191. By the far Samoan shore, Where the league-long rollers *pour All the wash of the Pacific on the coral-guarded bay,
192. Night and water *Pour to one rip of darkness, the
193. Still shall my bursting heart with rapture swell, Still to my God, its grateful homage *pour,"
194. The full libation *pour...
195. the waves, Unrivalled Commerce flies, And congregated nations *pour The wealth of worlds from every shore...
196. O, could the Muse her glowing wishes *pour, For joys, fair nymph, to grace
197. To *pour, unask'd, within his faithful breast,...
198. he'll have to stay the night; the rain is going to *pour
199. She might talk dirty and *pour a drink into his mouth
200. and the rest of us began to *pour drinks for ourselves.
201. If you *pour water down these holes the scorpions come
202. We wait for your money, for Timoshenko, for night, for morning, for the ceiling to rumble and the water to *pour down.
203. and the water begins to *pour through, slowly at first
204. He watched the wattles around her throat settle and *pour over the starched spillway of her wimple.
205. Denise will *pour tea for all their family and friends.
206. We shall *pour ourselves a film clip of tea, munch a
207. You *pour him a stout.
208. For her sake, too, I *pour wine from the heavy flagon, shake it into a glass.
209. I *pour another glass of floating wine.
210. Une Garde-malade *pour l'amour de l'art.
211. spots, *pour boiling water over and wrap gloves, soap
212. "'There,' he said, '*pour that into the lovely man.
213. Drive carefully, and *pour brandy into him...

© 2013 Global Journals Inc. (US)

214. now and then; when the brandy's done *pour whisky, then
215. had to *pour in the powder, stick the fuse in through the neck, and cork a
216. pausing to breathe-"after knockin' 'em both out, t'havet' *pour every drop o'
217. 'It was you who wanted to *pour it into the common store.
218. *Pour eux, nous sommes des oui oui, et tout ce qui nous
219. about ten thousand different man-made chemicals *pour into the oceans from continents around the globe.
220. the human potential is developed through ideas that give understanding to the stream of events that *pour through life.
221. ...while immigrants *pour in and take jobs and eat into social services.
222. if it had encouraged the Chinese to continue to *pour into the goldfields in the nineteenth century.
223. *Pour it into a basin and let it stand a day.
224. *Pour...
225. in course of construction as a whole, as fast as workmen could *pour concrete and erect scaffolding.
226. So I just had to *pour out my troubles into the pedal set, and the doctor fix
227. The sunshine continued to *pour down.
228. be nice to go and buy something *pour passer le temps.
229. Big betting operators used Solomons' tip off to *pour thousands of pounds on the winning horse in telephone bets
230. you should always *pour your own because a dry alcoholic pours the way he used to drink.
231. I could *pour a glass of beer with no head on it in a few seconds.
232. Then she would wet a small piece of level ground, make impressions in the damp soil to the size of a stick of solder, and *pour the melted solder into them.
233. Peter left four bags at our gate and father would take a handful of the chaff and *pour it from hand to hand blowing the straw away with his mouth
234. Quickly I ducked behind a bush and watched her *pour a scoopful of water over her shoulders and
235. I *pour some of the hot water over a tea bag placed in a
236. They now *pour forth in a torrent, as if I hope to
237. and took him off to *pour treacle over him and dust him with feathers.
238. 'Aux Heros Australiens morts *pour la defense de Villers-Bretonneux 24-25
239. all the while that the questions *pour from him.
240. "Suit yourself, Con" Harry said "I'll *pour the drinks.
241. "Bob will you look after the flying fox, as they're ready to *pour some of the concrete on one of the decks,
242. game of draughts and the first deck *pour was under way.
243. The second span was ready to *pour.
244. "Let's *pour a few beers into him to liven up his ideas.
245. On most jobs we've been on we mix the cement, *pour it into the formwork
246. because I think this'll take eight hours to *pour.
247. The *pour was still going on.
248. , we chuck the stiffs in and *pour the epoxy resin all over them, then
- they give us one each so we can each *pour out our own," said Ann
249. And it does not *pour often enough.
250. She saw herself move like a wraith to the bathroom cabinet; take down the bottle of tranquillizers, *pour them into her palm,
251. In spite of all that had happened she continued to *pour out on her the unchanged affection that,
252. I have travelled hundreds of miles to step on one flower, to *pour boiling water down one antnest or
253. She then proceeded to *pour out four cups of tea asking
254. and settlers soon to *pour into Kimberley had been foolish optimism...
255. There was something of desperation in the way Grandfather continued doggedly to *pour money into his Ruby Queen show
256. The plains *pour out before him stretching to where the bluemountains lie so solemn and still.
257. When I get all steamed up hear me shout Tip me over *pour me out (SINGING) Just turn around so I can do
258. You can *pour - You know use up those two bottles first C Alright M And you can *pour one cup C Two cups of milk M Yes two cups of milk but just *pour it into the one cup first 'cause we'll use
259. we're going to *pour it into this into the vitamiser C
260. *Pour that in.
261. C Me M OK now, *pour the milk into there.
262. Now you *pour the milk in C You nearly fell M I know.
263. Shake all the sugar down to the bottom and then you tear it off and then *pour it into the cup.
264. Now you can *pour that sugar in there...
265. HELPING M You going to help me stir and *pour [...
266. of tea 125 M I'm going to *pour you a cup of tea, now .
267. I'll *pour all of them out 288 I'll *pour all of them out 289 M Ah yeah, OK
268. "Let's *pour that other bottle into the brew, Jack.
269. if Bee-Bonnet ever again wants me to sample his snake-poison, I'll *pour it on him and
270. I just *pour the hot water into it, like this.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

271. He went to *pour himself a drink, but realising
272. *pour me a beer if you like, Billy, but it will
273. , des habits et des armes; Tu t'eloignas apres *pour
274. We've just got time to *pour 'em out before they start
275. He moves, still disgruntled, to open bottles and *pour glasses, PEARL places the food on the table.
276. And this is the very last beer I *pour this year.
277. you've got another little job to do And that's *pour .
278. (Mm M: *Pour away Adrian C: OK M: Just -
279. Now *pour it all into the dish I'll let go And you *pour it There we are [...
280. M Do you want to *pour the water and make yourself look like you're crying...
281. 12 Could you *pour some in my mouth...
282. 13 M: No I can't *pour some in your mouth.
283. I said it's beautiful R - And I'll *pour out a cup of tea
284. 178 M: I don't want to *pour it right off.
285. You will *pour this in 185 Until it comes up to my thumb.
286. *Pour it in 194 Until it gets up to my thumb.
287. 261 C: *Pour it into here...
288. (RUTH CRIES FOR ATTENTION) 558 C: I'll *pour it in.
289. 559 I'll *pour it in.
290. 560 M: Yes you can *pour it in.
291. 561 C: I'll *pour it in.
292. 562 I'll *pour it in.
293. 357 Can I *pour that in...
294. I want to *pour the hot water out of the kettle ...
295. M: Hmm, would you *pour it in for me...
296. C: Yes I'll *pour it.
297. Right, now *pour your milk in C: Yeah, right M: *Pour
298. I am] M: *Pour it all in.
299. M: (And then we gotta *pour it into the frypan
300. M: No Mummy's gonna *pour it out of the carton
301. Someone to whom he can *pour out his own private grief without any...
302. but there was a concrete *pour on and he
303. add onion and blend together with meat until lightly brown; *pour in the wine and when it
304. in blender and *pour through sieve into a small bowl.
305. Place into a bowl and *pour some more marinade over chicken.
306. Australia was a word, when I was little, my lips poured slowly, as you *pour out treasure.
307. I *pour the syllables, feeling a kinship with transplanted men who grew like
308. The women are advised to *pour this "charmed" oil in a tiny, metallic cylinder and
309. I was so scared that I would *pour out a fish on my body.
310. "Let me *pour you out a nip.
311. Then you *pour in the melted gold and let it cool, and
312. The shower heads continued to *pour forth it's scorching jets till the shower booth was filled.
313. as he stood aside to let the sweeper *pour tea into China's mug.
314. in the Prussian group are the Ordre *Pour Le Merite, the
315. The Ordre *Pour Le Merite was established in 1740,
316. "Will you *pour my tea for me, Maud...
317. *Pour me out some coffee and pass the butter.
318. When the starch is cool, *pour it into paint jars and add
319. " Jamie stepped aside and allowed the swarm of guests to *pour into their house.
320. After Qantas got a different plane for us, it started to *pour with rain.
321. It looks like its going to *pour again," said Abby, the
322. He pull out a pocket knife and some tomato sauce and *pour it on to the knife then he pull one.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Global Journal of human social science
Linguistics & Education
Volume 13 Issue 8 Version1.0 Year 2013
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals Inc. (USA)
Online ISSN: 2249-460X&Print ISSN: 0975-587X

Constructivismo, Medios Y Nuevas Tecnologías

By Javi Gonzalez
University of Guanajuato, Mexico

Resumo - Este trabajo forma parte de una línea de investigación iniciada en el Máster en Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Revisamos los puntos de coincidencia entre las TIC y las teorías del aprendizaje, generando discusión acerca del concepto de interactividad, y de multimodalidad a partir de comprender su importancia dentro del diseño de una página web, además intentamos dar criterios que arrojen luz a la aplicabilidad de las teorías tratadas, dentro de un sistema de educación a distancia. Finalmente analizamos una página web educativa, y aportamos unos criterios de análisis para su optimización de un material multimedia, una web educativa.

Palabras Clave : teorías del aprendizaje, constructivismo, TIC, materiales multimedia, aplicaciones, sistemas de educación a distancia.

GJHSS-G Classification : FOR Code: 890499



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2013. Javi Gonzalez. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction inany medium, provided the original work is properly cited.

Global Journal of human social science
Linguistics & Education
Volume 13 Issue 8 Version1.0 Year 2013
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals Inc. (USA)
Online ISSN: 2249-460X&Print ISSN: 0975-587X

Constructivism, Medios y Nuevas Technologies

By Javi Gonzalez
University of Guanajuato, Mexico

Summary - This work is partofa line of research begun in the Masters in Communication and Education of the Autonomous University of Barcelona. We review the points of convergence between ICT andlearning theories, generating discussion about the concept of interactivity, multimodality and starting to understandits importance in the design of a website, and try to give criteria that shed lighton the applicability of the oriestreated with in adistance education system. Finally we analyze an educational website, and we provide analysis criteria for optimization of multimedia material, an educational website.

Keywords : learning theories, constructivism, ICT, multimedia, applications, distance learning systems.

GJHSS-G Classification : FOR Code: 890499



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2013. Javi Gonzalez. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction inany medium, provided the original work is properly cited.

Constructivismo, Medios Y Nuevas Tecnologías

Constructivism, Media and New Technologies

Javi Gonzalez

Resumen - Este trabajo forma parte de una línea de investigación iniciada en el Máster en Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Revisamos los puntos de coincidencia entre las TIC y las teorías del aprendizaje, generando discusión acerca del concepto de interactividad, y de multimodalidad a partir de comprender su importancia dentro del diseño de una página web, además intentamos dar criterios que arrojen luz a la aplicabilidad de las teorías tratadas, dentro de un sistema de educación a distancia. Finalmente analizamos una página web educativa, y aportamos unos criterios de análisis para su optimización de un material multimedia, una web educativa.

Palabras clave: teorías del aprendizaje, constructivismo, TIC, materiales multimedia, aplicaciones, sistemas de educación a distancia.

Summary - This work is partofa line of research begun in the Masters in Communication and Education of the Autonomous University of Barcelona. We review the points of convergence between ICT andlearning theories, generating discussion about the concept of interactivity, multimodality and starting to understandits importance in the design of a website, and try to give criteria that shed lighton the applicability of the oriestreated with in adistance education system. Finally we analyze an educational website, and we provide analysis criteria for optimization of multimedia material, an educational website.

Keywords : learning theories, constructivism, ICT, multimedia, applications, distance learning systems.

I. La Concepción Socioconstructivista: Red e Interactividad

En pleno siglo XXI, se impone un cambio de perspectiva en cuanto al modo en que la educación formal, percibe a las producciones emanadas del seno de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, cómo las desconoce y cómo les teme. Muchas veces el maestro en el aula, se empecina vanamente en desautorizar y combatir a los medios masivos que rodean y atraen la atención de los niños, en lugar de valerse de ellos para comprenderlos mejor e incorporarlos a su actividad diaria.

Educación y Comunicación aparecen como partes sustanciales e interdependientes de un mismo proceso de construcción de significados dentro del mundo de la cultura. Aula, televisor o computadora, aparecen hoy –y cada vez con mayor fuerza- como contextos diferentes pero hermanados en un mismo proceso: el de gestionar saberes y conocimientos constitutivos de la mente del hombre del siglo XXI, transversalizada por la cultura digital, bajo el paradigma de la interactividad (Temporelli, 2011).

La interactividad distingue y modula las mentes contemporáneas signadas por las NTIC, de forma tal que se manifiesta como rasgo inequívoco - aunque no exclusivo - de las mismas. Tal cual lo señala el informe EDUS del grupo Grintie (2002), la interactividad es de naturaleza esencialmente constructiva, y está edificada con el aporte conjunto de los participantes del sistema en cuestión, emergiendo y tomando forma en la medida que se despliega una actividad conjunta de dichos participantes.

En un claro ejemplo de tecnología funcional, las posibilidades inherentes al medio cibernético montado en el ciberespacio, aumentan la calidad y cantidad de intercambios:

> *"Las nuevas tecnologías hacen posible que entre el usuario y las informaciones por ellas transmitidas se pueda instaurar un constante ir y venir: las acciones del sujeto producen de inmediato cambios visibles en la pantalla que a su vez apelan a nuevas decisiones y acciones del sujeto, y así sucesivamente [...] ofrecen la posibilidad de poner en contacto, sin ningún tipo de restricción temporal y espacial, a un sinfín de personas que comparten recursos básicos de estas conexiones"* (Coll y Martí, 2001).

Dado que los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje son, en un sentido profundo, procesos interactivos y comunicativos en los que los participantes se *"sumergen en la construcción de sistemas de significados compartidos cada vez más ricos, complejos y ajustados a la realidad."* (Colomina, Rochera y Onrubia, 2001). Deberíamos, por tanto, representarnos a la actividad del aula, a los medios masivos de comunicación y a internet, como partes constitutivas de un mismo proceso interactivo de construcción de conocimiento. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación cumplen un papel central en nuestra contemporaneidad, siendo la interactividad su arma más característica y cautivante, la cual genera contextos nuevos que obligan a la educación a una revisión urgente, y a los diseñadores a atender más que nunca al requerimiento del usuario:

> *"La interactividad es la organización de la actividad conjunta, es decir, en las formas que adoptan las*

© 2013 Global Journals Inc. (US)

actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje y en su evolución", EDUS-Grintie (2004).

Este modelo está íntimamente emparentado con el constructivismo, a quien le debe su fundamento filosófico y su estructura psicoeducativa, y en cuyo núcleo duro se encuentra el aprendizaje de tipo colaborativo, entendido éste como el proceso de aprendizaje individual –formal o informal-, sumado a los procesos colectivos de convergencia de conocimientos, que puede ocurrir entre un grupo de personas enlazadas por una actividad colectiva, que implique algún tipo de interacción e interdependencia (Cross, 2007).

El auge de las nuevas tecnologías ha revitalizado el sistema educativo, tal cual lo afirman Yoon y Johnson (2007), con el avance de las TIC, los sistemas EaD han visto incrementado su potencial para el trabajo colaborativo y el uso del conocimiento colectivo. Por ejemplo, los debates mediados por ordenador son actividades que permiten promover la construcción social de conocimiento por medio de la interacción social. Efectivamente, el modelo constructivista de intervención de las TIC en educación, entiende a las situaciones de enseñanza-aprendizaje como un proceso doble: por un lado la construcción de significados que llevan a cabo los alumnos sobre los contenidos y tareas educativas, y por otro la construcción de la actividad conjunta que llevan a cabo profesores y alumnos, siendo que el primero se encaja en el segundo: en el proceso de construcción de la interactividad (Coll y Martí, 2001). El beneficio potencial del trabajo colaborativo en la EaD, está sostenida por gran cantidad de bibliografía (Alessi y Trollip, 2001). Múltiples son los resultados positivos del trabajo sostenido con modelos que defienden la construcción de conocimiento, algunos de ellos los describen Nie y La (2010): aumento de las estrategias de los estudiantes, la auto-eficacia, la revalorización de las tareas, y en concordancia con Tynjäla (1999) la transformación profunda de sus concepciones. Desde la perspectiva constructivista, el grupo es un sistema de construcción del conocimiento capaz de desarrollar sus propias normas de participación social, y las estructuras vinculadas al desarrollo de la tarea o contenido a lo largo de la historia, por tanto, puede interpretar a las TIC como herramientas de construcción colaborativa del conocimiento, centrándose en las ventajas cognitivas derivadas de los intercambios al trabajar con otras personas (Gros, 2004). Recíprocamente, Sang *et al* (2010), aseveran que la adopción de concepciones constructivistas favorecen el uso de TIC, lo que viene a significar un bucle de retroalimentación que va de la influencia de las TIC a la construcción del conocimiento, y de cómo simultáneamente éste impacta en las nuevas tecnologías.

Por último, el constructivismo representa un modelo que altera el objeto de estudio, postulando la necesidad de centrarse en el análisis de las relaciones entre profesores y alumnos y en el proceso mismo de construcción conjunta que llevan a cabo. A raíz de ello, modifica las demandas hechas a los diseñadores de entornos electrónicos de enseñanza y aprendizaje, solicitándoles la inclusión de recursos tecnológicos, susceptibles de promover y facilitar los procesos sociales y comunicativos y el desarrollo de estrategias cognitivas y de aprendizaje. El trabajo en grupo puede generar una forma de comunidad que ofrezca por resultado conocimiento compartido, cuyo uso se afianzará gracias a la interacción de los distintos componentes del grupo.

El mecanismo interactivo responde a la exigencia de atender a la complejidad del proceso de construcción del conocimiento, y permite interrogarse sobre la aportación específica de las TIC a los mecanismos de influencia educativa. Toda interacción implica participación e intercambio, vale decir, una negociación de significados que está doblemente limitada: por los recursos semióticos tecnológicos, y por los elementos empleados para regular las prácticas de relación social (Young y Collin, 2004). Conforme a lo expresado, la perspectiva socio-constructivista no puede entenderse al margen de tres elementos: la actividad conjunta de profesor y alumno, la ayuda educativa que aporta el profesor, y el nivel de ajuste entre la ayuda ofrecida y la actividad constructiva que los alumnos desarrollan a partir del proceso colaborativo (Colomina, Engel y Onrubia 2008). Cole y Engestrom (1993) prefieren hablar de aprendizaje colaborativo, y lo definen como aquel que se basa en la información compartida entre los distintos alumnos, y entre el alumno y el profesor, con el fin de afianzar conocimientos, compartir puntos de vista, aportar nuevas ideas a la luz del trabajo de otros, o introducir conceptos para discusión y elaboración grupal. Dichas particularidades, posibilitan que la misma información pueda ser compartida por distintas personas, produciéndose un flujo constante de datos compartidos, con objetivos educativos tanto personales como grupales.

El aprendizaje ha orientado el trabajo de investigación e intervención de numerosos científicos; Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner a partir de los cuales se han construido diversas, perspectivas, visiones y propuestas que pretenden entender, explicar y describir el aprendizaje en los seres humanos. El Constructivismo es una orientación o enfoque que considera que la estructura psicosocial del individuo tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino que es una construcción propia que se va

© 2013 Global Journals Inc. (US)

produciendo cotidianamente como resultado de la interacción entre estos dos factores.

El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano que se realiza con los esquemas que ya posee, con los conocimientos previos que ya construyó y con la experiencia que adquirió (Del Val, 1997). La integración y formulación de la teoría del Constructivismo se atribuye generalmente a Piaget, quién precisó los mecanismos por los cuales el conocimiento es interiorizado por el que aprende. El Constructivismo en sí mismo no sugiere un modelo pedagógico determinado. De hecho, plantea una descripción de cómo se lleva a cabo el proceso de aprender en el ser humano, y esta situación da origen a distintas corrientes pedagógicas que pretenden apoyarse en sus principios para encontrar una explicación del proceso de aprendizaje en las aulas escolares (Vázquez, 2010).

En el constructivismo el diseño de actividades de enseñanza en la Red puede orientarse a la luz de varios principios de esta corriente tales como: el papel activo del alumno en la construcción de significado, la importancia de la interacción social en el aprendizaje, la solución de problemas en contextos auténticos o reales. Cada individuo posee una estructura mental única a partir de la cual construye significados interactuando con la realidad. Una clase virtual puede incluir actividades que exijan a los alumnos crear sus propios esquemas, mapas, redes u otros organizadores gráficos. Así asumen con libertad y responsabilidad la tarea de comprender un tópico, y generan un modelo o estructura externa que refleja sus conceptualizaciones internas de un tema (Leflore, 2000).

La interacción social proporciona interpretaciones mediadas de la experiencia. Gran parte de lo que aprendemos sobre el mundo depende de la comunicación con otras personas. El lenguaje es una herramienta fundamental para la producción de significados y la solución de problemas. En la educación virtual la interacción social puede lograrse a través de chats, correo electrónico, foros de discusión, videoconferencias, etc. Los alumnos contestan preguntas, resuelven problemas, y realizan actividades en forma grupal. La Red es un entorno en el cual el trabajo en grupo puede alcanzar mayor relevancia. De cierta manera lo que cada estudiante hace es publicado, y el profesor puede determinar quién participa realmente en un proyecto. En la clase regular es común que algún alumno contribuya poco o nada al trabajo de un grupo sin que el profesor se entere. En la Red la participación de todos es más visible.

Enfrentar los estudiantes a problemas del mundo real es una estrategia para lograr aprendizajes significativos. Como estos problemas presentan contextos muy variados, su abordaje requiere múltiples puntos de vista. La instrucción en la Red puede ofrecer a los alumnos la oportunidad de enfrentar y resolver problemas del mundo real. El uso de simulaciones ayuda a la construcción de conceptos y mejora la capacidad de resolver problemas. Hay dos tipos de simulaciones que operan de forma diferente. Una forma de simulación permite a los alumnos observar un evento o fenómeno desconocido, por ejemplo una reacción nuclear. A la luz del constructivismo estas simulaciones son eficaces si solamente introducen un concepto o teoría, permitiendo a los alumnos que elaboren una explicación de lo que han observado. El otro tipo de simulación involucra los alumnos en la solución de problemas. Por ejemplo, en un programa de administración hotelera los alumnos deben analizar y resolver situaciones sobre manejo de personal, atención al cliente o compra de insumos. La red ofrece diversas herramientas para investigar un problema tales como bases de datos, sitios con información especializada, y medios para contactar expertos en el área. Al usar estos recursos, los alumnos conocen diversos puntos de vista y exploran información diferente sobre un problema, lo cual constituye una forma auténtica de construir conocimiento.

Leflore (2000) sintetiza así algunas pautas derivadas del constructivismo para enseñar a través de la Red:

- Organizar actividades que exijan al alumno construir significados a partir de la información que recibe. Se le pide que construya organizadores gráficos, mapas, o esquemas.
- Proponer actividades o ejercicios que permitan a los alumnos comunicarse con otros. Orientar y controlar las discusiones e interacciones para que tengan un nivel apropiado.
- Cuando sea conveniente permitir que los estudiantes se involucren en la solución de problemas a través de simulaciones o situaciones reales.

¿Podemos asegurar que, tanto diseñadores, pedagogos o todos aquellos quienes están involucrados en un proyecto de página web, si bien no hacen uso explícito de concepciones concretas, carecen de representaciones mentales acerca de lo que es un buen diseño, o de cómo se debe educar?

Cierto es que, en el caso de existir presencia implícita de concepciones tanto epistemológicas, psicoeducativas o tecnológicas, su uso se vería fuertemente restringido si se hiciese a nivel inconsciente. Recuperarlas en el plano consciente, para operar sobre ellas en forma metacognitiva y consciente, y facilitar el cambio conceptual, se impone como el primer paso hacia la mejora del diseño y desarrollo de una página web. Apostamos por la aplicación de la concepción constructivista.

La concepción Socio-constructivista del aprendizaje se organiza en torno a tres ideas (Del Val, 1997; Jonnes y cols., 2001; Vázquez, 2010):

© 2013 Global Journals Inc. (US)

1. El estudiante es el responsable directo de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye su conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. La importancia prestada a la actividad del estudiante no debe interpretarse en el sentido de un acto de descubrimiento o de invención, sino en el sentido de que es él quien aprende y, si él no lo hace, nadie puede hacerlo en su lugar.
2. Los estudiantes construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho ya están construidos. Todos los elementos de la convivencia y desarrollo humano, ya están elaborados y en funciones, sin embargo, siempre están y estarán sujetos a innovaciones, adecuaciones y nuevos descubrimientos producidos por el constructivismo individual y social de los seres humanos.
3. El hecho de que la actividad constructiva del estudiante se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente condiciona el papel que está llamado a desempeñar el facilitador. Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, rica y diversa; el facilitador ha de intentar, además, orientar esta actividad constructiva del estudiante con el propósito de que esta actividad se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos educativos como saberes: científicos, culturales, éticos, artísticos, generando de esta manera lo que son los aprendizajes significativos.

II. Aportaciones de la Pedagogía y Semiótica Multimodal

Los avances tecnológicos y el desarrollo de la comunicación global han introducido nuevos géneros, formas y medios de comunicación, desafiando el punto de vista del texto como algo fijo y estático, sino susceptible de cambio por parte de los responsables individuales del texto. Considerando que en las aulas se han adoptado con frecuencia una prudente, incluso una actitud antagónica a las nuevas formas y modos de elaboración de significado, para los niños pequeños son menores los límites establecidos, lo que les permite adaptarse a cambiar los paisajes textuales, hacia maneras creativas, innovadoras y multimodales. Sus textos pueden incluir escritura, imágenes visuales y objetos, de dos o tres dimensiones, que podrían ser de papel, diseñados en la pantalla, o en los medios de comunicación, y que podrían implicar efectos visuales, musicales o cinestésicos, y que tal vez sean incorporados a la lengua, el sonido, el gesto, o la acción. Estos cambios plantean importantes problemas teóricos, pedagógicos y metodológicos para los investigadores y los profesionales. La elaboración de datos de manera que facilite el análisis de múltiples sistemas de signos, conservando la capacidad de administración, requiere delicadeza en su propuesta y experiencia en el uso de técnicas digitales y software, para facilitar la investigación destinada a la transformación de la alfabetización en las aulas del siglo XXI. Las palabras de Wohlwend y Mavers (2009) exploran el impacto de las nuevas tecnologías en los primeros años del aula, aunque desde perspectivas muy diferentes. Wohlwend muestra cómo los niños pueden usar nuevas tecnologías, como teléfonos móviles y videojuegos, con el formato de hojas impresas, que dan a las nuevas tecnologías y a las alfabetizaciones una repetición mixta. Mavers muestra la utilidad del uso de tecnologías simples, tales como pantallas individuales. Estos pueden proporcionar magníficos espacios para que los niños desarrollen ideas e hipótesis y los registren como textos efímeros, importantes por el momento.

Bearne (2009) argumenta que la complejidad de los textos multimodales no está bien respaldada por los sistemas desarrollados para el lenguaje oral y escrito. Su trabajo presenta un marco de referencia para describir la interrelación de los elementos de la imagen, el lenguaje, el sonido, la mirada, y los movimientos de los niños en la producción de textos multimodales. Ella sugiere cómo un marco multimodal de este tipo podría ser ampliado para incorporar la evaluación.

Pahl (2009) examina la relación entre la conversación y el texto. Ella explora la materialidad de los textos, y muestra como la conversación puede imaginativamente estirar y transformar el material y el significado textual más allá de las estructuras inmediatas del aula.

Flewitt y cols. (2009), Nind, Payler, Albers, Tammy y Cowan, utilizan descripciones y análisis multimodales para abordar las cuestiones de la diferencia. Flewitt señala la evidencia de un estudio de niños con necesidades educativas especiales. Estos autores destacan la importancia de las interacciones encarnadas entre adultos y niños, y reconocen la idiosincrasia, y los significados multimodales que caracterizan a sus eventos de alfabetización.

Las tendencias actuales de la retórica (Kress y van Leguen, 2001) ofrecen una perspectiva unificadora teórica entre lo verbal y lo visual, y contribuyen a un esquema para considerar las formas en que se combinan los modos de comunicar el significado. Para generar una pedagogía multimodal, hay la necesidad de describir y evaluar los progresos (Burke y Hammett, 2009). Hay, actual y afortunadamente, mucho interés en la multimodalidad, pero esto mismo trae problemas, cuando los debates se basan en suposiciones sobre si la multimodalidad implica necesariamente pantallas. La posibilidad futura de un discurso compartido sobre los textos multimodales tendrá que situarse entre las

© 2013 Global Journals Inc. (US)

visiones tradicionales de la alfabetización y las seducciones de la tecnología digital.

Impacto de la comunicación multimodal en educación

Existen diversos modos de comunicación que se articulan entre sí para dar como resultado la creación de significados derivados del discurso de un emisor. En el ámbito educativo, este discurso multimodal adquiere relevancia en el espacio áulico ya que es ahí donde se da el mayor intercambio de palabras, gestos, posturas, esquemas, ilustraciones, etc., en relación a un objeto determinado de estudio entre el maestro y sus alumnos.

Los conceptos que se estudian en las materias científicas son contenidos muy bien estructurados, por lo que resulta relevante estudiar los modos de comunicación más apropiados para construir un significado común en torno al objeto de estudio. Conceptos como "*el ciclo del agua*", "*la fotosíntesis*", "*la reproducción asexual de las plantas*", etc., son ejemplo de ello. Se habla de una construcción en común porque intervienen en ella los alumnos como el docente para llegar a cierto consenso en la definición de cierto concepto. Es decir, se puede hablar de una dimensión social en los hechos de la comprensión científica de un objeto en particular o de una construcción social del aprendizaje.

Pero, ¿cuáles son estos modos particulares de comunicación o modos semióticos de los que estamos hablando? "Procesadores de textos, aplicación de dibujo o diseño, programas de animación y otros más que van surgiendo gracias al desarrollo de la misma tecnología. Además de lenguaje oral y escrito que tradicionalmente se ha venido utilizando en la práctica educativa. Más de alguno de los anteriores modos y otros que no se han mencionado tienen lugar en el aula; es decir, que son utilizados por el docente en su afán de enseñar y por los alumnos, en su tarea de aprender.

Hoy en día existe la necesidad de utilizar nuevas formas para que los alumnos se apropien de los conocimientos propiciando el empleo de las TICs en el diseño de ambientes de aprendizaje. En la actualidad el docente tiende a provocar la participación activa de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, y para ello es clave el uso de diversos dispositivos donde se utilice la comunicación auditiva, visual, táctil y gesticular, con la posibilidad de realizar dicha interacción desde cualquier lugar y en cualquier tiempo (Kress, 2001, Kress y Van Leeuwen, 2006).

Nos vamos acercando a la contribución más importante de esta multiplicidad de formas de comunicar los contenidos de aprendizaje. En la medida que se elijan las mejores formas comunicativas, las más variadas, las más pertinentes, el nivel de transferencia y apropiación de ciertos contenidos se acrecentará en la figura del docente como de los alumnos, lo cual tiene importantes implicaciones para obtener mejores resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Impacto de la comunicación multimodal dentro de una sesión de clase

La incorporación de la comunicación multimodal en la educación presenta numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su aplicación exige una preparación especial por parte de docentes y estudiantes para poder aprovecharla adecuadamente, exigiendo estrategias, modificaciones en su planeación, diversidad de materiales para presentar la información y una adecuada incorporación de las TIC que propicien la búsqueda y generación de conocimientos que permitan obtener el mayor beneficio de la labor docente y de los aprendizajes de los alumnos.

La incorporación de las TIC en la enseñanza influye en la presentación de la información en clase y exige cambios en la planeación y tratamiento didáctico, además de que facilitan la actualización rápida de la información y la posibilidad de poder complementarla entre diversos medios didácticos enmarcados en la clase no presencial como complemento de la clase presencial, finalmente es necesario lograr en los docentes la capacitación necesaria para la adecuada valoración y explotación de las TIC.

III. El Diseñador Instruccional (DI)

El perfil de un diseñador instruccional debe estar orientado al entendimiento y conocimiento del aprendizaje y ambientes instruccionales desde la perspectiva del que aprende y enseña. También debe comprender y saber desarrollar e interactuar en ámbitos flexibles de aprendizaje basados en las TICs, fomentando su uso pedagógico correcto.

Es capaz de manejar diferentes modelos de diseño instruccional desde los centrados e objetivos, hasta los enfocados en competencias.

Los perfiles más idóneos parecen ser (Richey, Fields y Foxon, 2001):

- Licenciado en Psicología con orientación educativa
- Licenciados en Pedagogía con orientación en psicología.

Ambos perfiles deben concentrar y contactar conocimientos de disciplinas como: informática, diseño gráfico, comunicación, tecnología educativa, metodologías de investigación. Además de ser una persona que disfrute de mantener relaciones cercanas con figuras académicas.

La labor del DI debe centrarse en interpretar los conocimientos y la experiencia del experto de contenido para ser conjuntada a las posibilidades de su grupo de trabajo en un proceso original creativo y especulativo.

Los diseñadores instruccionales son parte integral del proceso de desarrollo, pero no son la parte primaria. Cuando se contempla que el diseñador es la

© 2013 Global Journals Inc. (US)

parte inicial y que debe trabajar en solitario con el experto de contenido se está limitando a toda la célula de ser parte fundamental en la concepción y generación de ideas que se traducen en ideas asequibles.

Nos quedamos con la propuesta que Temporelli (2009: 35) hace al aplicar el enfoque constructivista a los sistemas de educación a distancia:

> *"A) Generar formas de evaluación, análisis y retroalimentación de las actividades que un usuario desarrolla, de forma tal que un sitio web represente un espacio co-construido.*
>
> *B) Lograr mayor congruencia entre las actividades desempeñadas por los hacedores de una página web educativa.*
>
> *C) A la luz de la perspectiva socio-constructivista, crear diseños que optimicen los niveles de interacción que ofrece el sitio, buscando potenciar un uso activo y participativo.*
>
> *D) Exigir la figura del diseñador instruccional, quien despunta como el profesional más idóneo al momento de favorecer aspectos interdisciplinarios".*

Asimismo parece fundamental lo apuntado por Perceval y Tejedor (2007: 2010), que concluyen su trabajo sobre los retos actuales en cinco utopías-posibilidades: "*libertad, responsabilidad, interactividad, continuidad y virtualidad*".

IV. Propuesta Modelo Diseño Instruccional

1. Análisis. Consiste en hacer un estudio global básico acerca de los recursos, el contexto y la población destinataria del curso, para lograr que los contenidos temáticos del mismo, sean integrados de manera pertinente, con calidad y coherentemente (Heinich, y cols., 2003).
2. *Diseño.* Esta es una de las partes principales el DI, pues es aquí donde se organiza, estructura y planifica el Programa de estudios del curso correspondiente, con el objetivo de que los estudiantes adquieran los conocimientos, destrezas y habilidades coherente y consecuentemente.

Esta tarea la podemos dividir en tres vertientes (Vázquez, 2010):

i. 2.1 Definir y establecer los contenidos y los objetivos del Programa de estudios del curso correspondiente.
ii. 2.2 Elección de todos los materiales que se utilizarán en la elaboración del curso con base en los siguientes criterios: A. Selección de la información formativa del curso: consistente en la recopilación, sistematización y depuración de los materiales bibliográficos que serán incluidos en los contenidos temáticos. B. Selección de los recursos y materiales complementarios que sirvan de apoyo a los fines didácticos del curso como: textos, videoconferencias, imágenes, videos, archivos de sonido, etc.).
iii. Desarrollo (elaboración de las Unidades Didácticas). El desarrollo y producción de los materiales educativos que integrarán las Unidades Didácticas, es básico en la elaboración del curso en línea, pues es en este momento, cuando se pone en juego la metodología y estrategia psicopedagógica elegida (en este caso el Socio-constructivismo) para la producción de estos materiales educativos, es necesario plantear algunas definiciones y consideraciones para su mejor entendimiento.

A la par de la elaboración de los contenidos temáticos de las unidades didácticas, es necesario planificar y elaborar las actividades de aprendizaje, orientadas a desarrollar en el estudiante conocimientos, habilidades y destrezas -aprendizajes significativos- derivados de los contenidos temáticos del curso en un ambiente de trabajo vinculante con el entorno, autogestivo y colaborativo.

En las actividades de aprendizaje, se trata de usar el conocimiento significativamente, cotejando, corroborando y confirmando los conocimientos y la información adquirida; que generen preguntas y respuestas que se enriquezcan con la integración de los aportes del trabajo colaborativo de: equipos de trabajo, del grupo y de la retroalimentación del facilitador. Situación que se verá reflejada cuando los estudiantes resuelvan problemas, tomen decisiones y elaboren proyectos (Peñalosa, 2006).

Planear estas actividades, representa uno de los retos más importantes para el docente. Sin embargo, es una de las etapas más lúdicas del DI, pues es uno de los momentos en donde la creatividad y la imaginación se deben poner en juego en su máxima expresión, apoyándose con este propósito en los múltiples recursos que las TIC´s y la plataforma instruccional, recurrir a la multimedia, la videoconferencia, el Chat, la investigación colaborativa y los foros virtuales (Vázquez, 2010).

V. Análisis y Ficha Descriptiva de un Software en Línea: *Educalandia*

a) Descripción

EDUCALANDIA.NET es una web con multitud para alumnos/as de Educación Infantil y Educación Primaria; así como para niños y niñas que presenten necesidades específicas de apoyo educativo. En cada uno de los recursos indican la temática a trabajar, así como el nivel al que se dirige.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

b) Área de conocimiento.

Abarca el contenido curricular desde el primer ciclo hasta tercer ciclo, incluso podemos ver aplicaciones para niños de preescolar.El profesor tiene una amplia gama de temáticas curriculares a escoger para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. Y el usuario podrá manipular objetos mediante juegos educativos que tienen una finalidad temática.

c) Responsable

Aníbal Parra. Correo electrónico: info@educalandia.net

Creado en España, no comercial, de acceso gratuito bajo la licencia de http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/

La dirección para trabajar este software en línea es http://www.educalandia.net

d) Características de los usuarios

Enfocado principalmente a usuarios en edad escolar desde los 5 años hasta la pre-adolescencia (14 años) debido a que incluye dentro de la temática, contenidos de tercer ciclo.Este software en línea tiene una serie de actividades que el docente debe valorar para utilizarlas como recurso didáctico.

e) Idioma usado

Está en Español, con un vocabulario muy sencillo y fácil de entender por el usuario que navegará dentro del programa.

f) Requerimientos técnicos

Este software utiliza varios recursos multimedia por los que el usuario debe tener como minino:

- Acceso a internet
- Debe tener instalado y en funcionamiento correcto dispositivos de audio y video.

Modelo de enseñanza/aprendizaje usado para desarrollar la aplicación.

Se basa en un modelo de aprendizaje de juego como recurso de enseñanza.

Cada temática que aborda el software el usuario la aprende o practica mediante juegos educativos, los cuales ven el error como una forma de aprendizaje el usuario identifica donde comete el error y lo puede corregir, no acumula puntos ni es competencia, trabaja al ritmo del estudiante.El docente tiene varios recursos como herramientas, prácticas para reforzar o aprender una temática, todo esto para que el software cumpla la función de complementación para el aprendizaje mediado por la tecnología.

g) Accesibilidad

Es un software en línea gratuito, ejecutable. Se trabaja únicamente en línea, y tiene vínculos a otros link educativos.

Integración de elementos multimedia

Es su principal fuerte: la variedad de actividades utilizando multimedia.Tiene una interfaz de la escena de un pescador que busca un tesoro.Las actividades tienen audio y video, son interactivas.El audio está seleccionado según la actividad, en las actividades que se requiere mayor concentración el audio cambia.El software tiene un apoyo para estudiantes con necesidades especiales, debido a que las actividades resaltan en tamaño las letras y el audio de las indicaciones ya avances en las actividades.



Tabla 1 : Menú principal de la web Educalandia

Posee una indicación sobre su idoneidad para ser utilizado en PDI ya que como explica en el blog de la web su propio creador, Aníbal Parra (2010):

> "… *he clasificado los recursos para ser o no empleados por las pizarras digitales, esa es una decisión del maestro pero creo que hay recursos que son más susceptibles de ser empleados en las pizarras que otros, aquellos que simplemente se trata de arrastrar para emparejar texto-texto, sonido-texto, sonido-imagen o texto-sonido, aquellos en los que simplemente hay que hacer clic de ratón, preguntas test de respuesta única, en definitiva nos referimos a*

© 2013 Global Journals Inc. (US)

todas aquellas actividades en la que no implica usar la escritura ni el teclado de pantalla pues nos hace perder mucho el tiempo…"

La web tiene un espacio dedicado a juegos educativos, y otro con recursos generales para el profesorado (adivinanzas, generador de cuentas, dibujos para imprimir…). Ofrece un abanico de recursos y actividades educativas para alumnado en edades de infantil y primaria con el fin de reforzar y desarrollar las competencias básicas de estas etapas mediante la realización de actividades lúdicas y participativas. Para ello presenta contenidos cognitivos mediante actividades de participación activa y el juego, o instrucción virtual directa de información. Con ello serán los mismos alumnos y alumnas quienes creen el conocimiento partiendo de la información que se presenta. Además permite interaccionar con otras personas virtualmente mediante un foro, con el fin de realizar tareas de forma interactiva y cooperativa, o tratar aspectos de la página web externamente. Para el uso y contacto de los usuarios con mayor edad, se encuentra un email de contacto con el que poder realizar las sugerencias y aportaciones, a la vez, que resuelvan nuestras dudas e intereses.

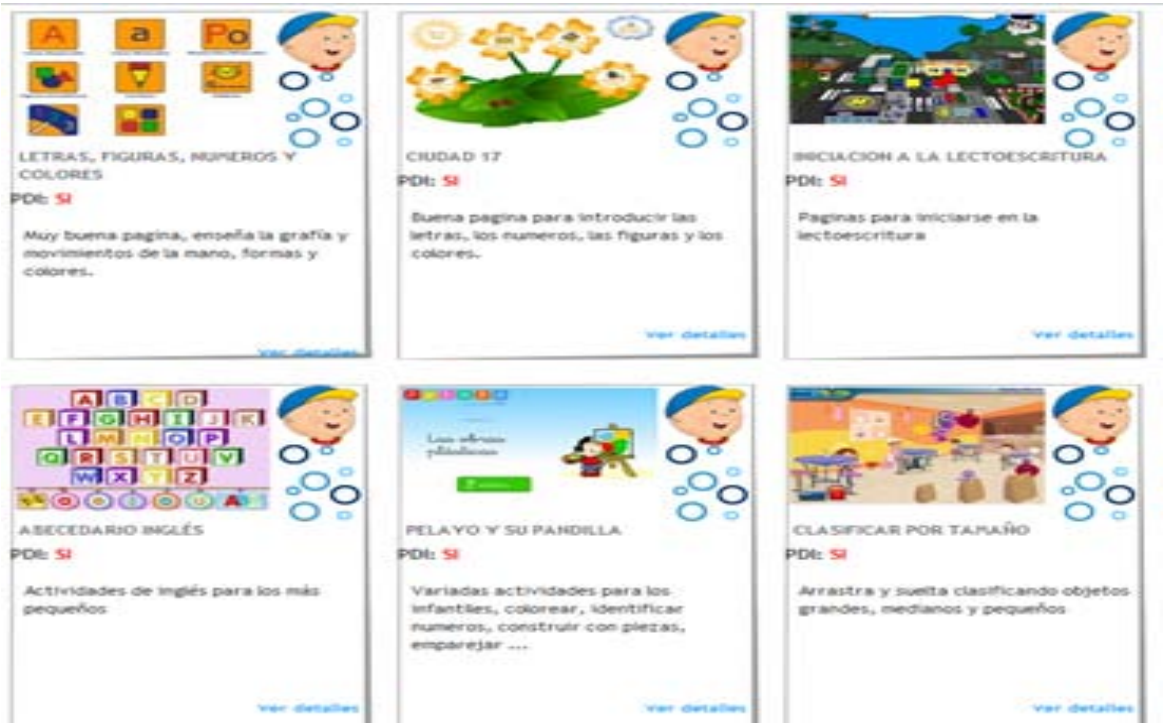


Tabla 2 : ejemplos de actividades: contenidos cognitivos

A continuación integramos los criterios de análisis en función de unos estándares de evaluación presentados en el blog Software Educativo (Quesada, 2011):

Tabla 3 : Evaluación de la web Educalandia. Quesada (2011)

Criterio	Estándares de Evaluación				
Presentación y Estructura	5	4	3	2	1
a- Atractivo visual.	X				
b- Se pueden observar los íconos de navegación.			x		
c- Presenta los elementos gráficos con efectividad.			x		
Eficacia	5	4	3	2	1
a- Representa un apoyo al logro de los objetivos planteados.		X			
b- Presenta una lógica de secuencia de actividades dentro del software.				x	
c- Tiene actividades apropiadas de autoevaluación.				X	
Eficiencia	5	4	3	2	1
a- Permite la exploración del software por el usuario.			x		
b- Representa una herramienta para el aprendizaje.	X				

© 2013 Global Journals Inc. (US)

c- Utiliza un lenguaje apropiado para la población meta de uso.	X				
d- Cantidad de actividades para reforzar contenidos.	X				
Calidad	5	4	3	2	1
a- Interactivo				x	
b- Instrucciones claras utilizando multimedia.			X		
c- Uso y manejo de recursos técnicos.			x		
d- Interface con el usuario			x		

VI. Conclusiones

El diseño es parte sustancial de nuestro constructo social, ordena el mundo exterior a partir de crear una representación de él. La potencialidad de generar nuevos mundos, es lo que le otorga al diseñador, la posibilidad de materializar la comunicación de hechos que sucederán-suceden-sucedieron en ámbitos generalmente inasibles en lo temporal, (Fuentes, 2005). Tomando como base a Aicher (2004), podemos decir que a partir de imaginar nuevos escenarios, el diseño puede trocar el mundo y lo que en él acontece en signos e imágenes, puede hacer visible lo invisible.

La historia ha dejado incrustados en las piedras, mudos vestigios de un pasado muy lejano, sin los cuales dicho tiempo sería aún más oscuro y nebuloso. A la luz de la era actual, no cabe duda que las TIC (más importantes en cantidad y calidad que las antiguas tecnologías) brindarán muchas más posibilidades de releer e interpretar el mundo contemporáneo a partir de las distintas formas de representarlo. Dentro del panorama actual, las TIC propician la necesidad de crear nuevos espacios educativos como es el de enseñanza on-line; para lo cual se imponen formas alternativas de sistemas de enseñanza aprendizaje, como es el caso del diseño instruccional de sitios web. Internet actualmente representa una de las TIC más poderosas, y una de las más útiles al momento de comprender el mundo representacional de quien la diseña y de quienes la utilizan, quizás gracias a sus interfaces, las cuales traslucen distintas formas de interactuar.

Toda producción cultural es parte de una gran concepción mental del mundo, y la educación es un producto más de aquellas estructuras emergentes que al contactar con el mundo social derivan en diseños. En este mundo representacional, epistemología y diseño se cruzan, se separan y se vuelven a encontrar:

> *"La teoría del diseño es como una teoría invertida del conocimiento. Mientras que la teoría del conocimiento es una teoría de cómo es percibida y entendida la realidad y de cómo se adecuan nuestras ideas con la realidad externa, la teoría del diseño es una teoría de cómo la realidad es producida y cómo las ideas y la experiencia pueden dar forma a una realidad externa"* (Ramírez, 1997).

Este enfoque socio constructivista, está en congruencia con la planteado por Capra (2005), donde el diseño es un espacio de gestación de realidad, que intercede en aspectos emergentes del orden natural, al cual canaliza hacia nuevas formas diseñadas. A su vez, estas formas diseñadas implican poderosas influencias de aquel orden natural, en un juego de implicancias mutuas. Algunos autores como Fuentes y Capra, (2005) y Frascara, (1988), sostienen que los seres humanos estamos condenados al diseño, que más allá de nuestras intenciones, representamos - de distintas maneras y con distintas herramientas- todos nuestros pareceres, ya que cada marca que el diseñador hace modifica al mundo de alguna forma, (Kneebone,1988).

Justamente éste espacio de delicado equilibrio, situado entre lo intencionado y lo inconsciente, entre lo instituyente y lo instituido, entre lo diseñado y lo funcional, entre la emergencia y el diseño, vienen a señalar la necesidad de:

A) Generar formas de evaluación, análisis y retroalimentación de las actividades que un usuario desarrolla, de forma tal que un sitio web represente un espacio co-construido.

B) Lograr mayor congruencia entre las actividades desempeñadas por los hacedores de una página web educativa.

C) A la luz de la perspectiva socio-constructivista, crear diseños que optimicen los niveles de interacción que ofrece el sitio, buscando potenciar una usabilidad activa y participativa.

D) Exigir la figura del diseñador instruccional, quien despunta como el profesional más idóneo al momento de favorecer aspectos interdisciplinarios.

Bibliografía

1. Bearne, E. (2009). Multimodality, Literacy and texts. Journal of Early Childhood Literacy 9 (2), 156-87.
2. Burke, A. y Hammett, R. F. (Eds). (2009). Rethinking Assessment in New Literacies. New York: Peter Lang.
3. Colomina, R., Rochera, F. y Onrubia, J. (2000). *"La dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje: el aula como contexto*", en COLL,PALACIOS y MARCHESI: *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid,Alianza Editorial.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

4. Del Val, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. Cuadernos de Pedagogía (257), 23-37.
5. Flewitt y cols. (2009). Multimodal analysis: key uses. Journal of Early Childhood Literacy 9 (2), 15-47.
6. García Aretio, L (2002) La Educación a Distancia, de la Teoría a la Práctica. Barcelona. Ariel Educación.
7. González Yuste, J.L. (2000). *"Variables de la educación en comunicación"*, en PÉREZ TORNERO, J.M. *Comunicación y educación en la sociedadde la información.* Barcelona, Paidós.
8. Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Revista Teoría de la Educación 5*. Universidad de Salamanca. Consultado el 19/09/2009, en http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm
9. Heinich, R., Molenda, M., Russell, J., & Smaldino, S. (2003). Instructional Media and Technologies for Learning (7a ed). Upper Saddle River, NJ : Pearson Prentice Hall.
10. Jonnes, Salivan, Ogle y Carr (2001). Estrategias para Enseñar a Aprender, (50-57). Barcelona.Aique.
11. Krees, G., & van Leguen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres: Hodder Arnold.
12. Lynch, P. y Horton, S. (2003). *Manual de estilo web*. Madrid, Gustavo Gili.
13. Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2009). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. Pozo et al.: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Lasconcepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
14. Monereo, C. (2005): *La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas.* Barcelona. UAB.
15. Monereo, C. y Pozo, J. (2008). El alumno en entorno virtuales: Condiciones, perfiles y competencias. En C. Coll y C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación virtua*l, 109- 131, Madrid: Morata.
16. Nie, Y.; La, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction, 20* (5), 411- 423.
17. Onrubia, J.; Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll y C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación virtual,* 233-251, Madrid: Morata.
18. Pahl, K. (2009). Interactions, intersections and improvisations: Studying the multimodal texts and classroom talk of six to seven year olds. Journal of Early Childhood Literacy 9 (2), 188-210.
19. Peñalosa, M. (2006) Desarrollo de Materiales Didácticos. UNAM, 2006.
20. Perceval, J. M. y Tejedor, S. (2007). Los cinco retos del siglo XXI para la TV y el Cine educativos: la TV a la carta, el espectador responsable, la interactividad, la formación continua, y la TV a través de Internet. Gabinete de Comunicación y Educación. Universitat Autònoma de Barcelona.
21. Pérez Tornero, J. M. "*El desarrollo de la sociedad de la información: del paradigma de la cultura de masas al de la cultura multimedia"* en Pérez Tornero, J.M. *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós, 2000.
22. Pozo, J.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M. ; Mateos, M. ; Martín E. y de la Cruz, M. (2009) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y elaprendizaje. Las concepciones de profesores y alumno*s. Barcelona: Graó.
23. Quesada, M. (2011). Software Educativo. Consultado 3 de Julio de 2012, en *http://marelli-quesada.blogspot.com.es/2011/07/analisis-educalandia.html*.
24. Richey, R. C., Fields, D. C., & Foxon, M. (2001). *Instructional design competencies: The standards*. Syracuse, NY: Syracuse University, ERICClearinghouse on Information & Technology.
25. Temporelli, W. (2009). Aplicabilidad de las Teorías del Aprendizaje en los Sistemas de Educación a Distancia. Una perspectiva constructivista. Gabinete de Comunicación y Educación. Universitat Autònoma de Barcelona.
26. Vázquez y Romero, L. (2010). Diseño Instruccional. Consultado el 5 de Julio de 2012 en *http://www.dgie.buap.mx/mse2/recursos/diseno_instruccional/index.html*. BUAP. México.
27. Vygotsky, L. (1987). *Lenguaje y pensamiento.* Buenos Aires, La Pléyade.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Global Journal of human social science
Linguistics & Education
Volume 13 Issue 8 Version1.0 Year 2013
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals Inc. (USA)
Online ISSN: 2249-460X&Print ISSN: 0975-587X

Da relação Entre a Educação Aristocrática e o Ensino Jurídico no Brasil

By Felipe Adaid

Resumo - A questão essencial deste artigo se apresenta da seguinte forma: qual é a relação entre a educação aristocrática e ensino jurídico no Brasil? Este texto tem por objetivo problematizar questões educacionais, mormente no que se refere ao ensino jurídico. A educação aristocrática se refere a uma educação superior, oposto a qualquer tipo de massificação. Destarte, se a educação aristocrática aponta para a superioridade intelectual, por meio da dimensão individual, será que ela poderia ser aplicada também ao ensino jurídico? Neste diapasão, os resultados alcançados evidenciam que a concepção de educação aristocrática, pensada no contexto do Direito, em última análise, propicia a revaloração da educação jurídica. Visto o esquálido cenário educacional brasileiro, faz-se necessário uma nova concepção de educação que não seja sectária, estanque ou moralizadora

Palavras-Chave : *educação aristocrática; ensino jurídico; nietzsche; pedagogia.*

GJHSS-G Classification : *FOR Code: 390203p*



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2013. Felipe Adaid. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction inany medium, provided the original work is properly cited.

Global Journal of human social science
Linguistics & Education
Volume 13 Issue 8 Version1.0 Year 2013
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals Inc. (USA)
Online ISSN: 2249-460X&Print ISSN: 0975-587X

The Relationship between the Aristocratic Education and Legal Education in Brazil

By Felipe Adaid

Abstract - The essential point of this article is presented as follows: what is the relationship between the aristocratic education and legal education in Brazil? This article aims to discuss educational issues, particularly in relation to legal education. The aristocratic education refers to higher education, as opposed to any kind of mass. Thus, the aristocratic education points to the intellectual superiority through the individual dimension, could she also be applied to legal education? In this vein, the results show that the aristocratic conception of education, conceived in the context of law, ultimately provides a reevaluation of legal education. Given the squalid Brazilian educational scenario, it is necessary a new conception of education that is not sectarian, sealed or moralizing.

Keywords : *aristocratic education, legal education, nietzsche; pedagogy.*

GJHSS-G Classification : *FOR Code: 390203p*



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2013. Felipe Adaid. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction inany medium, provided the original work is properly cited.

Da relação Entre a Educação Aristocrática e o Ensino Jurídico no Brasil

Felipe Adaid

Resumo - **A questão essencial deste artigo se apresenta da seguinte forma: qual é a relação entre a educação aristocrática e ensino jurídico no Brasil? Este texto tem por objetivo problematizar questões educacionais, mormente no que se refere ao ensino jurídico. A educação aristocrática se refere a uma educação superior, oposto a qualquer tipo de massificação. Destarte, se a educação aristocrática aponta para a superioridade intelectual, por meio da dimensão individual, será que ela poderia ser aplicada também ao ensino jurídico? Neste diapasão, os resultados alcançados evidenciam que a concepção de educação aristocrática, pensada no contexto do Direito, em última análise, propicia a revaloração da educação jurídica. Visto o esquálido cenário educacional brasileiro, faz-se necessário uma nova concepção de educação que não seja sectária, estanque ou moralizadora**

Palavras-chave : educação aristocrática; ensino jurídico; nietzsche; pedagogia.

Abstract - **The essential point of this article is presented as follows: what is the relationship between the aristocratic education and legal education in Brazil? This article aims to discuss educational issues, particularly in relation to legal education. The aristocratic education refers to higher education, as opposed to any kind of mass. Thus, the aristocratic education points to the intellectual superiority through the individual dimension, could she also be applied to legal education? In this vein, the results show that the aristocratic conception of education, conceived in the context of law, ultimately provides a reevaluation of legal education. Given the squalid Brazilian educational scenario, it is necessary a new conception of education that is not sectarian, sealed or moralizing.**

Keywords : aristocratic education, legal education, nietzsche; pedagogy.

I. Introdução'

O presente artigo objetiva apresentar os aspectos mais pertinentes a respeito da relação entre a educação aristocrática e ao ensino jurídico. A pergunta que propulsiona a argumentação do texto esta assim formada: qual é a relação entre a educação aristocrática e ensino jurídico no Brasil? Este trabalho é parte das demandas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e resulta especificamente das atividades de Iniciação Científica. Do ponto de vista formal, o artigo se organiza em três partes, quais sejam: breve introdução histórica da evolução do ensino jurídico; desenvolvimento sobre a educação aristocrática; e uma reflexão a respeito da relação entre ensino jurídico e essa educação. A base teórica do texto é fomentada a partir de escritos de Nietzsche (2000, 2007A, 2007B, 2007C, 2009), Mendonça (2009), Rodrigues (1993, 2000, 2005) e Bittar (2001, 2006, 2009).

No que se refere a questão da educação[42] [43], em seu sentido mais amplo, pode-se dizer que se relaciona ao processo de aprendizagem dos inúmeros aspectos culturais, onde o indivíduo apreende comportamentos, valores e técnicas relativas à cultura ou a determinado grupo social. Em suma, é possível afirmar que a educação é o fenômeno de aprender um conhecimento[44]. Nesta trincheira, menciona-se Abbagnano (2007):

> Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (p. 306).

A educação é, pois, um processo de transmissão de conhecimento que envolve aspectos da cultura, que por sua vez envolve o homem. Pode-se aferir ainda que, mesmo nas sociedades primitivas, suaprincipal função é a de modelar o indivíduo a seu

Author : E-mail : felipeadaid@gmail.com

[42] "A palavra educação é mais ampla que a palavra ensino, apesar de muito corriqueiramente serem usadas como de sentido equivalente. O que há é que a educação envolve todos os processos culturais, sociais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos, políticos que se somam para a formação do indivíduo" (BITTAR, 2001, p. 15).

[43] Visto que se fala numa abordagem nietzschiana, não há óbice em citar: "O que é educação? É compreender imediatamente tudo o que se viu através de fantasmas determinados. O valor destas representações determina o valor das culturas e da educação. Nesse sentido, a educação é um assunto do intelecto e, portanto, possível até certo ponto. Estas representações fantasmáticas somente são comunicadas pela energia das personalidades. Nessa medida, a educação depende da grandeza moral e do caráter do professor. Influência mágica da pessoa sobre a pessoa, toda manifestação superior da vontade, já saída da coerção da afirmação da vida individual e que se submete, além disso, às manifestações ainda inferiores da vontade. Essa influência se exterioriza na transmissão dos fantasmas." (NIETZSCHE, 2007 B, p. 262).

[44] Em ressonância às lições de Reale (1983) sobre gnoseologia, a relação que existe no processo de conhecimento se dá por meio do ser cognoscível, o qual se apropria das informações do ser cognoscente. Enquanto aquele é o sujeito capaz de conhecer e adquirir determinado conhecimento, este é o objeto capaz de ser conhecido.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

grupo social. Além disso, a educação é o meio mais eficaz de construção do conhecimento para as demais gerações, na tentativa de preservação da memória e da identidade cultural[45].

Quanto ao vocábulo educação, na tentativa de se buscar suas raízes etimológicas, é possível dizer que o citado vernáculo tem ascendência românica, a derivar do substantivo latino *education*. Por sua vez, este substantivo se refere ao verbo também latino *educere*, a poder ser traduzido em diversos sinônimos, quais sejam: "conduzir para fora, fazer sair, intimar, produzir, exaltar, elevar, criar" (DICIONÁRIO ACADÊMICO, 2008, p. 154).

É possível verificar, por meio da análise etimológica, que o caráter transformador da educação se dá com o enriquecer intelectual do educando: por meio do ganho de novas experiências; revaloração de ideias já sedimentadas; aprendendo novas técnicas e comportamentos. Em última análise, é possível dizer que a educação é o processo de adaptação do indivíduo a seu meio social e cultural.

Não obstante, nas sociedades complexas – *maxime* no período moderno – a educação ganhou sentido mais estreito, tornando-se obsoleta relacioná-la à mera transmissão de conhecimento cultural. Assim, esta educação passou a referir-se ao processo metódico de transmissão de conhecimentos fragmentados, a tornar o educando apto ao exercício de determinada atividade técnica ou intelectual[46].

Para a educação em sentido *stricto*, dá-se o nome de educação formal, realizada em locais próprios pré-determinados pelo poder público, ou ainda instituições privadas legalmente autorizadas: universidades, escolas, academias e estabelecimentos de ensino à distância. São nestes ambientes acadêmicos em que o indivíduo tem seus primeiros contatos com o conhecimento científico e filosófico.

Especificamente no que tange ao ensino jurídico brasileiro, esta atividade é reservada apenas à graduação e pós-graduação das Faculdades de Direito[47]. Atualmente, por meio do beneplácito legiferante, o Ministério da Educação, por intermédio do Conselho Nacional de Educação, fornece as regras mínimas para os cursos jurídicos: ao delimitar o tipo de formação docente, currículo mínimo de disciplinas, carga horária, ementa, número de semestres, entre outras especificações burocrática (Bittar, 2001; Bittar, 2006).

É cada vez mais crescente o número de cursos jurídicos no Brasil[48], possivelmente pela ilusão da ascensão social e o baixo custo dos cursos – se comparado com os cursos biológicos. Contudo, observa-se que as vésperas do ducentésimo aniversário do surgimento do ensino jurídico no Brasil pouco se mudou[49]. O que aponta para o fato de que este panorama organizacional, monopolizado[50] pelo estado, é reflexo de seu próprio desenvolvimento histórico tradicionalista.

Um famigerado aspecto da educação hodierna se refere ao nefasto movimento de democratização que muito vem sendo discutido e – muitas vezes – defendido. A utilizar-se da filosofia de Nietzsche como baldrame, pode-se dizer que a democracia educacional, enquanto solução ou método de desenvolvimento cultural, é equivocada. Uma vez que o nivelamento da educação é um processo atroz que leva o indivíduo a uma mediocridade sem precedentes.

A ideia de ensino democrático ignora a idiossincrasia humana e o fato de que a desigualdade é um fato natural. Visto que são seres singulares, não há dúvida de que existirá diferença no desenvolvimento intelectual e afetivo. A busca da padronização distancia o estímulo à singularidade, obstrui a possibilidade de

[45] Neste diapasão, Abbagnano (2007) defende que uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação. Esse é o conceito generalizado de educação, que se tornou indispensável graças à consideração do fenômeno não só nas sociedades chamadas civilizadas, mas também nas sociedades primitivas. Segundo Jaeger (1995), nesta mesma linha de raciocínio, pode-se mencionar que a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. Toda educação é, pois, o resultado da consciência humana, quer se trate da família, uma classe, uma profissão, um grupo étnico ou um Estado.

[46] Nessa classificação, menciona sabiamente Abbagnano (2007) que é possível distinguir duas formas fundamentais de educação: "a que simplesmente se propõe transmitir as técnicas de trabalho e de comportamento que já estão em poder do grupo social e garantir a sua relativa imutabilidade; e a que, através da transmissão das técnicas já em poder da sociedade, propõe-se formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas" (p. 306).

[47] Infelizmente as disciplinas jurídicas, como Introdução ao Estudo do Direito, Direito Civil e Constitucional, somente são ministradas nas instituições de ensino superior. Atualmente se discute muito sobre a importância da cultura jurídica para o cidadão, e o quanto seria produtivo que tais disciplinas pudessem ser introduzidas em seus currículos. Não obstante, parabeniza-se projetos de leis que tentam introduzir disciplinas de cunho jurídico no Ensino Fundamental e Médio. Cita-se como exemplo o Projeto de Lei 2781/2003 (BRASIL, 2003) de autoria do Deputado Federal Carlos Sampaio do PSDB.

[48] De acordo com o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, o Brasil o país com maior número de cursos de Direito no mundo, hoje são mais de mil cursos oferidos (INEP, 2012).

[49] "Há 180 anos a sala de aula, que deveria cumprir um papel pedagógico, dentre outros, cumpridos pela pesquisa, pela extensão, pelo estágio profissional, é um espaço de transmissão de preconceitos, de dóxa, de política, de ideologia e de pseudo-superioridade hierárquica do Direito frente outras áreas do saber as quais deveria dialogar e interagir" (CERQUEIRA, 2008, p. 216).

[50] A partir do momento em que historicamente surgem as instituições de ensino, o Estado passa controlá-las, delimitando sua ideologia, metodologia e todos os direitos relativos a ela. A educação passa a ser prioridade nos programas governamentais e, ao mesmo tempo em que se fala em mercantilização da educação, fala-se também em democracia da educação (BRANDÃO, 1983). Então, inicia-se o processo de democratização, na tentativa de equilibrar a desigualdade intelectual na população – a respeito da massificação da educação falar-se-á melhor a seguir. Entretanto, será que a democratização é o melhor para o progresso da educação?

© 2013 Global Journals Inc. (US)

conquista individual, a visão crítica e mormente a superação. Neste sentido, a educação – por meio dos estabelecimento de ensino – tem servido como base do distanciamento individual em relação a suas potências. Em suma, é plausível defender e fomentar a existência de uma elite intelectual: um aristocracismo.

Em que se pese o atual contexto do ensino jurídico no Brasil, muito se tem discutido e publicado a respeito da má qualidade e do tradicionalismo institucional, atrelado – invariavelmente – à parca formação pedagógica dos docentes[51]. Destarte, todas as críticas, *grosso modo*, inclinam-se para a questão do paradigma jurídico vigente[52]. Assim, a iniciar o desenvolvimento do presente artigo, pergunta-se: quais acontecimentos históricos podem ser recordados neste processo?

II. Das Raízes Históricas do Ensino Jurídico

a) Da Antiguidade

Sobre o início do processo educacional, pouco se pode falar sobre períodos remotos à idade metálica. Visto que não existia nem mesmo a escrita, pode-se cogitar que a única forma de educação se baseava em sua cultura rudimentar. Neste sentido, o estudo da evolução humana ainda aponta que no final da Pré-história e início da Antiguidade, quando o conhecimento tecnológico ainda era incipiente e a Filosofia dava seus primeiros passos, não havia sentido em haver a figura pedagógica do educador, muito menos a instituição escolar, tal como é concebida hodiernamente.

Do ponto de vista teórico, a religião, por meio da tradição mitológica, fornecia ao homem todas as explicações do mundo. Já no que tange o conhecimento técnico, grande parte do que se sabia era basicamente intuitivo ou facilmente apreendido pela imitação ou tentativa e erro. Entretanto, com o avanço gênese[53] [54].

Em que tange o Império Romanos, ao contrário da civilização grega, a educação formal se configurou tardiamente. Devido à escassez de mão de obra escrava, os romanos se dedicavam mais às atividades agropastoris que os gregos. O primeiro resquício do surgimento da educação surgiu na relação doméstica: o conhecimento do varão, relativo a sua atividade de subsistência era transferido aos filhos homens; enquanto que às mulheres era reservado uma educação voltada a seu futuro uxório (MOMMSEN, 1973).

Para a elite juvenil, somente a partir do período Republicano romano, que se pôde observar a influência do modelo grego entre os romanos, onde se tinha o primeiro contato com a retórica, as artes, o Direito e a gramática latina. Neste mesmo período, detecta-se rudimentos da formação do que viria a ser conhecido modernamente por Universidades. Neste sentido, cita-se o Ateneu, que funcionavam como ponto de encontro do conhecimento e do ensino (Bittar, 2006; Bittar, 2001)[55].

b) Do Medievo

Em resumo, o modelo educacional estratificado se configurava pela educação servil, baseada na técnica agropastoril e artesanal; e na educação senhoril, baseava-se na erudição da retórica, artes, Filosofia e Direito. Este sistema foi bastante eficiente durante o período Clássico e perdurou por toda a Idade Média. Os servos e os burgueses medievais, em geral, aprendiam o ofício pelo qual suas famílias estavam ligadas e exerciam pelo resto de suas vidas[56].

[51] "Para ser professor de Direito não se exige formação jurídica ou didática especial. Basta ter diploma de bacharel nessa disciplina, o que, acoplado ao fato do ensino ser retórico, generalista, humanista e pouco profissionalizante, e as faculdades trabalharem com uma demanda estudantil pouco exigente, todo bacharel é potencialmente professor de Direito. Resulta não somente no ensino de má qualidade, por todos condenado, como no aviltamento do salário profissional" (RODRIGUEZ, 1993, p. 75).

[52] "Para que se possa mudar estruturalmente a instância educacional, é necessário mudar-se antes o próprio paradigma dominante de ciência. Só assim dar-se-á o conhecimento a ser transmitido. Esse é o caminho para alterar efetivamente o seu ensino, que é ao mesmo tempo reprodutor e realimentador dos saberes produzidos" (RODRIGUEZ, 2005, p. 40).

[53] Não há dúvida de que os primeiros vestígios das instituições de ensino se iniciaram na Grécia Antiga, por meio de aglomerações que discutiam questões intelectuais – envolvendo Política, Filosofia, Direito e artes. Durante este momento surgem duas instituições de ensino: a oficina de trabalho, para onde vão os filhos dos escravos, dos servos e dos trabalhadores artesãos; e a escola livresca, para onde vão os filhos da elite (BRANDÃO, 1983). Pode-se citar que a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles são os dois mais nítidos exemplos de formação escolar filosófico da história ocidental, a ter em vista reunir com o intuito do preparo intelectual e racional de seus discípulos (Bittar, 2006; Bittar, 2001).

[54] Não há óbice em asseverar que a educação teórica e militar na Grécia era direcionada apenas para os homens. Na opinião geral, a mulher era destinada exclusivamente a reprodução, criação dos filhos e governança da casa, dada sua natureza materna e fragilidade física (JAEGER, 1995). Não obstante, Platão discordava desse paradigma, a acreditar na capacidade da mulher para cooperar criadoramente na vida da comunidade: "entende-se que as fêmeas dos cães de guarda devem exercer vigilância com eles, como os machos, e caçar com eles, e fazer tudo o mais em comum. Ou deveriam ficar dentro do canil como incapazes, por causa da criação e alimentação dos cachorros, enquanto os machos se esforçam e têm a seu cargo todo o cuidado dos rebanhos?" (PLATÃO, 2010, p. 146).

[55] Especificamente sobre o ensino jurídico antigo, entre os romanos, diferentemente do que ocorria com os gregos, o Direito era abordado de outra forma, a possuir um cunho muito mais pragmático que teórico (Bittar, 2006; Bittar, 2001). Importa-se ressaltar que foram os romanos que primeiramente organizaram as normas positivas em formato codificado: Corpus Iuris Civilis e Lex Duodecim Tabularum.

[56] Esse saber técnico, pertinente à atividade servil, era absolutamente desnecessário tanto aos pontífices e aristocratas antigos, quanto aos clérigos, nobres e senhores feudais medievais. Por pertencerem a uma sociedade de estratificação imutável, a elite jamais exerceria qualquer atividade relativa ao escravismo: como construção e artesanato. Então, para ela restava o ensino das Artes, da Matemática, da Física e da Filosofia. Esta categoria de conhecimentos teóricos era muito apropriada para eles, uma vez que passariam o resto de suas vidas se dedicando exclusivamente à religião, à governança, à administração de suas terras ou à atividade bélica.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Contudo, após a derrocada da hegemonia romana, surgem paulatinamente os valores cristãos que dão lugar a educação clássica romana. Este novo paradigma cultural se proliferou como uma pandemia por quase toda Europa, clamando pela reforma moral do indivíduo e salvação da alma[57]. A educação deixou de ser laica, e passou a ser uma preocupação exclusivamente religiosa (Bittar, 2006; Bittar, 2001).

Paralelamente à dominação católica europeia, iniciam-se os primeiros grupos de estudos eruditos voltados à Teologia, Filosofia, Direito Canônico e artes. Sem embargo, somente a partir do século XI surgem as primeiras Universidades, a dar origem aos primeiros cursos jurídicos e médicos. Na Itália, considerada a pioneira e mais antiga, a Universidade de Bolonha foi fundada em 1088; consequentemente na França pela Universidade de Paris que foi construída em 1170; e a Univerdade de Oxford em 1096 na Inglaterra[58].

c) Da Modernidade

Após praticamente um século de efervescência medieval, o alvorecer do Renascimento[59] trouxe nova ceara ao contexto científico e filosófico, a influenciar Após praticamente um século de efervescência medieval, o alvorecer do Renascimento[60] trouxe nova ceara ao contexto científico e filosófico, a influenciar diretamente essa estrutura educacional[61]. A partir de então, influenciada principalmente pelo movimento absolutista, os Estados europeus se tornaram cada vez mais independência e laicos, desvinculados politicamente da Igreja Católica e Protestante.

No que se refere propriamente ao ensino jurídico, o número de Universidade se expandiu para os diversos territórios da Europa. Os cursos de Direito se tornam cada vez mais técnicos e desvinculados do conhecimento religioso. Ademais, com o advento da Revolução Francesa e início da Era Industrial no século XVIII, o ingresso às universidades se tornou gradativamente menos elitista: além da tradicional nobreza, os novos burgueses também puderam se beneficiar. Evidentemente que a população proletária miserável, ainda permanecia excluída da educação universitária – o que só mudou efetivamente a partir do Século XX.

Ora, ao leitor é de se estranhar que até o momento não se tenha feito qualquer referência ao Brasil. Ocorre que até o século XVIII a educação brasileira era oligopólio dos jesuítas, por óbvio, fortemente influência pelos dogmas católicos. Apenas com o Período Pombalino que finalmente ocorre a laicização educacional e o implemento de uma política pedagógica séria (SAVIANI, 2010). É irônico imaginar que enquanto a Europa já caminhava para a Belle Époque, o Brasil ainda não tinha formado seu primeiro bacharel[62].

Todavia, apenas em 1827 o Imperador Dom Pedro I ordenou a criação das duas primeiras Universidades no Brasil. Uma na cidade mais rica do Império: Olinda; e a outra no centro de um pobre povoado chuvoso, localizado nas proximidades de grandes latifúndios de cafeicultura: São Paulo[63]. Neste contexto histórico, a Família Real já havia fugido de Portugal, em virtude do bloqueio continental napoleônico, o que levou o Brasil a ser promovido de colônia à reino aliado. A chegada da Família Real trouxe muito mais do que cultura: fortaleceu-se a elite intelectual nacional, assim como a produção artística, científica e filosófica.

[57] Nietzsche é um grande crítico do cristianismo e da moral católica. Cita-se, pois, a conclusão de O Anticristo: "com isso chego ao fim e dou meu veredicto. Eu condeno o cristianismo, eu instauro contra a Igreja cristã a mais terrível das acusações que alguma vez tenha sido feita por um promotor. Pra mim, ela é maior das corrupções imagináveis, ela teve a vontade até para a última das corrupções" (NIETZSCHE, 2008, p. 124).

[58] É interessante notar que a Universidade não foi uma iniciativa eclesiástica, monárquica, ou mesmo feudal, em suas origens. A partir de iniciativas de alunos e professores, vindos de várias partes, é que surgem os rumores em torno da necessidade de formação de núcleos de ensino que se autodeterminavam ecléticas em sua formação (Bittar, 2006; Bittar, 2001).

[59] Segundo Nietzsche o Renascimento representou a ascensão de uma aristocracia intelectual, cujo legado se contrapôs a moral cristã dominante até então: "o que foi o Renascimento? A transvaloração dos valores cristãos, a tentativa, empreendida por todos os meios, com todos os instintos, com todo o gênio, de levar à vitória dos valores contrários, os valores nobres" (NIETZSCHE, 2008, p. 122).

[60] Segundo Nietzsche o Renascimento representou a ascensão de uma aristocracia intelectual, cujo legado se contrapôs a moral cristã dominante até então: "o que foi o Renascimento? A transvaloração dos valores cristãos, a tentativa, empreendida por todos os meios, com todos os instintos, com todo o gênio, de levar à vitória dos valores contrários, os valores nobres" (NIETZSCHE, 2008, p. 122).

[61] Grosso modo, em que tange a educação em geral, pode-se dizer que o avanço tecnológico moderno exigiu da classe trabalhadora um conhecimento cada vez mais aprofundado. Desta forma, as escolas de ofício da Idade Média, onde os servos aprendiam as técnicas para trabalho, já não atendiam mais às demandas do mercado. Com o advento da modernidade, o número de escolas se tornou maior e iniciam-se efetivamente as primeiras teorias pedagógicas. É necessário ressaltar que, por meio do processo de laicização estatal, além das escolas de ofício, surgem instituições de ensino desvinculadas à educação e moral cristão.

[62] Possivelmente Portugal mantinha um bloqueio ao ensino superior na colônia, assim, não era possível se produzir uma cultura própria, bem como desenvolver qualquer conhecimento científico e filosófico. O retardo educacional no Brasil é tão evidente que é possível apresentar exemplos ululante, ao ser comparado com outros países latinos, cita-se: em 1553 foi inaugurada a Universidade do México; a Universidade de São Marcos em 1551 no Peru; e Córdoba na Argentina em 1613 (RODRIGUES, 2000).

[63] Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unanime acclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte: Art. 1º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda (…) Art. 9º - Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o gráo de Bachareis formados. Haverá tambem o grào de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes (sic) (BRASIL, 1827).

© 2013 Global Journals Inc. (US)

A abertura dos cursos jurídicos no Brasil não foi uma decisão inocente e desenraizada de pretensões ideológicas muito bem determinada. É possível cogitar que tenha sido uma necessidade política do Império frente à crise bélica e econômica portuguesa. Fez-se necessário, então, a criação de uma elite puramente nacional, na tentativa de uma composição intelectual, burocrática e dominante (Bittar, 2006)[64].

Quanto aos aspectos pedagógicos, o paradigma de ensino adotado nas Universidades de Olinda e São Paulo – estrutura curricular, modelo de aula, bibliografia e doutrina – foi copiado ipsis litteris do modelo universitário coimbrense, o qual já era decrépito para a época[65]. Neste diapasão, muito se criticava sobre o descompasso entre Portugal perante os outros países[66]. Não se deve olvidar que, no período destas críticas, já haviam se passado praticamente cem anos do surgimento das faculdades jurídicas brasileiras. E durante todo esse processo pouco se evoluiu de fato em nível pedagógico e científico.

Já com o início da República Velha, no final do Século XIX, as principais alterações no ensino do Direito foram a influência do positivismo e a criação de novos currículos, a procurar dar maior profissionalização aos egressos. Entretanto, a continuar rígidos, sem trazer qualquer alteração estrutural nos cursos jurídicos. Foi nesta época que surgiram as primeiras Universidades particulares, aumentaram-se, pois, a oferta de ensino e possibilidade do ingresso da classe média nas Universidades (RODRIGUES, 1993).

O período da Era Vargas até o Regime Militar se pôde notar a maior expansão quantitativa de cursos jurídicos, sobretudo as Universidades privadas[67]. Com tanta oferta de cursos, o anacrônico modelo educacional elitista deu lugar a um modelo mais democrático. O ensino superior, que até então era destinado à classe média e alta, passou a destinar-se também as populações mais baixa[68].

Em relação a tempos menos remotos, critica-se o crescimento vertiginoso do número de cursos, a evidenciar-se depois da década de 1980. Com tanta abundância de cursos, pouco se preocupou com a qualidade das Universidades. Ora, se é possível censurar os cursos oferecidos pelo Largo São Francisco – no discurso comum, uma das melhores Universidades brasileiras –, dado seu tradicionalismo e metodologia coimbrense, o que dizer das precárias faculdades privadas que se abrem diariamente, muitas vezes com o intuito de ludibriar a classe insipiente pela promessa de ascensão econômica e profissional?

Não é coincidência que a Ordem dos Advogados vem a dificultar o ingresso dos bacharéis por meio de exames cada vez mais complexos e técnicos. Ademais, a falta de prestígio desta classe de trabalhadores está em debate não somente no meio acadêmico, como também na falácia popular. Neste sentido, pode-se averiguar que tudo aponto para a efervescência do que se denomina "crise do paradigma dominante" (SANTOS, 2001), a dar início nesta nova era: a pós-modernidade.

d) Das conjecturas do Pós-Moderno

Mormente após a Revolução Francesa, mudanças no cenário político e econômico do ocidente passaram a ser analisadas pelos críticos da Sociologia como o início de um novo momento histórico. Decidiu-se chamar de Pós-Modernidade o período posterior ao final do Século XIX, a designar um estado de evolução científica, filosófica e artística de ruptura com a modernidade (LYOTARD, 1993). Do ponto de vista paradigmático, os processos históricos do Século XX, no que se refere ao evidente avanço tecnológico, a rapidez no fluxo de informações e o fenômeno da globalização, apontam para uma notória agitação de

[64] Desde o início do período colonial brasileiro era usual que os filhos das famílias ricas fossem estudar fora do país. Sendo assim, os primeiros intelectuais tiveram sua formação acadêmica na França ou em Portugal. Contudo, pela relação colonial, o mais prosaico era que estes jovens abastados fossem estudar na universidade lusitana de Coimbra. Não obsta asseverar que seu ensino e pedagogia, já considerado obsoleto pelos padrões europeus, foi totalmente incorporado e utilizado como base para as Universidade subsequentes no Brasil.

[65] Quando foram criados os cursos, havia a preocupação em focar os estudos nas questões propriamente jurídicas. Existia o temor de que, sem este foco tecnicista e dogmático, os bacharéis saíssem da academia grandes eruditos, porém pouco hábeis à prática jurídica. Ademais, como alhures exposto, não havia nenhuma preocupação pedagógica, a legislação fornecia apenas breves indicações de como os professores deveriam ministrar suas aulas (CERQUEIRA, 2008).

[66] Em seu texto "Isto aqui é Coimbrã?", Oswald de Andrade faz severas críticas à perspectiva jurídica brasileira: O vosso mal é um mal coimbrão, um mal portuguez agravado pela nossa situação de colonia-mental. A nossa velha Faculdade, é como a de Recife, apenas um pedaço do projeto escolar, que não foi avante no Primeiro Império e assim reprezou o pensamento brasileiro na bacharelice." (sic) (ANDRADE, 1985, p. 76). As críticas, sapientissimamente colocadas por Andadre, diziam respeito ao atraso dos conteúdos ensinados. Causado pela permanência do espírito de colônia e a demasiada influência do ensino religioso – jusnaturalismo. A consequência disto foi a falta de produção intelectual e a transformação dos cursos de ciências jurídicas em simples forma de ascensão profissional.

[67] No período de 1930 a 1972, muito pouca coisa mudou em nível qualitativo no ensino do Direito. Houve, contudo, uma proliferação muito grande de cursos de Direito por todo país, a ampliar o acesso para eles por parte da classe média. As reformas efetuadas buscaram novamente dar um caráter mais profissionalizante aos cursos e mantiveram a rigidez curricular.

[68] Pode-se perceber paulatinamente a partir da segunda metade do século XX a mudança no perfil universitário do Direito, no que se refere a quantidade de matrículas: ano de 1960 foram realizadas 93.202 matrículas; o número dobra na década de setenta; a chegar a 1,5 milhão na década de oitenta (Bittar, 2006).

© 2013 Global Journals Inc. (US)

ordem moral, econômica e política[69].

A pesar desse cenário jurídico, o Brasil está longe de ter um modelo educacional arrojado. Em relação a sua estrutura, pode-se dizer que os cursos não são desenvolvidos a partir de práticas pedagógicas direcionadas, mas a partir de uma tradição elitista e dogmática de Direito, derivada do modelo imperialista (BITTAR, 2006). Soma-se a isto o sucateamente das instituições de ensino, privadas e particulares; a formação docente retardada, a respeito da bagagem teórico, produção acadêmico e conhecimento pedagógico; somado ao baixo investimento em pesquisa e extensão.

O modelo educacional positivista, e a formação tecnicista[70] ainda é muito observado no ambiente acadêmico. O educando é ensinado a decorar dispositivos legais, conceito doutrinários e jurisprudenciais, enquanto que a capacidade crítica e interpretativa é subjugada. O Direito é ensinado de forma dogmática, por meio de uma concepção derradeira e tradicional. *Grosso modo*, esta estrutura possibilita com que o bacharel recém-formado se torne um operador do Direito sem a necessária visão e reflexão da realidade global.

Dessa forma, a educação deve primeiramente preparar o educando para uma verdadeira emancipação, a não se apegar simplesmente pela memorização de normas, teorias e fórmulas abstratas dos problemas sociais. É ululante que o Estado deve fomentar recursos de políticas de melhoria educacional, sem embargo, isto não deve ser encarado como problema unicamente estatal. Visto que, por definição, é precípuo dever do educador criar condições para conscientização do educando, por meio da análise de uma responsabilidade individual ante os destinos coletivos futuros (Bittar, 2009).

Nesse diapasão, a ter em observação o precário cenário educacional e a anacrônica concepção jurídica do Brasil, é possível cogitar em formas alternativas de se pensar a educação, quer na figura do educado, quer na figura do educando. Ressalta-se, todavia, que por hora não se fala em uma forma alternativa de prática pedagógica ou modelo a ser implantado. O foco se essencía na propositura de uma revaloração educacional de ordem filosófica. Na tentativa de se trabalhar as potências individuais de superação, emancipação e crítica. Em última análise, este trabalho tem vistas a apontar para a criação de uma verdadeira elite aristocrática.

III. Da Educação Aristocrática

a) Dos gregos à filosofia de Nietzsche: a caracterização do aristocrata[71]

Em linhas gerais, toda aristocracia aponta para o elitismo de determinado grupo. Esta dicotomia hierárquica decorre da estratificação de determinada sociedade em dois blocos distintos, quais sejam: o rebanho, cuja mediocridade fê-los tornar homogêneos em meio a grande massa; e os aristocratas, cujo escoismo fê-los tornar demasiadamente distinto e superior à massificação[72].

Nesse raciocínio, é possível dizer que a análise etimológica do vernáculo "aristocrata" reforça essa afirmativa de superioridade. O vocábulo grego **ἄριστος** – onde se lê "aristós" – representa a ideia de um indivíduo diferenciado: melhor que os demais, aquele que se destaca entre muitos, o que se diferencia do prosaico, a esquivar-se da massificação e do nivelamento (MENDONÇA, 2009; DICIONÁRIO ACADÊMICO, 2009).

[69] Segundo Santos (2001), o paradigma se refere a um esquema global de algumas hipóteses de base sobre as quais cada época científica baseia as suas orientações e valores. Não obstante, com o tempo, este modelo se torna obsoleto e não responde mais as demandas e exigências da sociedade: cria-se então a crise do paradigma dominante. No caso do modernismo, este momento crítico deu início, pois, a um novo momento científico.

[70] A racionalidade técnica não colabora para a melhoria das condições de análise da atualidade. Em poucas palavras, ela é a linguagem da própria dominação, e não condição para a sua libertação. Assim, um bacharel altamente especializado em Direito Processual Civil geralmente é insuficientemente preparado para a análise dos quadros de conjuntura social, política e econômica (Bittar, 2009).

[71] Nietzsche defende uma elite intelectual, porém, é evidente que isto não pode ser analisado de forma nefasta, com o propósito de subjugar ou erradicar determinado grupo em virtude de sua inferioridade. "For Nietzsche, one's ancestry, race, and ethnicity play a significant – althought neither decisive nor fixed – role in one's constituition. By no means are such factors the only or absolutely determining ones. To be sure, Nitzsche is a radical elitist; but he is neither a crude racist nor a proponet of something like racial purity as might be espoused by those he would otherwise consider plebeian and resentment-driven: such as self-described 'aryans' or 'white supremacists'" (ONGE, 2011, p. 12).

[72] O aprisionamento do homem significa, em primeiro lugar, o estado de distanciamento de suas potências intelectuais e afetivas. Massificação, então, designa a generalização da inação racional do indivíduo em sociedade, que produz o vulgo. Em outros termos, quando muitos indivíduos agem sem um cuidadoso uso da razão, pode-se dizer que a massificação está presente (MENDONÇA, 2011 A).

© 2013 Global Journals Inc. (US)

A utilizar-se dessa terminologia grega de superioridade, o excelso filósofo alemão Friedrich Nietzsche desenvolveu uma nova identidade ao termo, a revalorar a questão da aristocracia[73] [74]. Conforme sua própria filosofia, não é possível estabelecer um conceito derradeiro a respeito do aristocracismo – nem de qualquer outro ser[75]. Porém, de acordo com sua concepção, é possível argumentar que este homem de excelência representa um indivíduo de intelecto nobre, capaz de refletir sobre o mundo de forma verdadeiramente insigne[76]. Neste pensamento, torna-se necessario citar que:

> *Uma aristocracia se define pela independência, auto-referência e autodomínio dos seus membros em relação a todos os outros homens, que são escravos e devem trabalhar como instrumento dela. (...) Esta nova nobreza se define então pelo distanciamento e oposição ao populacho, para quem todos são iguais e não há homens superiores (MELO SOBRINHO, 2007, p. 55).*

Ainda na tentativa de caracterizar esse seleto grupo de indivíduos, não há óbice em dizer que seus integrantes possuem seus espíritos livres, logo: são senhores de seus atos e não se submetem aos valores da moral dominante (NIETZSCHE, 2007 B)[77]. O que significa dizer que os aristocratas não se submetem a moral vigente, nem aos valores culturais impostos socialmente. Ao avesso da grande mediocridade coletiva, estes homens de excelência revaloram as concepções sociais, a criar novos valores morais e éticos, a torna-los mais convenientes para seu magnificente estilo de vida[78].

É possível asseverar que a exaltação da figura do aristocrata, realizada por Nietzsche, utiliza-se, em última análise, de um parâmetro intelectual. Sendo assim, a atividade de excelência necessariamente pressupõe uma autopsia. Uma vez que é indispensável que o indivíduo conheça a si mesmo, a ter o máximo de conhecimento de suas limitações subjetivas e possibilidade exteriores. Além disto, são indispensáveis dois aspectos, quais sejam: superação e crítica[79].

Segundo os apontamentos do filósofo de Sils-Maria, o homem moderno esta acomodado, a responder passivamente aos processos sociais, políticos e econômicos do mundo. Sua mister preocupação se refere ao modo como o homem

[73] "O que é aristocrático? Que sentido a palavra aristocrático pode ter ainda hoje? Onde se releva, em que se reconhece o homem aristocrático, sob o céu pesado e ameaçador desta nascente supremacia do vulgar, este céu que tona todas as coisas opacas como chumbo? Não são as ações que indicam isso – as ações são sempre ambíguas, sempre insondáveis –; não são também suas obras. Atualmente, podemos encontrar muitos artistas e eruditos, cujas obras denunciam um profundo desejo de valores aristocráticos, mas é precisamente este desejo que é radicalmente diferente das necessidades do espírito aristocrático, e constitui o sinal eloquente e perigoso da ausência de um espírito assim disposto. Aqui, não são as obras que decidem e fixam a hierarquia, mas a fé, para retomar uma velha fórmula religiosa num sentido novo e mais profundo: alguma certeza íntima inerente à alma aristocrática, algo que não se pode procurar, nem achar, nem talvez perder – a alma aristocrática tem respeito por si" (NIETZSCHE, 2007 B, p. 314).

[74] "In contrast to modern politcal theoristis, Nietzsche does not disre the appeal of the multitudinous "people"; nor does he require their consent. The first Nietzschean political premise is one of basic, ineluctable inequality. He is a conscious aristocrat addressing himself to future airstocrats of politics and culture, a wide gulf separetes the ruling caste from the ruled; the few leaders from the mob, as it were – not the consent of governed but their submission is all that is required" (ONGE, 2011, p. 10).

[75] "Convicções são inimigas da verdade mais perigosas que as mentiras" (NIETZSCHE, 2005, p. 239). Homens com convicções não entram absolutamente em consideração quando se trata de tudo aquilo que é fundamental em questões de valor e desvalor. Convicções são prisões. O homem de fé, o crente de qualquer espécie, é necessariamente um homem dependente – alguém que não pode colocar a si mesmo como fim, que não pode absolutamente colocar fins a partir de si mesmo. O crente não pertence a si mesmo, pode ser apenas meio, precisa ser consumido, precisa de alguém que o consuma. O crente não é livre para uma consciência acerca do verdadeiro e do falso. Contudo, muitas coisas só se alcançam mediante uma convicção. A grande paixão necessita de convicções, consome convicções, mas sem se sujeitar a elas (NIETZCHE, 2008).

[76] "Nietzsche is interested principally in a very few: the genius and the great human beings – the best and most fruitful people. The genius is here understood by Nietzsche as the most high-spirited, most lively, and most world-affirming human being, an intellectually superior human being with an immediate, almost superhuman insight into the deepest meaning of things. Likewise, the great human being is a speciemen of the highest spirituality. The genuine philosopher the gratest kind of genius according to Nietzsche, is the peak of nature" (ONGE, 2011, p. 15).

[77] Segundo Nietzsche (2000; 2007 C), os valores são criados ao alvedrio da elite cultural e incorporados pela sociedade, ou seja, os valores são introduzidos na sociedade pelas castas superiores e obedecidos pelo rebanho. Esta elite nem sempre representa a aristocracia tratada neste trabalho, uma vez que aqui se trata apenas do aristocracismo intelectual, ela pode representar também os detentores do poder, os governantes e os religiosos, por exemplo. Em suma, é o próprio homem que conscientemente cria seus valores segundo suas necessidades e anseios. A este respeito, dado que os valores são incorporados pela elite, discute-se na filosofia de Nietzsche até que ponto os aristocratas têm autonomia sobre esses valores. Em outras palavras, em que medida os aristocratas estão imunes à influência dos valores do que é bom e do que é mal. De acordo com esta filosofia, o aristocrata teria capacidade de criar seus próprios valores, ou seja, revalorar os valores sociais.

[78] A aristocracia de Nietzsche é então uma nova classe de homens superiores, afastados da religião, da política e dos valores morais vigentes. O seu aristocratismo está fundado na ideia de que os homens são desiguais: guias e rebanhos, homens completos e homens fragmentados, homens bem-sucedidos e homens fracassados (MELO SOBRINHO, 2007, p. 55).

[79] Segundo o legado nietzschiano, fala-se de forma plural dos aspectos de autossuperação, superação, autocrítica e crítica do indivíduo, como se na prática houvesse diferença. Enquanto a superação e crítica representaria uma relação com o outro, a autossuperação e autocrítica significaria um processo de autopsia. Entretanto, parece equivocado, numa prespectiva lacaniana, uma vez que não há diferença prática entre o *ego* e o outro. Assim, de maneira geral, os sentimentos de dificuldades e limitações do indivíduo – *ego* – estão sempre ligados ao olhar do outro (LACAN, 1995; LAPLANCHE; PONTALIS, 2000).

© 2013 Global Journals Inc. (US)

hodierno se comportava de forma passiva em relação aos valores, a tornar evidente seu adormecimento intelectual[80].

Neste sentido, a filosofia desenvolvida por Nietzsche se refere a essa superação[81] como uma forma de mudança e melhoria da condição humana, onde paulatinamente o indivíduo se aproximaria do modo de vida aristocrático. A excelência pressupõe, pois, o contínuo movimento de melhoria e a busca pelo crescimento individual, o que se distingue do comodismo em que se encontra a grande massa.

Ora, se o homem comum vive a dormir, possuído por ilusões desta sociedade de consumo – ilusões do ter, do possuir, fugindo igualmente das ilusões do perder, do deixar de ter. A alteração do estado de ser de cada indivíduo indica a necessidade de se tornar outro homem: sujeito a criticar-se continuamente, a alterar-se e a construir novos valores. Observa-se, pois, que superação e crítica estão intimamente ligados, visto que aquela pressupõe a árdua tarefa desta (MENDONÇA, 2009)[82].

É notório que a questão da aristocracia é bastante complexa, consoante a própria filosofia nietzschiana. Inobstante a isto, por hora, tentou-se apenas apresentar de forma singela o que se entende por essa excelência. Ademais, ressalta-se que a aristocracia representa uma tentativa de exacerbação deste grupo humano, a apontar para uma classificação de ordem intelectual. Neste sentido, como Nietzsche classifica os indivíduos que não representam essa aristocracia?

b) Da aristocracia em oposição à massificação: a caracterização da sociedade de rebanho.

Muito se tem comentado e produzido no meio acadêmico, mormente na Antropologia e na Sociologia, a respeito da gregaridade e do instinto humano de se viver em sociedade. Fato é que este assunto já era debatido desde os tempos mais remotos da filosofia antiga[83]. Todavia, a utilizar-se de um viés evolucionista, analisa-se que desde os tempos primitivos o homem sempre viveu em um contexto coletivo. Pela própria característica de mamífero, entende-se que a vida em sociedade é mais do que um instinto, é uma condição essencial para sua sobrevivência, a ser inconcebível a existência de um homem absolutamente fora da sociedade humana.

Não obstante, esta característica social e instintiva humana não é o foco da crítica niezschiana a respeito do rebanho. Na realidade ele se refere ao extremo desta gregaridade, onde reside o próprio afastamento da individualidade, a tornar o homem uma figura passiva[84] [85]. Segundo o próprio filósofo alemão, esse estado amariçador pode ser entendido como um retrocesso intelectivo, um evidente retorno a sua gênese animalesca. Para esta demasiada e nefasta massificação, Nietzsche dá o nome de sociedade de rebanho.

Muito se tem comentado e produzido no meio acadêmico, mormente na Antropologia e na Sociologia, a respeito da gregaridade e do instinto humano de se viver em sociedade. Fato é que este assunto já era debatido desde os tempos mais remotos da filosofia antiga[86]. Todavia, a utilizar-se de um viés evolucionista, analisa-se que desde os tempos primitivos o homem sempre viveu em um contexto coletivo. Pela própria característica de mamífero, entende-se que a vida em sociedade é mais do que um instinto, é uma condição essencial para sua sobrevivência, a ser inconcebível a existência de um homem absolutamente fora da sociedade humana.

[80] De acordo com as ideias de Nietzsche, por adormecimento se entende a falta de ações racionais voluntárias que evidenciam o estado de alerta de alguém que busca se superar na sociedade. Em linhas genéricas, segundo Heráclito, a sociedade está dormindo e, embora este autor tenha escrito para os seus concidadãos do século V a.C., Nietzsche atualizou a ponderação para a Alemanha do século XIX, e a metáfora se aplica para os dias de hoje – afinal, o homem continua adormecido na sociedade (MENDONÇA, 2009).

[81] A superação sugerida pelos pensadores racionalistas dizia respeito a uma concepção de homem e de mundo balizada no contexto da transição da Idade Média para a Moderna. Anteriormente, a verdade era tida como revelada por Deus, e a Igreja Católica determinava a ordem do mundo. Superação, nesse contexto, dizia respeito à tentativa dos pensadores em serem protagonistas do conhecimento e não mais se submeterem à aceitação da autoridade divina na esfera cognitiva. A emergência da ciência moderna, as grandes navegações e outras inovações produziram um momento de incertezas (MENDONÇA, 2009).

[82] Não se imagina a busca da excelência, do que se tem de melhor, sem que se tome plena consciência do que se é e sem que se considere todas as implicações decorrentes desta tomada de consciência, a incluir também a degradação, a degeneração e a corrupção. Em última análise, trata-se da busca do que se tem dentro de si mesmo. A busca de si é o núcleo da autocrítica e da autossuperação, que inclui a tarefa de revaloração em relação àquilo que se é. É nesse sentido que se aborda a busca da excelência em Para Além de Bem e Mal para uma vida aristocrática (MENDONÇA, 2009).

[83] Na retórica de aristolélica havia se observado a necessidade do homem de viver em grupo, daí sua célebre frase: o homem é um ser social um ser social (ARISTÓTELES, 1998, p. 18).

[84] "O rebanho é o modo e a condição de existência do homem moderno: o rebanho é a massa. O rebanho moderno é o resultado da exacerbação do antigo e originário instinto gregário – o instinto animalesco de bando –, quer dizer, a sociedade de massa moderna é o instinto gregário levado até as suas últimas consequências" (MELO SOBRINHO, 2007, p. 21).

[85] "A gregaridade não nasceu da espontaneidade de um instinto social colocado no homem pela natureza, mas de uma obrigação imposta pelas castas dos mais fortes pelo medo da morte que sobreviveria caso os homens não estabelecessem uma associação diante de um perigo comum" (MELO SOBRINHO, 2007, p. 13).

[86] Na retórica de aristolélica havia se observado a necessidade do homem de viver em grupo, daí sua célebre frase: o homem é um ser social um ser social (ARISTÓTELES, 1998, p. 18).

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Não obstante, esta característica social e instintiva humana não é o foco da crítica niezschiana a respeito do rebanho. Na realidade ele se refere ao extremo desta gregaridade, onde reside o próprio afastamento da individualidade, a tornar o homem uma figura passiva[87] [88]. Segundo o próprio filósofo alemão, esse estado amariçador pode ser entendido como um retrocesso intelectivo, um evidente retorno a sua gênese animalesca. Para esta demasiada e nefasta massificação, Nietzsche dá o nome de sociedade de rebanho. figura passiva[89] [90]. Segundo o próprio filósofo alemão, esse estado amariçador pode ser entendido como um retrocesso intelectivo, um evidente retorno a sua gênese animalesca. Para esta demasiada e nefasta massificação, Nietzsche dá o nome de sociedade de rebanho.

Consoante aos apontamentos nietzschiana, é plausível conceber a ideia de que o rebanho nada mais é que uma massa, um conjunto de homens que, por pensarem e agirem de forma homogênea, transformaram-se em um único grupo. Os componentes deste grupo se tornaram seres totalmente dependentes uns dos outros. Eles não pensam de forma crítica, não têm uma opinião sobre si mesmos, muito menos a capacidade da autopsia sobre seus atos.

Com efeito, pode-se supor que esta concepção nefasta de rebanho é um instinto inerente a própria condição de espécie humana[91]. Ressalta-se que sua principal característica é a obediência com que este tipo humano se relaciona com os valores culturais impostos. Segundo a metáfora nietzschiana, o rebanho segue seu pastor assim como o homem segue os valores impostos: a não refletir sobre seus atos e sentimentos[92]. Pertencer ao rebanho representa, pois, a própria incapacidade e submissão aos domínios da moral. Neste sentido, será plausível pensar na aristocracia e na sociedade de rebanho como intercessões à educação?

c) Da superação enquanto meio à excelência: a educação aristocratic

Em prolixa perspectiva, em reverência ao legado nietzschiano, entende-se que a aristocracia e a sociedade de rebanho representam uma classificação entre os indivíduos segundo critérios intelectuais. A superação e a crítica se tornam elementos essenciais nesta diferenciação, visto que, ao avesso do rebanho, o aristocrata está em inquietante processo de transformação na busca em se tornar cada vez melhor.

Porém em nenhum momento Nietzsche se inclina a uma relação entre a aristocracia e a educação[93]. Suas explanações a respeito da vida de excelência sempre são abrangentes, a alcançar todos os aspectos da vida. A relação entre o aristocracismo e a educação se desenvolveu incipientemente pelos trabalhos do professor Mendonça (2009), decorridos de sua tese de doutoramente na Universidade Estadual de Campinas. O mesmo autor assevera que:

> *Em contraposição à educação de rebanho, a educação aristocrática privilegia a dureza e expurga a igualdade. Mais que isso, a educação aristocrática toma como parâmetro o homem que foi capaz de abrir seus olhos e consciência para revalorar os valores (MENDONÇA, 2009, p. 131)*

Dessa arte, é plausível ressaltar que a educação aristocrática[94] representa o contrário do ideal

[87] "O rebanho é o modo e a condição de existência do homem moderno: o rebanho é a massa. O rebanho moderno é o resultado da exacerbação do antigo e originário instinto gregário – o instinto animalesco de bando –, quer dizer, a sociedade de massa moderna é o instinto gregário levado até as suas últimas consequências" (MELO SOBRINHO, 2007, p. 21).

[88] "A gregaridade não nasceu da espontaneidade de um instinto social colocado no homem pela natureza, mas de uma obrigação imposta pelas castas dos mais fortes pelo medo da morte que sobreviveria caso os homens não estabelecessem uma associação diante de um perigo comum" (MELO SOBRINHO, 2007, p. 13).

[89] "O rebanho é o modo e a condição de existência do homem moderno: o rebanho é a massa. O rebanho moderno é o resultado da exacerbação do antigo e originário instinto gregário – o instinto animalesco de bando –, quer dizer, a sociedade de massa moderna é o instinto gregário levado até as suas últimas consequências" (MELO SOBRINHO, 2007, p. 21).

[90] "A gregaridade não nasceu da espontaneidade de um instinto social colocado no homem pela natureza, mas de uma obrigação imposta pelas castas dos mais fortes pelo medo da morte que sobreviveria caso os homens não estabelecessem uma associação diante de um perigo comum" (MELO SOBRINHO, 2007, p. 13).

[91] Na mesma trincheira, segundo o próprio filósofo alemão: "desde que houve homens, houve também rebanhos de homens – associações de famílias, comunidades, tribos, povos, Estados, Igrejas – e sempre muito obedientes em comparação com o pequeno número daqueles que mandam. Considerando, portanto, que a obediência que foi até o presente melhor e por tempo exercida e ensinada entre os homens, pode-se facilmente supor que, de um modo geral, cada um possui agora a necessidade inata dela, como uma espécie de consciência formal que ordena: deves absolutamente fazer tal coisa, deves absolutamente não fazer tal outra" (NIETZCHE, 2000, p. 109).

[92] Essa ideia de sociedade de rebanho representa a grande maioria da população. Assim, a relação que existe entre este grupo social e o rebanho está na forma homogênea em que estes animais obedecem ao pastor e caminham na mesma direção: comportamento gregário. Os homens deste substrato social representam, pois, a mediocridade coletiva (AZEREDO, 2008).

[93] Os únicos texto específicos sobre educação escritos por Nietzsche são: Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino e Schopenhauer como educador. Contudo, em diversos momento o filósofo defende a ideia de uma educação superior, baseada na ideia de oposição à massa: "toda educação superior pertence a uma exceção: é preciso ser privilegiado para ter direito a um privilégio tão elevado" (NIETZSCHE, 2009, p. 71).

[94] A educação aristocrática em Nietzsche nasce de seu aristocratismo, na acepção de pertencer a uma elite, ser de uma exceção. Assim, fica excluída de imediato a possibilidade de uma educação vulgar por meio da aristocracia. O ponto de partida da educação aristocrática em Nietzsche é a vida aristocrática, que se efetiva por meio da superação e crítica. Ademais a educação aristocrática se contrapõe à sociedade massificada, o que não significa dizer que se trata de alternativa messiânica para o aprisionamento do homem no mundo. Esta educação é reservada sobretudo para o filósofo, da mesma forma que para os adormecidos existe a educação de rebanho (MENDONÇA, 2009).

© 2013 Global Journals Inc. (US)

de igualdade e democracia[95] [96] [97], uma vez que trabalha as potências individualmente, a brindar esta possibilidade de se tornar melhor[98]. Assim, este tipo de educação possibilidade o desenvolvimento da capacidade emancipatória do homem, por meio da superação e crítica. Em última instância, ela atua no estímulo do virtual filosófica de cada indivíduo[99].

De outra banda, nota-se que, enquanto a educação de rebanho – ou seja, a educação presente na sociedade de rebanho – privilegia o adormecimento do indivíduo e o enfraquecimento de suas potências individuais, no decurso da massificação e nivelamento; a aristocrática sugere a capacidade crítica como aspecto primordial para a superação e crescimento intelectual do indivíduo. Neste tom, será possível aglutinar o enraizamento desta educação de excelência ao ensino jurídico no Brasil?

IV. Do Ensino Jurídico E Da Educação Aristocrática

a) Do Direito: dogmatismo e crítica juridical

A dogmática é utilizada no sentido doxical – ***δόξα*** – para representar, de forma negativa, alguma ideia ou atividade aceita de forma derradeira, de igual maneira como ocorre nas crenças religiosas. Contudo, este sentido comum não se distancia tanto de seu sentido mais polido, uma vez que, segundo a definição filosófica: "o dogma aponta para uma opinião ou crença" (ABBAGNANO, 2007, p. 292).

Entrementes, em que pese a busca de sua gênese na etimologia, pode-se averiguar que o referido substantivo possui ascendência grega, a originar-se do termo grego ***δόγμα*** – onde se lê *dókia* –, a remeter a ideia de tudo aquilo que é aparente. O qual, por seu turno, deriva do verbo ***δοκέω*** – o qual se lê *dókeo* –, a dar a ideia de pensar, supor, imaginar e criar (DICIONÁRIO ACADÊMICO, 2008, p. 253).

Na referência à dogmática jurídica propriamente dita, é possível asseverar que esta se contrapõe a qualquer possibilidade de reflexão ou crítica. Logo, sob o prisma do dogma, o Direito se torna uma ciência estante, onde os conceitos doutrinários, as jurisprudências, o costume e a própria lei são tomados como verdades absolutas, onde não há espaço para o questionamento e a propositura de novas concepções.

De outro lado, quando o principal compromisso de uma ciência é com a descrição de uma realidade, ela tem que deixar os seus conceitos fundamentais sempre abertos à discussão e, portanto, ela pode ser classificada como ciência crítica. Entretanto, determinados tipos de conhecimento não se limitam à singela descrição da realidade. Isso acontece particularmente no estudo dos sistemas normativos – Direito, ética e religião –, na medida em que esses conjuntos de regras têm como principal objetivo orientar a conduta das pessoas (COSTA, 2001). Neste caso não há como se perder totalmente seu caráter dogmático. No caso do Direito, observa-se que sua própria essência é enunciativa e imperativa, *grosso modo*, ela regula o comportamento humano.

Por hora, já se conclui que, por definição, não é possível a concepção de um Direito absolutamente desprovido de dogmática. Porém, como será exposto alhures, o cerne desta pesquisa é refletir sobre soluções ao operador do Direito que, invariavelmente, encontra-se incomodado com a maneira como ele é estudado. Neste sentido, um exemplo clássico do aspecto crítico no Direito vem do seguinte exemplo:

[95] A crítica de Nietzsche à democracia aproxima-se da crítica ao princípio de igualdade, uma vez que democracia e igualdade dizem respeito ao nivelamento das condições humanas como enquanto enfraquecimento do indivíduo. Aliás, Nietzsche afirma que não existe veneno mais tóxico para o humano do que a igualdade. Assim, a democracia atua sobre as massas e estabelece a igualdade como parâmetro ao nivelamento do desenvolvimento individual (MENDONÇA, 2011 B). Com base neste argumento, cita-se Nietzsche: "aos iguais, tratamento igual, aos desiguais, tratamento desigual, esta deveria ser a verdadeira divisa da Justiça" (NIETZSCHE, 2007, p. 156).

[96] A ser uma educação em oposição a igualdade e ao nivelamento, ela se torna contrária a própria ideia de democratização. De acordo com Mendonça (2009), a crítica de Nietzsche à democracia se aproxima da crítica ao princípio de igualdade, uma vez que democracia e igualdade dizem respeito ao nivelamento das condições humanas como tema do enfraquecimento do indivíduo. O filósofo alemão ainda afirma que não existe veneno mais tóxico para o humano do que a igualdade.

[97] "Nitzsche's argument starts from the fact that humans are by natural different, and this proves to means that they are 'by natural' of unequal rank. People are unequal with particular regard to their innate power; more specifically with respect to their ability or capacaty to acquire knowledge, virtue, health, and transfigure such endowment and acquisitions into supreme creative possibility. The inequality, which is due to nature, chance, and luck, is increased and deepend by cultural habituation – bildiung – and the form of education in which different tiers of people are segregated" (ONGE, 2011, p.11).

[98] Como resultado da educação aristocrática, o homem deixará de ser pequeno e mesquinho, e isso partirá de sua vontade. Trata-se, assim, da vida solitária, que proporciona ao indivíduo, por meio da solidão, o contato dele consigo e a experiência de superação de seu estado de massificação e adormecimento. A educação aristocrática aponta para a grande individualidade, em contraposição à maioria das pessoas. Há outros elementos que justificam o adormecimento do homem no mundo; contudo, a sinalização feita até o presente parece-nos suficiente para evidenciar o nascedouro da educação aristocrática em Nietzsche. Paradoxalmente, a educação aristocrática é pensada também a partir da educação de rebanho. A "cegueira" da educação de massa anuncia a busca da solidão, na medida em que o aristocrata opta pela vida solitária, que se contrapõe ao rebanho (MENDONÇA, 2011 A).

[99] Fala-se em potência filosófica pois a Filosofia, por definição, aponta para uma reflexão e uma visão crítica do Universo. Enquanto o cientista analisa seu objeto de forma microscopica; o filósofo observa de longe, a relacionar o objeto com os demais elementos cósmicos. É neste sentido que se pode conceber a ideia da Filosofia como auxiliar da educação, na busca da excelência. Destarte, segundo Mendonça (2009), se a tarefa da Filosofia é promover a crítica do mundo e do próprio sujeito, pode-se concluir que a educação aristocrática diz respeito também à Filosofia enquanto tal. Conclui-se, pois, que o pensamento filosófico é tradicionalmente aristocrático e, assim, a tese da educação aristocrática que aqui se formula indica o surgimento de filósofos capazes de revalorar os valores vigentes.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

> *Sócrates estava sentado à porta de sua casa. Neste momento, passa um homem correndo e atrás dele vem um grupo de soldados. Um dos soldados então grita: agarre esse sujeito, ele é um ladrão! Ao que responde Sócrates: que você entende por "ladrão"? (FERRAZ, 1994, p. 40).*

O que se salta aos olhos nessa citação é a presença de uma forte resistência em aceitar uma questão previamente estabelecida, a qual, *a priore*, não deveria ser passível de qualquer questionamento. Sócrates cogita a respeito do significado do termo "ladrão", que na perspectiva dos soldados era algo tão óbvio que seria impossível de ser questionado. Porém, em que medida isto tange a educação jurídica brasileira?

> *Os cursos jurídicos têm, desde a sua implementação no Brasil, como característica marcante a transmissão de um conhecimento reproduzido e sem grandes inovações, tendo como finalidade preparar um profissional do Direito estritamente tecnicista, refém do sistema normativo codificado como se essa fosse a essência do direito (CERQUEIRA, 2008, p. 241).*

Nessa premissa, diante do contexto histórico tardio e elitista em que se desenvolveu o ensino, jugado aos evidentes e inúmeros equívocos ainda bastante arraigados neste sistema, não é de se estranhar o esquálido cenário da educação jurídica no Brasil. Assim, visto que o simples objetivo deste trabalho é a reflexão e – quiçá – uma corroboração, na tentativa de apontar uma plausível solução de ordem filosófica a respeito deste sistema, pergunta-se sobre a possibilidade prática da educação aristocrática no ensino jurídico.

b) Da práxis aristocrática: perfil do educador e educando

Sobre a relação da dificuldade do educador e a fragilidade da educação, a fazer um paralelo entre a figura daquele e do analista, Sigmund Freud escreveu certa vez que existem três funções impossíveis de serem exercidas: governar, analisar e educar[100]. O homem é um ser tão complexo e idiossincrático que é impossível estabelecer um padrão, a delimitar um sistema de comportamento que leve a resultados sempre iguais ou aproximados.

Assim como a inaptidão do analista e do político, é prosaico que se critique a qualidade da educação. Dessa forma, muito se assegura a respeito do descaso estatal no sucateamento das instituições de ensino, assim como a proliferação vertiginosa dos cursos particulares; fala-se também do legado baicharelesco coimbrense e do funesto tradicionalismo ainda presente; tão pouco se pode olvidar da frugal formação docente e sua parca produção científica.

De outra banda, como já explorado algura, o educador de excelência tem como características essenciais a capacidade crítica e a superação como meta, visto que são marca da educação aristocrática. Portanto, a busca da excelência, não depende de um modelo educacional, muito menos deve ser confundido com uma diretriz pedagógica. Em última instância o desenvolvimento da aristocracia depende apenas do próprio sujeito.

Ora, se a educação aristocrática propõe o desenvolvimento das potências de forma individualizada, baseada na superação e capacidade crítica; diferentemente da educação de massas, que se fundamenta na ideia de nivelamento. Então, de pouco importa a qualidade geral das instituições, visto que esta educação de excelência depende somente do indivíduo. Nesta linha, o que de fato influencia a aristocracia é o desenvolvimento de um pensamento superior e a consciência de que é possível seu aprimoramento.

Tanto o educador, quanto o educando deve considerar o rigor e a dureza consigo como características para sua vida aristocrática. A inquietude e a insatisfação com a educação de rebanho imposta também pode ser outro fator importante, a estar diretamente ligada à consciência de sua altivez. Ademais, o educador de excelência deve tornar a vida acadêmica sua prioridade profissional; ao passo que o educando deve se dedicar o máximo que puder a sua função de incipiência. Em suma, assim como no caso do filósofo, aquele que busca a aristocracia também é o amigo do saber.

Neste diapasão, no que intersecta a prática jurídica, a educação aristocrática se torna realidade na medida em que o operador do Direito, em consonância com a filosofia nietzschiana, torna-se crítico ao próprio dogmatísmo. Do mesmo modo, uma vez que o Direito tem um caráter dogmático por essência, esta crítica à dogmática jurídica configura a própria insatisfação ao modelo. Em extrema análise, esta reflexão sobre o Direito já aponta para a própria aristocracia.

V. Considerações Finais

A ascendência jurídica no Brasil revela fortemente um inequívoco reflexo da falta de

[100] This may well have been the reason why Sigmund Freud identified education as one of the three "impossible professions" - the other two being government and psychoanalysis – "in which one can be sure beforehand of achieving unsatisfying results'". But whereas some would see the weakness of education as something that ought to be overcome, I wish to argue that the weakness of education is actually something that belongs to education and is proper to it. This means that, if we fail to acknowledge the fundamental weakness of education, we run the risk of forgetting what may well matter most in our education endeavors (BIESTA, 2009, p. 354).

© 2013 Global Journals Inc. (US)

maturidade científica e filosófica. Se não bastasse o atraso inaugural da educação superior, a arraigada influência do tradicional modelo baicharelesco e as parcas políticas educacionais coevas, o cenário profissional e educacional se encontram cada vez mais saturados. São fatos como estes que favoreceram o desprestígio desta classe. Destarte, refletir sobre alternativas à educação jurídica no Brasil se torna relevante, visto que o modelo de ensino igualitário e democrático pouco tem auxiliado neste processo.

Nesse diapasão, a educação aristocrática surge da Filosofia como uma plausível solução ao contexto educacional hodierno, que clama por respostas e soluções frente a esta crise sem precedentes. Deste modo, diante da insatisfação perante a educação de massas e do cenário profissional do operador do Direito, pode-se pensar na aristocracia como elemento propulso de uma revaloração da educação jurídica.

In summa, por meio do legado nietzschiano, no que se refere a emancipação por meio da superação e capacidade crítica, a educação aristocrática se torna um subterfúgio intellectual de ordem filosófica a estes operadores legais. Desta arte, é mister possuir a consciência e a certeza da fundamental importância da formação crítica no Direito para o crescimento individual. Quiçá, por meio do desenvolvimento destas ideias, será possível cogitar a criação de uma nova elite intelectual de seres verdadeiramente pensantes e sentintes.

Bibliografia

1. ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. SP: Martins Fontes, 2007.
2. ANDRADE, O. Escritos de Oswald de Andrade. SP: Imprensa Oficial do Estado, 1985.
3. ARISTÓTELES. *Política*. SP: Martins Fontes, 1998.
4. BIESTA, G. On the weakness of Education. *In Philosophy of education*. Illinois: University of Illinois, 2009.
5. BITTAR, E. *Direito e Ensino Jurídico*. SP: Atlas, 2001.
6. BITTAR, E. *Estudos sobre ensino jurídico*. SP: Atlas, 2006.
7. BITTAR, E. *O Direito na pós-modernidade*. SP: Forense, 2009.
8. BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. SP: Editora Brasiliense, 1983.
9. BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda (sic). Rio de Janeiro: Chancellaria-mór do Imperio, 1827.
10. BRASIL. Projeto de Lei número 2781 de 2003. Dispõe sobre a inclusão da disciplina "Introdução à Cidadania", no currículo do ensino fundamental, sendo obrigatória nos Sistemas Federal, Estadual e Municipal e dá outras providências, 2003.
11. CERQUEIRA, D. T. *et al* (org.). *180 anos do Ensino Jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium, 2008.
12. COSTA, A. A. *Introdução ao Direito: uma perspectiva zetética das ciências jurídicas*. Sergio Antonio Fabris Editor: Porto Alegre, 2001.
13. INEP. Disponível em http://www.inep.gov.br/. Acessado em 25 de julho de 2012.
14. JAEGGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. SP: Martins Fontes, 1995.
15. KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
16. LACAN, J. *O Seminário IV, A Relação de Objeto*. RJ: Jorge Zahar Editor, 1995.
17. LAPLANCHE; PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. SP: Martins Fontes, 2000.
18. LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. RJ: José Olympo, 1993.
19. MELO SOBRINHO, N. C. Apresentação. *In* NIETZSCHE, F. *Escritos sobre Política*. RJ: PUC RIO, 2007.
20. MENDONÇA, S. *Educação artistocrática em Nietzsche: perspectivismo e autossuperação do sujeito*. 2009. (Doutorado em Filosofia). Curso de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
21. Mendonça, S. (2011 A), *Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche*. v. 13, n. 1, ETD – Educação Temática Digital, 2011 A.
22. MENDONÇA, S. (2011 B), Objeções à igualdade e à democracia: a diferença como base da educação aristocrática. v. 14, n. 1, ETD – Educação Temática Digital, 2011 B.
23. MOMMSEN, T. *História de Roma*. Rio de Janeiro: Editora Opera Mundi, 1973.
24. NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal*. SP: Cia das Letras, 2000.
25. NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado, humano*. SP: Cia das Letras, 2005.
26. NIETZSCHE, F. *Escritos sobre Política*. RJ: PUC RIO, 2007 A.
27. NIETZSCHE, F. *Escritos sobre Educação*. RJ: PUC RIO, 2007 B.
28. NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*. SP: Cia das Letras, 2007 C.
29. NIETZSCHE, F. *O Anticristo*. SP: L&MP, 2008.
30. NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos*. SP: L&MP, 2009.
31. PLATÃO. *A República*. SP: Martin Claret, 2010.
32. SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. SP: Autores Associados, 2010.
33. SANTOS, B. S. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
34. ONGE, R. A. *The Untimely Educator: An interpratation of Nietzsche's Philosophy of education*. Lap Lambert Academic Publishing. EUA, 2011.
35. REALE, M. *Filosofia do Direito*. SP: Saraiva, 1983.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

36. RODRIGUES, H. W. *Ensino jurídico para que(m)?*. Florianópolis: Boiteux, 2000.
37. RODRIGUES, H. W. *Pensando o ensino do Direito no século XXI*. Florianópolis: Boiteux, 2005.
38. RODRIGUES, H. W. *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*. SP: Editora Acadêmica, 1993.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

This page is intentionally left blank

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Global Journal of human social science
Linguistics & Education
Volume 13 Issue 8 Version1.0 Year 2013
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals Inc. (USA)
Online ISSN: 2249-460X&Print ISSN: 0975-587X

Imagination: A Creative Tool to Achieve Meaningful Understanding of New Information

By Javier González García
University of Guanajuato, Spain

Abstract - This paper discusses how imagination mediates children's understanding of new knowledge. Through a theoretical framework based on Vygotsky's concept of "creative imagination", this study looks at children's imagination as a way to make new information meaningful. Verbal stimuli, a story about the world read by four Kindergarten teachers provide grounds to investigate how children's imagination gives meaning to new information. The paper reports the findings of a research project that compares and analyses the use of reading group-work in four kindergarten schools, two in Burgos, Spain and two in Tampico, México. We begin by providing the theoretical stance that supports the study. Next, we explain the methodology used in the study. The data is then discussed and interpreted. While Imagination appears to be a source of information, it seems to be a process generated between the teacher and the student stemming from teacher's requests.

Keywords : cognitive processes, preschool education, information management, imagination, joint construction of knowledge, narratives.

GJHSS-G Classification : FOR Code: 899999p



Strictly as per the compliance and regulations of:

© 2013. Javier González García. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction inany medium, provided the original work is properly cited.

Imagination: A Creative Tool to Achieve Meaningful Understanding of New Information

Javier González García

Abstract - This paper discusses how imagination mediates children's understanding of new knowledge. Through a theoretical framework based on Vygotsky's concept of "creative imagination", this study looks at children's imagination as a way to make new information meaningful. Verbal stimuli, a story about the world read by four Kindergarten teachers provide grounds to investigate how children's imagination gives meaning to new information. The paper reports the findings of a research project that compares and analyses the use of reading group-work in four kindergarten schools, two in Burgos, Spain and two in Tampico, México. We begin by providing the theoretical stance that supports the study. Next, we explain the methodology used in the study. The data is then discussed and interpreted. While Imagination appears to be a *source of information,* it seems to be a process generated between the teacher and the student stemming from teacher's requests.

Keywords : cognitive processes, preschool education, information management, imagination, joint construction of knowledge, narratives.

I. Introduction

In this paper we will discuss how imagination mediates children's understanding of new knowledge. Through a theoretical framework based on Vygotsky's concept of "creative imagination", this study looks at children's imagination as a way to make new information meaningful. Verbal stimuli, a story about the world read by four Kindergarten teachers provide grounds to investigate how children's imagination gives meaning to new information. The paper reports the findings of a research project that compares and analyses the use of reading group-work in four kindergarten schools, two in Burgos, Spain and two in Tampico, México. We begin by providing the theoretical stance that supports the study. Next, we explain the methodology used in the study. The data is then discussed and interpreted. While the study suggests that Imagination is a *source of information,* this appears to be a process generated between the teacher and the student; stemming from teacher's requests.

II. Theoretical Stance

> *"The creative function of imagination belongs to the common man, the scientist, the technician. It is as necessary for scientific discoveries as it is for the creation of a work of art" (Rodari, 2000: 161)*

Author : Avda Cantabria 51, 2nd F2 CP: 09006 Burgos.
E-mail : jr2000x@yahoo.es

Human activity does not limit itself to reproduce facts or lived events. It creates new images and actions. The amalgamation of imagination and language allows for a new kind of dialogue which accepts exchange and the collection of a series of situations that are imaginable, "the distant past and future, the magic and impossible" (Harris, 2005:209).

The brain has the capacity of re-developing and creating new forms and approaches to newly encountered events which we interpret and understand based on past experiences. An example of this would be when we pretend to ride a horse using a broom. Imagination constitutes a "specifically human form of conscious activity". Like all other functions of knowledge, it originally stems from "action" (Vygotsky, 1989:141) and it can be discovered "while thinking creatively, because other people push us to do so" (Tough, 1989:205). The "combinative" capacity exercised when one gives form to the figments of imagination together with technical knowledge and traditions are the "models of creation that influence human beings reflecting the creative work which constitutes a "consecutive historical process where each new form is supported by previous ones". "Creative-combinatory" activity does not happen suddenly. It appears slowly and gradually, growing from simple and elemental forms to more complex ones. Vygotsky (1990) explains "the mechanism of creative imagination" as four stages in the process of creation: a mixture of elements taken from previous experiences; products developed from fantasy and certain complex phenomena from reality; those stemming from emotions; and those that arise from images that crystallize as a form of reality.

Imagination is one of the main forms children use to make things meaningful and to express information. It is their way of making new knowledge meaningful; story reading and discussion become stimuli for new experiences, as is the case in this investigation. If we want to stimulate a "sense of signifying and interest in relation to reality", we must explore why fantasy worlds are "so significant and interesting"; we also need to find how to use "what we learn for educational purposes" (Egan, 1994:53).

Imagination as information opens possibilities for the teacher and the student to create new episodes with new combinations; such combinations are apparently fed by similar previous knowledge. New

© 2013 Global Journals Inc. (US)

episodes may incorporate images from other stories, films or television series. An emotional subtext (Gonzalez, 2006, 2007) emerges from the interpretation of the story's central conflict and the emotional association of an individual's previous experiences. Imagination constitutes a "new psychological process" for the child. It represents a "specifically human form of conscious activity". Like all other forms of knowledge, it stems originally from "action" (Vygotsky, 1989:141). The use of imagination can be discovered "when thinking creatively because other people push you to do so" allowing the individual to live experiences that help them to discover new ways and the satisfaction of using creative expressions.

The capacity that children have to see themselves as the protagonist of a story in their own context is a function of how the child transfers previous knowledge to a new context; for that, they need to begin with minimum "direct and relevant experiences". The process begins through the creative use of language transcending mechanistic levels, "signaling and emission" (Tough, 1989:205). Some children, a minority though, work with words in symbolic and playful ways enabling the understanding of metaphors. Previous knowledge and tales' messages enable children to project themselves over the main acts of the protagonists. To understand new information, children do not seem to retrieve information from existing memory models because they have never come across those events; therefore, they construct and update previous models for new situations. At school, this seems to happen when their teachers guide them through their assertions.

The situational model (Harris, 2005) establishes a complementary and collaborative relationship between simulation and language. Swan (1999) suggests the same for narratives showing that when adults process a fictional story, they construct, in their imagination, a mental model of the narrative. As the narrative develops, they up date that situational model maintaining a good level of understanding of the main arguments. When listeners or readers construct a situational model, they usually imagine a developing scene from a particular spatial-temporal locus. This "deictic centre" is usually selected based on the actions of the main protagonist. Objects or other characters in the story, close to the protagonist, are found at the front. Actions that attract the listener and which were either heard or about to happen, are accessed while previous information is retrieved. Finally, adults insert causal conations between actions and successive episodes even if conations are not explicit in the narrative. Children exhibit similar cognitive processes when they are engaged in simulation games.

According to Harris (2005) the similarities between the way an adult processes a narrative and the way children compromise an imaginative situation is not a coincidence. During the process of linguistic development, children need to build a situational model not only when they listen to a narrative, but also when they encounter connected discourses like deictic centers, the here and now. These include fairy tales and conversations which may involve collective discussions of events observed by children. To understand new information in those conversations, children cannot retrieve existing situational models. There is not a situational model because the child has never encountered the event being described. Thus, the child has to construct and update a situational model guided by the assertions of the interlocutor (Egan, 1994; Rodari, 1980, 2000). The capacity to set aside objective reality and construct a situational model that is accessible, suggest that children's comprehension is a displayed narrative chain within the context of the simulation. Apparently, conversation is one of the most complex and transparent vehicles through which others can learn about our thoughts.

III. The Study

To help us establish if imagination can act as the source of children's comprehension of stories, we first draw on a qualitative description of several didactic sequences that show the process of communication in the classroom. Using a quantitative approach, we analyzed and compared the evolution of the strategies children used to make sense of the story.

Research was carried out in two periods of time, 2002-2003 and 2005-2006. We observed and recorded classes three times along these two periods. The objective was to uncover the evolution of existing scaffolding processes between teachers and students. The study took place in four classrooms; two urban public schools in Burgos, Spain and two public schools in Tampico, Mexico. A common characteristic among these schools is that they foster reading programs. These four schools were located in medium to low class suburbs where most of the population is young couples (average age 30). Several research studies suggest that social class may be an influence in the level of reading comprehension (Boron, 2005), a variable also highlighted by Gonzalez (2006, 2009).

Classroom observations focused on six groups of three children each. Participants were chosen at random by classroom teachers. Recorded sessions (72) involved 11,614 conversational turns during classroom reading sessions, four weeks before the end of term.

Teachers used the same activity. The activity involved reading a suggested story; reading was followed by a discussion with each group. The teacher divided the class in groups of three, read the selected text and established the objective of the discussion process. Teachers read for about three or four minutes

© 2013 Global Journals Inc. (US)

(this part was not considered for the analysis). The component considered for this study took place after that when the teacher initiated the discussion. To observe children's reactions to words and voice resources that teachers drew on, the story's drawings and frames were not taken into consideration. To select narratives we chose Van Dijk and Kitsch's (1983) criteria: the stories' macrostructure clarity, degree of redundancy, theme, source quality, style, novelty, ethical pertinence, lexis and length.

Data from recorded classroom dialogues was transcribed keeping track of prosodic and paralinguistic components: pauses and intonation, negative and affirmative gestures, finger and arm signals, head and body movements. Emerging categories became unit of analysis. We followed the same process for each story read to the groups. The defined categories are exhaustive and exclusive (Anguera, 1992), flexible and defined.

To discriminate categories that were not relevant, it was necessary to analyze again the conversations. To have excluding categories, we considered categories belonging to only one dimension of analysis. This allowed us to observe multiple combinations among categories which enabled a multi-functional categorization. We then codified every recorded session. This was done by the main researcher and two psychologists who were not part of the study; the role of these psychologists was to obtain a more objective view. As we analyzed data, we found that there was a 98% agreement between the main researcher and the two psychologists.

To compare data from the observations we interviewed each teacher during the last week of the school term. Our purpose was to confirm the objectives set by each teacher at the beginning of the investigation and gather information about their teaching style. The interview was divided in three parts. In the first part we analyzed their teaching style and how this was enacted while narrating and discussing. For the second part we gathered information about the objectives teachers had previously set. In the last part teachers explained their views about the events (see Appendix).

IV. Defining Categories

The categorization process involved a progressive systematization of emerging items to define flexible, exhaustive and exclusive categories (Angora, 1990). To achieve this aim, we inductively generated the observation criteria of the recorded sessions we Considered relevant and which rendered dimensions of analysis we used. Once the dimensions of analysis were defined, we returned to the conversations to analyze their internal variation. This approach allowed us to discriminate the categories that constituted them. After defining the categories to be used, we codified each of the recorded sessions.

a) Imagination as source of information

We found that when imagination is seen as a source of information used by children which may enable them to project themselves in an action or a conflict stemming from the narrative, the process usually involves a teacher's request: "Imagine that you are the main character, what would you have done in this situation?"

To find connections with Vygotsky's (1990) "mechanism of creative imagination" we analyzed four links. The first refers to the connections between previous experience and creativity, assuming that creativity processes are construed over elements of previous experiences. When children project themselves as the main character, they reveal previously lived events (Turns 1671 and 1675) as Table 1 demonstrates.

Table 1: Imagination. The use of simple experiences

Turn	Speaker	
1667	TEACHER	And, if you did not have parents, what would you do? Where would you go?
1671	ALVAR	Well, I'd go to Ana's house and would ask her if she could take care of me.
1672	TEACHER	And, who's Ana?
1673	ALVAR	Well, the, the, Alicia Barcenilla's mother.

The second link refers to the connection between complex elements from reality and products of fantasy. Children apparently generate products from fantasy and complex phenomena from reality. Table 2 shows a sequence where children first make an analogy with their school and then they imagine the story's school.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Table 2 : Imagination. *The use of complex experiences*

Turn	Speaker	
2109	TEACHER	Yes, I think so. This way all the children would eat, wouldn't they, Daniel?
2110	ALEJANDRA	Otherwise, what a story.
2111	TEACHER	Yes, what a story. They would starve to death, right? And to sleep, where would the children sleep if they had to stay at school all the time?
2112	ALICIA	On the carpet.
2113	DANIEL	They could take a sleeping bag.
2114	ALICIA	And they would keep warm with something they had there.

The third connection consists of two laws. One where feelings influence imagination and a second one where imagination influences feelings. They are the Law of common emotional sign and the Law of emotional representation of reality.

For the Law of common emotional sign, every emotion tends to manifest itself in agreement with certain images and ideas which are consistent with the individual's mood. The best way to observe changes and reasons behind the actions taken by a character is through the mood that dominates it. Perceiving their mood is a way of discovering what pushes the character to do something. Remembering a dream may provide material to be used by our memory when linking emotions and images as data in Table 3 suggests.

Table 3 : Imagination. *An emotional sign*

Turn	Speaker	
4471	ALEJANDRA	I had a really nice dream.
4472	TEACHER	Would you like to tell us your dream?
4473	ALEJANDRA	Yes well, I was playing with Jesus.
4474	ALICIA	Yes, Jesus doesn't have toys, kiddo.
4475	TEACHER	But she was playing without toys, can you play without toys?
4476	DANIEL	Yes, like hide and seek.
4477	ALEJANDRA	Yes, we were playing hide and seek in the clouds.

According to the Law of emotional representation of reality, all forms of creative representation involve affective elements. This emotional implication is provoked by the children's animism of their interpretation of the world which gives color, movement and life to everything they imagine as data provided in Table 4 seems to imply.

Table 4 : Imagination. Emotional Representation

Turn	Speaker	
3875	TEACHER	Esther, Esther, she hasn't told us anything, how would the invisible girl look like? Before becoming invisible, of course.
3876	ESTHER	Pause
3877	TEACHER	What color would her face be?
3878	ESTHER	Pink.

Finally, the fourth link refers to fantasy. Fantasy can create something completely new that has not been part of human experience. When the image is transformed into an object, it begins to exist in the world and influences other objects. This is the most elaborated form of a creative process. Data (Turns 761, 773) shows how Fernando creates a magic narrative parallel to the story he has just listened to. The parallel narrative involves the teacher who tries to get involved in the magical interpretation providing more details (Table 5). Furthermore, it involves the rest of the group (Turns 781 and 787).

Table 5 : Imagination. *Transformed Image*

Turn	Speaker	
767	TEACHER	And Fernando, how would you protect the child?
768	FERNANDO	Well, I would find a magic tree, open the door and I would send him to another country.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

It seems that children's capacity to imagine is influenced by their stage of mental evolution. Vygotsky (1990) describes an infant's syncretism as a characteristic of their thoughts with which they invent and imagine, particularly everything they say. In the transcription, Alva constructs a narrative based on images and experiences (Turn 762, 773). Using conditional linguistic structures, the teacher mediates the children's construction of the main character (Turn 761). The teacher exhorts the children to situate themselves in the tale's store. They do so remembering experiences or previously lived knowledge within the classroom, or relying on anecdotes or personal events. These become new imagined situations which could happen. Having described our understanding of *imagination*, we will introduce a brief description of its developmental process which was a useful tool to interpret the data.

b) Imagination's developmental process: strategies and formats

Imagination's developmental process is formed by two sub-dimensions. The first one is *strategies*, actions that refer to the individual who provides the information; the second sub-dimension is *developmental formats* or levels of development or *abstraction* of the information. Both sub-dimensions respond to the questions: *Does the statement contribute to the development of the conversation? How is the discourse constructed?*

Developmental strategies are actions taken to elaborate on information from each conversational turn. They tend to complement information already given; each action taken by an interlocutor influences what follows. These strategies or actions are categorized as two processes:

- *What is given or the strategies that support previously known information. This is done through repetition which is a strategy used to reiterate information already given in a conversation. A second strategy is reproduction which involves recovering information from the reading, or from previous experiences. It is information from memory.*
- *What is new? These are strategies that support new information. The first one is a developmental strategy we call "working through". It involves adding or changing information in a previous statement. The second strategy involves contributing with new information; information that is not present in the text or in subsequent conversations.*

c) Imagination's developmental formats

We conceive a *format* as a level of informational development; it is the product of previous actions or *developmental strategies*. Developmental strategies follow a continuum that goes from simple productions, *details and sequences* to more complex ones, *main episodes and meanings*. They provide an open format that we call *complete narratives*. These can be categorized as simple and complex:

Simple developmental formats involve: *Details* which entail naming, referring, enumerating, showing, pointing out, or specifying a character or a characteristic. *Sequence* which refers to the expression of an act or fact. Its basic structure tends to follow that of a statement: a subject plus a predicate.

Complex developmental formats involve *Episodes* which link two or more sequences. They make reference to time and the logical sequencing of a story. The second developmental formal is *Main meaning*. This is the message or *moral. It connects* the author's purpose when writing the story with the teacher's objective while reading and discussing the story.

At another level, there are *developmental request formats.* These are the *complete narrative* which refers to the story's global evaluation. The second is a *Call for information*. This refers to the process of open elicitation of information about aspects that the children liked the most.

V. Data Analysis and Results

We begin this section with the global percentages for each group observed. After that, we analyze the results for all categories; then, we look at percentages of kinds of information which contributed more to the discourse. We explain the distribution of the turns comparing between groups A and B (Spain) and groups C and D (Mexico).

After categorizing and contrasting interview data, we carried out a quantitative analysis and a comparison of the evolution of the information sources from the four groups observed during the reconstruction of the story. To do that, we used SPSS. Keeping in mind that the objective of the study was exploratory and not experimental, we compared groups and did not have control groups. Future research would necessarily call for a rigorous replication of the study following the interventions and the children's development through frequent evaluation.

To present the results of this study we will first look at the Evolution of the use of imagination. Table 6 presents percentages of how the two groups of Spanish children used imagination as a source of information.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Table 6 : Evolution of the use of imagination among Spanish participants

IMAGINATION	Tale 1		Tale 2		Tale 3		Total	
	Group A	Group B	Group A	Group B	Group A	Group B	Group A	Group B
TEACHER		**43,4%**		31,6%	1,3%	17,7%	0,5%	31,7%
STUDENT		**46,6%**		36%	1%	21,4%	0,4%	35,5%
Total		45,2%		34,1%	1,1%	19,8%	0,5%	33,8%
Focused turns	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Imagination as a *category of information* seldom appears to happen in group A. The teacher explained in the interview that she does not consider this an objective of the activity. On the other hand, in group B 45.2% of all the interactions constructed in the first trimester belong to this category, and more than a third of all the recorded turns. The teacher stops and requests from the children to imagine the situation of the story's main character. Experiences and imagination are extensive sources of information that allow children to go beyond the explicit content of the text. In group B the conversation developed beyond the story's causal and temporal context. It stemmed from the use of imagination triggered through the situation lived by the story's main character and the experiences shared by the children's lived experiences and those portrayed in the story. As the school year developed, the former type of turn diminished while those related to the children's experience increased (19.8% for the last story). Teacher B enabled the children's use of imagination based on other people's experiences, feelings, reactions from the story's characters as well as on situations that have never been experienced; this teacher also facilitated the development of imagination based on real life situations that were imagined by the children without explicit reference to experience (see Tables 1 to 5 above).

Regarding the Mexican groups of children, their evolution was different as Table 7 suggests. Percentage of imagination used as a form of information within these groups is lower than that of the Spanish children in group B (Table 6).

Table 7 : Evolution of the use of imagination among Mexican participants

IMAGINATION	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Group C	Group D	Group C	Group D	Group C	Group D	Group C	Group D
TEACHER	12,3%	11,2%	14,2%	13,7%	14,1%	17,7%	14%	13%
STUDENT	14,5%	13,7%	16,8%	14,6%	15,2%	21,4%	14%	14%
Total	13,4%	12,35%	15,5%	14,2%	14,6%	19,8%	14,5%	15,8%
Focused turns	582	547	593	453	761	642	2580	2014

a) Imagination's Developmental Strategies in Spanish groups

Strategies for the development of imagination were seldom used in group A as Table 8 suggests. On the other hand, group B established these strategies as the dominant ones. When asked, children made evident relationships with their own experiences generating new information for the discussion. The novelty of the information as well as its relevance depended on the teacher.

Table 8 : Imagination's Developmental Strategies in Spain

DEVELOPMENTAL STRATEGIES	GROUP A			GROUP B		
	Teacher	Children	Total	Teacher	Children	Total
REPETITION	50%		27,3%	44,5%	13,5%	27,1%
REPRODUCTION				2,9%	3,1%	3%
WORKING THROUGH	50%		27,3%	48,6%	15,5%	30%
CONTRIBUTION		100%	45,5%	4%	67,9%	39,9%
Total	100% (6)	100% (5)	100% (11)	100% (479)	100% (614)	100% (1093)

When looking at the result from the analysis of the Mexican groups we found that groups C and D displayed a wider range of strategies as Table 9 demonstrates. For their teachers, the children's imagination appears to stem from previous knowledge rather than re-elaboration. There was a smaller percentage of the use of imagination stemming from the children's constructions. The discourse seemed to be superficial, less developed and children played more with the information given in the text.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Table 9 : Imagination's Developmental Strategies in Mexico

DEVELOPMENTAL STRATEGIES	GROUP C			GROUP D		
	Teacher	Children	Total	Teacher	Children	Total
REPETITION	54,5%	23,5%	49%	49,5%	26,2%	38,5%
REPRODUCTION	5,9%	12,1%	6%	7,8	9,8%	9,2%
WORKING THROUGH	34,6%	5,5%	23,4%	43,7%	7,2%	24,6%
CONTRIBUTION	4%	53,9%	23,6%		**54,2%**	30,7%
Total	100% (131)	100% (164)	100% (295)	100% (87)	100% (119)	100% (206)

b) Imagination's Developmental Formats

Data suggest that Spanish and Mexican children use developmental formats differently (Tables 10 and 11). While Group A used *episodes,* in group B we found that the dominant format was the *sequence;* however, it is not possible to reach a conclusion given that there were few events. Of all the events based on *imagination*, only 24.5% focused on *details*. The teacher would stop at any point in the story and elicited *details* with little or no relationship to the story's *messages*. However, only the most fluent children were able of elaborating *episodes*, chains of *sequences* where they could let their imagination act. The use of episodes involved rich and elaborated turns; the child added important quantities of new information to the discussion.

Table 10 : Imagination's Developmental Formats in Spain

DETAILSOF DEVELOPMENTAL FORMATS	GROUP A			GROUP B		
	Teacher	Childre n	Total	Teacher	Children	Total
SEQUENCE				23%	25,7%	24,5%
EPISODES	16,7%		54,5%	62,4%	**64,3%**	63,5%
MAIN MEANING	83,3%	100%	45,5	14,6%	9,8%	11,9%
COMPLETE NARRATIVE						
CALL FOR INFORMATION.					0,2%	0,1%
DEVELOPMENTAL FORMAT						
Total	100% (6)	100% (5)	100% (11)	100% (479)	100% (614)	100% (1093)

In groups C and D we observed that children focused more on details than the Spanish children in groups A and B. Sequences were the preferred formats for the groups of children who did not tend to develop *episodes*. In fact, Mexican children seldom participated in a conversation with more than a few phrases per turn. The resulting formats were the product of the strategies used and thus closely related; simple formats appear to correlate with the use of strategies based on text information.

Table 11 : Imagination's Developmental Formats in Mexico

DETAILSOF DEVELOPMENT FORMATS	GRUPO C			GRUPO D		
	Teacher	Children	Total	Teacher	Children	Total
SEQUENCE	37,1%	51,2%	46,1%	43%	37,3%	39,5%
EPISODES	17,7%	46,7%	34,3%	53,4%	61,2%	58,6%
MAIN MEANING	8,6%		4,3%	2,6%	0,6%	0,9%
COMPLETE NARRATIVE	2,7%	2,1%		1,1%	0,7%	
CALL FOR INFORMATION.						
DEVELOPMENT FORMATS	27,9%		13,9%			
Total	100% (131)	100% (164)	100% (295)	100% (87)	100% (119)	100% (206)

© 2013 Global Journals Inc. (US)

APPENDIX. Interview questions

First part: Teachers' teaching style
1. How long have you worked using discussions in class?
2. How old are the children who have taken part in this type of task?
3. Have you worked using this type of task only in this school?
4. Do you implement group work in your classes? If so, when?
5. Do you follow an established work system?
6. How do you use the text books?
7. How do you use story books?
8. What is a story book for you?
9. What is the purpose of a story book?
10. How should it be used?
11. In this occasion, how did you use the story book?
Second part: Teachers' objectives:
12. What was the main objective of the task?
13. Did you identify other important objectives?
14. What do you think you achieved?
Third part: Teachers' views:
15. What is your opinion about the children's participation?
16. If you could go back in time, what would you do differently?

VI. Conclusion

Imagination as a *source of information* appears to be a process generated between the teacher and the child; the process seems to be based on requests made by the teacher. It is a *projection* rooted on meaningful conflicts experienced by the protagonist. This type of information helps unravel the children's interests about the story as they talk about topics that catch their attention. To see how children at a lower level of evolution develop this particular ability, it seems necessary to carry a longitudinal study to observe children throughout their six years of basic education. Data from group B demonstrate that at this age children can generate information based on the persons' *projection* based on new situations. An understanding of the children's capacity to respond in a discussion, informs the teacher on the kind of support children might need to project or to imagine themselves in a narrative's conflictive situations.

We have discussed the meaning of values based on children's universal rights: family and adoption, identity and belonging, parental care and attention. Through events narrowly linked to the children's realities, concealed within colorful and dynamic magical moments that capture the children's attention and more importantly provide grounds to develop the capacity to sequence interdependent events present in the narrative, Teacher B managed to promote the children's ability to project around other people's experiences, feelings, characters' reactions, situations they have never experienced (Tables 1-5). This teacher apparently enhanced the children's ability to imagine actions rooted in real life situations as well as imagined ones without explicit reference to personal experiences.

Children's fantasy at this age seems to be one of the most significant and active parts of their mental life. Through the analysis of the children's verbal imagination, we confirmed within the limits of our study, how Vygotsky's (1990) "mechanism of creative imagination" functions. If we compare an adult's fantasy with that of a child, their products differ; for instance, the low number of possible combinations between experiences and previous knowledge. Children appear to believe more in the product of their fantasy (Vygotsky, 1990, 2005).

Many classroom activities cannot begin with an observation task; tasks require that children imagine unknown people, places and activities. These may be real, like when they have to discover the environment; they can be part of history; or they might be functioned as in literature. However, to project in new situations, children use as support, relevant direct experience. This should be one of the teacher's roles; the teacher should offer children adequate information using books and maybe other information resources. Dialogues and narratives may also be used, depending on the children's needs. The latter acts as scaffolding while children explore experiences that otherwise would not be accessible to them (Tough, 1989). As made evident in the transcribed examples (Tables 1-5) and the results (Tables 7-11) only teacher B opted for imagination as a resource. Teacher A does not perceive this *type of information* part of the activity's objectives. Results from group B suggest a progressive percentile fall in the use of imagination as source of information or as type of information (Tables 6 and 7). The reason might be that as the activity evolves, the focus is more on previous reading and on the fact that children have acquired a larger number of experiences that allow them to associate the story's events; it also increases the need to retell a previous event as initial inhibition decreases (Bruner, 2004).

The main difference between the Spanish and Mexican groups when elaborating information rooted in the children's imagination is that Spanish groups used strategies supported by new knowledge; these were teachers' re-developments and children's contributions. It seems that only Spanish children were able to elaborate episodes; that is, several phrases in one conversational turn (Tables 7-11). Apparently, the dominant way of developing imagination among these 5-6 year old groups of children is through the re-elaboration of previous experiences. With the teacher's support, children developed the capacity to project a situation described by the story's author that stemmed from real experiences.

© 2013 Global Journals Inc. (US)

We also observed a relationship between experiences and imagination. They appear to feed each other (Bruner, 2004). Through the use of imagination and previous experiences it seems possible to help children develop scenes of life happening in places and times that are not theirs. This could offer a new role of their experiences: new situations emerge when experiences are combined with text information. This type of information may also be considered new: *imagination*, which may be real or imaginary.

In the representation model described by Harris (2005) simulations are said to be a good path to access and develop the imagination of children between 5 and 6 years of age. It could be said that teacher B managed to establish such a path. She requests each child to take the place of the main character. In this manner, she establishes a verbal simulation game. The latter initiates an exploration of possible worlds; it is a way to search for coherent and consequential alternatives. At this age, stage simulations appear to be suitable to access and develop children's imagination. Simulation establishes possibilities to search for life's alternatives (Harris, 2005). *The evolution of the explicit and the implicit* suggests an exercise of autonomy when work is based on evidence allowing us to work on suppositions. This opens spaces to develop and exercise our imagination and memory to create and construct a part of reality that is still manifesting itself. This evolving step may open spaces to other possible worlds beyond repetition and reproduction of the same models.

New questions arise. The first one is to think if one of the causes of failure in the classroom relates to a disconnection between the children's habitual activity and the school's curricular content. Future research should question if the teacher really becomes "a dynamic educator, mediator and intercommunication tactician who provokes situations" (Rosary, 1980). We should also ask if the teacher actually presents artistic material to stimulate the children's capacity to be amazed or astonished. The critical question would be if material can generate multiple didactic approaches (Egan, 1991, 1994) or if it is just another exercise to reproduce the same question-evaluation scheme (Mercer, 1997).

Bibliografía

1. *Borzone, A (2005). La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas. Psykhe, 14 (1), 192-209.*
2. *Bruner, J. 2004. Realidad mental y mundos posibles. Gedisa. Barcelona.*
3. *Egan, K. 1991. La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria. Madrid: MEC y Morata.*
4. *Egan, K. 1994. Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Madrid: MEC y Morata.*
5. *González García, J. 2006. Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones [en línea]. Revista Iberoamericana de Educación, 39: 3.*
6. *Harris, P. L. 2005. El funcionamiento de la imaginación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.*
7. *Mercer, N. 1997. La construcción guiada del conocimiento: Madrid. Paidos.*
8. *Rodari, G. 1980. La imaginació en la literatura infantil. Perspectiva Escolar 43, 9-13. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat. Reproducido en Imaginaria, 125. (Consulta: 31 de Marzo de 2004).*
9. *Rodari, G. 2000. Grámatica de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos. Buenos Aires: Colihue/ Biblioser.*
10. *Tough, J. 1989. Lenguaje, conversación y educación. Madrid: Visor.*
11. *Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.*
12. *Vygotsky, L. S. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.*
13. *Vygotsky, L. S. (1990). La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico). Barcelona: Akai.*
14. *Vygotsky, L. S. (2005). Psicología del arte. México: Fontamara.*
15. *Zwaan, R. A. (1999). Situation models: The mental leap into imagined worlds. Current Directions in Psychological Science, 8, 15-18..*

© 2013 Global Journals Inc. (US)

Global Journals Inc. (US) Guidelines Handbook 2013

www.GlobalJournals.org

FELLOW OF ASSOCIATION OF RESEARCH SOCIETY IN HUMAN SCIENCE (FARSHS)

- FARSHS' title will be awarded to the person after approval of Editor-in-Chief and Editorial Board. The title 'FARSHS" can be added to name in the following manner. eg. Dr. John E. Hall, Ph.D., FARSHS or William Walldroff Ph. D., M.S., FARSHS
- Being FARSHS is a respectful honor. It authenticates your research activities. After becoming FARSHS, you can use 'FARSHS' title as you use your degree in suffix of your name. This will definitely will enhance and add up your name. You can use it on your Career Counseling Materials/CV/Resume/Visiting Card/Name Plate etc.
- 60% Discount will be provided to FARSHS members for publishing research papers in Global Journals Inc., if our Editorial Board and Peer Reviewers accept the paper. For the life time, if you are author/co-author of any paper bill sent to you will automatically be discounted one by 60%
- FARSHS will be given a renowned, secure, free professional email address with 100 GB of space eg.johnhall@globaljournals.org. You will be facilitated with Webmail, SpamAssassin, Email Forwarders, Auto-Responders, Email Delivery Route tracing, etc.
- FARSHS member is eligible to become paid peer reviewer at Global Journals Inc. to earn up to 15% of realized author charges taken from author of respective paper. After reviewing 5 or more papers you can request to transfer the amount to your bank account or to your PayPal account.
- Eg. If we had taken 420 USD from author, we can send 63 USD to your account.
- FARSHS member can apply for free approval, grading and certification of some of their Educational and Institutional Degrees from Global Journals Inc. (US) and Open Association of Research,Society U.S.A.
- After you are FARSHS. You can send us scanned copy of all of your documents. We will verify, grade and certify them within a month. It will be based on your academic records, quality of research papers published by you, and 50 more criteria. This is beneficial for your job interviews as recruiting organization need not just rely on you for authenticity and your unknown qualities, you would have authentic ranks of all of your documents. Our scale is unique worldwide.

© Copyright by Global Journals Inc.(US) | Guidelines Handbook

- FARSHS member can proceed to get benefits of free research podcasting in Global Research Radio with their research documents, slides and online movies.
- After your publication anywhere in the world, you can upload you research paper with your recorded voice or you can use our professional RJs to record your paper their voice. We can also stream your conference videos and display your slides online.
- FARSHS will be eligible for free application of Standardization of their Researches by Open Scientific Standards. Standardization is next step and level after publishing in a journal. A team of research and professional will work with you to take your research to its next level, which is worldwide open standardization.
- FARSHS is eligible to earn from their researches: While publishing his paper with Global Journals Inc. (US), FARSHS can decide whether he/she would like to publish his/her research in closed manner. When readers will buy that individual research paper for reading, 80% of its earning by Global Journals Inc. (US) will be transferred to FARSHS member's bank account after certain threshold balance. There is no time limit for collection. FARSHS member can decide its price and we can help in decision.

MEMBER OF ASSOCIATION OF RESEARCH SOCIETY IN HUMAN SCIENCE (MARSHS)

- MARSHS title will be awarded to the person/institution after approval of Editor-in-Chef and Editorial Board. The title 'MARSHS' can be added to name in the following manner: eg. Dr. Thomas Knoll, Ph.D., MARSHS
- MARSHS can submit one paper every year for publication without any charges. The paper will be sent to two peer reviewers. The paper will be published after the acceptance of peer reviewers and Editorial Board.
- Free 2GB Web-space will be allotted to 'MARSHS' along with sub Domain to contribute and participate in our activities.
- A professional email address will be allotted with free 1GB email space.
- MARSHS will be authorized to receive e-Journal GJHSS for lifetime.

AUXILIARY MEMBERSHIPS

ANNUAL MEMBER

- Annual Member will be authorized to receive e-Journal GJHSS for one year (subscription for one year).
- The member will be allotted free 1 GB Web-space along with subDomain to contribute and participate in our activities.
- A professional email address will be allotted free 500 MB email space.

PAPER PUBLICATION

- The members can publish paper once. The paper will be sent to two-peer reviewer. The paper will be published after the acceptance of peer reviewers and Editorial Board.

Process of submission of Research Paper

The Area or field of specialization may or may not be of any category as mentioned in 'Scope of Journal' menu of the GlobalJournals.org website. There are 37 Research Journal categorized with Six parental Journals GJCST, GJMR, GJRE, GJMBR, GJSFR, GJHSS. For Authors should prefer the mentioned categories. There are three widely used systems UDC, DDC and LCC. The details are available as 'Knowledge Abstract' at Home page. The major advantage of this coding is that, the research work will be exposed to and shared with all over the world as we are being abstracted and indexed worldwide.

The paper should be in proper format. The format can be downloaded from first page of 'Author Guideline' Menu. The Author is expected to follow the general rules as mentioned in this menu. The paper should be written in MS-Word Format (*.DOC,*.DOCX).

The Author can submit the paper either online or offline. The authors should prefer online submission.Online Submission: There are three ways to submit your paper:

(A) (I) First, register yourself using top right corner of Home page then Login. If you are already registered, then login using your username and password.

(II) Choose corresponding Journal.

(III) Click 'Submit Manuscript'. Fill required information and Upload the paper.

(B) If you are using Internet Explorer, then Direct Submission through Homepage is also available.

(C) If these two are not convenient, and then email the paper directly to dean@globaljournals.org.

Offline Submission: Author can send the typed form of paper by Post. However, online submission should be preferred.



© Copyright by Global Journals Inc.(US)| Guidelines Handbook

Preferred Author Guidelines

MANUSCRIPT STYLE INSTRUCTION (Must be strictly followed)

Page Size: 8.27" X 11'"

- Left Margin: 0.65
- Right Margin: 0.65
- Top Margin: 0.75
- Bottom Margin: 0.75
- Font type of all text should be Swis 721 Lt BT.
- Paper Title should be of Font Size 24 with one Column section.
- Author Name in Font Size of 11 with one column as of Title.
- Abstract Font size of 9 Bold, "Abstract" word in Italic Bold.
- Main Text: Font size 10 with justified two columns section
- Two Column with Equal Column with of 3.38 and Gaping of .2
- First Character must be three lines Drop capped.
- Paragraph before Spacing of 1 pt and After of 0 pt.
- Line Spacing of 1 pt
- Large Images must be in One Column
- Numbering of First Main Headings (Heading 1) must be in Roman Letters, Capital Letter, and Font Size of 10.
- Numbering of Second Main Headings (Heading 2) must be in Alphabets, Italic, and Font Size of 10.

You can use your own standard format also.
Author Guidelines:

1. General,

2. Ethical Guidelines,

3. Submission of Manuscripts,

4. Manuscript's Category,

5. Structure and Format of Manuscript,

6. After Acceptance.

1. GENERAL

Before submitting your research paper, one is advised to go through the details as mentioned in following heads. It will be beneficial, while peer reviewer justify your paper for publication.

Scope

The Global Journals Inc. (US) welcome the submission of original paper, review paper, survey article relevant to the all the streams of Philosophy and knowledge. The Global Journals Inc. (US) is parental platform for Global Journal of Computer Science and Technology, Researches in Engineering, Medical Research, Science Frontier Research, Human Social Science, Management, and Business organization. The choice of specific field can be done otherwise as following in Abstracting and Indexing Page on this Website. As the all Global

Journals Inc. (US) are being abstracted and indexed (in process) by most of the reputed organizations. Topics of only narrow interest will not be accepted unless they have wider potential or consequences.

2. ETHICAL GUIDELINES

Authors should follow the ethical guidelines as mentioned below for publication of research paper and research activities.

Papers are accepted on strict understanding that the material in whole or in part has not been, nor is being, considered for publication elsewhere. If the paper once accepted by Global Journals Inc. (US) and Editorial Board, will become the copyright of the Global Journals Inc. (US).

Authorship: The authors and coauthors should have active contribution to conception design, analysis and interpretation of findings. They should critically review the contents and drafting of the paper. All should approve the final version of the paper before submission

The Global Journals Inc. (US) follows the definition of authorship set up by the Global Academy of Research and Development. According to the Global Academy of R&D authorship, criteria must be based on:

1) Substantial contributions to conception and acquisition of data, analysis and interpretation of the findings.

2) Drafting the paper and revising it critically regarding important academic content.

3) Final approval of the version of the paper to be published.

All authors should have been credited according to their appropriate contribution in research activity and preparing paper. Contributors who do not match the criteria as authors may be mentioned under Acknowledgement.

Acknowledgements: Contributors to the research other than authors credited should be mentioned under acknowledgement. The specifications of the source of funding for the research if appropriate can be included. Suppliers of resources may be mentioned along with address.

Appeal of Decision: The Editorial Board's decision on publication of the paper is final and cannot be appealed elsewhere.

Permissions: It is the author's responsibility to have prior permission if all or parts of earlier published illustrations are used in this paper.

Please mention proper reference and appropriate acknowledgements wherever expected.

If all or parts of previously published illustrations are used, permission must be taken from the copyright holder concerned. It is the author's responsibility to take these in writing.

Approval for reproduction/modification of any information (including figures and tables) published elsewhere must be obtained by the authors/copyright holders before submission of the manuscript. Contributors (Authors) are responsible for any copyright fee involved.

3. SUBMISSION OF MANUSCRIPTS

Manuscripts should be uploaded via this online submission page. The online submission is most efficient method for submission of papers, as it enables rapid distribution of manuscripts and consequently speeds up the review procedure. It also enables authors to know the status of their own manuscripts by emailing us. Complete instructions for submitting a paper is available below.

Manuscript submission is a systematic procedure and little preparation is required beyond having all parts of your manuscript in a given format and a computer with an Internet connection and a Web browser. Full help and instructions are provided on-screen. As an author, you will be prompted for login and manuscript details as Field of Paper and then to upload your manuscript file(s) according to the instructions.



To avoid postal delays, all transaction is preferred by e-mail. A finished manuscript submission is confirmed by e-mail immediately and your paper enters the editorial process with no postal delays. When a conclusion is made about the publication of your paper by our Editorial Board, revisions can be submitted online with the same procedure, with an occasion to view and respond to all comments.

Complete support for both authors and co-author is provided.

4. MANUSCRIPT'S CATEGORY

Based on potential and nature, the manuscript can be categorized under the following heads:

Original research paper: Such papers are reports of high-level significant original research work.

Review papers: These are concise, significant but helpful and decisive topics for young researchers.

Research articles: These are handled with small investigation and applications

Research letters: The letters are small and concise comments on previously published matters.

5.STRUCTURE AND FORMAT OF MANUSCRIPT

The recommended size of original research paper is less than seven thousand words, review papers fewer than seven thousands words also.Preparation of research paper or how to write research paper, are major hurdle, while writing manuscript. The research articles and research letters should be fewer than three thousand words, the structure original research paper; sometime review paper should be as follows:

Papers: These are reports of significant research (typically less than 7000 words equivalent, including tables, figures, references), and comprise:

(a)Title should be relevant and commensurate with the theme of the paper.

(b) A brief Summary, "Abstract" (less than 150 words) containing the major results and conclusions.

(c) Up to ten keywords, that precisely identifies the paper's subject, purpose, and focus.

(d) An Introduction, giving necessary background excluding subheadings; objectives must be clearly declared.

(e) Resources and techniques with sufficient complete experimental details (wherever possible by reference) to permit repetition; sources of information must be given and numerical methods must be specified by reference, unless non-standard.

(f) Results should be presented concisely, by well-designed tables and/or figures; the same data may not be used in both; suitable statistical data should be given. All data must be obtained with attention to numerical detail in the planning stage. As reproduced design has been recognized to be important to experiments for a considerable time, the Editor has decided that any paper that appears not to have adequate numerical treatments of the data will be returned un-refereed;

(g) Discussion should cover the implications and consequences, not just recapitulating the results; conclusions should be summarizing.

(h) Brief Acknowledgements.

(i) References in the proper form.

Authors should very cautiously consider the preparation of papers to ensure that they communicate efficiently. Papers are much more likely to be accepted, if they are cautiously designed and laid out, contain few or no errors, are summarizing, and be conventional to the approach and instructions. They will in addition, be published with much less delays than those that require much technical and editorial correction.

The Editorial Board reserves the right to make literary corrections and to make suggestions to improve briefness.

It is vital, that authors take care in submitting a manuscript that is written in simple language and adheres to published guidelines.

Format

Language: The language of publication is UK English. Authors, for whom English is a second language, must have their manuscript efficiently edited by an English-speaking person before submission to make sure that, the English is of high excellence. It is preferable, that manuscripts should be professionally edited.

Standard Usage, Abbreviations, and Units: Spelling and hyphenation should be conventional to The Concise Oxford English Dictionary. Statistics and measurements should at all times be given in figures, e.g. 16 min, except for when the number begins a sentence. When the number does not refer to a unit of measurement it should be spelt in full unless, it is 160 or greater.

Abbreviations supposed to be used carefully. The abbreviated name or expression is supposed to be cited in full at first usage, followed by the conventional abbreviation in parentheses.

Metric SI units are supposed to generally be used excluding where they conflict with current practice or are confusing. For illustration, 1.4 l rather than 1.4 × 10-3 m3, or 4 mm somewhat than 4 × 10-3 m. Chemical formula and solutions must identify the form used, e.g. anhydrous or hydrated, and the concentration must be in clearly defined units. Common species names should be followed by underlines at the first mention. For following use the generic name should be constricted to a single letter, if it is clear.

Structure

All manuscripts submitted to Global Journals Inc. (US), ought to include:

Title: The title page must carry an instructive title that reflects the content, a running title (less than 45 characters together with spaces), names of the authors and co-authors, and the place(s) wherever the work was carried out. The full postal address in addition with the e-mail address of related author must be given. Up to eleven keywords or very brief phrases have to be given to help data retrieval, mining and indexing.

Abstract, used in Original Papers and Reviews:

Optimizing Abstract for Search Engines

Many researchers searching for information online will use search engines such as Google, Yahoo or similar. By optimizing your paper for search engines, you will amplify the chance of someone finding it. This in turn will make it more likely to be viewed and/or cited in a further work. Global Journals Inc. (US) have compiled these guidelines to facilitate you to maximize the web-friendliness of the most public part of your paper.

Key Words

A major linchpin in research work for the writing research paper is the keyword search, which one will employ to find both library and Internet resources.

One must be persistent and creative in using keywords. An effective keyword search requires a strategy and planning a list of possible keywords and phrases to try.

Search engines for most searches, use Boolean searching, which is somewhat different from Internet searches. The Boolean search uses "operators," words (and, or, not, and near) that enable you to expand or narrow your affords. Tips for research paper while preparing research paper are very helpful guideline of research paper.

Choice of key words is first tool of tips to write research paper. Research paper writing is an art.A few tips for deciding as strategically as possible about keyword search:

- One should start brainstorming lists of possible keywords before even begin searching. Think about the most important concepts related to research work. Ask, "What words would a source have to include to be truly valuable in research paper?" Then consider synonyms for the important words.
- It may take the discovery of only one relevant paper to let steer in the right keyword direction because in most databases, the keywords under which a research paper is abstracted are listed with the paper.
- One should avoid outdated words.

Keywords are the key that opens a door to research work sources. Keyword searching is an art in which researcher's skills are bound to improve with experience and time.

Numerical Methods: Numerical methods used should be clear and, where appropriate, supported by references.

Acknowledgements: Please make these as concise as possible.

References

References follow the Harvard scheme of referencing. References in the text should cite the authors' names followed by the time of their publication, unless there are three or more authors when simply the first author's name is quoted followed by et al. unpublished work has to only be cited where necessary, and only in the text. Copies of references in press in other journals have to be supplied with submitted typescripts. It is necessary that all citations and references be carefully checked before submission, as mistakes or omissions will cause delays.

References to information on the World Wide Web can be given, but only if the information is available without charge to readers on an official site. Wikipedia and Similar websites are not allowed where anyone can change the information. Authors will be asked to make available electronic copies of the cited information for inclusion on the Global Journals Inc. (US) homepage at the judgment of the Editorial Board.

The Editorial Board and Global Journals Inc. (US) recommend that, citation of online-published papers and other material should be done via a DOI (digital object identifier). If an author cites anything, which does not have a DOI, they run the risk of the cited material not being noticeable.

The Editorial Board and Global Journals Inc. (US) recommend the use of a tool such as Reference Manager for reference management and formatting.

Tables, Figures and Figure Legends

Tables: Tables should be few in number, cautiously designed, uncrowned, and include only essential data. Each must have an Arabic number, e.g. Table 4, a self-explanatory caption and be on a separate sheet. Vertical lines should not be used.

Figures: Figures are supposed to be submitted as separate files. Always take in a citation in the text for each figure using Arabic numbers, e.g. Fig. 4. Artwork must be submitted online in electronic form by e-mailing them.

Preparation of Electronic Figures for Publication

Even though low quality images are sufficient for review purposes, print publication requires high quality images to prevent the final product being blurred or fuzzy. Submit (or e-mail) EPS (line art) or TIFF (halftone/photographs) files only. MS PowerPoint and Word Graphics are unsuitable for printed pictures. Do not use pixel-oriented software. Scans (TIFF only) should have a resolution of at least 350 dpi (halftone) or 700 to 1100 dpi (line drawings) in relation to the imitation size. Please give the data for figures in black and white or submit a Color Work Agreement Form. EPS files must be saved with fonts embedded (and with a TIFF preview, if possible).

For scanned images, the scanning resolution (at final image size) ought to be as follows to ensure good reproduction: line art: >650 dpi; halftones (including gel photographs) : >350 dpi; figures containing both halftone and line images: >650 dpi.

Figure Legends: Self-explanatory legends of all figures should be incorporated separately under the heading 'Legends to Figures'. In the full-text online edition of the journal, figure legends may possibly be truncated in abbreviated links to the full screen version. Therefore, the first 100 characters of any legend should notify the reader, about the key aspects of the figure.

6. AFTER ACCEPTANCE

Upon approval of a paper for publication, the manuscript will be forwarded to the dean, who is responsible for the publication of the Global Journals Inc. (US).

6.1 Proof Corrections

The corresponding author will receive an e-mail alert containing a link to a website or will be attached. A working e-mail address must therefore be provided for the related author.

Acrobat Reader will be required in order to read this file. This software can be downloaded

(Free of charge) from the following website:

www.adobe.com/products/acrobat/readstep2.html. This will facilitate the file to be opened, read on screen, and printed out in order for any corrections to be added. Further instructions will be sent with the proof.

Proofs must be returned to the dean at dean@globaljournals.org within three days of receipt.

As changes to proofs are costly, we inquire that you only correct typesetting errors. All illustrations are retained by the publisher. Please note that the authors are responsible for all statements made in their work, including changes made by the copy editor.

6.2 Early View of Global Journals Inc. (US) (Publication Prior to Print)

The Global Journals Inc. (US) are enclosed by our publishing's Early View service. Early View articles are complete full-text articles sent in advance of their publication. Early View articles are absolute and final. They have been completely reviewed, revised and edited for publication, and the authors' final corrections have been incorporated. Because they are in final form, no changes can be made after sending them. The nature of Early View articles means that they do not yet have volume, issue or page numbers, so Early View articles cannot be cited in the conventional way.

6.3 Author Services

Online production tracking is available for your article through Author Services. Author Services enables authors to track their article - once it has been accepted - through the production process to publication online and in print. Authors can check the status of their articles online and choose to receive automated e-mails at key stages of production. The authors will receive an e-mail with a unique link that enables them to register and have their article automatically added to the system. Please ensure that a complete e-mail address is provided when submitting the manuscript.

6.4 Author Material Archive Policy

Please note that if not specifically requested, publisher will dispose off hardcopy & electronic information submitted, after the two months of publication. If you require the return of any information submitted, please inform the Editorial Board or dean as soon as possible.

6.5 Offprint and Extra Copies

A PDF offprint of the online-published article will be provided free of charge to the related author, and may be distributed according to the Publisher's terms and conditions. Additional paper offprint may be ordered by emailing us at: editor@globaljournals.org .

You must strictly follow above Author Guidelines before submitting your paper or else we will not at all be responsible for any corrections in future in any of the way.



Before start writing a good quality Computer Science Research Paper, let us first understand what is Computer Science Research Paper? So, Computer Science Research Paper is the paper which is written by professionals or scientists who are associated to Computer Science and Information Technology, or doing research study in these areas. If you are novel to this field then you can consult about this field from your supervisor or guide.

TECHNIQUES FOR WRITING A GOOD QUALITY RESEARCH PAPER:

1. Choosing the topic: In most cases, the topic is searched by the interest of author but it can be also suggested by the guides. You can have several topics and then you can judge that in which topic or subject you are finding yourself most comfortable. This can be done by asking several questions to yourself, like Will I be able to carry our search in this area? Will I find all necessary recourses to accomplish the search? Will I be able to find all information in this field area? If the answer of these types of questions will be "Yes" then you can choose that topic. In most of the cases, you may have to conduct the surveys and have to visit several places because this field is related to Computer Science and Information Technology. Also, you may have to do a lot of work to find all rise and falls regarding the various data of that subject. Sometimes, detailed information plays a vital role, instead of short information.

2. Evaluators are human: First thing to remember that evaluators are also human being. They are not only meant for rejecting a paper. They are here to evaluate your paper. So, present your Best.

3. Think Like Evaluators: If you are in a confusion or getting demotivated that your paper will be accepted by evaluators or not, then think and try to evaluate your paper like an Evaluator. Try to understand that what an evaluator wants in your research paper and automatically you will have your answer.

4. Make blueprints of paper: The outline is the plan or framework that will help you to arrange your thoughts. It will make your paper logical. But remember that all points of your outline must be related to the topic you have chosen.

5. Ask your Guides: If you are having any difficulty in your research, then do not hesitate to share your difficulty to your guide (if you have any). They will surely help you out and resolve your doubts. If you can't clarify what exactly you require for your work then ask the supervisor to help you with the alternative. He might also provide you the list of essential readings.

6. Use of computer is recommended: As you are doing research in the field of Computer Science, then this point is quite obvious.

7. Use right software: Always use good quality software packages. If you are not capable to judge good software then you can lose quality of your paper unknowingly. There are various software programs available to help you, which you can get through Internet.

8. Use the Internet for help: An excellent start for your paper can be by using the Google. It is an excellent search engine, where you can have your doubts resolved. You may also read some answers for the frequent question how to write my research paper or find model research paper. From the internet library you can download books. If you have all required books make important reading selecting and analyzing the specified information. Then put together research paper sketch out.

9. Use and get big pictures: Always use encyclopedias, Wikipedia to get pictures so that you can go into the depth.

10. Bookmarks are useful: When you read any book or magazine, you generally use bookmarks, right! It is a good habit, which helps to not to lose your continuity. You should always use bookmarks while searching on Internet also, which will make your search easier.

11. Revise what you wrote: When you write anything, always read it, summarize it and then finalize it.

12. Make all efforts: Make all efforts to mention what you are going to write in your paper. That means always have a good start. Try to mention everything in introduction, that what is the need of a particular research paper. Polish your work by good skill of writing and always give an evaluator, what he wants.

13. Have backups: When you are going to do any important thing like making research paper, you should always have backup copies of it either in your computer or in paper. This will help you to not to lose any of your important.

14. Produce good diagrams of your own: Always try to include good charts or diagrams in your paper to improve quality. Using several and unnecessary diagrams will degrade the quality of your paper by creating "hotchpotch." So always, try to make and include those diagrams, which are made by your own to improve readability and understandability of your paper.

15. Use of direct quotes: When you do research relevant to literature, history or current affairs then use of quotes become essential but if study is relevant to science then use of quotes is not preferable.

16. Use proper verb tense: Use proper verb tenses in your paper. Use past tense, to present those events that happened. Use present tense to indicate events that are going on. Use future tense to indicate future happening events. Use of improper and wrong tenses will confuse the evaluator. Avoid the sentences that are incomplete.

17. Never use online paper: If you are getting any paper on Internet, then never use it as your research paper because it might be possible that evaluator has already seen it or maybe it is outdated version.

18. Pick a good study spot: To do your research studies always try to pick a spot, which is quiet. Every spot is not for studies. Spot that suits you choose it and proceed further.

19. Know what you know: Always try to know, what you know by making objectives. Else, you will be confused and cannot achieve your target.

20. Use good quality grammar: Always use a good quality grammar and use words that will throw positive impact on evaluator. Use of good quality grammar does not mean to use tough words, that for each word the evaluator has to go through dictionary. Do not start sentence with a conjunction. Do not fragment sentences. Eliminate one-word sentences. Ignore passive voice. Do not ever use a big word when a diminutive one would suffice. Verbs have to be in agreement with their subjects. Prepositions are not expressions to finish sentences with. It is incorrect to ever divide an infinitive. Avoid clichés like the disease. Also, always shun irritating alliteration. Use language that is simple and straight forward. put together a neat summary.

21. Arrangement of information: Each section of the main body should start with an opening sentence and there should be a changeover at the end of the section. Give only valid and powerful arguments to your topic. You may also maintain your arguments with records.

22. Never start in last minute: Always start at right time and give enough time to research work. Leaving everything to the last minute will degrade your paper and spoil your work.

23. Multitasking in research is not good: Doing several things at the same time proves bad habit in case of research activity. Research is an area, where everything has a particular time slot. Divide your research work in parts and do particular part in particular time slot.

24. Never copy others' work: Never copy others' work and give it your name because if evaluator has seen it anywhere you will be in trouble.

25. Take proper rest and food: No matter how many hours you spend for your research activity, if you are not taking care of your health then all your efforts will be in vain. For a quality research, study is must, and this can be done by taking proper rest and food.

26. Go for seminars: Attend seminars if the topic is relevant to your research area. Utilize all your resources.



© Copyright by Global Journals Inc.(US)| Guidelines Handbook

27. Refresh your mind after intervals: Try to give rest to your mind by listening to soft music or by sleeping in intervals. This will also improve your memory.

28. Make colleagues: Always try to make colleagues. No matter how sharper or intelligent you are, if you make colleagues you can have several ideas, which will be helpful for your research.

29. Think technically: Always think technically. If anything happens, then search its reasons, its benefits, and demerits.

30. Think and then print: When you will go to print your paper, notice that tables are not be split, headings are not detached from their descriptions, and page sequence is maintained.

31. Adding unnecessary information: Do not add unnecessary information, like, I have used MS Excel to draw graph. Do not add irrelevant and inappropriate material. These all will create superfluous. Foreign terminology and phrases are not apropos. One should NEVER take a broad view. Analogy in script is like feathers on a snake. Not at all use a large word when a very small one would be sufficient. Use words properly, regardless of how others use them. Remove quotations. Puns are for kids, not grunt readers. Amplification is a billion times of inferior quality than sarcasm.

32. Never oversimplify everything: To add material in your research paper, never go for oversimplification. This will definitely irritate the evaluator. Be more or less specific. Also too, by no means, ever use rhythmic redundancies. Contractions aren't essential and shouldn't be there used. Comparisons are as terrible as clichés. Give up ampersands and abbreviations, and so on. Remove commas, that are, not necessary. Parenthetical words however should be together with this in commas. Understatement is all the time the complete best way to put onward earth-shaking thoughts. Give a detailed literary review.

33. Report concluded results: Use concluded results. From raw data, filter the results and then conclude your studies based on measurements and observations taken. Significant figures and appropriate number of decimal places should be used. Parenthetical remarks are prohibitive. Proofread carefully at final stage. In the end give outline to your arguments. Spot out perspectives of further study of this subject. Justify your conclusion by at the bottom of them with sufficient justifications and examples.

34. After conclusion: Once you have concluded your research, the next most important step is to present your findings. Presentation is extremely important as it is the definite medium though which your research is going to be in print to the rest of the crowd. Care should be taken to categorize your thoughts well and present them in a logical and neat manner. A good quality research paper format is essential because it serves to highlight your research paper and bring to light all necessary aspects in your research.

Informal Guidelines of Research Paper Writing

Key points to remember:

- Submit all work in its final form.
- Write your paper in the form, which is presented in the guidelines using the template.
- Please note the criterion for grading the final paper by peer-reviewers.

Final Points:

A purpose of organizing a research paper is to let people to interpret your effort selectively. The journal requires the following sections, submitted in the order listed, each section to start on a new page.

The introduction will be compiled from reference matter and will reflect the design processes or outline of basis that direct you to make study. As you will carry out the process of study, the method and process section will be constructed as like that. The result segment will show related statistics in nearly sequential order and will direct the reviewers next to the similar intellectual paths throughout the data that you took to carry out your study. The discussion section will provide understanding of the data and projections as to the implication of the results. The use of good quality references all through the paper will give the effort trustworthiness by representing an alertness of prior workings.

Writing a research paper is not an easy job no matter how trouble-free the actual research or concept. Practice, excellent preparation, and controlled record keeping are the only means to make straightforward the progression.

General style:

Specific editorial column necessities for compliance of a manuscript will always take over from directions in these general guidelines.

To make a paper clear

· Adhere to recommended page limits

Mistakes to evade

- Insertion a title at the foot of a page with the subsequent text on the next page
- Separating a table/chart or figure - impound each figure/table to a single page
- Submitting a manuscript with pages out of sequence

In every sections of your document

· Use standard writing style including articles ("a", "the," etc.)

· Keep on paying attention on the research topic of the paper

· Use paragraphs to split each significant point (excluding for the abstract)

· Align the primary line of each section

· Present your points in sound order

· Use present tense to report well accepted

· Use past tense to describe specific results

· Shun familiar wording, don't address the reviewer directly, and don't use slang, slang language, or superlatives

· Shun use of extra pictures - include only those figures essential to presenting results

Title Page:

Choose a revealing title. It should be short. It should not have non-standard acronyms or abbreviations. It should not exceed two printed lines. It should include the name(s) and address (es) of all authors.



© Copyright by Global Journals Inc.(US)| Guidelines Handbook

Abstract:

The summary should be two hundred words or less. It should briefly and clearly explain the key findings reported in the manuscript--must have precise statistics. It should not have abnormal acronyms or abbreviations. It should be logical in itself. Shun citing references at this point.

An abstract is a brief distinct paragraph summary of finished work or work in development. In a minute or less a reviewer can be taught the foundation behind the study, common approach to the problem, relevant results, and significant conclusions or new questions.

Write your summary when your paper is completed because how can you write the summary of anything which is not yet written? Wealth of terminology is very essential in abstract. Yet, use comprehensive sentences and do not let go readability for briefness. You can maintain it succinct by phrasing sentences so that they provide more than lone rationale. The author can at this moment go straight to shortening the outcome. Sum up the study, with the subsequent elements in any summary. Try to maintain the initial two items to no more than one ruling each.

- Reason of the study - theory, overall issue, purpose
- Fundamental goal
- To the point depiction of the research
- Consequences, including definite statistics - if the consequences are quantitative in nature, account quantitative data; results of any numerical analysis should be reported
- Significant conclusions or questions that track from the research(es)

Approach:

- Single section, and succinct
- As a outline of job done, it is always written in past tense
- A conceptual should situate on its own, and not submit to any other part of the paper such as a form or table
- Center on shortening results - bound background information to a verdict or two, if completely necessary
- What you account in an conceptual must be regular with what you reported in the manuscript
- Exact spelling, clearness of sentences and phrases, and appropriate reporting of quantities (proper units, important statistics) are just as significant in an abstract as they are anywhere else

Introduction:

The **Introduction** should "introduce" the manuscript. The reviewer should be presented with sufficient background information to be capable to comprehend and calculate the purpose of your study without having to submit to other works. The basis for the study should be offered. Give most important references but shun difficult to make a comprehensive appraisal of the topic. In the introduction, describe the problem visibly. If the problem is not acknowledged in a logical, reasonable way, the reviewer will have no attention in your result. Speak in common terms about techniques used to explain the problem, if needed, but do not present any particulars about the protocols here. Following approach can create a valuable beginning:

- Explain the value (significance) of the study
- Shield the model - why did you employ this particular system or method? What is its compensation? You strength remark on its appropriateness from a abstract point of vision as well as point out sensible reasons for using it.
- Present a justification. Status your particular theory (es) or aim(s), and describe the logic that led you to choose them.
- Very for a short time explain the tentative propose and how it skilled the declared objectives.

Approach:

- Use past tense except for when referring to recognized facts. After all, the manuscript will be submitted after the entire job is done.
- Sort out your thoughts; manufacture one key point with every section. If you make the four points listed above, you will need a least of four paragraphs.

- Present surroundings information only as desirable in order hold up a situation. The reviewer does not desire to read the whole thing you know about a topic.
- Shape the theory/purpose specifically - do not take a broad view.
- As always, give awareness to spelling, simplicity and correctness of sentences and phrases.

Procedures (Methods and Materials):

This part is supposed to be the easiest to carve if you have good skills. A sound written Procedures segment allows a capable scientist to replacement your results. Present precise information about your supplies. The suppliers and clarity of reagents can be helpful bits of information. Present methods in sequential order but linked methodologies can be grouped as a segment. Be concise when relating the protocols. Attempt for the least amount of information that would permit another capable scientist to spare your outcome but be cautious that vital information is integrated. The use of subheadings is suggested and ought to be synchronized with the results section. When a technique is used that has been well described in another object, mention the specific item describing a way but draw the basic principle while stating the situation. The purpose is to text all particular resources and broad procedures, so that another person may use some or all of the methods in one more study or referee the scientific value of your work. It is not to be a step by step report of the whole thing you did, nor is a methods section a set of orders.

Materials:

- Explain materials individually only if the study is so complex that it saves liberty this way.
- Embrace particular materials, and any tools or provisions that are not frequently found in laboratories.
- Do not take in frequently found.
- If use of a definite type of tools.
- Materials may be reported in a part section or else they may be recognized along with your measures.

Methods:

- Report the method (not particulars of each process that engaged the same methodology)
- Describe the method entirely
- To be succinct, present methods under headings dedicated to specific dealings or groups of measures
- Simplify - details how procedures were completed not how they were exclusively performed on a particular day.
- If well known procedures were used, account the procedure by name, possibly with reference, and that's all.

Approach:

- It is embarrassed or not possible to use vigorous voice when documenting methods with no using first person, which would focus the reviewer's interest on the researcher rather than the job. As a result when script up the methods most authors use third person passive voice.
- Use standard style in this and in every other part of the paper - avoid familiar lists, and use full sentences.

What to keep away from

- Resources and methods are not a set of information.
- Skip all descriptive information and surroundings - save it for the argument.
- Leave out information that is immaterial to a third party.

Results:

The principle of a results segment is to present and demonstrate your conclusion. Create this part a entirely objective details of the outcome, and save all understanding for the discussion.

The page length of this segment is set by the sum and types of data to be reported. Carry on to be to the point, by means of statistics and tables, if suitable, to present consequences most efficiently.You must obviously differentiate material that would usually be incorporated in a study editorial from any unprocessed data or additional appendix matter that would not be available. In fact, such matter should not be submitted at all except requested by the instructor.



© Copyright by Global Journals Inc.(US)| Guidelines Handbook

Content

- Sum up your conclusion in text and demonstrate them, if suitable, with figures and tables.
- In manuscript, explain each of your consequences, point the reader to remarks that are most appropriate.
- Present a background, such as by describing the question that was addressed by creation an exacting study.
- Explain results of control experiments and comprise remarks that are not accessible in a prescribed figure or table, if appropriate.
- Examine your data, then prepare the analyzed (transformed) data in the form of a figure (graph), table, or in manuscript form.

What to stay away from

- Do not discuss or infer your outcome, report surroundings information, or try to explain anything.
- Not at all, take in raw data or intermediate calculations in a research manuscript.
- Do not present the similar data more than once.
- Manuscript should complement any figures or tables, not duplicate the identical information.
- Never confuse figures with tables - there is a difference.

Approach

- As forever, use past tense when you submit to your results, and put the whole thing in a reasonable order.
- Put figures and tables, appropriately numbered, in order at the end of the report
- If you desire, you may place your figures and tables properly within the text of your results part.

Figures and tables

- If you put figures and tables at the end of the details, make certain that they are visibly distinguished from any attach appendix materials, such as raw facts
- Despite of position, each figure must be numbered one after the other and complete with subtitle
- In spite of position, each table must be titled, numbered one after the other and complete with heading
- All figure and table must be adequately complete that it could situate on its own, divide from text

Discussion:

The Discussion is expected the trickiest segment to write and describe. A lot of papers submitted for journal are discarded based on problems with the Discussion. There is no head of state for how long a argument should be. Position your understanding of the outcome visibly to lead the reviewer through your conclusions, and then finish the paper with a summing up of the implication of the study. The purpose here is to offer an understanding of your results and hold up for all of your conclusions, using facts from your research and generally accepted information, if suitable. The implication of result should be visibly described. Infer your data in the conversation in suitable depth. This means that when you clarify an observable fact you must explain mechanisms that may account for the observation. If your results vary from your prospect, make clear why that may have happened. If your results agree, then explain the theory that the proof supported. It is never suitable to just state that the data approved with prospect, and let it drop at that.

- Make a decision if each premise is supported, discarded, or if you cannot make a conclusion with assurance. Do not just dismiss a study or part of a study as "uncertain."
- Research papers are not acknowledged if the work is imperfect. Draw what conclusions you can based upon the results that you have, and take care of the study as a finished work
- You may propose future guidelines, such as how the experiment might be personalized to accomplish a new idea.
- Give details all of your remarks as much as possible, focus on mechanisms.
- Make a decision if the tentative design sufficiently addressed the theory, and whether or not it was correctly restricted.
- Try to present substitute explanations if sensible alternatives be present.
- One research will not counter an overall question, so maintain the large picture in mind, where do you go next? The best studies unlock new avenues of study. What questions remain?
- Recommendations for detailed papers will offer supplementary suggestions.

Approach:

- When you refer to information, differentiate data generated by your own studies from available information
- Submit to work done by specific persons (including you) in past tense.
- Submit to generally acknowledged facts and main beliefs in present tense.

Administration Rules Listed Before Submitting Your Research Paper to Global Journals Inc. (US)

Please carefully note down following rules and regulation before submitting your Research Paper to Global Journals Inc. (US):

Segment Draft and Final Research Paper: You have to strictly follow the template of research paper. If it is not done your paper may get rejected.

- The **major constraint** is that you must independently make all content, tables, graphs, and facts that are offered in the paper. You must write each part of the paper wholly on your own. The Peer-reviewers need to identify your own perceptive of the concepts in your own terms. NEVER extract straight from any foundation, and never rephrase someone else's analysis.

- Do not give permission to anyone else to "PROOFREAD" your manuscript.

- Methods to avoid Plagiarism is applied by us on every paper, if found guilty, you will be blacklisted by all of our collaborated research groups, your institution will be informed for this and strict legal actions will be taken immediately.)
- To guard yourself and others from possible illegal use please do not permit anyone right to use to your paper and files.



© Copyright by Global Journals Inc.(US)| Guidelines Handbook

Criterion for Grading a Research Paper (Compilation) by Global Journals Inc. (US)

Please note that following table is only a Grading of "Paper Compilation" and not on "Performed/Stated Research" whose grading solely depends on Individual Assigned Peer Reviewer and Editorial Board Member. These can be available only on request and after decision of Paper. This report will be the property of Global Journals Inc. (US).

	Grades		
	A-B	**C-D**	**E-F**
Abstract	Clear and concise with appropriate content, Correct format. 200 words or below	Unclear summary and no specific data, Incorrect form Above 200 words	No specific data with ambiguous information Above 250 words
Introduction	Containing all background details with clear goal and appropriate details, flow specification, no grammar and spelling mistake, well organized sentence and paragraph, reference cited	Unclear and confusing data, appropriate format, grammar and spelling errors with unorganized matter	Out of place depth and content, hazy format
Methods and Procedures	Clear and to the point with well arranged paragraph, precision and accuracy of facts and figures, well organized subheads	Difficult to comprehend with embarrassed text, too much explanation but completed	Incorrect and unorganized structure with hazy meaning
Result	Well organized, Clear and specific, Correct units with precision, correct data, well structuring of paragraph, no grammar and spelling mistake	Complete and embarrassed text, difficult to comprehend	Irregular format with wrong facts and figures
Discussion	Well organized, meaningful specification, sound conclusion, logical and concise explanation, highly structured paragraph reference cited	Wordy, unclear conclusion, spurious	Conclusion is not cited, unorganized, difficult to comprehend
References	Complete and correct format, well organized	Beside the point, Incomplete	Wrong format and structuring

INDEX

A

Acontecimentos · 21, 30, 71
Actualização · 21
Agropastoril · 71
Alumnos · 57, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 68
Amazônico · 24, 26, 27, 29, 30, 32, 34, 36, 37
Apoyándose · 64
Apropien · 62
Aristocrática · 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 82, 84, 86, 87
Asseverar · 71, 73, 75, 80

B

Baroque · 14
Brasileiros · 30, 32
Burlescas · 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23

C

Cauldron · 2
Colonizadora · 32, 33, 36
Concordance · 40
Constructivismo · 55, 57, 58, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68
Crescimento · 73, 76, 80, 84

D

Desenvolviam · 27

E

Emparejar · 65
Esquemas · 19, 58, 59, 62
Esquivar · 74
Estrangeiro · 24, 26, 27, 29, 30, 32, 34, 36, 37
Estreita · 29
Estudiante · 58, 60, 64, 65

F

Filósofo · 75, 76, 78, 80, 82
Frowned · 43, 49
Fuertemente · 59

H

Hauppauge · 7
Herramientas · 57, 59, 65, 67

I

Inanimate · 39, 40, 41

J

Jurídica · 69, 70, 71, 73, 74, 80, 82, 84

L

Latifúndios · 72

M

Mendonça · 69, 78, 80, 85
Movimento · 70, 72, 76
Mudanças · 73

N

Necesariamente · 61
Nietzsche · 69

O

Ocorrer · 22

P

Percepções · 24, 26, 27, 29, 30, 32, 34, 36, 37
Pesquisada · 26, 32, 33, 34

Q

Quinhentos · 16

R

Representações · 24, 26, 27, 29, 30, 32, 34, 36, 37

S

Scaffolding · 53, 89, 95
Sobrevivência · 29, 76
Sthithapragnya · 1, 4, 5
Subdesenvolvido · 33

T

Tactician · 96
Tavares · 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23
Tranquillizers · 53
Turmoil · 3, 4, 6

U

Unveiling · 14

V

Vagarosamente · 34
Verdadeiro · 37, 75
Virtualmente · 66



save our planet



Global Journal of Human Social Science

Visit us on the Web at www.GlobalJournals.org | www.SocialScienceResearch.org
or email us at helpdesk@globaljournals.org



ISSN 975587

© Global Journals