

Revista Tecnológica

**“Processando o
Saber”**

**ANO 8, NÚMERO 8, 2016
ISSN 2177-4374**

FATEC - Faculdade de Tecnologia de Praia Grande

**Secretário de Desenvolvimento Econômico,
Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo**

Márcio França

Centro Paula Souza:

Presidente do Conselho Deliberativo

Laura Laganá

Diretora Superintendente

Laura Laganá

Vice-Diretor Superintendente

César Silva

Chefe de Gabinete da Superintendência

Luiz Carlos Quadrelli

Diretora da Fatec de Praia Grande

Luciana Maria Guimarães

FATEC - Faculdade de Tecnologia de Praia Grande

Revista Tecnológica

**“Processando o
Saber”**

EXPEDIENTE

Editor

Prof. Me. Fábio Pessoa de Sá

Conselho Editorial

Profa. Dra. Elaine Therezinha Assirati

Prof. Dr. Gilberto Nakamiti

Prof. Dr. João Carlos Gomes

Prof. Dr. Luciano Prates Junqueira

Prof. Me. Marcelo Pereira De Andrade

Prof. Me. Nelson Nascimento Junior

Prof. Dr. Nilson Carlos Duarte da Silva

Prof. Dr. Oswaldo Massambani

Prof. Esp. Ricardo Pupo Larguesa

Prof. Esp. Rodrigo Lopes Salgado

Prof. Me. Ruy Cordeiro Accioly

Prof. Dr. Walfrido Alonso Pippo

Equipe de Revisão e Colaboração

Profa. Ma. Viviam Ester de Souza (Coordenadora)

Profa. Dra. Luciana Maria Guimarães

Profa. Ma. Caroline Alves Soler

Profa. Esp. Maria Claudia Nunes Delfino

Capa

Fabio Bueno

Impressão

Gráfica Tibol - Telefax: (13) 3491-5368 / 3591-4839 - graficatibol@hotmail.com.

Processando o Saber / Revista Tecnológica da Fatec de Praia Grande. Ano.8, n.8 (2016) - . Praia Grande, SP : Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2016.

Anual

ISSN 2177-4374

1. Educação - Periódicos. I. Revista Tecnológica da Fatec de Praia Grande.

CDD – 370.5

Processando o Saber

É uma publicação da FATEC - Faculdade de Tecnologia de Praia Grande

Praça 19 de Janeiro, 144 - 11700-100 - Praia Grande/SP - Tel.: (13) 3591-1303 e 3591-6968

Os textos, as fontes de pesquisa e as conclusões emitidos nos trabalhos publicados neste periódico são da inteira responsabilidade do(s) seu(s) autor(es) não representando, necessariamente, a opinião da revista.

CONHEÇA A VERSÃO DIGITAL DA REVISTA E SAIBA COMO SUBMETTER UM ARTIGO EM: www.fatecpg.com.br/ps

revista@fatecpg.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	06
--------------------------	-----------

ARTIGOS

Efeito do Tempo de Ensaio e da Concentração de Lama Abrasiva sob o Comportamento ao Desgaste Microabrasivo de uma Liga de Aço Contendo Aluminetos de Ferro	08
---	-----------

Ronaldo Câmara Cozza, Angel Felipe Magnossão de Paula, Jorge Thiago de Sousa Lima Wilcken, Cláudio Geraldo Schön

Objetos Indiretos sem a Presença do Clítico Dativo - Na Língua Espanhola	30
---	-----------

Açucena Rabadán Ortega

Softwares Online, com Aprendizagem Colaborativa, Aplicados a Educação Musical	43
--	-----------

Simone Maria Viana Romano, Eloyza Maria S. Benedito Sobrinho

A Comunicação e sua Relação com a Competência, o Profissional de Secretariado e a Organização	64
--	-----------

Esmeralda Aparecida Oliveira, Mariluz Ferreira Bento

Linguística de Corpus: Produção de Atividades Pedagógicas com Base na Musicografia dos Beatles	81
---	-----------

Maria Claudia Nunes Delfino

O Liderar de um Líder: Estudo de Caso de uma Farmácia de Manipulação, São Sebastião – SP.....	100
--	------------

Karina Cristiane de Moraes, Marlette Cássia Oliveira Ferreira, Janaina de Abreu Gaspar

RESENHAS

Evasão Escolar e Sociedade Brasileira: Ideias para um Ensaio Sociológico.	120
--	------------

Marcelo Pereira de Andrade

APRESENTAÇÃO

Início a apresentação deste exemplar da revista com a divulgação de mais um cadastro da revista Processando o Saber em uma plataforma indexadora. Trata-se da REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico), uma plataforma de agregação de conteúdos científicos e acadêmicos, em formato eletrônico, produzidos no âmbito ibero-americano. Para mais informações acesse revistas.redib.org/ e conheça o acervo.

Com esse cadastro aumentamos o número de indexadores para quatro, possibilitando mais divulgação dos artigos aqui publicados, e de todos os exemplares, uma vez que o site da publicação eletrônica da revista que é divulgado. Com ele o Portal de Publicações, que abriga as publicações de todos os exemplares e artigos já publicados em formato eletrônico. Assim, esperamos aumentar a visibilidade e acessibilidade dos artigos à comunidade científica e acadêmica.

O primeiro artigo desse exemplar é de um conjunto de autores, Ronaldo Câmara Cozza, Angel Felipe Magnossão de Paula, Jorge Thiago de Sousa Lima Wilcken e Cláudio Geraldo Schön, que apresentam um detalhado trabalho científico sobre o efeito que o tempo e outros fatores pode influenciar no desgaste de uma determinada liga de ferro.

A seguir um importante trabalho da autora Açucena Rabadán Ortega, relacionado à língua espanhola, sobre os objetos indiretos sem a presença do clítico dativo.

As autoras Simone Maria Viana Romano e Eloyza Maria S. Benedito Sobrinho explicam em seu artigo os temas Softwares Online e Aprendizagem Colaborativa, utilizando como contexto a educação musical.

O profissional de secretariado é utilizado na contextualização do novo artigo das autoras Esmeralda Aparecida Oliveira e Mariluz Ferreira Bento, que explicam os problemas relacionados a comunicação dentro das organizações

A autora Maria Claudia Nunes Delfino publica nesse exemplar seu excelente trabalho de pesquisa relacionado a linguística de Corpus, e atividades pedagógicas por meio da musicografia dos Beatles

O artigo O Liderar de um Líder: Estudo de Caso de uma Farmácia de Manipulação, São Sebastião – SP, criado pelas autoras Karina Cristiane de Moraes, Marlette Cássia Oliveira Ferreira e Janaina de Abreu Gaspar, demonstra um trabalho sobre liderança na cidade de São Sebastião.

Finalmente o autor Marcelo Pereira de Andrade contribui com uma resenha que nos faz refletir, onde relaciona evasão escolar com a sociedade brasileira.

Meus sinceros agradecimentos não somente aos que contribuíram para a publicação deste exemplar, mas também aos profissionais que de alguma maneira colaboraram para a divulgação e manutenção da revista, E como sempre, espero contar com seu trabalho de pesquisa publicado em nossa revista, na próxima chamada de artigos.

Um grande abraço!

Fábio Pessôa de Sá - Editor

Fábio Pessôa de Sá - Editor.

**EFEITO DO TEMPO DE ENSAIO E DA CONCENTRAÇÃO
DE LAMA ABRASIVA SOB O COMPORTAMENTO AO
DESGASTE MICROABRASIVO DE UMA LIGA DE AÇO
CONTENDO ALUMINETOS DE FERRO**

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15549070>

COZZA, Ronaldo Câmara; Doutor ^{1,2,3}

DE PAULA, Angel Felipe Magnossão; Estudante de Engenharia Mecânica ²

WILCKEN, Jorge Thiago de Sousa Lima; Estudante de Engenharia Mecânica ²

SCHÖN, Cláudio Geraldo; Livre-Docente ³

¹ CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”

Faculdade de Tecnologia de Mauá – FATEC-Mauá

Departamento de Fabricação Mecânica

Av. Antônia Rosa Fioravante, 804 – 09390-120, Mauá, SP.

ronaldo.cozza@fatec.sp.gov.br

² Centro Universitário da FEI – Fundação Educacional Inaciana

“Padre Sabóia de Medeiros”

Departamento de Engenharia Mecânica

Av. Humberto de Alencar Castelo Branco, 3972 – 09850-901

São Bernardo do Campo, SP.

angel.magnossao@gmail.com (A.F.M. de Paula)

jt.wilcken@uol.com.br (J.T.S.L. Wilcken)

³ USP – Universidade de São Paulo

Escola Politécnica

Departamento de Engenharia Metalúrgica e de Materiais

Av. Prof. Mello Moraes, 2463 – 05508-030, São Paulo, SP.

claudio.schon@poli.usp.br

RESUMO

O propósito deste trabalho é pesquisar a influência do tempo de ensaio (t) e da concentração de lama abrasiva (C) sob o comportamento ao desgaste microabrasivo de uma liga de aço contendo aluminetos de ferro. Ensaios “ball-cratering” foram conduzidos sob a liga fabricada Fe-30Al-6Cr (at.%), junto a uma esfera de aço AISI 52100 e lamelas abrasivas preparadas com óxido de alumínio (Al_2O_3) + água. Diferentes condições de ensaio foram estabelecidas e os resultados mostraram que o tempo de ensaio e a concentração da lama abrasiva influenciaram as atuações dos modos de desgaste microabrasivo e o volume de desgaste (V), sendo V proporcional à t e C ($V \propto (t, C)$).

PALAVRAS-CHAVE: Desgaste Microabrasivo. Intermetálicos. Aluminetos de ferro.

ABSTRACT

The purpose of this work is to research the influence of the test time (t) and abrasive slurry concentration (C) on the micro-abrasive wear behaviour of an iron aluminide alloy. Ball-cratering wear tests were conducted with an Fe-30Al-6Cr (at.%) alloy, AISI 52100 bearing steel sphere and abrasive slurries prepared with Al_2O_3 + water. Different test conditions were established and the results showed that the test time and abrasive slurry concentration presented influence on the micro-abrasive wear modes actions and wear volume, being V proportional to t and C ($V \propto (t, C)$).

KEY-WORDS: *Micro-abrasive wear. Intermetallics. Iron aluminides.*

INTRODUÇÃO

1 ALUMINETOS

Nas últimas décadas, aluminetos de níquel, ferro, titânio, nióbio e cobalto vêm sendo minuciosamente estudados, devido, principalmente, à possibilidade de adoção como materiais estruturais sujeitos a elevadas temperaturas (DEEVI E SIKKA, 1996).

Tais aluminetos apresentam uma alta concentração de alumínio (DEEVI E SIKKA, 1996), capaz de formar uma contínua e aderente camada de alumina (Al_2O_3) sobre uma superfície exposta ao ar ou a atmosferas contendo oxigênio. Além da vantagem desta camada de alumina proteger o material contra grandes temperaturas de oxidação e corrosão (DEEVI E SIKKA, 1996; MORRIS, 1998; SCHENEIBEL, GEORGE E ANDERSON, 1997), devido a apresentar maior estabilidade termodinâmica que o óxido de cromo (Cr_2O_3), os aluminetos possuem menores densidades, elevados pontos de fusão e exibem consideráveis propriedades mecânicas sob temperaturas excessivas em razão da sua estrutura cristalina (MORRIS, 1998; DOBEŠ E MILIČKA, 2010; STEIN, SCHNEIDER E FROMMEYER, 2003).

Em particular, as propriedades mecânicas de aços contendo aluminetos de ferro podem ser trabalhadas pela variação da porcentagem de alumínio, tipo de tratamento térmico e tamanho de grão fazendo com que, em função destes parâmetros, determinados materiais sejam direcionados para aplicações mecânicas-metalúrgicas específicas (BYSTRZYCKI *et al.*, 2010; MORRIS E MORRIS-MUÑOZ, 1999).

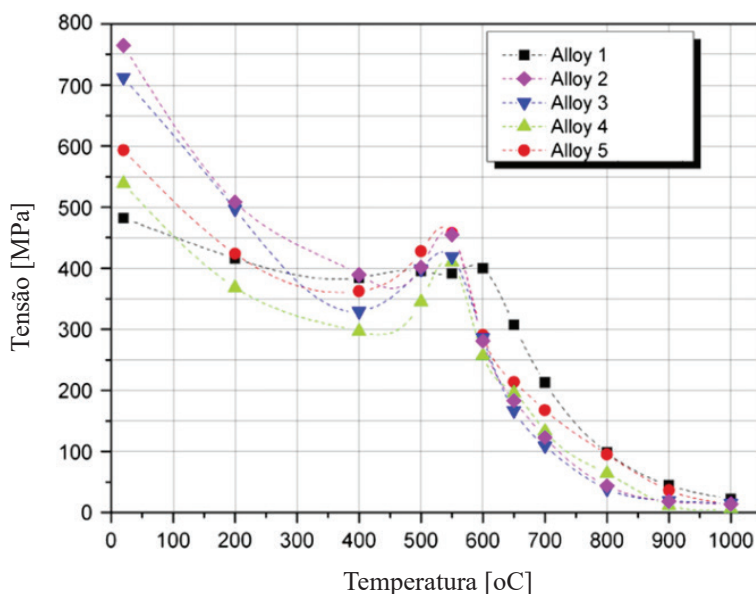
Em aços-carbono, com o aumento da temperatura, observa-se a diminuição da tensão limite de escoamento (σ_{LE}), tensão limite de resistência (σ_{LR}) e da tensão de ruptura (σ_R), com a manutenção do valor do módulo de elasticidade longitudinal (E). A inserção de aluminetos de ferro (Fe_3Al) pode fazer com que, atingindo-se um limite de, aproximadamente, 500°C, as grandezas σ_{LE} , σ_{LR} e σ_R permaneçam constantes ou aumentem (HANUS *et al.*, 2010; KREIN *et al.*, 2007; RISANTI E SAUTHOFF, 2011; WU *et al.*, 2007). A Figura 1 (KREIN *et al.*, 2007) exemplifica tais comportamentos.

Além dos comportamentos diferenciados, a inclusão de Fe_3Al diminui a densidade do aço a um valor de 6 kg/dm³, frente a 7,8 kg/dm³

observado em aços-carbono convencionais. Esta redução equivale a, aproximadamente, 20%.

O objetivo dos resultados apresentados na Figura 1 foi discutir o comportamento de diferentes materiais contendo aluminetos de ferro sob variação de temperatura.

Figura 1 – Comportamento, em função da temperatura, de ligas contendo aluminetos de ferro atura

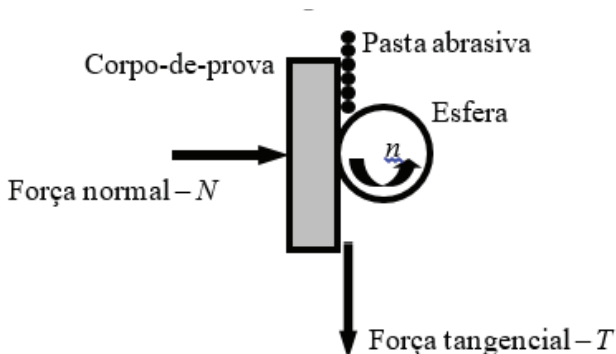


Fonte: Krein *et al.*(2007).

1.1 ENSAIO DE DESGASTE MICROABRASIVO POR ESFERA ROTATIVA

A Figura 2, de acordo com Cozza (2011), ilustra, de forma esquemática, o princípio do “ensaio de desgaste microabrasivo por esfera rotativa”, chamado de “*ball-cratering abrasion test*” ou “*micro-scale abrasive wear test*” (ADACHI E HUTCHINGS, 2003), na Língua Inglesa.

Figura 2 – Representação esquemática do princípio do ensaio de desgaste microabrasivo por esfera rotativa



Fonte: Cozza (2011).

Ao lado da esfera de ensaio, que se encontra somente sob movimento de rotação (n), está o corpo-de-prova. Durante os ensaios, é inserida uma pasta abrasiva, geralmente composta por algum pó abrasivo (por exemplo, carbeto de silício – SiC) e água destilada. A aplicação da força normal (N) sobre o corpo-de-prova, o contato e o movimento relativo entre os componentes do sistema tribológico gera uma força tangencial (força de atrito) – T e uma calota esférica no corpo-de-prova, usualmente denominada de “cratera de desgaste” (“*wear crater*”, em Inglês).

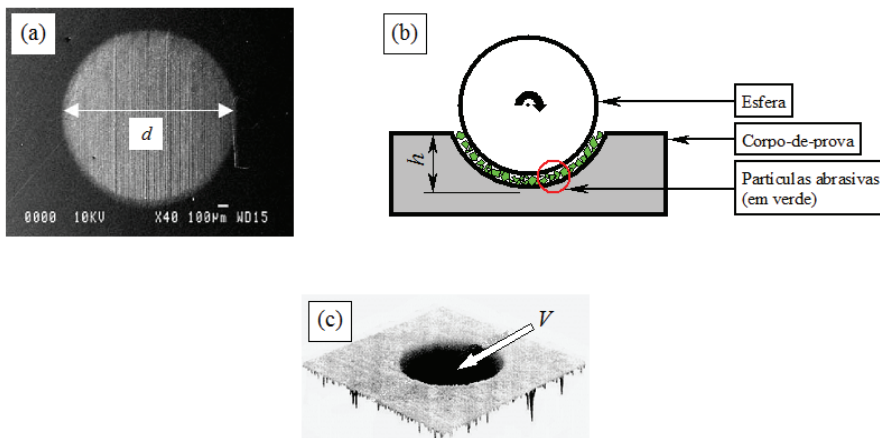
Não havendo a formação de “*ridging*” (ALLSOPP, TREZONA E HUTCHINGS, 1998), que será explicado posteriormente, durante os ensaios, o corpo-de-prova não entra em contato com a esfera; entre estes dois elementos, estão as partículas abrasivas.

Em um ensaio de desgaste microabrasivo por esfera rotativa é possível definir a *i*) força normal, *ii*) distância de deslizamento (S) (entre a esfera e o corpo-de-prova, *iii*) diâmetro da esfera de ensaio, *iv*) rotação da esfera de ensaio, *v*) concentração da pasta abrasiva (C), *vi*) viscosidade do fluido da pasta abrasiva, *vii*) características (dureza – H , forma – F e tamanho – D_p) das partículas abrasivas e a *viii*) vazão do composto abrasivo (introduzido entre o corpo-de-prova e a esfera de ensaio), além dos próprios materiais

do corpo-de-prova e da esfera de ensaio.

Em uma cratera de desgaste, são analisadas três grandezas geométricas: diâmetro (d), profundidade (h) e volume (de material removido) (V). A Figura 3 apresenta essas grandezas.

Figura 3 – Imagens de crateras de desgaste



Fonte: (a) diâmetro – d (KELLY E HUTCHINGS, 2001), (b) profundidade – h (ilustração esquemática) e (c) volume – V (Cortesia dos Professores Washington Martins da Silva Júnior e José Daniel Biasoli de Mello – Universidade Federal de Uberlândia – UFU).

Em função de “ d ”, a profundidade e o volume da cratera de desgaste podem ser calculados pelas Equações 1 e 2 (RUTHERFORD E HUTCHINGS, 1997), respectivamente.

$$h \cong \frac{d^2}{8R} \quad \text{para } d \ll R \quad (1)$$

$$V \cong \frac{\pi d^4}{64R} \quad \text{para } d \ll R \quad (2)$$

Sendo R , o raio da esfera de ensaio.

1.2 MODOS DE DESGASTE MICROABRASIVO

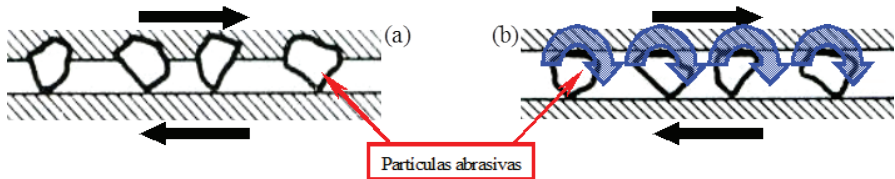
Propriedades como dureza, tamanho de grão, tenacidade e porosidade do material do corpo-de-prova influenciam diretamente nos resultados de ensaios “*ball-cratering*” (DOGAN E HAWK, 2001). Contudo, vale a ressalva que a resistência ao desgaste microabrasivo não é uma propriedade do material, pois depende dos parâmetros do ensaio (como força normal, rotação da esfera, distância de deslizamento, concentração e vazão da pasta abrasiva).

É sabido, também, que o coeficiente de atrito, a taxa e o coeficiente de desgaste não são propriedades do material, e sim uma resposta do tribo-sistema (materiais envolvidos e condições a que estão submetidos). Portanto, dependem, também, da força normal e/ou tangencial, do tempo de ensaio e da concentração da pasta abrasiva.

Por sua vez, os materiais envolvidos e os parâmetros de ensaio determinam o tipo de movimentação das partículas abrasivas sobre a superfície do corpo-de-prova, classificando o desgaste microabrasivo em três categorias (COZZA, 2006; COZZA, 2011):

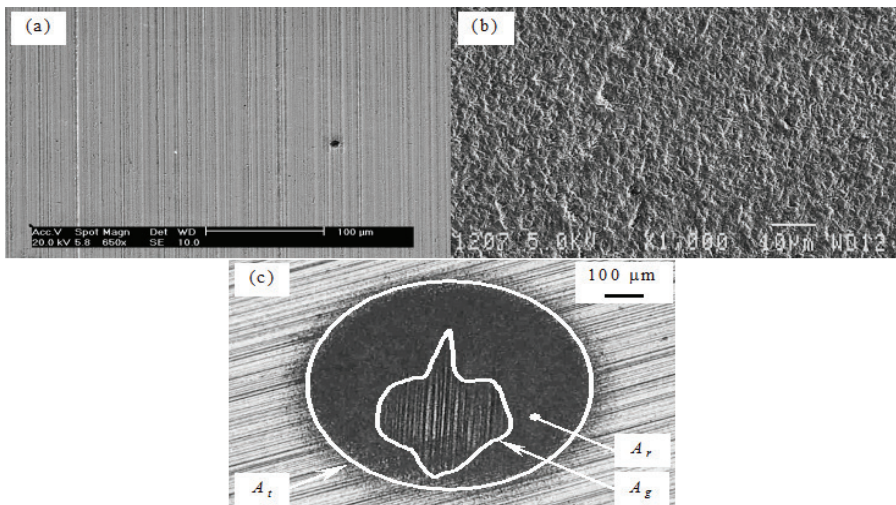
- a) ***Desgaste Microabrasivo por Riscamento.*** As partículas abrasivas encontram-se incrustadas na esfera, promovendo o riscamento da superfície da calota. Ocorre, geralmente, sob elevadas forças normais e baixas concentrações de pasta abrasiva (Figuras 4a e 5a);
- b) ***Desgaste Microabrasivo por Rolamento.*** As partículas abrasivas encontram-se soltas e rolam entre a esfera e a superfície em desgaste, gerando impressões aleatórias na calota formada. Ocorre, geralmente, sob baixas forças normais e elevadas concentrações de pasta abrasiva (Figuras 4b e 5b);
- c) ***Desgaste Microabrasivo Misto.*** Este modo de desgaste microabrasivo apresenta tanto características do modo “riscamento” quanto do modo “rolamento”. Observa-se a ocorrência de desgaste microabrasivo por riscamento no centro da cratera de desgaste e desgaste microabrasivo por rolamento nas bordas da cratera (Figura 5c).

Figura 4 – Possíveis movimentações das partículas abrasivas, gerando desgaste microabrasivo por (a) riscamento e (b) rolamento



Fonte: Hutchings (1992).

Figura 5 – Micrografia de crateras de desgaste que sofreram desgaste microabrasivo



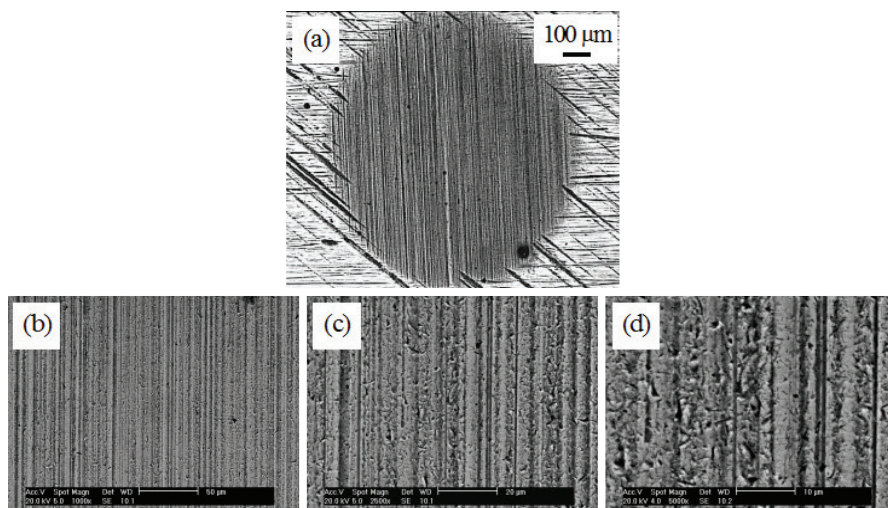
Fonte: (a) riscamento (COZZA, TANAKA E SOUZA, 2009), (b) rolamento (TREZONA, ALLSOPP E HUTCHINGS, 1999) e (c) misto (COZZA *et al.*, 2007). Em (c), A_t é a área total da cratera de desgaste, A_g é a área de atuação de desgaste microabrasivo por riscamento e A_r a área de atuação de desgaste microabrasivo por rolamento.

Além dos modos “riscamento”, “rolamento” e “misto”, foi identificado e classificado por Cozza, Tanaka e Souza (2009; 2011) outro modo de desgaste microabrasivo, denominado de “*micro-rolling abrasion*” (micro-rolamento), em que, numa escala macroscópica,

observa-se apenas desgaste por riscamento (Figura 6a (COZZA, 2011; COZZA, TANAKA E SOUZA, 2009; COZZA, TANAKA E SOUZA, 2011)) mas, ao utilizar Microscopia Eletrônica de Varredura, nota-se que há desgaste por rolamento juntamente com o desgaste por riscamento (Figura 6b-d (COZZA, 2011; COZZA, TANAKA E SOUZA, 2009; COZZA, TANAKA E SOUZA, 2011)).

Isso se dá pelo fato das maiores partículas abrasivas estarem sujeitas a uma força normal maior e possuindo apenas movimento de translação, enquanto as partículas menores, sujeitas a uma força normal menor, ficam livres para rolar (gerando desgaste por rolamento, pois possuem movimentos de translação e rotação) (COZZA, 2011; COZZA, 2014).

Figura 6 – Cratera de desgaste analisada sob diferentes ampliações



Fonte: (a) Imagem obtida por Microscopia Óptica e (b)-(d) imagens obtidas por Microscopia Eletrônica de Varredura (COZZA, 2011; COZZA, TANAKA E SOUZA, 2009; COZZA, TANAKA E SOUZA, 2011).

1.3 FENÔMENOS DE POSSÍVEL OCORRÊNCIA NAS CRATERAS DE DESGASTE

Transição entre os modos de desgaste microabrasivo.

À medida que o tempo de ensaio – t (ou, a distância de deslizamento – S) aumenta, pode-se notar a predominância de desgaste microabrasivo por rolamento, devido ao consequente aumento da área da calota.

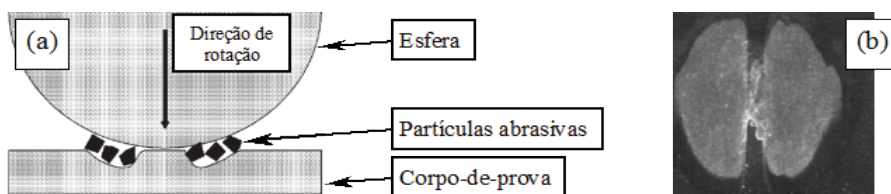
Isso se dá por conta da pressão no início do ensaio ser maior, ocasionando maior dificuldade de rolamento das partículas abrasivas. Entretanto, com o decorrer do ensaio, a pressão diminui, possibilitando o rolamento das mesmas, gerando uma cratera com características de desgaste microabrasivo por rolamento (COZZA, 2014).

“Ridging”.

Dependendo das condições de ensaio e dos materiais envolvidos, a partir de certo ponto, pode haver a diminuição de V com o aumento de N , devido a ocorrência de “ridging”.

Em termos práticos, “ridging” (Figura 7), (ALLSOPP, TREZONA E HUTCHINGS, 1998; GEE *et al.*, 2003)), é o contato direto entre a esfera e o corpo-de-prova, que acontece quando a “camada” de partículas abrasivas deixa de atuar. Geralmente, “ridging” ocorre na região central da cratera de desgaste, em consequência da elevada “pressão de contato”, o que dificulta, ou veta, por completo, a penetração de partículas abrasivas.

Figura 7 – Princípio do fenômeno “ridging”

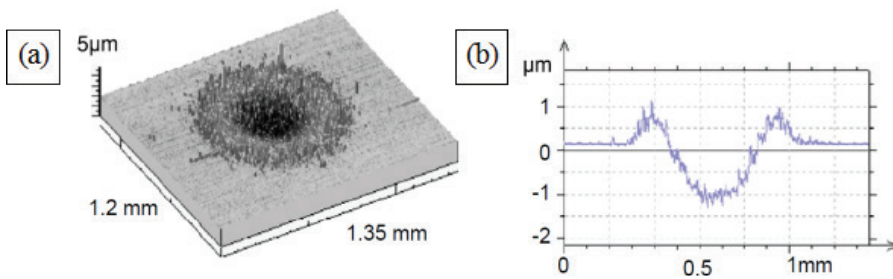


Fonte: (a) Allsopp, Trezona e Hutchings (1998) e
(b) “ridges” formado na cratera de desgaste (Gee *et al.*, 2003).

“Pile-up”.

Este fenômeno é caracterizado e pode ser definido pela elevação de material acima da superfície do corpo-de-prova, como mostra a Figura 8 (SCHIFFMANN, BETHKE E KRISTEN, 2005). A Figura 8a é uma imagem, obtida por interferometria a laser, de uma cratera de desgaste e, a Figura 8b, seu perfil, em que é observado material sobressalente à superfície (“pile-up”).

Figura 8 – (a) Cratera de desgaste com ocorrência de “pile-up” e (b) perfil da cratera de desgaste (a)

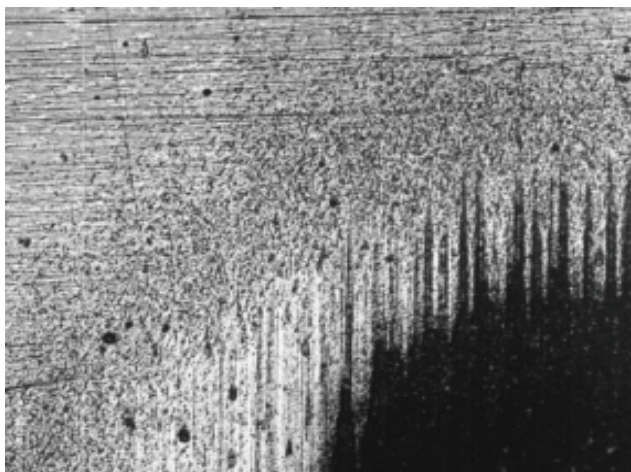


Fonte: Schiffmann, Bethke e Kristen (2005).

“Scuffing”.

Diferente do conceito estabelecido para definir o “desgaste adesivo” ocasionado pela falha de lubrificação “elasto-hidrodinâmica” entre dois elementos em movimento relativo, “scuffing”, em desgaste microabrasivo por esfera rotativa, são riscos que ocorrem na borda da cratera de desgaste, na direção de deslizamento da esfera de ensaio. A Figura 9 mostra a borda de uma cratera de desgaste, gerada em aço-ferramenta revestida com nitreto de titânio (GEE *et al.*, 2003), em que é relatada a ocorrência deste fenômeno.

Figura 9 – Ocorrência de “scuffing”



Fonte: Gee *et al* (2003).

O “*scuffing*” é um fenômeno ainda não completamente compreendido pela comunidade científica. Entretanto, Trezona e Hutchings (1999) deixam implícito que, provavelmente, o mesmo ocorra, somente, quando a dureza do corpo-de-prova for menor que a dureza da esfera.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 MATERIAIS

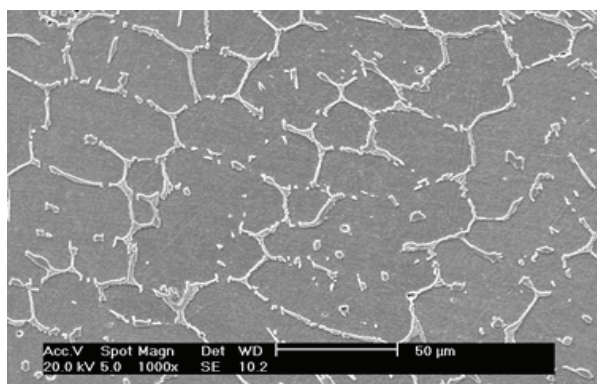
Corpo-de-prova.

Foram preparadas ligas de Fe-30Al-6Cr (at.%) em um forno de indução sem proteção atmosférica, compostas por materiais recicláveis: sucata de aço inoxidável ferrítico AISI 444 como fonte de ferro, cromo, molibdênio e latas de alumínio, como fonte de alumínio; aço SAE 1020 foi inserido para balancear os teores de carbono e ferro das ligas (BORGES, 2010).

Para a análise de sua microestrutura, a superfície da amostra foi lixada obedecendo a seguinte sequência de lixas: grão 220, 320, 400, 600 e 1000. Em seguida, a superfície foi polida com pastas diamantadas de diferentes granulometrias, na sequência de 6, 3 e 1 μm . A última etapa foi o ataque químico com Villela (95% álcool etílico, 5% HCl e 1 g de ácido pícrico) (BORGES, 2010).

A Figura 10 apresenta a microestrutura e a composição química do corpo-de-prova (aço contendo aluminetos de ferro) utilizado (BORGES, 2010).

Figura 10 – Microestrutura e composição química do corpo-de-prova utilizado



Elemento químico	% (em peso)
Al	14,14
Cr	4,95
Mo	0,75
C	0,66
Fe	78,57

Fonte: Borges (2010).

Esferas.

Foram utilizadas esferas de aço AISI 52100 (temperado e revenido), de diâmetro $D = 25,4 \text{ mm}$ (1”).

Lamas abrasivas.

As lamas abrasivas utilizadas foram compostas por óxido de alumínio – Al_2O_3 (Figura 11), com tamanho médio de partícula de μm , e água.

Figura 11 – Material abrasivo (Al_2O_3) utilizado nas preparações das lamas abrasivas



2.2 PARÂMETROS DE ENSAIO

A Tabela 1 exibe as condições de ensaio estabelecidas para os experimentos.

Tabela 1 – Condições de ensaio definidas para os experimentos

Condição de ensaio $\Rightarrow$	1	2	3
Força normal – N [N]	0,4	0,4	0,4
Distância de deslizamento – S [m]	5,6	11,2	22,4
Concentração da lama abrasiva – C_1 (em volume)	5% Al_2O_3 + 95% H_2O	5% Al_2O_3 + 95% H_2O	5% Al_2O_3 + 95% H_2O
Concentração da lama abrasiva – C_2 (em volume)	50% Al_2O_3 + 50% H_2O	50% Al_2O_3 + 50% H_2O	50% Al_2O_3 + 50% H_2O
Rotação (esfera) – n [rpm]	70	70	70
Velocidade tangencial (esfera) – v [m/s]	0,09	0,09	0,09
Tempo de ensaio – t [min]	1	2	4

A força normal atuante foi de $N = 0,4$ N, enquanto que os valores da rotação e do diâmetro da esfera de ensaio ficaram definidos em $n = 70$ rpm e $D = 25,4$ mm, respectivamente, resultando em $v = 0,09$ m/s. Concentrações de lamas abrasivas de $C_1 = 5\% \text{ Al}_2\text{O}_3 + 75\% \text{ H}_2\text{O}$ e $C_2 = 50\% \text{ Al}_2\text{O}_3 + 50\% \text{ H}_2\text{O}$ (em volume) foram adotadas.

Fixaram-se três tempos de ensaio, $t_1 = 60$ s (1 min), $t_2 = 120$ s (2 min) e $t_3 = 240$ s (4 min), cujas distâncias de deslizamento correspondentes são, respectivamente, $S_1 = 5,6$ m, $S_2 = 11,2$ m e $S_3 = 22,4$ m.

Os ensaios foram realizados sem paradas intermediárias e, com auxílio de um conta-gotas, a lama abrasiva foi inserida a cada $t = 10$ s entre a esfera de ensaio e o corpo-de-prova.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 ANÁLISE DAS AÇÕES DOS MODOS DE DESGASTE MICROABRASIVO

A Figura 12 mostra imagens de crateras de desgaste geradas nos ensaios.

Figura 12 – Exemplos de crateras de desgaste obtidas nos ensaios. Ocorrência de desgaste microabrasivo por (a) riscamento e (b) rolamento





Para a concentração de lama abrasiva “ $C_1 = 5\% \text{ Al}_2\text{O}_3 + 95\% \text{ H}_2\text{O}$ ” todas as crateras de desgaste apresentaram o modo de desgaste microabrasivo “riscamento”, independente do tempo de ensaio e distância de deslizamento, enquanto que para a concentração de lama abrasiva “ $C_2 = 50\% \text{ Al}_2\text{O}_3 + 50\% \text{ H}_2\text{O}$ ” todas as crateras de desgaste apresentaram o modo de desgaste microabrasivo “rolamento”, também independentemente do tempo de ensaio e distância de deslizamento.

Tais resultados estão em concordância qualitativa com a literatura, principalmente com os trabalhos de Adachi e Hutchings (2003; 2005) e Trezona *et al.* (1999) que, além de uma análise envolvendo força normal e concentração de lama abrasiva, vinculam as ações dos modos de desgaste microabrasivo com o tamanho médio das partículas abrasivas, formato das partículas abrasivas e propriedades dos materiais envolvidos (H – dureza, E – Módulo de Elasticidade Longitudinal e ν – Coeficiente de Poisson).

Analisando o sistema tribológico “*corpo-de-prova – partículas abrasivas – esfera*”, observa-se que, pela Equação 3 (Cozza, 2014), a pressão (P) agindo sobre o sistema diminui com o aumento do tempo de ensaio (ou, distância de deslizamento), devido ao consequente aumento de A_t (área total da cratera de desgaste) e manutenção da força normal (N).

$$P = \frac{N}{A_t}$$

Grandeza mantida constante durante os ensaios.

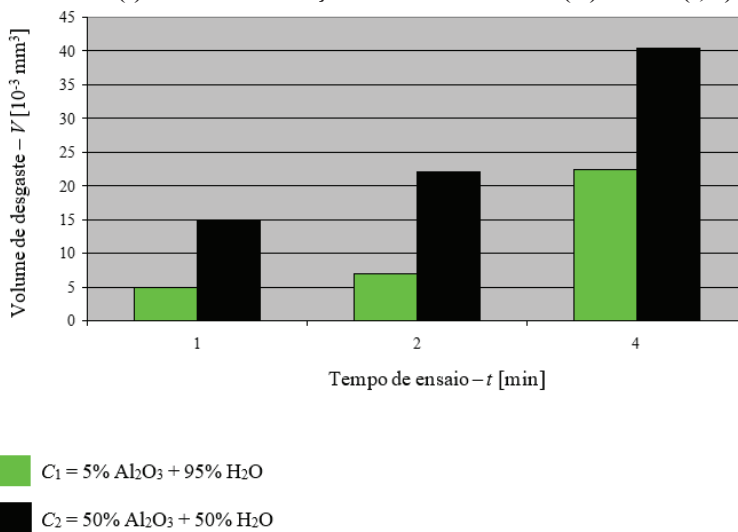
(3)

A predominância dos modos de desgaste microabrasivo “riscamento” ou “rolamento” foi dependente das condições de ensaio e esta transição pode ser explicada pelo fato de que, com o aumento da concentração da lama abrasiva, a força normal agindo sobre cada partícula abrasiva diminui, fazendo com que, no decorrer dos ensaios, elas adquiram maior possibilidade de rolarem, como pesquisado por Cozza (2013; 2015).

3.2 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DO VOLUME DE DESGASTE

Os gráficos de $V = f(t, C)$ apresentados na Figura 13 mostram que o volume de desgaste (V) foi proporcional ao tempo de ensaio (t) e à concentração da lama abrasiva (C), concordando, qualitativamente, com a literatura (COZZA, 2013; MERGLER E HUIS IN ‘T VELD, 2003; TREZONA, ALLSOPP E HUTCHINGS, 1999).

Figura 13 – Comportamento do volume de desgaste (V) em função do tempo de ensaio (t) e da concentração de lama abrasiva (C) – $V = f(t, C)$.



Observa-se que, ao manter a concentração da lama abrasiva (C) constante, o volume de desgaste (V) acompanhou o aumento do tempo de ensaio (t) (ou, a distância de deslizamento – S).

De fato, o aumento do volume de desgaste com a distância de deslizamento seguiu a Lei de Archard (Equação 4), que mostra que V é proporcional a S . Além disso, o aumento de V com a concentração da lama abrasiva foi relatado, entre outros pesquisadores, por Mergler e Huis in 't Veld (2003) e Trezona *et al.* (1999).

$$V = k.S.N \quad (4)$$

Sendo k o coeficiente de desgaste.

Embora o aumento da concentração da lama abrasiva favoreça a atuação de desgaste microabrasivo por rolamento que, a princípio e, relativamente, é mais brando que o modo riscamento, há uma quantidade maior de partículas abrasivas entre a esfera e o corpo-de-prova participando do processo de desgaste, aumentando, consequentemente, a quantidade de material removido da calota em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Três pontos podem ser destacados neste trabalho:

- i) Com o aumento do tempo de ensaio (t) e da concentração da pasta abrasiva (C) foi reportado um aumento do volume de desgaste (V);
- ii) O aumento do volume de desgaste (V) com a distância de deslizamento (S) seguiu a equação de Archard, que mostra que o volume de desgaste é linearmente proporcional à distância de deslizamento (ou, tempo de ensaio – t);
- iii) Com relação ao aumento do volume de desgaste com a concentração da lama abrasiva, a explicação baseia-se no fato de que, com a elevação C há uma quantidade maior de partículas abrasivas agindo sobre a calota em formação.

REFERÊNCIAS

ADACHI, K.; HUTCHINGS, I.M.. *Wear-mode mapping for the micro-scale abrasion test*. Wear, vol. 255, p. 23-29, 2003.

ADACHI, K.; HUTCHINGS, I.M.. *Sensitivity of wear rates in the micro-scale abrasion test to test conditions and material hardness*. Wear, vol. 258, p. 318-321, 2005.

ALLSOPP, D.N.; TREZONA, R.I.; HUTCHINGS, I.M.. *The effects of ball surface condition in the micro-scale abrasive wear test*. Tribology Letters, vol. 5, p. 259-264, 1998.

BORGES, D.F.L.. *Processamento e caracterização de aluminetos de ferro obtidos a partir de matéria-prima reciclada*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil, 2010, 80 p.. Disponível on-line: <http://www.teses.usp.br/>.

BYSTRZYCKI, J.; FRACZKIEWICZ, A.; ŁYSZKOWSKI, R.; MONDON, M.; PAKIELA, Z.. *Microstructure and tensile behavior of Fe-16Al-based alloy after severe plastic deformation*. Intermetallics, vol. 18, p. 1338-1343, 2010.

COZZA, R.C.. *Estudo do comportamento do coeficiente de desgaste e dos modos de desgaste abrasivo em ensaios de desgaste micro-abrasivo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil, 2006, 217 p.. Disponível on-line: <http://www.teses.usp.br/>.

COZZA, R.C.. *Estudo do desgaste e atrito em ensaios micro-abrasivos por esfera rotativa fixa em condições de força normal constante e pressão constante*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil, 2011, 327 p.. Disponível on-line: <http://www.teses.usp.br/>.

COZZA, R.C.. *Effect of pressure on abrasive wear mode transitions in micro-abrasive wear tests of WC-Co P20*. Tribology International, vol. 57, p. 266-271, 2013.

COZZA, R.C.. *Third abrasive wear mode: is it possible?* Journal of Materials Research and Technology, vol. 3 (2), p. 191-193, 2014.

COZZA, R.C.. *Effect of sliding distance on abrasive wear modes transition.* Journal of Materials Research and Technology, 2015. *Accepted for publication.* DOI information: 10.1016/j.jmrt.2014.10.007.

COZZA, R.C.; DE MELLO, J.D.B.; TANAKA, D.K.; SOUZA, R.M.. *Relationship between test severity and wear mode transition in micro-abrasive wear tests.* Wear, vol. 263, p. 111-116, 2007.

COZZA, R.C.; TANAKA, D.K.; SOUZA, R.M.. *Friction coefficient and abrasive wear modes in ball-cratering tests conducted at constant normal force and constant pressure – preliminary results.* Wear, vol. 267, p. 61-70, 2009.

COZZA, R.C.; TANAKA, D.K.; SOUZA, R.M.. *Friction coefficient and wear mode transition in micro-scale abrasion tests.* Tribology International, vol. 44, 1878-1889, 2011.

DEEVI, S.C.; SIKKA, V.K.. *Nickel and iron aluminides: an overview on properties, processing, and applications.* Intermetallics, vol. 4, p. 357-375, 1996.

DOBEŠ, F.; MILIČKA, K.. *Estimation of ductility of Fe-Al alloys by means of small punch test.* Intermetallics, vol. 18, p. 1357-1359, 2010.

DOGAN, C.P.; HAWK, J.A.. *Microstructure and abrasive wear in silicon nitride ceramics.* Wear, vol. 250, p. 256-263, 2001.

GEE, M.G.; GANT, A.J.; HUTCHINGS, I.M.; BETHKE, R.; SCHIFFMAN, K.; VAN ACKER, K.; POULAT, S.; GACHON, Y.; VON STEBUT, J.. *Progress towards standardisation of ball cratering.* Wear, vol. 255, p. 1-13, 2003.

HANUS, P.; BARTSCH, E.; PALM, M.; KREIN, R.; BAUER-PARTENHEIMER, K.; JANSCHKE, P. ***Mechanical properties of a forged Fe-25Al-2Ta steam turbine blade***. Intermetallics, vol. 18, p. 1379-1384, 2010.

HUTCHINGS, I.M.. ***Tribology – Friction and Wear of Engineering Materials***. 7th Edition, Edward Arnold, a division of Hodder Headline PLC, London, UK, 1992.

KELLY, D.A.; HUTCHINGS, I.M.. ***A new method for measurement of particle abrasivity***. *Wear*, vol. 250, p. 76-80, 2001.

KREIN, R.; SCHNEIDER, A.; SAUTHOFF, G.; FROMMEYER, G.. ***Microstructure and mechanical properties of Fe₃Al-based alloys with strengthening boride precipitates***. Intermetallics, vol. 15, p. 1172-1182, 2007.

MERGLER, Y.J.; HUIS IN 'T VELD, A.J.. ***Micro-abrasive wear of semi-crystalline polymers***. Tribology and Interface Engineering Series 41, p. 165-173, 2003. Tribological Research and Design for Engineering Systems – Proceedings of the 29th Leeds-Lyon Symposium on Tribology, Bodington Hall, University of Leeds, UK.

MORRIS, D.G.. ***Possibilities for high-temperature strengthening in iron aluminides***. Intermetallics, vol. 6, p. 753-758, 1998.

MORRIS, D.G.; MORRIS-MUÑOZ, M.A.. ***The influence of microstructure on the ductility of iron aluminides***. Intermetallics, vol. 7, p. 1121-1129, 1999.

RISANTI, D.D.; SAUTHOFF, G.. ***Microstructures and mechanical properties of Fe-Al-Ta alloys with strengthening Laves phase***. Intermetallics, vol. 19, p. 1727-1736, 2011.

RUTHERFORD, K.L.; HUTCHINGS, I.M.. ***Theory and application of a micro-scale abrasive wear test***. Journal of Testing and Evaluation – JTEVA, vol. 25 (2), p. 250-260, 1997.

SCHIFFMANN, K.I.; BETHKE, R.; KRISTEN, N.. *Analysis of perforating and non-perforating micro-scale abrasion tests on coated substrates*. Surface and Coatings Technology, vol. 200, p. 2348-2357, 2005.

SCHNEIBEL, J.H.; GEORGE, E.P.; ANDERSON, I.M.. *Tensile ductility, slow crack growth, and fracture mode of ternary B2 iron aluminides at room temperature*. Intermetallics, vol. 5, p. 185-193, 1997.

STEIN, F.; SCHNEIDER, A.; FROMMEYER, G.. *Flow stress anomaly and order-disorder transitions in Fe₃Al-based Fe-Al-Ti-X alloys with X = V, Cr, Nb, or Mo*. Intermetallics, vol. 11, p. 71-82, 2003.

TREZONA, R.I.; ALLSOPP, D.N.; HUTCHINGS, I.M.. *Transitions between two-body and three-body abrasive wear: influence of test conditions in the microscale abrasive wear test*. Wear, vol. 225-229, p. 205-214, 1999.

TREZONA, R.I.; HUTCHINGS, I.M.. *Three-body abrasive wear testing of soft materials*. Wear, vol. 233-235, p. 209-221, 1999.

WU, D.; BAKER, I.; MUNROE, P.R.; GEORGE, E.P.. *The yield strength anomaly of single-slip-oriented Fe-Al single crystals*. Intermetallics, vol. 15, p. 103-107, 2007.

OBJETOS INDIRETOS SEM A PRESENÇA DO CLÍTICO DATIVO - NA LÍNGUA ESPANHOLA

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15549238>

ORTEGA, Açucena Rabadán, Mestra

Faculdade de Tecnologia de Praia Grande – Centro Paula Souza
Praça. 19 de Janeiro, 144, Boqueirão, Praia Grande/ SP, CEP:11700-100
Fone (13) 3591-1303
susirabadan@hotmail.com.br

RESUMO

Através dos *corpora* de produção oral formados por diálogos entre entrevistador e informantes com diferentes níveis de instrução, de 20 a 65 anos de idade, e de ambos os sexos, do espanhol falado em Montevidéu, Madri e Alcalá de Henares, que foram extraídos dos projetos: “*Aspectos sincronicos y diacronicos del español del Uruguay*”; “*La Norma Lingüística Culta De La Lengua Española Hablada En Madrid*” e “*Dialectos en contacto. Análisis Sociolingüístico de Alcalá de Henares*”, procurou-se mostrar as ocorrências de objeto indireto representado pela preposição *a* mais o sintagma nominal [*a* + SN] sem a presença do clítico dativo. A partir desse tipo de ocorrência um estudo sobre os traços semânticos do sintagma preposicional, [$\pm$ Definido], [$\pm$ Específico], [$\pm$ Genérico], foi iniciado para tentar determinar os fatores que levam um falante de espanhol a usar [*a* + SN] sem o clítico (como por exemplo: *le, les*), para a expressão do dativo. Essa análise definiu que os caminhos que levavam o falante nativo a decidir-se por uma ou outra forma de representar o objeto indireto no sintagma, ou seja, de representar o objeto indireto por [*a* + SN] (*Mariana entregó el regalo a su amiga Claudia*), ou pelo clítico mais a preposição *a* e o substantivo (*Mariana le entregó el regalo a su amiga Claudia*), estavam relacionados às características do sintagma, características essas de ordem semântica, isto é, determinadas pelos traços do sintagma nominal. Os resultados sugerem que, mais do que uma variação livre, traços no sintagma [+ Genérico] determinam o uso de uma ou outra forma.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Espanhola. Gramática. Sintaxe. Pronomes. Dativos.

ABSTRACT

*Through the corpora of oral production formed by conversations between interviewer and informers with different levels of instruction, from 20 to 65 years old of both gender of Spanish spoken in Montevideu, Madrid and Alcalá de Henares, which were taken from the projects: “Aspectos sincronicos y diacronicos del español del Uruguay”; “La Norma Lingüística Culta De La Lengua Española Hablada En Madrid”; “Dialectos en contacto. Análisis sociolingüístico de Alcalá de Henares”, we tried to show, indirect object occurrences represented by the a preposition plus nominal syntagma [a+ SN] without the presence of the clitic. From this kind of occurrences, a study on the specific semantic features of the Prepositional Phrase, [± Defined], [± Specific], [± Generic], was initiated to try to determine the factors that lead a spoken Spanish to use [a+ SN] without the le, les clitic for the expression of the dative. This analysis tried to define the factors that lead the native speaker to decide for one or another form to represent the indirect object in a Phrase, that is, to represent the indirect object by [a+ SN] (Mariana entregó el regalo **a su amiga Claudia**), or for the clitic plus the preposition and the substantive (Mariana **le** entregó el regalo **a su amiga Claudia**). The results suggest that, more than a free variation, specific features in the Phrase [+ Generic] determine the use of one or another form.*

KEY-WORDS: Spanish. Language. Grammar. Syntaxe. Pronouns. Datives.

INTRODUÇÃO

A ideia de investigar os objetos indiretos foi se desenvolvendo através da observação de que o número das ocorrências de estruturas com uso do clítico dativo, como por exemplo: *le, les*, para representar o objeto indireto (OI) eram muito superiores ao número daquelas

ocorrências de objetos indiretos representados só pela estrutura “preposição *a* e sintagma nominal” [*a* + SN].

Apesar dos vários estudos já feitos sobre objeto direto (acusativo) e objeto indireto (dativo), foi possível verificar que pouco ou nenhum estudo com dados quantitativos tem sido apresentado especificamente sobre as poucas ocorrências de objeto indireto representado por [*a* + SN] sem o clítico dativo. Na tradição gramatical espanhola é chamado *complemento indirecto*, também conhecido como dativo, só aquele argumento que apresenta preposição *a* e que pode ser substituído pela forma dativa do pronome pessoal. Os pronomes átonos dativos, também chamados de clíticos dativos, são aqueles que podem aparecer simultaneamente com o sintagma nominal precedido pela preposição *a* [*a* + SN] ou sem ele:

Mariana le entregó el regalo a su amiga Claudia.

Mariana le entregó el regalo. (KING E SUÑER, 1998, p.189).

1 O OBJETO INDIRETO NA TRADIÇÃO DA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL

A tradição gramatical portuguesa chama *complemento indirecto* (ou objeto indireto) àquele argumento do verbo introduzido por preposição:

- a) Duvidava **da riqueza da terra.**
- b) Necessitamos **de uma cabeça bem firme na terra, bem fincada na terra!**
- c) Os domingos, porém, pertenciam **aos dois.**¹(CUNHA E CINTRA, 1985, p.139-140).

Uma exceção é a gramática de Mira Mateus *et al.* (1983), que nos aponta uma crítica acerca da definição do OI feita por Cunha (1980). Segundo o critério apontado na gramática de Cunha, o que distingue o OI do OD é a presença de preposição. Vejamos um dos exemplos utilizados por Mira Mateus *et al.* para dar suporte a sua crítica:

1 Grifo das autoras.

O João gosta da Maria.

Mira Mateus *et al.* mostram que seguindo o critério de Cunha, o sintagma *da Maria* seria um OI. Porém, seguindo os testes para o reconhecimento do OI aplicados pelas autoras, esse sintagma não seria nem um OI nem um OD e sim um oblíquo.

Os testes que as autoras usam para o reconhecimento do OI são os seguintes:

- (i) *Substituição do constituinte OI pela **forma dativa** do pronome pessoal:*
 - (a) *O miúdo deu o brinquedo a (o amigo)._{OI}*
 - (b) *O miúdo deu-(lhe) _{OI} o brinquedo.*
- (ii) *Formulação de uma **interrogativa de instanciação** sobre o constituinte OI {a{quem/que} é que SU V (OD)?}, que constitui a resposta não redundante:*

P: A quem é que o miúdo deu o brinquedo?

*R: A (o amigo). (MIRA MATEUS *et al.*, 1983, p. 231).*

Como é possível observar no exemplo antes citado:

O João gosta da Maria.

A substituição pelo clítico dativo não é possível. Esses argumentos com preposição só podem ser substituídos por um pronome tônico antecedido pela mesma preposição:

O João gosta **dela**.

Por outro lado, na tradição gramatical espanhola é chamado *complemento indirecto* só aquele argumento que apresenta preposição *a* e que pode ser substituído pela forma dativa do pronome pessoal, coincidindo com o que Mira Mateus *et al.* consideram como OI:

- a) *Juan dio una limosna a **nuestro vecino*** (ESBOZO, 1982, p.371 ²).
- b) *Juan **le** dio una limosna.*

Como foi dito anteriormente, o objeto indireto é, segundo a gramática tradicional, o *complemento indireto*.

Esse objeto indireto, também chamado **dativo**, é apresentado em algumas gramáticas como o elemento que recebe o “proveito” ou “dano” da ação do verbo.

Segundo Bello e Cano (1943), sua interpretação semântica se faz sobre conceitos de “*daño*” ou “*provecho*” (benefício) e se caracteriza semanticamente por designar uma entidade como destinatária da ação do verbo, podendo incluir-se também outras noções como “*posesión*” e “*dirección*”.

Pero cuando se dice tú me das dinero, él me ofrece favor, ellos me niegan auxilio, la cosa dada, ofrecida, negada, es dinero, favor, auxilio; yo soy solamente el término en que acaba la acción del verbo, esto es, en que va a parar el dinero, el favor, el auxilio; yo no soy el objeto directo del verbo, sino sólo la persona en cuyo provecho o daño redundo el darse, ofrecerse ó negarse; y me forma un complemento de diversa especie, llamado dativo (BELLO, 1943, p.62³).

2 João deu uma esmola a nosso vizinho.

João lhe deu uma esmola.

3 Mas quando se diz você me dá dinheiro, ele me oferece um favor, eles me negam auxílio, a coisa dada, oferecida, negada é dinheiro, favor, auxílio; eu sou apenas o término no qual se finda a ação do verbo, ou seja, em quem vai parar o dinheiro, o favor, o auxílio, eu não sou o objeto direto do verbo, apenas a pessoa em cujo proveito ou dano ocorre o dar-se, oferecer-se ou negar-se e se forma um complemento diferente chamado dativo.

Na gramática de Mira Mateus *et al.* (1983, p.229), a função semântica do objeto indireto é apresentada como “recipiente” (que recebe) ou “origem”. Daí que podemos concluir dois traços fundamentais da função semântica do objeto indireto, a de “*interés*” e “*destino*”.

Apresentamos a seguir o paradigma das formas dos pronomes pessoais no espanhol.

		SUJETO	OD	OI	CON PREPOSICIÓN
singular	1 ^a	yo	me	me	mí, conmigo
	2 ^a	tú	te	te	ti, contigo
	3 ^a	él, ella	lo, la	le	él, ella
reflexivo			se	se	sí, consigo
plural	1 ^a	nosotros	nos	nos	nosotros
	2 ^a	vosotros	os	os	vosotros
	3 ^a	ellos, ellas	los, las	les	ellos, ellas
reflexivo			se	se	sí, consigo

2 NOÇÕES SEMÂNTICAS

Leonetti (1999) nos diz que existem alguns conceitos semânticos que se relacionam com o sintagma nominal e com o resto do enunciado. São eles: [Definido], [Específico] e [Genérico]. É frequentemente mencionado, por distintos autores, o fato de que estas características dos sintagmas nominais estejam relacionadas com a interpretação de toda oração e muitas vezes se destaca a relação entre algumas dessas características de um sintagma nominal e sua função sintática.

2.1 O SINTAGMA *DEFINIDO*

Segundo Leonetti (1999) o conceito *definido* consiste tipicamente na indicação de que o referente do SN possa ser identificado sem que haja ambiguidade, ou seja, sem que duas leituras diferentes sejam possíveis. Ao empregar o artigo definido o locutor supõe que seu interlocutor será capaz de identificar sem equívoco o referente mencionado com a informação que possui a sua disposição. O fato de que o receptor já tenha conhecimento anterior da informação recebida ou que se veja obrigado a inseri-la em seu conhecimento de mundo como informação nova é irrelevante:

Cuidado con el escalón (LEONETTI, 1999, p. 792).

Podemos dizer que o referente *el escalón* está presente na situação, mas para o receptor da mensagem se trata de uma informação nova, não mencionada anteriormente, integrada sim ao contexto discursivo devido a sua presença na situação, mas não necessariamente familiar para o receptor. O que, no entanto, permite ao receptor extrair de tal informação a existência do referente é justamente o artigo definido que o leva a entender que há, que de fato existe um degrau (*escalón*), mencionado pelo locutor e localizá-lo.

2.2 O SINTAGMA DENOMINADO *ESPECÍFICO*

Segundo Leonetti (1999), um sintagma é considerado *específico*, quando o locutor dá a entender que se refere a um objeto ou indivíduo determinado. O locutor, portanto, pretende fazer referência a uma entidade em particular. Um SN é *específico* segundo o critério pragmático quando o locutor usa esse SN para referir-se a uma entidade determinada em que está pensando, seja o receptor capaz de identificá-la ou não. Do ponto de vista linguístico é a intenção do locutor em deixar claro que deseja referir-se a uma certa entidade o que realmente determina a caracterização do sintagma como *específico*, e não a capacidade ou o conhecimento do falante em identificar objetos:

Un amigo tuyo te está esperando abajo (LEONETTI, 1999, p. 858⁴).

No exemplo descrito, temos uma interpretação *específica* de um sujeito indefinido (*Un amigo tuyo*), porque ainda que o receptor não seja capaz de identificar o referente, a intenção do locutor de referir-se a uma entidade determinada foi realizada.

2.3 O SINTAGMA *GENÉRICO*

Diferente do que vimos anteriormente, o termo *genérico*, segundo Leonetti (1999) é empregado quando o SN se refere a uma classe ou a uma espécie e não a quantidades específicas ou objetos concretos. O conceito *genérico* pode também caracterizar as orações ou enunciados que expressem ações habituais, regulares ou verdades universais.

No entanto, as expressões nominais *genéricas* nem sempre fazem referência a classes ou espécies, mas também a indivíduos ou duplas de indivíduos sempre que o contexto oracional seja tipicamente genérico.

a. *Una ballena necesita grandes cantidades de plancton para alimentarse.*

b. *Dos amigos siempre se ayudan.* (LEONETTI, 1999, p.870).

Nos exemplos apresetados temos duas nítidas razões para falarmos de uma interpretação *genérica*. A primeira, é que nenhum indivíduo determinado é aqui destacado, mas sim representantes aleatórios, das classes representadas (uma baleia, dois amigos). E em segundo lugar, as características aqui apregoadas fazem parte de todo o grupo e não apenas de alguns de seus membros (a própria característica de ajudar-se é algo que faz parte de qualquer grupo de amigos).

4 Um amigo teu te está esperando lá embaixo.

3 CORPORA

Nesta pesquisa foram utilizados três *corpora* de produção oral, formados por diálogos entre entrevistador e informante para identificar as ocorrências de objeto indireto representado pela preposição *a* mais o sintagma nominal sem a presença do clítico dativo, como já antes mencionado. As gravações foram realizadas no ano de 1998, seguindo os critérios metodológicos de PRESEEA (*Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América*). Essas gravações estiveram sob a direção, como principal pesquisador, de Moreno Fernández.

3.1 CORPUS DO ESPANHOL DO URUGUAI

O *corpus* do espanhol do Uruguai analisado constituiu em uma amostra de cinco fitas da fala culta montevidéana extraídas do projeto “*Aspectos sincronicos y diacronicos del español del Uruguay*”.

As entrevistas dirigidas tiveram aproximadamente meia hora de duração cada uma e todos os informantes eram montevidéanos, filhos de montevidéanos com um nível de instrução alto, entre 35 e 65 anos de idade, e de ambos os sexos.

3.1.2 CORPUS DE MADRI

Nesta pesquisa foi utilizado um segundo *corpus* de produção oral que consistiu em uma amostra de 16 fitas da fala culta de Madri extraída do projeto “*La Norma Lingüística Culta De La Lengua Española Hablada En Madrid*”.

Trata-se de cinco diálogos, abrangendo um total de quatro gerações. A primeira geração compreende a faixa etária entre quinze e vinte e quatro anos; a segunda entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos; a terceira geração entre os trinta e seis e os cinquenta e cinco anos; e a quarta e última geração desde os cinquenta e seis anos em diante. As fitas que foram analisadas pertencem à segunda e à terceira geração.

3.1.2.3 CORPUS DE ALCALÁ DE HENARES

O corpus coletado na cidade de *Alcalá de Henares*, Espanha, intitulado: *Dialectos en contacto. Análisis sociolingüístico de Alcalá de Henares* consiste em uma mostra de falantes nativos (castelhanos) que pertencem a três grupos etários: *Generación 1, de 20 a 34 años*; *Generación 2, de 35 a 54 años*; *Generación 3, de más de 55 años*. E se distribuem em três níveis: Grau de Instrução 1 – Ensino Primário – Grau de Instrução 2 – Ensino Secundário – Grau de Instrução 3 – Ensino Superior. A pesquisa foi dirigida em forma de entrevista com um total de 18 gravações.

4 ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS

Ao iniciarmos a análise dos *corpora* estávamos cientes de que precisávamos buscar fatores que pudessem estar relacionados com a presença do OI representado por [*a*+SN]. Esses fatores estariam relacionados com os traços semânticos do sintagma nominal. Para considerar os rasgos semânticos dos sintagmas nominais, seguimos basicamente Leonetti (1999).

Vejamos a seguir alguns exemplos encontrados, nas gravações analisadas, com o OI representado apenas por [*a*+SN] sem a presença do clítico dativo e com o traço [+Genérico]:

1)...*la actividad mía en el plan agropecuario es **prestar asistencia técnica y crediticia a los productores rurales**. Es decir, se asesora gratuitamente a todo productor agropecuario que lo solicite...* (C 9 I 87 – Montevideo)

[*a los productores rurales*]
[+ Genérico]

Podemos extrair uma leitura *genérica* do sintagma *a los productores rurales*, já que é feita referência à ampla classe de produtores rurais, sem que se faça alusão a um indivíduo determinado. Podemos dizer que o conjunto base, *productores rurales*, é uma classe aberta e não um conjunto delimitado contextualmente.

2)__ ?*Tú crees que la formación que se da hoy a los jóvenes es mucho mejor que antes....* (Encuesta V: 90 – Madrid)

[a los jóvenes]
[+ Genérico]

Uma leitura genérica é extraída desse enunciado que se refere à formação intelectual dada aos jovens, ou seja, aos representantes de uma determinada faixa etária que os classifica como tal. O objeto indireto representado por esse sintagma preposicional – *a los jóvenes* – recebe uma leitura genérica por não designar nenhum membro específico dos considerados jovens, mas sim a classe como um todo.

3) ...*la tiene/nos guste o no/ la tiene /alli no/ al contrario/ lo vemos todo muy muy normal y muy- muy lógico/pero es que esto sucede a todos los países/ yo creo que hay un ruido general/ de todas las situaciones/ y el fútbol/ es/ pues la nueva – el nuevo elemento alienador del – alienante del – del siglo veinte ¿no? y eso está muy claro/ es decir ...* (ENTREVISTA 13 – 3H3 – Alcalá de Henares)

[a todos los países]
[+Genérico]

No sintagma *a todos los países*, temos um conjunto de propriedades abstratas que definem o constituinte *genérico, países*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos a análise dos *corpora* queríamos identificar se as ocorrências com o objeto indireto representado apenas por [a+SN] eram fruto de uma variação livre ou se algum padrão era seguido.

Das 28 gravações analisadas (5 de Madri, 5 de Montevidéu, 18 de Alcalá de Henares) encontramos um total de 30 ocorrências de objeto indireto representado apenas por [a+SN], sendo que o traço [+Genérico]

foi interpretado em 24 ocorrências desse total, o que configurou 80% dos casos registrados. Através dos dados encontrados, confirmou-se que esse fenômeno está relacionado com as características do sintagma no qual ele está inserido, características essas de ordem semântica, isto é, determinadas pelos traços do sintagma nominal.

Os resultados indicam que a omissão do clítico dativo na representação do objeto indireto por parte do falante nativo de língua espanhola se dá devido ao traço semântico do sintagma – traço [+Genérico] – que favorece a omissão do clítico dativo nessas ocorrências.

REFERÊNCIAS

BELLO, ANDRÉS &: **Gramática de la lengua castellana**. Torres, con notas de Rufino Cuervo. Buenos Aires: Sopena. 1970.

BELLO, ANDRÉS: De los pronombres. *In*: **Gramática de la lengua castellana**. 1943.

CANO AGUILAR, RAFAEL: Los complementos de régimen verbal. *In*: Bosque, I. y Demonte, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999.

CANO AGUILAR, RAFAEL: **Estructuras sintácticas transitivas en el español actual**. Madrid: Gredos, 1987.

CUNHA, CELSO & CINTRA, LINDLEY: **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

GROPPI, MIRTA: Pronombres clíticos en el español de Montevideo. **Pragmalingüística** Cádiz, v. 5-6. (1997-1998) Universidad de Cádiz, 1999.

GUTIÉRREZ, SALVADOR: Los dativos. *In*: Bosque, I., & Demonte, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa. 1999.

SUÑER, MARGARITA & KING D., LARRY: **Gramática española. Análisis y práctica**. McGraw – Hill – College. 1998.

LEONETTI, MANUEL: El artículo. *In*: Bosque, I. & Demonte, V. **Gramática descriptiva de La lengua española**. Madrid: Espasa. 1999.

MARÍN, FRANCISCO MARCOS: **Estudios sobre el pronombre**. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Gredos. 1978.

MIRA MATEUS, MARIA HELENA et al: **Gramática da língua portuguesa** Coimbra: Livraria Almedina. 1983.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Esbozo de una nueva gramática** de la lengua española. Madrid: Espasa. 1979.

SOFTWARES ONLINE, COM APRENDIZAGEM COLABORATIVA, APLICADOS A EDUCAÇÃO MUSICAL

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15549411>

ROMANO, Simone Maria Viana, Mestra
SOBRINHO, Eloyza Maria S. Benedito, Tecnóloga

Faculdade de Tecnologia de Praia Grande
Praça. 19 de Janeiro, 144, Boqueirão,
Praia Grande / SP, CEP: 11700-100

simone@fatecpg.com.br
eloyza.msantos@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda o uso de *softwares online*, utilizando conceitos de Aprendizagem Colaborativa, aplicados a Educação Musical. Inicia-se apresentando os benefícios do uso da Aprendizagem Colaborativa e como este método pode contribuir na construção de saberes através da interação. Posteriormente, trata da aplicação do método colaborativo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, expondo seus recursos e demonstrando como pode ser capaz de motivar os alunos e proporcionar o compartilhamento de informações de forma prática, rápida e dinâmica no estudo da música. O trabalho aborda ainda os desafios na aceitação, por parte de docentes e discentes, sobre o uso da tecnologia na Educação Musical e identifica que ainda há discriminação no aprender online para cursos do ramo artístico, como a música. O resultado da pesquisa demonstra que tais receios estão sendo combatidos, e que cada vez mais os recursos tecnológicos proporcionam a obtenção do conhecimento de forma virtual, estimulando o ensino da música a distância e o compartilhamento de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: *Software online*. Educação Musical. Aprendizagem Colaborativa. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Educação Musical a Distância.

ABSTRACT

The present work shows the use of online software, using concepts of collaborative learning, applied to music education. It starts with the benefits of using collaborative learning and it shows how this method can interfere with the construction of knowledge through interaction. Later, the work deals with the implementation of collaborative method in virtual learning environments, exposing their resources and demonstrating how may be able to motivate students and provide the sharing of practical information, fast and dynamic in the study of music. The work also addresses the challenges acceptance, by teachers and students on the use of technology in music education, and identifies that there is still discrimination in online learning for the artistic branch courses such as music. The research result shows that such fears are being addressed and studied, and that more and more there are technological resources to obtain the virtually knowledge and to encourage the distance music learning and the sharing of knowledge.

KEY-WORDS: *Online Software. Musical Education. Collaborative Learning. Virtual Learning Environments. Distance Learning.*

INTRODUÇÃO

Com as inúmeras possibilidades geradas pela Internet e pelas ferramentas de Tecnologia e Comunicação, as novas gerações estão cada vez mais imersas no mundo virtual. Conceitos de Aprendizagem Colaborativa, existentes desde o século XVIII, tornaram-se simples de serem aplicados em meio a interação entre pessoas de qualquer lugar do mundo proporcionada pela Internet.

A Música, apesar de ser um ramo artístico, tem cada vez mais estreitado sua relação com a tecnologia. Ferramentas de reprodução, disseminação, edição e composição musical já fazem parte do cotidiano daqueles que trabalham, estudam e até dos apreciadores musicais. Através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, além da interação entre os alunos e tutores, é possível o uso de recursos para dinamizar as aulas, tornando esse tempo mais atrativo aos aprendizes da atual geração tecnológica.

Animações, atividades interativas, salas de bate papo e entre outros recursos, tendem a prender a atenção de alunos de música que também vivem conectados no mundo virtual. Além de demonstrar o uso destes recursos, o presente trabalho também pretende mostrar sua aplicação na Educação a Distância, que gera possibilidades e facilita a vida de graduandos em Música.

1 APRENDIZAGEM COLABORATIVA E AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO

As práticas pedagógicas tem se adaptado ao longo dos anos, tornando-se mais flexíveis e distanciando-se da figura tradicional do conhecimento centralizado no professor. Cada vez mais se vê a necessidade de inovar e tornar a educação em um momento agradável, dinâmico e proveitoso.

O conceito de Aprendizagem Colaborativa é uma adaptação da prática pedagógica, onde grupos de estudantes interagem e compartilham conhecimento para atingir um objetivo em comum. Esta técnica de aprendizagem, que parece nova por ser usada atualmente no universo tecnológico, já tem sido implementada desde o século XVIII.

Segundo Torres (2004, p.50), uma proposta colaborativa caracteriza-se pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, e de seus debates e reflexões, que reflete também na aceitação das diversidades e diferenças entre os mesmos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo, estimulando a expressão e comunicação; e desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

1.1 COLABORAÇÃO AUXILIADA POR COMPUTADOR (CSCL)

De acordo Stahl, Koschmann e Suthers (2006), a Aprendizagem Colaborativa com Suporte Computacional (CSCL - *Computer Supported Collaborative Learning*) é um ramo das ciências da aprendizagem

que estuda como as pessoas podem aprender em grupo com o auxílio do computador. A CSCL está completamente relacionada à educação, e se aplica a todos os níveis de educação formal (do jardim de infância até o nível superior) e informal (cursos extracurriculares e conhecimentos diversos). Possui o mesmo conceito da Aprendizagem Colaborativa, porém tendo a tecnologia como instrumento principal de compartilhamento de informações.

A CSCL teve sua ascensão nos anos 1990, reagindo aos softwares que obrigavam os alunos a aprender de forma individual e isolada. O potencial da Internet em conectar pessoas de formas inovadoras estimulou a pesquisa em CSCL. Durante o desenvolvimento da CSCL, os problemas de aproveitamento efetivo das vantagens oferecidas pelos softwares educacionais inovadores tornaram-se cada vez mais aparentes. Tornou-se necessária uma real transformação do conceito de aprendizagem e criação de recursos dinâmicos nos softwares educacionais, envolvendo mudanças significativas na escola, no ensino e no modo de ser aluno. (STAHL; KOSCHMANN; SUTHERS, 2006).

1.2 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA)

Segundo Santarosa e Sloczinski (2004), um Ambiente Virtual de Aprendizagem pode ser definido como um ambiente de aprendizagem suportado pelas tecnologias digitais, desde que tenha presente uma proposta educacional identificada com o ambiente e com um paradigma educacional consistente. A aplicação e uso destes ambientes virtuais requerem estruturas que viabilizem a realização de cursos na modalidade a distância. Tanto no que diz respeito à facilidade de uso, quanto às ferramentas interativas e necessárias para propiciar a comunicação virtual e construção do conhecimento.

1.2.1 Aplicação do AVA

A Internet tem o poder de propiciar ambientes educacionais colaborativos, interativos, motivadores e ricos em conhecimento. A comunidade de aprendizagem online, iniciada no século XX para o início do século XXI, se constitui por pessoas com características e

objetivos em comum, pessoas dispostas a compartilhar informações, discutir e trocar ideias virtualmente.

Rheingold (1993, *apud* PIERINI *et al*, 2008) afirma que as comunidades virtuais são agregados sociais surgidos na rede, porém o termo também é aplicado para comunidades que começaram ou existem presencialmente e tem também uma continuidade através de comunicação online. Portanto um curso presencial, também pode manter uma comunidade virtual como apoio extra, facilitando o estudo fora da sala de aula e aproximando os alunos e professores.

Segundo Ferreira (2013), o ambiente virtual possibilita tanto atividades síncronas (em tempo real entre professor e aluno) como assíncronas (sendo realizada em momentos distintos). Contribuindo em ambos os casos para uma maior interação entre os agentes virtuais do processo educacional. ALVES (2011) destaca o uso de instrumentos da Internet disponíveis dentro do AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), como por exemplo:

- a) Aulas virtuais: Método de ensino em que os professores e alunos não precisam estar presentes no mesmo ambiente geográfico, e sim virtual. Pode ser síncrona através de videoconferências ou assíncrona através de materiais com áudio ou vídeo previamente gravados;
- b) Fóruns para cada tema/disciplina: Permite obter uma aprendizagem individual por meio de uma coletividade e, quando ele é dinâmico, pode ser um apoio para os estudantes e isso faz com que estes sejam estimulados ao questionamento e participação (GONÇALVES; SANTIAGO; GROSSO, 2009);
- c) Salas de bate-papo: A comunicação síncrona através de salas de bate papo (compartilhando conteúdo textual, imagens, vídeos ou áudios) é muito importante para a aproximação e colaboração direta entre alunos e professores;
- d) Atividades interativas: Para auxiliar a motivação dos alunos, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem oferecem recursos para criação de atividades como jogos interativos educacionais, atividades práticas relacionadas ao tema estudado, composição de questionários e avaliações com *feedback* automático;

- e) Textos colaborativos (*wiki*): Segundo Becker (2011), o *wiki* é um recurso que permite a produção textual coletiva a partir de uma interface semelhante aos editores de textos, permitindo com que qualquer aluno contribua com seu conhecimento.

As possibilidades geradas pela internet fazem com que as novas gerações tornem-se cada vez mais dependentes e relacionadas à possibilidade de socializar-se via *web*. Devido estas características dos aprendizes atuais, é muito importante que os professores se adaptem tecnologicamente e ofereçam propostas pedagógicas que acompanhem a evolução das gerações atuais. Não apenas inserindo recursos tecnológicos, mas através deles elaborando estratégias de interação.

1.3 ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem além de serem recursos para auxiliar e dinamizar a educação presencial, também são usados como instrumentos essenciais da Educação a Distância, também conhecida como EAD. Esta, atualmente através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tem a capacidade de romper paradigmas da educação tradicional e fortalecer uma relação de ensino e aprendizagem em espaços e tempos diferentes.

A crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade (PRETI, 1996 *apud* ALVES, 2011).

A Educação a Distância tem uma grande importância social,

pois gera oportunidades para àqueles que moram longe das universidades e/ou centros de ensino ou tem indisponibilidade de tempo nos horários de aula tradicionais. Apesar de sua importância, ainda há muitos desafios a superar. A evasão escolar de cursos a distância ainda é seu maior dilema.

Segundo Silva e Figueiredo (2012), na maioria dos casos, a evasão de alunos na EAD está relacionada a fatores como a falta de motivação diante da responsabilidade quanto a autoaprendizagem e a pouca relação com os professores e colegas, que resulta na falta de afetividade de pertencer a um grupo. Tal sensação resulta da falta de colaboração entre os membros do grupo, o que demonstra a necessidade do uso dos recursos colaborativos dos AVA's para aproximar os membros do processo de aprendizagem e motivá-los a prosseguir.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL E TECNOLOGIA

A relação entre a Educação Musical e a tecnologia estreita-se em meio a imensidade de recursos e *softwares* oferecidos na era virtual da informação. Para compreender tais recursos, é fundamental entender determinados conceitos sobre música e conhecimento musical.

2.1 CONCEITOS MUSICAIS

A Música é a arte de combinar os sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio, proporção e dentro de um determinado tempo. Os principais elementos que compõem a música, segundo Nobre (2008), dividem-se em Melodia, que é a combinação dos sons sucessivos (dados uns após outros); Harmonia, combinação dos sons simultâneos (dados de uma só vez); e Ritmo, combinação dos valores de tempo.

Conforme Montiel (2006), a música é representada na escrita por um sinal chamado nota. As notas, por sua vez, são representadas por figuras, que variam de acordo com a duração do som. O tempo é a unidade de medida na música, o mesmo corresponde a uma pulsação (NOBRE, 2008). A grafia de uma peça musical, representada em uma partitura, é chamada de notação musical. Para o estudo das notas,

melodia e ritmo, além da execução prática de um instrumento musical, é também usado um exercício chamado Solfejo. Solfejar é ler ou entoar os nomes das notas de uma peça musical, respeitando seu tempo e ritmo (MONTIEL, 2006).

A música também possui propriedades que a caracteriza, segundo Urtado (2009) dentre elas há a Duração, definida como o tempo de produção do som; a Altura, determinando se o som é mais grave, agudo ou intermediário (som médio); e o Timbre, que é a qualidade do som, através dele se identifica sua origem (se provém de um piano ou violino, por exemplo).

2.2 TIPOS DE CONHECIMENTOS MUSICAIS

Segundo David Elliot (1995 apud GOHN, 2009), os conhecimentos da música podem ser classificados como procedimentais ou formais. Os conhecimentos procedimentais são os conhecimentos práticos, não verbalizados, em que o professor passa e demonstra sua experiência ao aluno, podendo, por exemplo, expor dicas, melhor posicionamento ou maneiras de trocar um instrumento musical. O conhecimento formal se refere à teoria, que verbaliza conceitos, descrições, fatos e guias sobre determinado assunto da música.

Elliot (1995) também afirma que existem outras ramificações de conhecimento na musicalidade, dentre estas há o conhecimento informal. Este tipo de conhecimento, com maior abordagem em estudos da música, abrange aquele tipo de conteúdo que não consta nos livros, e que só se obtém através da prática aprimorada com o tempo e troca de experiências. As práticas informais geralmente são aplicadas no improviso, composição e arranjo. Um ambiente de Aprendizagem Colaborativa também é um dos meios comuns para adquirir conhecimento informal, já que o compartilhamento de informações é sua principal fonte.

2.3 TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

O avanço tecnológico permitiu que os sistemas de gravação e

reprodução evoluíssem muito desde o século XX, criando novas formas de produção musical. O trabalho do músico também foi revolucionado com a formação de estúdios digitais, utilizando o trio: sequenciador, *sampler* e sintetizador.

O uso de sequenciadores tornou-se comum a partir do estabelecimento da linguagem MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*) em 1982. O MIDI é uma padronização mundial que permite que instrumentos eletrônicos, sequenciadores e computadores comuniquem-se entre si, compreendendo as informações musicais traduzidas em valores numéricos (GOHN, 2001).

Os sintetizadores tem o objetivo de sintetizar sons, isto é, oferecer um controle total sobre timbres. O sequenciador permite o armazenamento de informações musicais, como sinais que controlam sintetizadores (ou qualquer outro aparelho que responda àqueles sinais), fazendo-os realizar uma tarefa, como executar uma nota utilizando um timbre escolhido por exemplo. Já o *sampler* permite gravar um timbre e reproduzi-lo em qualquer altura, ampliando as possibilidades do sintetizador.

Apesar da inovação, houve uma difícil assimilação por parte dos instrumentistas acústicos tradicionais. Como em todas as áreas que são desenvolvidas pela tecnologia, surge o medo, por parte daqueles que nela atuam, de ter seu trabalho substituído por uma máquina. Nesses casos é fundamental a adaptação às novas tecnologias, para que ao invés de perder o lugar para elas, possam utilizá-las como apoio e forma de melhorar o seu trabalho.

2.3.1 Educação Musical Apoiada por Softwares

A aprendizagem auxiliada por computador é uma forma de estimular os alunos de música, proporcionando novas formas de praticar fora da sala de aula e provendo recursos para auxiliar a didática do professor e a compreensão do aprendiz. Como afirma Melo (2008), a aplicação da computação na Educação Musical vem se expandindo e abrange áreas como notação, percepção musical, prática de solfejo e ritmo, harmonia musical e até mesmo técnica de instrumentos.

Segundo Kruger (2003, *apud* COSTA, 2013), para a produção de um software educativo musical, é necessária a formação de uma equipe que contenha pesquisadores de Educação Musical, especialistas em Tecnologia da Informação e Comunicação, Designers e pessoas que pertencem ao público alvo do *software*. Apesar dos facilitadores e destes requisitos para sua implementação, o uso da tecnologia na Educação Musical ainda gera polêmica e preconceito, como em outras áreas pertencentes ao segmento artístico.

Embora tenhamos a convicção de que o uso de computadores não possa e não deva substituir o educador musical, muitos professores se manifestam, a priori, contrários à adoção deste tipo de tecnologia. [...] Isso ocorre menos no contexto das Ciências Exatas, pois a solução de problemas matemáticos e lógicos já é realizada há mais de quarenta anos com o auxílio do computador. Entretanto essa resistência ainda é compreensível quando aparece nas Ciências Humanas e nas Artes, como é o caso da Música (MILETTO *et al.*, 2004).

Ainda há relutância dos professores de música em entender que os softwares não são desenvolvidos para substituir um professor, e sim apoiá-lo, sempre dependendo de sua colaboração para elaborar o conteúdo pedagógico do sistema. Para combater tal ideia, pesquisadores em música abordam o benefício do uso desses softwares na pedagogia musical. Miletto *et al.* (2004) define as categorias para estes softwares, são elas:

- a) *Software* para acompanhamento: É o tipo de *software* que permite estudar e produzir acompanhamentos e ritmos em tempo real quando são executadas notas em um instrumento MIDI;
- b) *Software* para edição de partituras: Permite criar, editar e reproduzir partituras, tornando possível o estudo principalmente de notação musical, harmonia e tempo;
- c) *Software* de sequenciamento: Permite gravação, execução e edição de músicas tipicamente no formato MIDI. A música

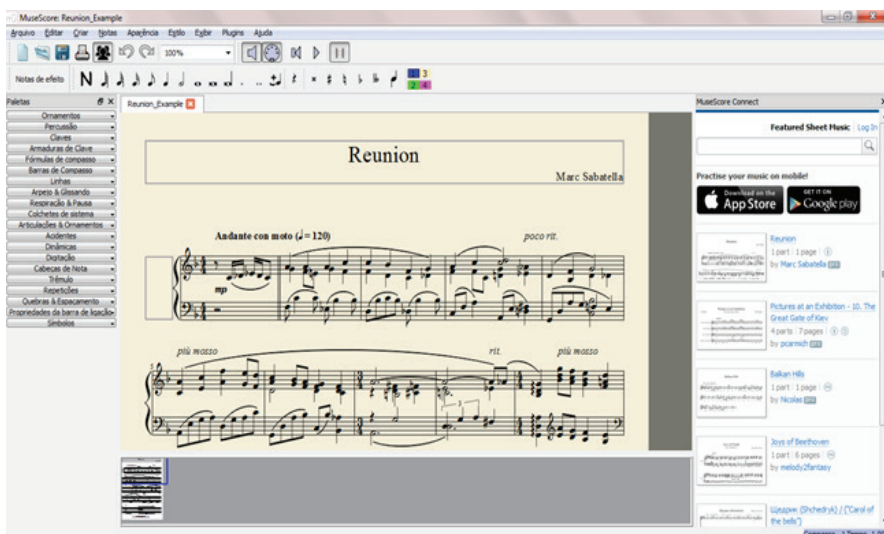
instrumental é gravada via MIDI, usando um teclado ou outro tipo de instrumento controlador MIDI, e armazenada pelo *software*, podendo, então, ser editada;

- d) *Software* para instrução: *Softwares* utilizados especificamente para o estudo de teoria e percepção ou, então, para o auxílio ao aprendizado de um instrumento musical.

2.3.2 Exemplos de Softwares Educativos Musicais

A figura 1 traz a tela de criação e edição de partitura do *software* MuseScore.

Figura 1 - Tela do *Software* MuseScore



Fonte: Musescore (2013).

O MuseScore é um *software* gratuito que permite criar, editar e compartilhar partituras musicais. O *software* também possibilita conectar-se a Internet e buscar produções de outros usuários do sistema (como pode ser visualizado ao lado direito da figura 1). O *software* se categoriza em *Software* de Edição de Partituras Musicais, e, apesar de não ser um *software* profissional auxilia no estudo de composição e notação musical.

Figura 2 - Tela do OHM Studio



Fonte: Ohm Sudio (2014).

A figura 2 apresenta a tela para gravação de áudio do Ohm Studio, website que coloca um *software* de gravação e edição musical na rede eletrônica. O projeto possui instrumentos virtuais disponíveis, que podem ser programados para executar padrões MIDI. Dessa forma, teclados e outros instrumentos eletrônicos podem ser conectados ao computador para que performances sejam registradas (GOHN, 2010). Buscas na rede de usuários do website permitem a identificação de possíveis colaboradores para produções musicais e conversas on-line. Este *software* categoriza-se como um *Software* de sequenciamento e de acompanhamento e devido aos seus recursos, apesar de não ter fim educativo, permite o estudo de composição, harmonia, notação musical e arranjo.

3 EDUCAÇÃO MUSICAL ONLINE EM AMBIENTES COLABORATIVOS

A Internet proporciona uma imensa variedade de possibilidades para realizar pesquisas e estudos. Com a Música não é diferente, através da quantidade de conteúdo disseminado virtualmente, a Internet se tornou a maior ferramenta de apoio para professores e aprendizes. Como cita Gohn (2013), com o crescimento das redes eletrônicas e aumento da velocidade das conexões, surgiu a ideia de que tudo se pode aprender pela Internet.

O *site* Youtube (www.youtube.com), grande enciclopédia audiovisual produzida coletivamente pelos internautas, é um exemplo dos recursos oferecidos pela Internet que pode ser utilizado para disponibilizar e buscar conteúdo auditivo e visual com fim educativo musical.

A forma mais eficaz de passar um conhecimento procedimental de música é o uso de vídeos demonstrando a prática no instrumento musical. Porém a disponibilização de artigos, tutoriais e vídeos não são suficientes para garantir o aprendizado correto do aluno. Para garantir que o aluno absorveu realmente o conhecimento, principalmente se este for procedimental, é necessário o acompanhamento do professor sobre ele.

Como afirma Valente (2011, *apud* GOHN, 2013) uma grande dificuldade do aprendizado online é encontrar pessoas dispostas a interagir com os aprendizes, de forma que possam mediar o processo de construção de conhecimento e fornecer um *feedback*, avaliando o que o aluno aprendeu.

Sites de treinamento e instrução de instrumentos musicais que disponibilizam vídeos, mas que não possuem *feedback* do tutor quanto ao aprendizado, podem gerar consequências prejudiciais, como o aprendiz desenvolver uma má prática ou postura incorreta ao tocar determinado instrumento musical, resultando em tensões musculares e até lesões graves se executadas por muito tempo (GOHN, 2013).

A forma mais eficiente de solucionar esse problema é prover uma real colaboração entre os membros e até uma comunicação síncrona entre o tutor e o aluno, permitindo com que o professor também possa visualizar se o aluno está executando o que foi ensinado de forma

correta. A Internet oferece possibilidades para a comunicação síncrona no ensino de instrumentos musicais, tanto em sites de instrução que oferecem esse serviço, como através de videoconferências em *softwares* para comunicação ou redes sociais.

A figura 3 ilustra o JamPlay (<http://www.jamplay.com>), site que possui aulas online de guitarra, com variadas opções de tutores. Na figura há a tela do JamChat, que traz a possibilidade de interagir com o instrutor via texto ou vídeo, tornando a aula mais dinâmica e permitindo que o tutor solucione as dúvidas específicas do aprendiz.

Figura 3 – Site JamPlay



Fonte: JamPlay (2014)

3.1 AMBIENTES VIRTUAIS COM APRENDIZAGEM COLABORATIVA

O AVA pode ser um site na Internet, como os aqui mostrados, ou um *software* específico. Torres (2013), em sua pesquisa sobre o curso de licenciatura em música na modalidade a distância, da Universidade

de Brasília (UnB) vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB), obteve de seus entrevistados informações e opiniões sobre a plataforma Moodle, considerada por eles como a “sala virtual” do curso.

O Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) é um ambiente de aprendizagem a distância que foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas em 1999, sendo um *software* livre (podendo ser utilizado e modificado por qualquer usuário), é utilizado por diversas instituições do mundo todo (TORRES; ROCHA DA SILVA, 2008). O sistema traz variados instrumentos de aprendizagem, como chats, diário, fóruns (de discussão e de dúvidas), glossários, lições, livros, recursos/*wiks*, tarefas e vídeos (TORRES, 2013).

Torres (2013) afirma ainda que o instrumento mais utilizado na ferramenta é o fórum, “pois permite o contato com os tutores, a troca de material didático, o compartilhamento de dúvidas e a solução de problemas”, ou seja, promove momentos colaborativos entre os aprendizes, que podem debater, expor e solucionar dúvidas. A ferramenta de web conferência configurou-se como o segundo recurso mais utilizado na plataforma Moodle, com *link* ao portal da instituição, a ferramenta aumentou o contato entre os seus usuários e constituiu uma forma de interação que mais se aproxima do relacionamento presencial entre os alunos, proporcionando uma interação até maior, por não ter limites de espaço geográfico.

3.2 EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA

Segundo Mendes (2013), a EAD está sendo cada vez mais encarada como facilitadora nos processos educativos musicais. Essa modalidade tem despertado nos profissionais em música o interesse em promover cursos e projetos *online*. E os recursos oferecidos pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem possibilitaram a evolução desse interesse.

Halaban (2010, *apud* TORRES, 2013) fundamenta a escolha, por parte do aluno, em fazer um curso de música a distância na praticidade e na flexibilidade oferecida. Segundo a autora, a dificuldade em manter um curso presencial e cumprir horários preestabelecidos

(sem nenhuma flexibilidade), a ausência no contexto familiar, a necessidade de obter um diploma e a oportunidade de desmistificar o aprender música pela *Internet*, são fatores culminantes na EAD dentro do âmbito musical.

Na última década houve um aumento de pesquisas relacionadas a Educação a Distância na área da música. Segundo Torres (2013), pesquisadores têm trazido desafios, vantagens e características particulares para ensinar e aprender música *online*. Comparados a quantidade de transformações e evoluções tecnológicas, são poucos, porém já representam grandes avanços na modalidade, apesar dos preconceitos e falta de informação que ainda existe sobre o assunto na sociedade.

3.3 ACEITAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL *ONLINE*

O ensino de música *online*, principalmente através de videoconferências, tem despertado muito interesse na comunidade acadêmica musical. Porém, Torres (2013), afirma que apesar da flexibilidade e praticidade de cursos online a distância de música, ainda há um preconceito por parte da sociedade sobre essa modalidade. Em seu estudo, ela cita que esta visão está relacionada a fatores como o entendimento de que o ensino de música a distância é menos exigente do que o ensino de música na modalidade presencial; o desconhecimento por parte dos professores do ensino de música na modalidade presencial sobre essa modalidade de ensino e suas possibilidades de aprendizagens musicais; e o entendimento de que não é possível aprender música pela *internet*.

Este preconceito sobre o ensino de música em ambiente virtual presente na sociedade acaba sendo incorporado também aos alunos, fazendo com que estes acreditem que as aulas virtuais exigem menos estudo, tendo menor credibilidade. Porém isto é um engano, já que o ensino de música a distância exige tempo de dedicação, disciplina e desenvolvimento constante de tarefas semanais.

Segundo Mendes (2013), pesquisadores de cibercultura afirmam que a educação online é um modelo que vai além das concepções da EAD tradicional. Esses pesquisadores defendem que “o

modelo online, mediado pelas tecnologias digitais, impulsionou novos arranjos para educar indivíduos geograficamente dispersos”, tal modelo citado, também permitiu apoiar e ampliar as práticas pedagógicas presenciais. Afinal a Educação Musical também pode usufruir dos adventos promovidos pela tecnologia, proporcionando o aprender *online* colaborativamente, para facilitar e ajudar o processo educativo e adaptar-se ao cotidiano da atual geração de aprendizes virtuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Musical auxiliada por computador oferece recursos para o aprendizado de conhecimento formal, informal e procedimental em música, abrangendo notação, percepção musical, solfejo, ritmo, harmonia, melodia e entre outros conhecimentos. As novas gerações tendem a manter uma vida virtual paralela a real, tendo como consequência a necessidade da adaptação dos métodos de ensino para acompanhar a velocidade de sua evolução.

Para aqueles que crescem e vivem em rede, estar fora dela é quase (se não totalmente) impossível. Por esse motivo, preparar ambientes virtuais voltados para a aprendizagem é um meio atrativo de se aproveitar o tempo em que se está conectado para adquirir conhecimento, no caso musical. Além da motivação para maior tempo de estudo, proporcionada aos aprendizes que vivem conectados, os ambientes online aplicam o importante conceito de Aprendizagem Colaborativa. A Internet possibilita a comunicação rápida e compartilhamento de conhecimento entre estudantes e professores de qualquer lugar do mundo, aumentando a praticidade e tornando dinâmico o aprendizado musical.

Ainda há resistência por parte de professores em adaptar-se a tecnologia para suas aulas, e por parte de alunos em aceitar que é possível aprender música virtualmente. Porém tais preconceitos estão sendo cada vez mais combatidos e desmistificados. Os *softwares* online e seus recursos colaborativos seguem gerando mais oportunidades àqueles que não podem realizar o curso presencial. A socialização virtual estimula cada vez mais pessoas interessadas em interagir e compartilhar conhecimento. Estes *softwares* tem o poder de unir essas pessoas promovendo a realização de um objetivo em comum, aprender música.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carina. **Propostas Metodológicas e Uso das Tecnologias em EAD**. Diretoria de Extensão e Pós-Graduação. Anhanguera Educacional, 2011.

BECKER, Andrizza Machado. **A Ferramenta Wiki: Desafios e Contribuições na Formação Universitária Presencial**. Universidade Federal de Santa Maria, 2011, volume 4, número 1.

BORNE, Leandro da Silveira. **Trabalho Docente na Educação Musical a Distância: Educação Superior Brasileira**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/34141/000791560.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20/19/2014.

COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. **A Docência Online: um Caso no Ensino de Teclado na Licenciatura em Música a Distância da UNB**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14941/1/2013_HermesSiqueiraBandeiraCosta.pdf>. Acesso em: 10/10/2014.

EAR MASTER. **Ear Master Pro 6**. 2014. Disponível em: <<http://www.earmaster.com/products/ear-training-sight-singing/earmaster-6.html>>. Acesso em: 10/10/2014.

FERREIRA, Leonardo. **Instrumentos Didáticos como Fator de Sensibilização no EAD**. Campinas: Anhanguera Educacional, 2013. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/110.pdf>>. Acesso em: 20/04/2014.

GOHN, Daniel Marcondes. **A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais**. Revista da ABEM: 2013, volume 21, número 30, p. 27.

_____. **Tendências na educação a distância: os softwares on-line de música**. Goiânia: Opus, 2010, volume 16, número 1, p. 113-126.

_____. **Educação Musical a Distância: Propostas para ensino e aprendizagem de percussão.** Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13042010-225230/pt-br.php>>. Acesso em 21/07/2014.

_____. **A Tecnologia na Música.** Campo Grande: INTERCOM, 2001. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP6GOHN.pdf>>. Acesso em 21/07/2014.

GROSSO, Patrícia Kfourir; SANTIAGO, Glauber; GONÇALVES, Arlete. **Uma breve visão sobre fóruns on-line aplicados na Educação Musical a Distância.** Investigação Científica. Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009201424.pdf>>. Acesso em: 21/07/2014.

MELO, Gabriel Penna Firme. **Uma ferramenta de auxílio ao ensino de Harmonia Musical: Schoenberg e a Aprendizagem Significativa.** Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

Miletto, Evandro Manara; Costalonga, Leandro Lesqueves; Flores, Luciano Vargas; Fritsch, Eloi Fernando; Vicari, Rosa Maria. **Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências.** Porto Alegre: Revista RENOTE, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/549?locale=pt_BR>. Acesso em: 08/09/2014.

MONTIEL, Alberto Damián. **Apostila de Teoria Musical.** Camboriú, 2006.

MUSESCORE. **Create, play and print beautiful sheet music.** 2014. Disponível em: <<http://musescore.org/pt-br>>. Acesso em 10/10/2014.

NOBRE, Jorge. **Apostila de Teoria Musical.** Ceará: Sistema Estadual de Bandas de Música, 2006. Disponível em: <<http://www2.secult.ce.gov.br/Recursos/PublicWebBanco/Partituraacervo/Apt000002.pdf>>. Acesso em 02/09/2014.

OHMSTUDIO. **Ohm Studio**. 2014. Disponível em: <<http://www.ohmstudio.com/>>. Acesso em: 11/10/2014.

PIERINI, Fábio Lucas; LEÃO, Izabel; ERIGLEIDSON, José; SOARES, Maria Salete Prado; TAVARES, Rosalina; CZESZAK, Wanderlucy. **Comunidades Virtuais de Aprendizagem: Vivências Reais**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/513200860631PM.pdf>>. Acesso em 21/04/2014.

SILVA, Camila Gonçalves; FIGUEIREDO, Vítor Fonseca. **Ambiente virtual de aprendizagem: comunicação, interação e afetividade na EAD**. Taguatinga: Revista Aprendizagem em EAD, 2012, volume 1. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/view/3254/2229>>. Acesso em 21/04/2014.

SANTAROSA, C.; SLOCZINSKI, H. **Aprendizagem coletiva em curso mediado pela web**. México: Anais do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nice/eventos/RIBIE/2004/breve/breves1112-1121.pdf>> Acesso em: 21/04/2014.

STAHL, G.; KOSCHMANN, T.; SUTHERS, D. **Computer-supported collaborative learning: An historical perspective**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, Cambridge handbook of the learning sciences, 2006, p. 409-426. Disponível em: <http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_English.pdf>. Acesso em 18/04/2014.

TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de Aprendizagem Colaborativa para a educação**. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

TORRES, Fernanda de Assis Oliveira. **Pedagogia Musical Online: Um estudo de caso no ensino superior de música a distância**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61146/000864353.pdf?sequence=1&locale=pt_BR> Acesso em: 21/08/2014.

URTADO, Miguel. **Apostila de Teoria Musical Básica**. São Carlos: Cãnone Musical, 2009. Disponível em: <http://www.academia.edu/5400604/Apostila_de_Teoria_Musical_B%C3%A1sica_Distribui%C3%A7%C3%A3o_C%C3%82NONE_MUSICAL_C%C3%82NONE_MUSICAL_Cursos_relacionado_a_m%C3%BAsica_>. Acesso em: 10/09/2014.

A COMUNICAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A COMPETÊNCIA, O PROFISSIONAL DE SECRETARIADO E A ORGANIZAÇÃO

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15549431>

**OLIVEIRA, Esmeralda Aparecida. Prof^ª Mestra
BENTO, Mariluz Ferreira, Graduanda¹**

Faculdade de Tecnologia de São Paulo
Praça Coronel Fernandes Prestes, nº 30 - Bom Retiro – SP, CEP 01124-060
Fone (11) 3322-2200
esmeralda.oliver@gmail.com.br
m.fbento@ig.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a importância da comunicação nas relações profissionais. Para isso, é identificado o conceito de comunicação, demonstrado o seu processo, suas vantagens e desvantagens. Identificam-se, também, as barreiras à comunicação eficaz e as ferramentas para torná-la eficiente. Apresenta-se, ainda, a comunicação como competência, requisito altamente necessário e valorizado pelas organizações de qualquer área profissional. Para exemplificar a relação de ambos os conceitos, no contexto organizacional, foi selecionado o profissional de secretariado, uma vez que o assunto em pauta é fundamental para a sua atuação no desempenho de suas atividades cotidianas. Por fim, o trabalho visa a discutir a comunicação como fator de competitividade para o negócio. Nesse sentido, o trabalho compreende a pesquisa bibliográfica, sobre a importância da comunicação e sua relação como competência para o indivíduo, no sentido de orientá-lo ao alcance dos resultados esperados pelas organizações.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Competência. Profissional de Secretariado. Organização.

ABSTRACT

This paper aims to present the importance of communication in professional relations, as identified the concept of communication, and demonstrated the communication process and its advantages and disadvantages, identifying the barriers to effective communication and tools to revert it presents the communication competence as being a requirement necessary to any professional area, nowadays the competence is valued and required by organizations. To illustrate the relationship between both concepts in the organization context, was selected the secretary professional because it is fundamental to perform their daily activities in the secretarial area. Finally, the paper aims to discuss communication as a competitive factor for the business. The work includes the literature, about the importance of communication and its relation to competence for the individual, in this sense guide you to achieve the results expected by the organizations.

KEY-WORDS: *Communication. Competence. Professional Secretary. Organization.*

INTRODUÇÃO

A comunicação é um dos instrumentos mais importantes para estabelecer relações entre os indivíduos, expressar pensamentos e sentimentos, por meio da fala, escrita, expressões faciais e corporais. Para que a comunicação ocorra, é necessário compartilhar informações.

Para Martins e Zilberknop (2008, p. 28) “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. Nesse sentido, o domínio da linguagem é fundamental para o indivíduo viver em sociedade e seus usos ocorrem mediante as necessidades de interação social, organizando o cenário comunicativo, ou seja, a comunicação, pois sempre subjaz interação. Logo, quando a comunicação não se estabelece, essa falha é denominada ruído. Desse modo, é importante para qualquer indivíduo conhecer os tipos de comunicação e suas respectivas vantagens e desvantagens, pois o emissor ao ter cuidado com o perfil do receptor, ao selecionar o tipo de comunicação mais adequado a ele, aumenta suas chances em obter

uma comunicação eficaz, para isso são citadas as principais barreiras que podem ocorrer na comunicação e as ferramentas necessárias para torná-la eficaz.

A competência da comunicação se faz necessária nas organizações, em diversas áreas, enquanto um requisito fundamental para a contratação de quaisquer colaboradores. A organização que possui em seu quadro, profissionais que tenham a competência da comunicação, provavelmente, encontrará menos falhas, seja na condução dos processos produtivos, seja no relacionamento com quaisquer *stakeholders* da empresa. Por isso, é importante conhecer o conceito de competência e sua relação com a comunicação.

Para exemplificar a necessidade dessa competência, no contexto empresarial, utilizou-se o profissional de secretariado, uma vez que a comunicação está presente em sua rotina.

A comunicação possui um papel marcante no cenário corporativo tanto que se tornou um fator de competitividade para os negócios. As empresas estão investindo em comunicação, contratando profissionais com competências que irão contribuir para os negócios. A competência da comunicação está diretamente interligada ao colaborador que produz resultados e agrega valores à empresa, sendo esse um diferencial para a organização e para o colaborador que utiliza essa competência.

O presente artigo adota o método bibliográfico-exploratório para obter os dados e conclusões apresentadas, ou seja, visa a levantar informações sobre o assunto, baseado em pesquisas e trabalhos de importantes autores citados ao longo do texto.

1 COMUNICAÇÃO – CONCEITO E PROCESSO

Este artigo visa a apresentar o conceito da comunicação, qual a sua importância para as relações dentro da sociedade e na organização. A comunicação pode ser classificada como: verbal (oral e escrita) e não verbal, sendo fundamental para atender as necessidades que cada ser humano tem em se expressar e ser compreendido através de ideias, informações e sentimentos.

Conhecer os diferentes tipos de comunicação, auxilia o leitor

na percepção de falhas e, consequentemente, no uso de técnicas que aprimorem e, e culminem na obtenção da eficácia do ato de se comunicar.

1.1 CONCEITO E ELEMENTOS DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

A comunicação é muito importante para qualquer indivíduo, é fundamental conhecer o conceito de comunicação e quais são os elementos que caracterizam o processo comunicativo, através desse conhecimento é possível utilizar a comunicação de uma forma mais eficaz. Segundo Dileta e Zilberknop (2008, p.27) “comunicar implica busca de entendimento, de compreensão. Em suma, contato. É uma ligação, transmissão de sentimentos e de ideias”.

O ser humano é fruto da sociedade e da cultura em que está inserido, e é por meio das relações de interdependência entre seus semelhantes que o ser humano sobrevive. A comunicação, nesse contexto, representa-se indispensável e essencial. Nenhum grupo existe sem comunicação, na qual há transferências de significado entre seus membros. É pela comunicação que as informações e ideias podem ser trocadas e compreendidas (FRANÇA, 2008, p.141).

Conforme afirma Robbins (2011, p.327) o processo de comunicação é constituído de um modelo formado por sete partes, sendo designadas como:

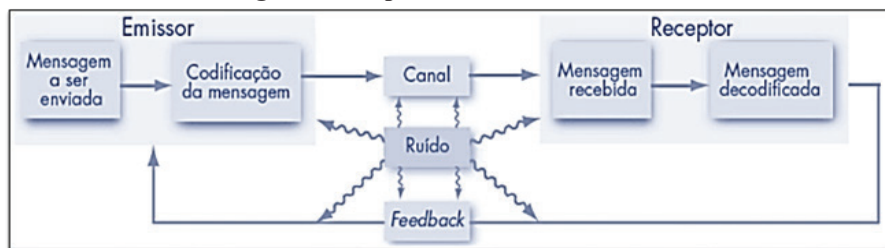
- (1) A fonte da comunicação: A fonte inicia a mensagem pela codificação do pensamento;
- (2) Codificação: A mensagem é o produto físico codificado pelo emissor;
- (3) A mensagem: Quando falamos, a fala é a mensagem. Quando escrevemos, o texto escrito é a mensagem. Quando gesticulamos, os movimentos de nossos braços e as expressões em nosso rosto são a mensagem;
- (4) O canal: É o meio pelo qual a mensagem viaja. Ele é selecionado pelo emissor, que deve determinar qual canal

é formal e qual canal é informal. Os canais formais são estabelecidos pela organização e transmitem mensagens que se referem às atividades relacionadas com o trabalho de seus membros. Tradicionalmente, eles seguem a rede de autoridade dentro da organização. Outras formas de mensagem, como as pessoais ou sociais, seguem os canais informais, que são espontâneos e surgem como resposta às escolhas individuais;

- (5) O receptor: O receptor é o sujeito (ou sujeitos) a quem a mensagem se dirige;
- (6) A decodificação: (o receptor), o qual deve primeiro traduzir seus símbolos de um modo compreensível, Isso é a decodificação da mensagem
- (7) O ruído: O ruído é composto das barreiras à comunicação que distorcem a clareza da mensagem, como problemas de percepção, excesso de informações, dificuldades semânticas ou diferenças culturais;
- (8) O *feedback*: Faz a verificação do sucesso na transmissão de uma mensagem como pretendida, inicialmente e determina se a compreensão foi ou não obtida.

A figura 1 demonstra o processo de comunicação.

Figura 1 - O processo de comunicação



Fonte: Stephen; Timothy e Sobral (2011).

2 TIPOS DE COMUNICAÇÃO, SUAS VANTAGENS E DESVANTAGENS

Para que se possa ter uma excelência em comunicação é

necessário conhecer quais são os tipos de comunicação que um indivíduo pode vir a utilizar, sendo assim, serão apresentadas três formas de comunicação: verbal (oral e escrita) e não verbal (expressões e gestos), todos esses meios de comunicação estão presentes no cotidiano das pessoas, mas muitas vezes, não são observados e por isso os emissores não compreendem as falhas na mensagem e nem sabem como fazer para corrigir ou minimizar tais falhas, que na verdade são os ruídos da comunicação. Ao conhecer melhor as vantagens e desvantagens o emissor poderá selecionar a linguagem mais adequada ao seu receptor e obter uma comunicação satisfatória.

1.1 COMUNICAÇÃO VERBAL - ORAL

A comunicação verbal é o principal meio de transmitir uma mensagem e uma das mais utilizadas na sociedade e na organização. Segundo Tomasi e Medeiros (2010, p.113) a Linguagem Verbal é utilizada pelo homem para se expressar através de sons vocais, denominado língua. A língua é particular de um povo, grupo ou comunidade.

O tipo de comunicação escolhido pelo emissor irá trazer vantagens e desvantagens. A comunicação oral afirma Robbins, (2011, p.329) tem como vantagem a rapidez e o *feedback* em um curto espaço de tempo. O *feedback* é muito importante, uma vez que permite ao emissor ter conhecimento se sua mensagem foi ou não compreendida. A principal desvantagem da comunicação oral é quando esta tem que ser transmitida a diversos receptores, o que pode proporcionar distorções na comunicação, gerando um ruído. Dentro de uma organização aonde ocorre um grande fluxo de informações verbais as chances de ruídos são maiores, comprometendo a mensagem.

A comunicação oral, mesmo sendo a mais utilizada na sociedade e dentro das organizações, quando utilizada para se comunicar com grupos que possuem muitos receptores, se faz necessário o uso com cautela a fim de evitar as distorções e a mensagem não alcançar o resultado desejado.

1.2 COMUNICAÇÃO VERBAL-ESCRITA

A clareza nas informações deve estar presente, também, na comunicação escrita, pois um texto complexo deixa o receptor confuso, não permitindo-lhe a capacidade de compreensão e consequentemente, o impedirá de realizar uma escolha ou tomar uma decisão. As pessoas que têm uma habilidade de escrita bem desenvolvida se destacam ao redigir qualquer texto, uma vez que o domínio da Língua Portuguesa, aliado a uma excelente argumentação, chamará a atenção do receptor, fazendo com que este se mantenha atento e tenha uma compreensão clara da mensagem (TEIXEIRA, 2011, p.51).

Uma comunicação clara e objetiva na escrita permite uma interação positiva entre emissor e receptor. Um texto bem redigido oferece mais credibilidade sobre o assunto abordado junto ao leitor. Para Tomasi e Medeiros (2010, p.89), a escrita deve ser clara ao se expor um determinado ponto de vista, atrair a atenção do leitor, encantando-o com expressões de educação e gentileza.

A vantagem da comunicação escrita é o fato de ser registrada, guardada pelo tempo que o emissor julgar necessário, por que essa comunicação é tangível. Uma das desvantagens do envio das mensagens escrita é o fator tempo. Uma mensagem escrita demanda um tempo maior para sua elaboração, além de exigir de seu emissor conhecimento culto da língua, mais cuidado e atenção ao que está sendo redigido (ROBBINS, JUDGE, SOBRAL, 2011, p. 330).

2.3 COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL

A comunicação não verbal ocorre muitas vezes de forma involuntária e muitas vezes não é percebida pelo emissor. A utilização da mensagem não verbal exige uma atenção, por que os sinais emitidos nessa comunicação podem ser divergentes a comunicação verbal, ou seja, verbalmente o indivíduo tenta transmitir uma mensagem, mas as expressões e gestos transmitirem outra mensagem, isso ocasiona um ruído na comunicação (FRANÇA, 2008, p.145). Esse tipo de comunicação também está presente dentro das organizações e pode expressar muito mais que palavras escritas ou faladas.

A forma como uma pessoa se expressa através da comunicação não verbal está relacionada à demonstração e controle de sentimento e emoções, neste tipo de comunicação o auto controle é muito importante para a obtenção de resultados positivos. Segundo Tomasi e Medeiros (2010, p. 91) “um aviso dito com aspereza pode não conseguir resultado positivo, enquanto o mesmo aviso dito com delicadeza pode alcançar o objetivo de quem o expressou”.

3 AS FALHAS NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

O processo de comunicação, não é um processo tão simples, é importante conhecer quais são as principais falhas que podem ocorrer durante esse processo, no qual são consideradas como barreiras para a comunicação eficaz. Essas barreiras geram distorção ou a incompreensão da mensagem. Os autores Robbins, Judge, Sobral (2011, p.342,343) citam as principais barreiras de uma comunicação eficaz:

- a) **Filtragem:** A filtragem se refere à manipulação da informação pelo emissor para que o receptor a veja de maneira favorável;
- b) **Percepção Seletiva:** O receptor no processo de comunicação vê e escuta, seletivamente, com base em suas próprias necessidades, motivações, experiências, histórico e outras características pessoais;
- c) **Sobrecarga de Informação:** Quando as informações com que temos de trabalhar excedem nossa capacidade de processamento, o resultado é sobrecarga de informações;
- d) **Emoções:** Os estados emocionais mais extremos, como euforia ou depressão, oferecem maior probabilidade de impedir a comunicação eficaz;
- e) **Medo da Comunicação:** Estima-se que entre 5 e 20 por cento da população – sofrem de um debilitante **medo da comunicação**, ou ansiedade social.

Diante desse cenário é necessário minimizar quaisquer barreiras para que a comunicação promova a interação entre os interlocutores envolvidos no processo, de modo que possam atender, de forma adequada, as necessidades do ambiente corporativo, na organização dos processos produtivos.

4 FERRAMENTAS PARA UMA COMUNICAÇÃO EFICAZ

Existem algumas técnicas que podem auxiliar qualquer indivíduo a obter uma comunicação eficaz. De acordo com Robbins, DeCenzo, Wolter (2013, p.110, 111, 112) as barreiras que impedem uma comunicação eficaz pode ser superadas. Os autores apontam algumas diretrizes que irão auxiliar para o processo de comunicação ser eficaz:

- a) **Pense antes de falar:** Antes de falar, tenha certeza de que sabe o que dizer. Então, apresente a sua mensagem de forma lógica e organizada para que ela seja clara e possa ser entendida pelo seu destinatário;
- b) **Segure suas emoções:** Se você está emocionalmente abalado a respeito de um assunto, é mais provável que interpretará erroneamente as mensagens e falhar em expressar suas mensagens claramente e corretamente. A resposta mais simples é parar com a comunicação até que recupere a compostura;
- c) **Adapte a linguagem ao receptor:** Como a linguagem pode ser uma barreira, você deve escolher palavras e estruturar suas mensagens de forma que elas sejam claras e compreensíveis para o destinatário;
- d) **Ligue palavras e ações:** Ações falam mais alto que palavras. Portanto, é importante prestar atenção a suas ações para se ter certeza de que elas estão alinhadas e são reforçadas pelas palavras que a acompanham;

- e) **Use o *feedback*:** comentários gerais podem lhe dar uma ideia da reação do receptor à mensagem;
- f) **Participe de treinamento assertivo:** Treinamento assertivo é criado para que as pessoas possam ser mais abertas e autoexpressivas;
- g) **Uma habilidade de comunicação especial – escuta ativa:** A escuta ativa requer que você escute ativamente, que “entre” na mente do falante para que possa entender a comunicação a partir do seu ponto de vista.

5 COMPETÊNCIA COMPORTAMENTAL: A COMUNICAÇÃO

As organizações, atualmente, têm destacado as competências comportamentais, muitas vezes elas ocupam um grau de importância maior que as competências técnicas para efetivação de um colaborador. No processo de seleção e contratação, tais competências são citadas na descrição das vagas, a competência da comunicação tem sido uma das competências mais exigidas dos candidatos em diversas áreas e cargos distintos, a fim de proporcionar melhorias na comunicação junto ao cliente interno e externo. A comunicação eficaz continua sendo um grande desafio para todas as organizações.

5.1 DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIA

É importante compreender a definição do termo competência, pois é entendida enquanto um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes e naturalmente estabelece relação à comunicação. O mercado está cada vez mais exigente, colocando as competências de cada indivíduo em evidência, sendo fator decisivo no mercado para seleção (GRAMIGNA, 2007, p.50).

Competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. Nos últimos anos, o tema competência, seu desenvolvimento, sua gestão, entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível de pessoas (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências) (FLEURY E FLEURY, 2001, p. 183).

Pode-se entender que o termo competência, acompanha todas as mudanças que ocorreram nos últimos anos, com relação a estrutura das organizações, ao perfil do colaborador e como este indivíduo agrega valor para a companhia. O colaborador não é mais analisado por sua formação técnica e sim pelo conjunto “CHA”, assim denominado pelos profissionais de Recursos Humanos, ou seja, um profissional que possui conhecimentos, aliado a suas habilidades pessoais e que refletem em suas atitudes dentro da área de atuação, trazendo resultados e lucratividade para o negócio.

5.2 INDICADORES DE COMPETÊNCIA

As competências podem ser observadas em três aspectos: habilidades, conhecimentos e atitudes. Gramigna (2007, p.50) no âmbito profissional, menciona que a competência da comunicação pode ser analisada diariamente no trabalho, tendo como definição os seguintes indicadores:

- a) **Habilidades:** capacidade de colocar seus conhecimentos em ação para gerar;
- b) resultados, domínio de técnicas, talentos, capacidades – saber fazer;

c) Conhecimentos: informações, fatos, procedimentos e conceitos – saber;

d) Atitudes: valores, princípios, comportamentos, pontos de vista, opiniões e percepções, atos pessoais – querer.

5.3 COMPETÊNCIA DA COMUNICAÇÃO

A comunicação é um elo entre os relacionamentos dentro da sociedade, se faz necessário nos relacionamentos pessoais e profissionais. Hoje essa competência está sendo muito valorizada dentro das organizações. As organizações, por mais modernos que sejam seus processos, a comunicação entre áreas envolve pessoas e possui um alto índice de conflitos que geram falhas, visando minimizar esse problema, as organizações inseriram em seu perfil comportamental a comunicação, buscando por profissionais com tal competência.

Segundo Gramigna (2007, p.62), a comunicação é o que permite que haja reciprocidade entre as pessoas, é uma aptidão que as pessoas possuem para estar se relacionando com outras pessoas, para isso é necessário ter facilidade para ouvir e compreender o que o outro indivíduo transmite como mensagem.

6 A COMPETÊNCIA DA COMUNICAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A ROTINA DO PROFISSIONAL DE SECRETARIADO

O profissional de secretariado atua nas mais diversas frentes de trabalho, são muitas as competências que são exigidas desse profissional, a competência da comunicação é um requisito importante, pois está presente em sua rotina, o profissional de secretariado é considerado um agente facilitador dentro da organização, ele interage com diversos níveis, tanto no sentido vertical quanto horizontal, representa o papel de “meio de campo” auxiliando nas decisões e soluções. Utiliza diversos canais de comunicação como: telefone, *e-mail*, intranet etc., redige textos, recepciona clientes internos e externos pessoalmente, gerencia

informações, administra processos, tornando evidente o quanto a comunicação para esse profissional é necessária, tornando-se, assim, uma competência indispensável para manter-se competitivo no mercado.

6.1 A COMPETÊNCIA DA COMUNICAÇÃO PRESENTE NO COTIDIANO DO PROFISSIONAL DO SECRETARIADO

Segundo Robbins, Judge, Sobral (2011, p.325) no campo profissional, a habilidade de comunicação é um diferencial para o indivíduo que possibilita o desenvolvimento em sua carreira e organização, permitindo-lhe a obtenção de resultados positivos.

Etimologicamente, comunicação significa tornar comum, trocar opiniões, fazer saber; implica participação, interação, troca de mensagens. É um processo de participação de experiências, que modifica a disposição mental das partes envolvidas. O conhecimento desse processo proporciona à secretária maior segurança e eficiência na elaboração de textos significativamente básicos à atividade da empresa (MEDEIROS E HERNANDES 2010, p.50).

O profissional de secretariado é dotado de um capital intelectual que lhe permite atuar em segmentos distintos e migrar para diversas áreas da empresa. De acordo com Veiga (2007, p. 37) o profissional de secretariado, é polivalente, está sempre buscando aperfeiçoar suas competências e aplicar seus conhecimentos, investindo em cursos na área, participando de palestras e congressos, mantendo-se atualizado sobre meios de comunicação e tecnologia e estudos de línguas estrangeiras, dessa forma este profissional se mantém empregável.

É de extrema importância para o profissional de secretariado ter conhecimento do processo de comunicação, conhecimento sobre a língua, informações e conhecimentos culturais, para poder utilizá-lo com eficácia em sua comunicação (MEDEIROS E HERNANDES, 2010, p.50).

Além disso, como a secretária ocupa hoje o papel de assessora de executivo, ela necessita conhecer as mesmas técnicas utilizadas por ele no seu dia a dia para compreender suas ações, ou seja, liderança, comunicação efetiva, negociação e criatividade (MAZULO E LIENDO 2012, p.25).

O profissional de secretariado se comunica o tempo todo, a comunicação verbal e não verbal, estão em sincronia, essa comunicação é percebida através de palavras, expressões faciais, gestos, postura e vestuário. Afirmam Medeiro e Hernandes (2010, p.332) que a postura profissional revela muito sobre o indivíduo, exige dele uma atenção a sua expressão corporal e ao vestuário, por que reflete na comunicação não verbal, que muitas vezes não é percebida, porém influenciado na comunicação de forma positiva ou negativa.

7 COMUNICAÇÃO COMO FATOR DE COMPETITIVIDADE NO NEGÓCIO

A comunicação está presente em toda a organização, sendo a grande responsável pela transição de informações, solicitações, negociações, resoluções e relacionamentos com clientes internos e externos e etc. A comunicação tem o papel de facilitar a tomada de decisões dentro da organização e para isso, é necessário ter colaboradores com essa capacidade.

Quando não se tem uma comunicação eficiente, isso compromete o fluxo de informações, o gerenciamento do tempo, geram problemas administrativos, retrabalho de atividades, conflitos pessoais, entre outros, gerando resultados negativos e consequentemente prejuízos para o negócio. Assim, esta seção tratará destes aspectos e, por fim, como é analisada a relação comunicação e organização.

7.1 COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O NEGÓCIO

A comunicação está presente em todo cenário da organização

e é por seu intermédio que a organização passa a operar. Segundo Medeiros e Tomasi (2010, p.34) dentro da organização as informações devem obedecer a uma ordem, segundo hierarquia de cargos e funções evitando, assim, informações distorcidas. Esse tema sempre está em pauta, uma vez que é apontado como o motivo da ocorrência de muitas falhas.

Para Bueno (2009, p.4) as organizações modernas estabelecem uma “cultura de comunicação” que tem como finalidade capacitar seus colaboradores a se comunicar. A comunicação empresarial não se limita aos profissionais de comunicação e sim a todos os colaboradores que integram a empresa.

Pode-se concluir que a comunicação é tão importante que hoje as organizações dão importância maior a essa competência. Logo, a comunicação eficaz se faz necessária para obtenção de bons resultados, ou seja, a excelência em seu atendimento ou serviços, isso hoje é um diferencial para qualquer organização, uma vez que o mercado está cada vez mais competitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi possível conhecer o conceito de comunicação, o processo, tipos de comunicação e suas respectivas vantagens e desvantagens como as barreiras presentes na comunicação e ferramentas que podem ser utilizadas para obtenção de uma comunicação eficaz. Diante desse aspecto, com todo esse conhecimento o emissor tem a possibilidade de selecionar o tipo de comunicação mais adequada a seu receptor, a fim de obter sucesso na transmissão de sua mensagem.

Foram abordadas de forma bem objetiva a definição da competência, seus indicadores e a competência da comunicação. Competência que as organizações procuram em seus colaboradores ou prováveis colaboradores, por agregar muitos resultados para os negócios. A competência da comunicação está voltada para qualquer área e para qualquer profissional, para exemplificar essa relação, foi escolhido o profissional de secretariado, que necessita dessa competência em seu cotidiano.

Nesse sentido, as empresas giram em torno da comunicação

e quanto mais eficaz, mais resultados ela agrega. A comunicação é a chamada “alma do negócio” e hoje as organizações estão valorizando cada vez mais a comunicação, seja ela interna ou externa, procurando por profissionais que possuem essa competência, investindo mais dentro da organização para que a comunicação traga eficiência entre colaboradores e setores, pois uma empresa sobrevive de informações e essas informações devem ser claras, objetivas, para que se possa alcançar resultados.

Com esse trabalho pode-se concluir que os pesquisadores apresentam fundamentos necessários, recomenda-se que os estudos em relação à competência da comunicação sejam contínuos, pois vivemos num mundo globalizado que está passando por diversas mudanças a todo momento, por isso é importante as pesquisas, para acompanhar as mudanças e proporcionar aos leitores mais informações que irão contribuir para seu desenvolvimento pessoal e profissional e para as organizações irá proporcionar cada vez mais resultados.

REFERÊNCIAS

BUENO Wilson da Costa. **Comunicação Empresarial: Políticas e Estratégias**. São Paulo: Saraiva, 2009.

FLEURY Maria Tereza Leme Fleury; FLEURY Afonso. **RAC, Edição Especial**, 2001.

FRANÇA Ana Cristina Limongi. **Práticas de Recursos Humanos PRH – Conceitos, Ferramentas e Procedimentos**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMIGNA Maria Rita. **Modelo de competências e Gestão dos Talentos**. 2 ed. São Paulo: Prentice Hall – BR, 2007.

MARTINS Dileta Silveira; ZILBERKNOP Lúbia Scliar. **Português Instrumental: de acordo com as Atuais Normas da ABNT**. 27. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZULO Roseli, LIENDO Sandra. **Secretária. Rotina Gerencial, Habilidades Comportamentais e Plano de Carreira.** São Paulo: SENAC, 2010.

ROBBINS P. Stephen; JUDGE A.; SOBRAL Filipe Timothy. **Comportamento Organizacional.** 14. Ed. São Paulo: Pearson Education BR, 2011.

ROBBINS P. Stephen; DECENZO A. David; WOLTER Robert. **Fundamentos de Gestão de Pessoas.** São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

TEIXEIRA, Leonardo. **Comunicação na Empresa.** São Paulo: FGV, 2007.

TOMASI, Carolina, MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação Empresarial.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LINGUÍSTICA DE *CORPUS*: PRODUÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COM BASE NA MUSICOGRAFIA DOS BEATLES

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15549447>

DELFINO, Maria Claudia Nunes, Mestra

Faculdade de Tecnologia de Praia Grande
Praça 19 de Janeiro, 144, Boqueirão, Praia Grande / SP, CEP 11700-100
Fone: (13) 3591-1303
claudia@fatecpg.com.br

RESUMO

O trabalho teve como objetivo principal utilizar uma abordagem baseada em Linguística de *Corpus* na produção de atividades didáticas baseadas em letras de música, a fim de estimular a construção do conhecimento do aprendiz de inglês como língua estrangeira. Para tanto, utilizou-se um *corpus* composto por letras de músicas da banda Beatles. A frequência lexical desse *corpus* foi contrastada à frequência lexical de outras variedades de manifestação da língua inglesa. Sendo assim, o trabalho encontrou suporte teórico na Linguística de *Corpus*, adotando as principais noções apresentadas Berber Sardinha (2004), Halliday (1993) e Sinclair (1991). Ao tratar-se de concordâncias para ensino, considerou-se, mais especificamente, os trabalhos de Berber Sardinha (2011), Bertóli-Dutra (2002, 2010) e Dantas (2012). Para o desenvolvimento desta pesquisa coletou-se um *corpus* de estudo com 34.000 palavras presentes em 202 canções da banda Beatles em inglês. As ocorrências lexicais mais frequentes desse *corpus* foram contrastadas às ocorrências mais frequentes da versão on-line do BNC. Dentre os itens lexicais encontrados, recorrentes nos dois *corpora*, selecionaram-se dois: *for* e *to*, para o preparo de atividades que despertassem a capacidade investigativa do aluno, visando a resgatar o lugar da música como auxiliar de ensino em sala de aula de uma maneira alternativa, com o uso de concordâncias. Uma vez tratadas como *corpus*, as letras de música trazem principalmente, usos típicos da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística de *Corpus*. Atividades Didáticas. Itens Lexicais. Música

ABSTRACT

The present work had as its main aim to use an approach based on Corpus Linguistics in the production of classroom activities with lyrics, to stimulate the learner's building of knowledge in English as a foreign language. For this, a corpus with songs from the band Beatles was made up. The lexical frequency of this corpus was contrasted with the lexical frequency of other varieties of samples from the English language. The work has its theory basis in the Corpus Linguistics, adopting the notions used by Berber Sardinha (2004), Halliday (1993) and Sinclair (1991). Studying the use of concordances, the works of Berber Sardinha (2011), Bertóli-Dutra (2002, 2010) and Dantas (2012) were considered. For the development of this research, a work corpus of 34,000 words present in 202 Beatles lyrics was collected. The most frequent lexical occurrences from this corpus were contrasted to the most frequent occurrences of the BNC online version. Among the lexical items present in both corpora, two were selected (FOR and TO) for the preparation of activities that could arise the students' investigative ability; such activities aim to put the music as an aid in teaching in an alternative way, since concordances were used. When treated as a corpus, lyrics can show the typical uses of the language.

KEY-WORDS: *Corpus Linguistics. Classroom Activities. Lexical Items. Music.*

INTRODUÇÃO

A língua inglesa, atualmente, deixou de ser um diferencial no *curriculum vitae* das pessoas, é obrigatório se comunicar em inglês. O desafio dos professores é tornar esse aprendizado algo prazeroso, pois geralmente os alunos não possuem um contato diário com o idioma fora da sala de aula e, portanto, não conseguem ver a importância de estudar uma segunda língua (BERTÓLI-DUTRA, 2010).

Com o advento de novas tecnologias, não há porque o professor ficar restrito ao livro didático, que nem sempre é um material adequado, e mesmo quando é, pode-se sempre complementar as aulas com filmes, seriados, sites na internet, jogos, jornais e música. Porém, a questão levantada por muitos professores e até alunos é como contextualizar, como tornar aquela música relevante, como montar uma atividade pertinente ao aluno, como fazer a aula divertida e facilitar a compreensão de um determinado ponto que o livro didático tornou obscuro.

Com relação às atividades com música, geralmente não há muita variedade, pois elas se concentram basicamente em exercícios em que o aluno preencha os espaços em branco enquanto ouve a música ou coloque os versos da música na ordem correta. O problema é que se perde uma excelente oportunidade de se trabalhar, além da parte auditiva, outros aspectos da linguagem, como o estudo das colocações, dos usos típicos e atípicos de léxico e da léxico-gramática em geral. Além disso, os alunos enxergam a música como uma atividade prazerosa, eles mesmos pedem e colocam-se mais abertos ao aprendizado (BERTÓLI-DUTRA, 2002).

Essa pesquisa teve esse ponto como foco, sem excluir a parte auditiva, mas somando-se a ela os aspectos léxico-gramaticais. Entretanto, essas atividades apenas foram realizadas nos *corpora* que apareceram com uma alta incidência, obtidas a partir de *softwares* tais como *AntConc*¹ (LAURENCE, 2012), *Corpus of Contemporary American English* (COCA)² e *British National Corpus* (BNC)³ como *corpus* de referência, para poder validar os padrões encontrados no *corpus* de estudo.

1 LINGUÍSTICA DE *CORPUS*

A Linguística de *Corpus* é uma área que “se ocupa da coleta e exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais, em

1 AntConc – nome de um programa de concordância.

2 COCA – *Corpus* do Inglês Americano Contemporâneo, disponível em: < <http://corpus.byu.edu/coca/> >.

3 BNC - *Corpus* Nacional Britânico, disponível em: <<http://www.natcorp.ox.ac.uk/>>.

formato legível por computador, que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística” (BERBER SARDINHA, 2000).

Vários *corpora* têm sido coletados com diferentes propósitos, representatividade e formato. Dentre os diferentes tipos de *corpora* encontrados, destacam-se o *corpus* geral e o *corpus* especializado. Um *corpus* geral é uma coletânea de textos utilizada para explorar a linguagem e é também usado como base para respostas a perguntas específicas sobre vocabulário, gramática ou estrutura do discurso de uma língua como um todo. Já um *corpus* especializado é desenvolvido para atender às necessidades específicas de um trabalho de pesquisa em particular, de acordo com seus objetivos. O pesquisador pode colocar os resultados desses dois tipos de *corpora* em contraste, passando então a observar e destacar as especificidades de seu *corpus* em relação a outros gêneros linguísticos presentes na língua estudada. Essa é a abordagem que será utilizada neste trabalho.

Halliday (1993) considera a língua um sistema probabilístico, em que as palavras se associam umas as outras definindo seu uso e funções. Segundo a Linguística de *Corpus*, as letras de música exibem padrões observáveis de regularidade que podem ser usados para ensinar a língua (BERTÓLI-DUTRA, 2010).

Os trabalhos centrais da área, com relevância para o projeto, são os de Berber Sardinha (2011), assim como a dissertação (2002) e tese (2010) de Bertóli-Dutra e a dissertação de Dantas (2012). Embora haja uma série de publicações e trabalhos na área, há pouca pesquisa em Linguística de *Corpus* envolvendo musicografia, ou seja, a reunião da obra musical de um artista, assim como atividades pedagógicas formuladas com base em *corpora*. O presente trabalho buscará preencher esta lacuna.

Os objetivos da pesquisa foram:

- a) identificar os principais padrões léxico-gramaticais de um *corpus* de letras das músicas dos Beatles;
- b) utilizar os padrões encontrados na produção de atividades didáticas, seguindo os princípios estabelecidos por Berber

Sardinha (2011), que mostram como usar *corpora* na sala de aula incorporando gêneros e diversos textos autênticos.

A partir desses objetivos, as perguntas de pesquisa foram:

- 1) Quais os padrões léxico-gramaticais encontrados no *corpus* de estudo e em contraste com o *corpus* de referência?
- 2) Quais atividades podem ser desenvolvidas aliadas aos padrões encontrados em resposta à primeira pergunta de pesquisa?

2 METODOLOGIA

2.1 COLETA DOS DADOS

Os dados utilizados na pesquisa foram: Um *corpus* composto de letras de todas as músicas dos Beatles, o que perfaz aproximadamente 34.000 palavras. Este *corpus* foi considerado o *corpus* de estudo, coletado a partir das letras colocadas no site oficial da banda.

Após a coleta de todas as letras de todas as músicas gravadas pela banda, os dados foram tratados de forma que mantivessem a mesma formatação. Sendo assim, todos os dados foram arquivados retirando-se o título das canções – uma vez que se considera que eles não fazem parte integrante da letra – assim como qualquer figura, atalho ou qualquer outro componente que não seja palavra, e foram salvos no formato texto – pois esse é o formato requerido para o processamento dos dados no programa AntConc (ANTHONY, 2012).

Além desse *corpus* (de estudo), a pesquisa empregou um *corpus* de referência, o BNC, o qual possui destaque na pesquisa com *corpus* por ter sido o primeiro a atingir a marca de 100 milhões de palavras (BERTÓLI-DUTRA, 2010), sendo utilizado como um contraponto em relação ao *corpus* de estudo para que pudéssemos ter

certeza de que ocorre um padrão nas letras de música que também ocorre com frequência na língua de maneira geral.

2.2 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados da seguinte maneira. Primeiramente, a extração de listas de palavras de nosso *corpus* de estudo. Depois, a comparação manual das 100 colocações mais frequentes do *corpus* de estudo com o de referência. Após isso, decidimos estudar as preposições presentes nesses dois *corpora*, visto que de acordo com a pesquisa de Dantas (2012), nesse item lexical (IL) encontram-se muitos erros em *corpora* de aprendizes brasileiros.

2.3 SELEÇÃO DE PADRÃO PARA INCLUSÃO NAS ATIVIDADES

Após a verificação acima, foi feita a transposição didática dos achados da pesquisa para os materiais de ensino. Para tanto, nos baseamos em Berber Sardinha (2004, 2009 e 2011), e Mishan (2005), que discutem critérios para selecionar padrões de *corpora* e como aplicá-los na preparação de material didático; critérios esses que envolvem a pertinência dos padrões para o contexto de ensino, em geral, e para a atividade em questão, em particular.

3 RESULTADOS

Em primeiro lugar, para a extração da lista das palavras mais frequentes do *corpus* de letras de música, foi utilizado de programa *AntConc*. Apenas os cem IL mais frequentes foram levados em consideração e estão dispostos no quadro 1.

Quadro 1 - Quadro contendo as 100 primeiras palavras em ordem de frequência no *corpus* de estudo, antecedidas pelo número de ocorrências

N	Freq	Word	N	Freq	Word	N	Freq	Word	N	Freq	Word
1	1929	I	26	223	ll	51	114	But	76	87	said
2	1617	you	27	219	all	52	114	get	77	86	gonna
3	905	the	28	203	she	53	113	oh	78	83	The
4	803	me	29	188	her	54	111	when	79	83	they
5	786	to	30	188	re	55	108	back	80	82	little
6	648	a	31	188	yeah	56	106	was	81	80	day
7	627	s	32	187	do	57	104	long	82	80	make
8	588	t	33	174	for	58	104	there	83	80	man
9	494	it	34	172	so	59	103	never	84	79	La
10	413	love	35	167	with	60	102	need	85	79	one
11	400	and	36	161	She	61	99	we	86	78	been
12	384	be	37	156	got	62	95	up	87	78	just
13	373	in	38	149	girl	63	94	All	88	78	When
14	337	my	39	146	ve	64	94	come	89	76	At
15	312	that	40	145	see	65	94	If	90	75	He
16	304	know	41	144	want	66	94	way	91	73	We
17	292	And	42	142	say	67	91	home	92	72	too
18	283	m	43	140	It	68	91	let	93	71	tell
19	276	You	44	138	what	69	91	Oh	94	714	won
20	272	is	45	135	now	70	90	night	95	70	how
21	271	can	46	130	no	71	89	go	96	70	not
22	267	of	47	127	time	72	89	Well	97	69	That
23	265	on	48	126	like	73	87	down	98	68	Don
24	254	your	49	121	baby	74	87	have	99	68	If
25	240	don	50	119	will	75	87	out	100	67	are

Fonte: DELFINO, 2014, para essa pesquisa.

Os ILs dispostos no quadro 1 apresentam-se anteceditos pela sua classificação numérica quanto à frequência no *corpus*, isto é, pelo número de vezes que cada um aparece no *corpus*.

A observação da lista leva-nos à constatação de que os determinantes do nome – artigos definido e indefinido – são de altíssima frequência. Esse fato não foi nenhuma surpresa, uma vez que esse tipo de ocorrência é a mais comum em outros tipos de *corpora* também (SINCLAIR, 1991). O mesmo pode-se dizer sobre as preposições e alguns conectivos.

Outras ocorrências também vieram ao encontro das nossas expectativas. Pelo fato de o amor ser, aparentemente, um tema recorrente nas letras dessas músicas, esperava-se, conforme resultado obtido, uma grande ocorrência de palavras como *LOVE*, 413 vezes; *LIKE*, 126 vezes, e *BABY*, 121 vezes. Além disso, alguns índices de ocorrência de determinados ILs confirmaram os resultados de Bertóli-Dutra (2010), entre eles, pode-se destacar a grande utilização dos pronomes *I* e *YOU*, o que sugere uma grande semelhança com o discurso oral. Essa ocorrência parece evidenciar uma conversa: *eu* conversando com *você*.

Embora não seja objetivo desta pesquisa caracterizar e descrever o *corpus* de estudo no nível do gênero, registro ou discurso, não se pode deixar de verificar a existência de fenômenos próprios do discurso oral.

Em segundo lugar, foram utilizadas as cem palavras mais frequentes no BNC, disponibilizadas, por meio de lista, obtida através da ferramenta *Sketchengine*. No quadro 2 podemos observar esta lista.

**Quadro 2 - 100 palavras mais frequentes das listas de palavras do BNC
antecedidas pelos números de ocorrência**

N	Freq	Word	N	Freq	Word	N	Freq	Word	N	Freq	Word
1	5415473	the	26	410171	from	51	201697	more	76	129348	Me
2	3027293	of	27	381674	his	52	194767	said	77	128904	A
3	2566874	to	28	361184	which	53	194625	out	78	127621	my
4	2510049	and	29	358453	or	54	190875	who	79	126478	over
5	2040346	a	30	343534	this	55	189339	so	80	126320	Did
6	1788884	in	31	336525	they	56	188454	about	81	125156	your
7	1062370	that	32	321463	but	57	181213	if	82	124887	But
8	972923	is	33	319130	na	58	178015	He	83	118800	also
9	877918	was	34	316344	n't	59	174851	what	84	118237	know
10	862214	I	35	312027	were	60	170095	when	85	116158	any
11	831741	for	36	288929	her	61	167096	them	86	115142	very
12	821805	it	37	265155	we	62	159245	no	87	114599	just
13	694931	on	38	261418	one	63	157157	into	88	113684	people
14	648529	be	39	259938	been	64	156542	could	89	113342	now
15	640381	with	40	254355	has	65	153970	its	90	111429	may
16	619060	The	41	251063	she	66	153620	In	91	110884	first
17	603494	as	42	24911	all	67	153168	Him	92	110039	This
18	574714	you	43	245769	their	68	149602	time	93	109891	see
19	487203	at	44	245301	will	69	147341	some	94	106733	should
20	486695	by	45	242909	do	70	146413	other	95	105567	And
21	462137	he	46	240940	would	71	144563	than	96	101340	She
22	455051	are	47	234784	there	72	140611	like	97	101061	new
23	453293	have	48	232004	It	73	140178	two	98	98552	such
24	432451	not	49	224462	can	74	139953	only	99	97119	these
25	418575	had	50	204844	up	75	131682	then	100	96397	well

Fonte: DELFINO, 2014, para essa pesquisa.

No quadro 2, os ILs apresentam-se antecidos primeiramente por sua classificação – de 1 a 100 –, seguida pela quantidade de vezes que aparece no *corpus*. Uma rápida observação apenas dos vinte primeiros itens demonstra a existência de certa semelhança entre os *corpora*. Esse trecho apresenta palavras que se repetem nos dois *corpora*, entre as quais se destacam primeiramente: *A, AND, I, IT, THE, TO, YOU*.

A disposição dos itens nos quadros permite perceber a diferença quantitativa entre as ocorrências de um determinado item lexical em função do tamanho do *corpus* de onde esse item foi retirado. Por exemplo: o item *THE* ocorre 5.415.473 vezes no *corpus* do BNC e apenas 905 vezes no *corpus* de estudo. Todavia, ocupa, respectivamente,

as seguintes colocações quanto à frequência: primeiro item mais frequente no *corpus* de referência e terceiro no de estudo.

Isso é esperado, por ser o que ocorre normalmente na maioria dos estudos de *corpora* de língua inglesa, ou seja, os itens mais frequentes são os artigos, como também se apresentam neste estudo.

Quadro 3- Posição e quantidade de ocorrência dos artigos *THE* e *A* nos dois *corpora*

Artigo	<i>Corpus de estudo</i>		BNC	
	posição	ocorrência	posição	ocorrência
THE	03	905	01	5.415.473
A	06	648	05	2.040.346

Fonte: DELFINO, 2014, para essa pesquisa.

Passa-se, agora, à apresentação do levantamento contrastivo de ocorrências lexicais das preposições mais frequentes nos dois *corpora*, por meio de um quadro ordenado a partir da posição ocupada pelo item em cada *corpus*.

Quadro 4 - Preposições recorrentes nos dois *corpora*, entre os 100 primeiros itens, ordenados de acordo com sua posição em cada *corpus*

Preposição	<i>Corpus de estudo</i>		BNC	
	posição	ocorrência	posição	ocorrência
OF	22	267	02	3.027.293
FOR	33	174	11	831.741
WITH	35	167	15	640.381
UP	62	95	50	204.844
OUT	75	87	53	194.625
AT	89	76	19	487.203

Fonte: DELFINO, 2014, para essa pesquisa.

O quadro 4 mostra 06 preposições que mereceram ser enfocadas nas atividades, pois são frequentes na língua inglesa em geral, incluindo as letras de música. Entretanto, para a presente pesquisa foi necessário fazer um recorte da lista, escolhendo-se apenas um item para ser foco das atividades propostas na pesquisa. Poder-se-ia ter preparado uma atividade para cada item do quadro, porém, para este momento, foi

selecionado apenas o item *for*. Esse item foi escolhido, entre os demais possíveis na lista, porque ele contempla um erro muito comum cometido por estudantes brasileiros que estão começando a aprender inglês (nível básico), que é confundir o uso dessa preposição com a preposição *to* (DANTAS, 2012), pelo fato de ambas possuírem a mesma tradução em português – para.

Feitas essas observações quanto ao levantamento contrastivo das palavras mais frequentes nas listas dos cem itens mais frequentes em cada um dos *corpora* e da escolha dos itens enfocados nas atividades, passa-se, agora, para a apresentação da atividade criada para esta pesquisa.

3.1 ATIVIDADE PREPARADA

O segundo objetivo desta pesquisa é o de desenvolver atividades didáticas com os itens selecionados, utilizando-se de concordâncias, no intuito de evidenciar a utilização da Linguística de *Corpus*, no ensino de inglês como Língua Estrangeira (LE), e de estimular a construção do conhecimento no aprendiz. Uma dessas atividades pode ser vista na íntegra, no apêndice deste trabalho.

Em todas as atividades foram utilizadas letras de música e concordâncias. A utilização das músicas em exercícios como os propostos neste artigo, objetiva fazer com que os aprendizes “abram seus ouvidos e seus olhos” (BERTÓLI-DUTRA, 2002) para as músicas como sendo um veículo que traz muitos padrões importantes da língua inglesa, e não somente como um meio de diversão. As concordâncias servem como subsídio para a comprovação das descobertas feitas com as letras de música.

As atividades propuseram-se, ainda, a fornecer condições para que os alunos observassem padrões linguísticos – dos itens contemplados – e aplicassem-nos na produção da linguagem.

3.1.1. Atividade: *FOR*

O conjunto de exercícios preparados tomou por base o IL *for*. Nele objetivou-se a identificação de algumas funções gramaticais desempenhadas pelo item *for*; assim como a descoberta e conscientização

das regularidades (padrões) por esse item desempenhado, a fim de que o aprendiz passasse a utilizá-lo em sua produção linguística.

Sugere-se iniciar com um exercício de “aquecimento” (*warm-up*), onde a letra da música é explorada, fazendo perguntas sobre a mesma, tais como “Quais as pessoas mencionadas na música?”, para então passar a trabalhar o significado de palavras e cognatos que os alunos não conhecem, com o auxílio do dicionário online.

Após esse passo, vem a leitura. Mesmo a atividade sendo objetivada para alunos com nível básico da língua inglesa, sugere-se o uso de um texto autêntico, porém com exercícios que o aluno consiga responder. Para isso, o aluno deve ir a um site da internet e responder a algumas perguntas.

O próximo exercício possui o objetivo de familiarizar os alunos com as *collocations* e, para isso, utilizou-se o COCA, onde o aluno digita as palavras *for*, verifica sua ocorrência e depois faz o mesmo com *to* e com as expressões *care for* e *look for*. Após essa etapa, pede-se que o aluno destaque as preposições *for* e *to* na letra da música.

Na sequência, o aluno terá que escrever uma frase com cada uma das preposições estudadas, ou seja, uma com *for* e outra com *to*. Depois, o aluno recebe frases de 2 bandas e 2 cantores com a preposição *for* e ele tem que relacionar as frases ao cantor / banda correspondente. O último exercício focou em linhas de concordância com a palavra *to*. Para isso, o programa *AntConc* foi utilizado com o *corpus* de estudo e fez-se um recorte de algumas frases com a preposição em questão selecionada e retirada da frase para os alunos completarem e verificarem seu uso.

Desse modo, a atividade seguiu os aspectos desejados, isto é, utilizou-se de letras de música, trabalhou com concordâncias e seguiu os requisitos propostos por Berber Sardinha (2012) para uma aprendizagem que visasse à construção de conhecimentos, colocando em execução os objetivos propostos para essa atividade.

A música, além de exercer papel de contexto de referência, também foi fonte motivadora, assim como as descobertas, que, gradativamente, podem levar os aprendizes a um maior interesse pelo aprendizado da língua.

Os participantes tiveram, por intermédio de exercícios como esse, a oportunidade de desenvolver seus conhecimentos individualmente e/ou em grupo, reconhecendo suas descobertas e aplicando-as sob a forma de criação de frases.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo global de investigação evidenciar a utilização da abordagem baseada em Linguística de *Corpus* no ensino de LE, por meio do desenvolvimento e aplicação de atividades elaboradas a partir dos padrões encontrados em um *corpus* composto por letras de música pop em inglês – contrastados aos padrões encontrados em um *corpus* de referência, utilizando-se de concordâncias e propondo o estímulo à construção do conhecimento do aprendiz.

Para tanto, foi coletado um *corpus* composto por letras de música e outro de falantes nativos da língua inglesa: o BNC. A partir dos dados obtidos por meio da comparação desses *corpora*, foi desenvolvida uma atividade, com a finalidade geral pedagógica de estimular a construção consciente do conhecimento no aprendiz de inglês como LE.

Primeiramente, foram extraídos os padrões presentes simultaneamente no *corpus* de letras de música e no BNC. Esses padrões foram comentados e deles foi selecionado um item para a preparação de atividades pedagógicas.

Em segundo lugar, foram preparadas as atividades pedagógicas apresentadas aqui, que se basearam tanto no *corpus* de música quanto no de nativos (BNC e COCA – este último foi usado para a montagem das atividades), além de usar letra de música completa, fora do formato de concordâncias. Os passos para o desenvolvimento de cada atividade, assim como seus objetivos pedagógicos e os procedimentos de aplicação também foram apresentados.

Portanto, esta pesquisa traz indicações de que a música pode servir de fonte contextual para atividades que explorem a aprendizagem de uma língua também por meio de padrões léxico-gramaticais, podendo proporcionar ao aprendiz a oportunidade de verificar a língua em uso e utilizá-la de modo mais natural (próximo ao padrão nativo).

Desse modo, as atividades descritas aqui resgatam o lugar da música como auxiliar de ensino em sala de aula de uma maneira alternativa, pois se utilizam de concordâncias. Uma vez tratadas como *corpus*, as letras de música trazem principalmente, usos típicos da língua.

Por fim, pode-se dizer que o trabalho aqui apresentado pretende ter fornecido uma contribuição para a Linguística de *Corpus*, na medida em que desenvolveu atividades para a prática pedagógica através do uso de concordâncias associadas a letras de música. Além disso, ao focar

a mudança de papéis de professor e aluno para que ambos contribuam para a construção do conhecimento, espera-se ter preenchido uma lacuna importante, não só na literatura como na confecção de materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, L. AntConc Homepage, 2012. Disponível em: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/ntconc_index.html>. Acesso em 27 jan. 2014.

BERBER SARDINHA, T. Linguística de corpus: histórico e problemática. Delta, v.16, n.2, 2000

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

_____. Pesquisa em Linguística de Corpus com Wordsmith Tools (1ª ed.). Mercado de Letras, 2009.

_____. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de língua estrangeira. Por uma Linguística de Corpus Educacional Brasileira. In: *Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras - Como Usar a Linguística de Corpus no Ensino de Língua Estrangeira: por uma Linguística de Corpus Educacional Brasileira*. Hub Editorial, 2011.

BERTÓLI-DUTRA, P. Explorando a Linguística de Corpus e Letras de Música na Produção de Atividades Pedagógicas. Dissertação de mestrado. PUC-SP. 2002.

_____. Linguagem da Música Popular Anglo-Americana de 1940 a 2009. Tese de doutorado. PUC-SP, 2010.

DANTAS, W.M. Erros de Escrita em Inglês por Brasileiros: Identificação, Classificação e Variação entre Níveis. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 2012.

HALLIDAY, M. A. K. Quantitative studies and probabilities in grammar. In: M. Hoey (Ed.), **Data Description Discourse - Papers on the English language in Honour of John McH Sinclair on his Sixtieth Birthday** (1-25). London: HarperCollins, 1993.

MISHAN, F. *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books, 2005.

SINCLAIR, J. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

APÊNDICE

Atividade com *for* e *to*:

Hoje conversaremos sobre **Prepositions**, um tema muito controverso em inglês, pois as preposições, como muitas outras palavras em inglês, admitem várias traduções.

But don't be scared!! 😨 It'll be a piece of cake!! 😊🎉

Exercício 1:

Leia o título da música. Qual deve ser o tema da aula de hoje? _____

Agora olhem a letra da música. Quais são as pessoas mencionadas na música? _____

Selecione 05 palavras na letra da música que você não saiba o significado. Vamos procurar no dicionário online? Sugestões: <http://www.oxforddictionaries.com> ou <http://www.collinsdictionary.com/>
Selecione agora 05 palavras na letra da música que sejam parecidas com palavras em português. Vamos também checar no dicionário online?

Exercício 2: Vá ao site http://en.wikipedia.org/wiki/Can't_Buy_Me_Love e responda:

Quando a música foi lançada? _____

Quem é (são) seu(s) compositor(es)? _____

Essa música atingiu o número 1 das mais tocadas? Onde? _____

Algum cantor / banda regravou essa música? Quem? Qual versão é a melhor? Vamos ouvir? _____

Exercício 3: Vamos ao site COCA (*The Corpus of Contemporary American English*). Digite **FOR** e vamos verificar sua ocorrência. É a mesma da música? O que ocorre de diferente? E se digitarmos **TO** o

que acontece? Agora vamos trabalhar com algumas expressões, que em inglês chamamos *Collocations*. Para isso, digite **CARE FOR, LOOK FOR**. A que conclusão podemos chegar? Disponível em: www.corpus.byu.edu/coca/

Exercício 4: Agora acompanhe a letra da música, encontre e destaque **FOR** e **TO**.

Can't Buy me Love – The Beatles

Can't buy me love, love

Can't buy me love

I'll buy you a diamond ring my friend

If it makes you feel all right

I'll get you anything my friend

If it makes you feel all right

'Cause I don't care too much for money

Money can't buy me love

I'll give you all I've got to give

If you say you love me too

I may not have a lot to give

but what I've got I'll give to you

I don't care too much for money

Money can't buy me love

Can't buy me love

Everybody tells me so

Can't buy me love

No, no, no, no

Say you don't need no diamond rings

And I'll be satisfied

Tell me that you want those kind of things

that money just can't buy

I don't care too much for money

Money can't buy me love

Can't buy me love

Everybody tells me so

Can't buy me love

No, no, no, no

Say you don't need no diamond rings

And I'll be satisfied

Tell me that you want those kind of things

that money just can't buy

I don't care too much for money

Money can't buy me love

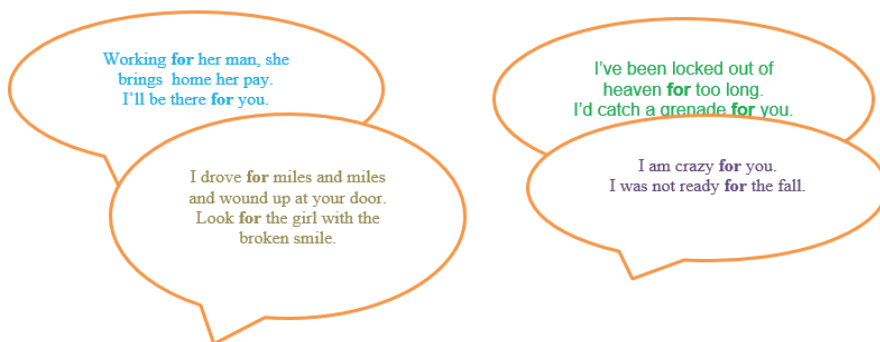
Ooh, can't buy me love, love

Can't buy me love, no

Exercício 5: Agora que você já aprendeu, crie frases com **FOR** e **TO**:

Exercício 6:

Word Clouds: Aqui estão frases de 2 bandas e 2 cantores: Madonna, Bon Jovi, Maroon 5 e Bruno Mars. Relacione a cloud com o(a) cantor(a) / banda:



Exercício 7: Preencha os espaços de outras músicas dos Beatles com a palavra que está faltando:

of guy who never used () cry.
send her back () me cause everyone can see,

*and ask me, girl () set you free, girl
I want you () know now
searchin' for a girl () love me like I love you.
what I am supposed () do.*

O LIDERAR DE UM LÍDER: ESTUDO DE CASO DE UMA FARMÁCIA DE MANIPULAÇÃO, SÃO SEBASTIÃO – SP

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15549472>

MORAES, Karina Cristiane de, Tecnóloga
FERREIRA, Marlette Cássia Oliveira, Mestra
GASPAR, Janaina de Abreu, Especialista

Faculdade de Tecnologia de São Sebastião
Rua Ítalo do Nascimento, 366 - Porto Grande, CEP: 11600-000
São Sebastião/SP - Fone: (12)3892-5743

ka.saoseba@yahoo.com.br
marlettecassia@gmail.com
janainadeabreu@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como tema a percepção da equipe ao analisar as características e o modelo de liderança exercido pelo líder. O objetivo é analisar o modelo de liderança exercido pelo líder, assim como as características percebidas pela equipe de trabalho em que atua. As metodologias empregadas são: a pesquisa bibliográfica e o estudo descritivo em conjunto com o estudo de caso, realizados através da pesquisa qualitativa e quantitativa. A coleta de dados efetivou-se por meio de dois tipos de questionários com perguntas abertas e fechadas, de entrevista com a proprietária e de observação participante na empresa Energética Farmácia de Manipulação, localizada em São Sebastião. O resultado da pesquisa demonstrou, através das características das líderes e percepção da equipe, que o modelo de liderança exercido por elas é a liderança democrática, na qual as líderes participam das atividades desenvolvidas pela equipe e têm uma relação de troca de ideias para chegar a uma decisão. As líderes devem aprimorar seus conhecimentos constantemente, para exercer o poder de talento e obter a capacidade de transformação para moldar a equipe. As organizações devem ter um líder eficaz, pois para obter resultados positivos é necessário que o líder influencie a equipe para alcançar o sucesso empresarial.

PALAVRAS-CHAVE: Modelo de liderança, Características do líder, Equipe.

ABSTRACT

This project has as its theme the perception of the team to analyze the characteristics and the leadership style performed by the leader. The goal is to analyze the model of leadership performed by the leader, as well as the characteristics perceived by the team work in which it operates. The methodology used was literature, the study in conjunction with the descriptive case study, conducted through qualitative and quantitative research. Data collection was accomplished through two types of questionnaires with open and closed questions, an interview with the owner and participant observation of the company Energy Manipulation Pharmacy, situated in São Sebastião was also done. The research result demonstrated through the characteristics of the leaders and the staff perception that the model of leadership performed by them is the democratic leadership, in which leaders take part in the activities of the team and have an exchange ratio of ideas to reach a decision. Leaders should constantly improve their knowledge, to exercise the power of talent and gain the ability to transform in order to structure its team. The organizations should have an effective leader, as to achieve positive results it is necessary that the leader influences the team in order to achieve business success.

KEY-WORDS: Leadership model, Leader characteristics, Team.

INTRODUÇÃO

As empresas têm investido na busca e treinamento de líderes, pois acredita-se que a liderança é uma forte e importante característica para alcançar o sucesso organizacional. O fator humano, dentro de uma organização, é um elemento difícil de administrar. Em consequência disto destaca-se o líder, que tem como função motivar sua equipe a fim de atingir objetivos. Com isso define-se o tema deste trabalho

sobre percepção da equipe ao analisar as características e o modelo de liderança exercido pelo líder.

Uma liderança eficaz traz, como consequência, muitos benefícios para a empresa, tal como metas atingidas em tempo hábil e desperdícios minimizados, o que gera forte poder de competitividade no mercado. Porém há o problema de um líder ineficaz, não compatível com a equipe, ou aquele que não consegue transmitir, através de suas ações, o estilo de liderança que acredita ser o mais adequado para a equipe, mesmo pensando agir dentro dos padrões do estilo escolhido. Como consequência disso, o resultado é o oposto aos benefícios citados, ou seja, uma equipe desmotivada, que não supera metas e não alcança os resultados esperados pela empresa, tornando-se incapaz de enfrentar a concorrência no mercado, e ficando vulnerável às ameaças do ambiente externo.

Para analisar este problema, este trabalho tem como objetivo, estudar o modelo de liderança exercido pelo líder. E como objetivo específico avaliar as características percebidas pela equipe de trabalho em que o líder atua. Justifica-se na necessidade de identificar a melhor forma de atuação do líder ao interagir com sua equipe, para atingir objetivos e sucesso organizacional.

As metodologias empregadas são a pesquisa bibliográfica, para apresentação e aprofundamento do tema e o estudo descritivo em conjunto com o estudo de caso, através da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa. Neste trabalho o objeto escolhido foi a Energética Farmácia de Manipulação, localizada no município de São Sebastião. A escolha da empresa definiu-se pelo fato de possuir equipes de trabalho, tornando possível a comparação entre equipes e líderes na mesma organização.

Para realizar os estudos, aplicaram-se questionários formais com alternativas fixas, entrevistas com perguntas abertas e técnica de observação. As pesquisas abordam temas como motivação, tomada de decisão e comunicação, entre outros relacionados à liderança. E foi realizada, com todos os funcionários da empresa, através de dois tipos questionários: voltado ao líder com questionário composto de perguntas abertas e perguntas fechadas e voltado à equipe: questionário com perguntas fechadas. Cada membro da equipe, formada de onze colaboradores, respondeu o questionário individualmente e sem ser identificado.

Foi realizado o pré-teste dos questionários para analisar se os assuntos abordados faziam parte do contexto da equipe de trabalho, se as questões não inibiriam os entrevistados e verificar se há sentido nos resultados obtidos e nos dados coletados através do questionário.

1 O CONCEITO LIDERANÇA

Todo gestor precisa atingir os objetivos da empresa através das pessoas, para isto, precisa ter liderança, uma das mais importantes características que um bom gestor precisa ter para obter sucesso em seu negócio. O ato de liderar é motivar os colaboradores a realizar suas tarefas efetivamente e através delas chegar aos objetivos, é conseguir voluntários para atingir metas. O líder motiva seus funcionários, mostrando que são essenciais para a empresa, e eles usam todo seu conhecimento para atingir os objetivos da organização (PASCHOAL, 2006).

A liderança é definida como “[...] a capacidade de influenciar um grupo para alcançar metas.” (ROBBINS, 2005, p. 258). Portanto, é o modo pelo qual um líder incentiva seus liderados a atingir metas pela própria vontade. Tanto Robbins (2005) como Paschoal (2006) acreditam que um líder precisa de pessoas para atingir objetivos e deve motivá-las de tal forma que elas sejam influenciadas a alcançar os resultados esperados efetivamente.

A liderança pode ser formal ou sancionada. A formal é concedida através de um cargo superior, e a sancionada surge de forma natural independente do cargo que se ocupa. Existem administradores que apenas organizam a empresa e elaboram planos. Estes usam de sua autoridade para conseguir atingir objetivos através de seus subordinados. E existem líderes que não têm a autoridade de um cargo, mas conseguem influenciar os seus liderados a chegar aos resultados esperados (ROBBINS, 2005). As teorias de liderança são divididas em teorias tradicionais e teorias contemporâneas.

Há três teorias tradicionais sobre liderança: teorias de traços de personalidade, teorias sobre estilos de liderança e teorias situacionais da liderança (CHIAVENATO *apud* PINHO, 2006). Estas três teorias são conhecidas como abordagens clássicas de acordo com Bateman e

Snell (2010). São as lideranças transacionais, que têm como parâmetros as metas estabelecidas pelas exigências de cada função, define Robbins (2005).

A teoria de traços de personalidades pressupõe que existem características, ou seja, traços da personalidade que podem identificar um líder. Estas qualidades fazem com que o liderado seja facilmente influenciado. Por exemplo, “destacam-se energia, aparência pessoal, estatura (traços físicos), adaptabilidade, autoconfiança, entusiasmo (traços intelectuais), cooperação, habilidades interpessoais (traços sociais), persistência e iniciativa (traços relacionados com tarefa)”, ou seja, traços que podem facilmente identificar um líder entre um grupo de pessoas. No entanto, nem sempre a pessoa que possui estas características terá sucesso na liderança (PINHO, 2006, p. 225).

A segunda teoria citada deixa de lado a ideia de características diferenciadas. Conforme Chiavenato (2003), ela estuda os comportamentos do líder, ou seja, de que forma ele se comunica com sua equipe em relação a decisões que serão tomadas. É chamada teoria sobre estilos de liderança. Uma importante observação na teoria sobre estilos de liderança, feita por Pinho (2006), demonstra que por meio dela é possível treinar um líder, definindo qual comportamento ele deve ter. Na teoria dos traços de personalidade isto não era possível, pois as características para exercer a liderança nasciam com a pessoa, não sendo possível desenvolver estas qualidades. Nesta nova teoria, podem-se dividir os líderes de acordo com seu estilo e comportamento em três diferentes modelos de lideranças, são elas: liderança autocrática, liderança democrática e liderança liberal (*laissez-faire*).

A última teria tradicional apontada é definida como teoria situacional da liderança, também chamada de teoria das contingências por Robbins (2005). Surgiu após constatar-se que havia líderes que em certos momentos da empresa faziam ela se elevar, e em outros momentos não conseguiam dominar certos contratempos. Ou seja, esta teoria vem mostrar que em cada situação o líder deve agir de modo diferente, pois se isto não acontecer, o mesmo será substituído a cada mudança realizada pela organização.

Três teorias contemporâneas da liderança são apresentadas por Bateman e Snell (2010) sendo elas: a liderança carismática, a liderança transformacional e a liderança pós- heroica.

Um líder carismático tem características que influenciam seus liderados. Geralmente ele possui visão do presente e do desejado futuro da empresa. Esta visão, em conjunto com sua ótima comunicação, induz o liderado a ter sonhos de um local ou uma posição hierárquica mais atraente para se trabalhar no futuro, afirma Dubrin (*apud* PINHO, 2006). Este tipo de líder inspira confiança, faz com que seu seguidor aposte em suas ideias, pois ele acredita que a visão será concretizada. Além de causar ótima impressão, física ou intelectual.

A liderança carismática tem efeitos positivos principalmente quando a empresa está passando por uma fase complicada, afirmam Bateman e Snell (2010), pois o ambiente organizacional é incerto, e o colaborador necessita de alguém para direcioná-lo. Nesse momento a aceitação deste tipo de líder é mais fácil, mesmo com suas ideias inovadoras que muitas vezes veem acompanhadas de riscos. Esses efeitos positivos são situacionais. Há também o lado negativo da liderança carismática. Robbins (2005) explica que o efeito negativo ocorre quando o líder passa a focar em interesses pessoais, e não mais da empresa, podendo até usar de atos ilícitos para atingir seus objetivos pessoais. E como é bom influenciador seu liderado o segue, mesmo quando acha que há algo errado, sem questionamentos.

Outra teoria contemporânea, que conta com o carisma como uma das principais características para gerar entusiasmo nos seguidores, segundo Bateman e Snell (2010), é a liderança transformacional. Além do carisma o líder transformacional diferencia cada indivíduo e os estimula intelectualmente, para que cada um saiba dos problemas da organização e consiga pensar e colocar em prática uma solução eficaz. Além das habilidades de visão, comunicação e confiança, o líder transformacional tem autoconceito positivo, ou seja, ele conhece seus pontos fortes e fracos e faz proveito disto, por conseguinte aprende com os fracassos e, por meio deles, tenta atingir o sucesso da organização.

Por fim, a liderança pós-heróica acontece quando a empresa está em uma situação difícil e, conforme Bateman e Snell (2010), alguém importante e conhecido à tira desta situação. Este tipo de liderança é muito criticado, pois acredita-se ser um erro pensar que essa pessoa pode resolver todos os problemas da organização, mesmo porque a liderança deve estar dentro da empresa, para conduzir os seguidores.

1.1 AS DIFERENÇAS ENTRE LÍDER E GERENTE

Um gerente pode ser definido como alguém que tinha como função apenas organizar a empresa, descreve Slater (1999), o que muitas vezes se tornava cômodo. Ele apenas mantinha a empresa conforme sua política interna e assumia o compromisso de deixá-la sempre em ordem. O líder, diferente do gerente, pensa no futuro, ele deve ter uma visão do que a organização necessita e, a partir deste princípio, debater algumas mudanças na empresa, pois sua função é preparar a empresa para o que está por vir.

O gerente tem a função de comandar e para que a empresa fique sobre controle, ele usa a sua autoridade (WELCH *apud* KRAMES, 2001). O líder é o oposto do gerente, ele deve sair do caminho, deve gerenciar menos, deve motivar e influenciar seu liderado para chegar ao objetivo. Ele não precisa mandar, pois seu seguidor procura atingir os resultados efetivamente, finaliza o autor.

As principais características de um líder são integridade, perspicácia, formador de ideias global, atencioso, abraçar as mudanças, ser confiante, comunicador, um construtor de ideias, que energiza os outros, entusiasmado, gerador de resultados e feliz com sua liderança (KRAMES, 2001). Ter iniciativa também é uma característica muito importante para um líder, comenta Paschoal (2006), porém o liderado tem o dever de realizar as tarefas. O líder apenas o auxilia e motiva. Entretanto, Motta (*apud* NOVO *et al.*, 2008) acredita que um líder não possui características e habilidades diferentes de pessoas comuns, mas o que o torna desigual é o conjunto formado por elas. Novo *et al.* (2008) explicam este conceito ao afirmar que existem características individuais que auxiliam em determinadas funções, porém não são estas essenciais para ser um líder. O ato de liderar pode ser ensinado e aprendido.

Um líder eficaz deve ter uma equipe e saber motivá-la, a fim de chegar ao resultado esperado pela empresa. De acordo com Coelho (2008) o líder é conhecido por conseguir fazer a melhor escolha, mesmo quando existem muitas possibilidades para realizar a atividade. Por esta característica suas ideias são facilmente aceitas pelo grupo.

A comunicação tem um papel muito importante para um líder, pois, segundo Pinho (2006), por meio de uma comunicação eficaz o mesmo consegue apresentar suas novas ideias, e influenciar seus seguidores a colocá-las em prática. O autor cita também que, entre todas

as características a serem desenvolvidas em um líder, a comunicação eficaz pode ser obtida através de treinamento.

A interação entre líder e liderado faz-se através da comunicação. A equipe deve ter uma linguagem similar, para que todos os membros possam entender qual é o objetivo e como alcançá-lo. “O líder é aquele que entende e se faz entender pelo grupo” (NOVO, *et al.*, 2008, p. 97). Assim, para a interação de uma equipe ser eficaz, um processo necessário é o *feedback*, que se define como sendo a informação sobre o desempenho do colaborador.

Em função dessa informação pode ser necessária uma ação corretiva aquele desempenho, com a intenção de sempre melhorar a equipe como um todo. Sendo assim, a comunicação é uma importante característica, pois com ela o líder leva sua equipe a atingir metas, segundo Coelho (2008). Welch em seu papel de líder, inspirou confiança aos seus liderados na General Electric (GE), dando-lhes liberdade para quebrar as barreiras entre líderes e funcionários, fazendo com que os liderados cooperassem para transformar a GE em uma empresa extraordinária como descreve Krames (2001).

Com esse exemplo, pode-se confirmar que a confiança também é um fator importante para uma liderança eficaz, pois os colaboradores se esforçam ao máximo para honrar a confiança depositada em cada um deles. Porém, este fator, tão importante para um líder, não é um processo fácil e rápido. Conforme Robbins (2005), confiança se conquista com tempo e com exemplos de boas atitudes. Um líder deve ter a confiança de seu liderado e, só desta forma, ele assumirá os riscos das ações por ele propostas. Para adquirir confiança há necessidade de cinco principais dimensões, afirma Robbins (2005), são elas:

- a) Integridade: um líder deve ser honesto quanto às suas intenções para com os liderados e a empresa;
- b) Competência: se refere às habilidades que o líder tem. Os liderados devem sentir que o líder sabe, e tem habilidades necessárias para o cargo;
- c) Consistência: o líder deve ter segurança em suas ideias e ações. Os liderados precisam ter garantia de que estão agindo de forma correta e de que, se algo sair errado, o líder saberá direcioná-los para a melhor solução;

- d) Lealdade: a equipe deve confiar que será protegida pelo seu líder em qualquer situação, e que o mesmo não irá tirar vantagem própria com os efeitos positivos da equipe;
- e) Abertura: deve-se demonstrar que o líder é digno de confiança total.

A autoconfiança também instiga confiança na equipe, pois com ela o líder exibe suas ideias e visões futuras com mais convicção ao seu grupo e, conforme Bateman e Snell (2010) influencia o grupo a atingir os objetivos proposto por ele. Krames (2001) define, por fim, que a confiança depositada nos colaboradores faz com que eles consigam tomar decisões, de acordo com a direção do líder.

Existem três diferentes tipos de tomada de decisões, são elas: autocráticas, compartilhadas e delegadas, define Maximiano (2008). Cada tipo é utilizado de acordo com o líder da equipe que tem a necessidade de tomar uma decisão para solucionar algo na empresa.

As decisões autocráticas são tomadas apenas pelo líder e transmitidas para a equipe. De acordo com o autor, geralmente são decisões que devem ser definidas em pouco tempo, o que não ocorre quando se compartilha esta atividade, pois que demora um pouco mais de tempo, visto que deverá ser tomada com o consenso de todos e que é o caso seguinte. As decisões compartilhadas, conhecidas também como decisões democráticas segundo Bateman e Snell (2010), são tomadas com opiniões de todos os membros da equipe em conjunto com o líder. É comum, serem definidas em reuniões com o consenso de todos ou a favor da maioria dos membros por meio de votação.

Há pontos fortes e fracos nesta tomada de decisões democrática. Como um ponto forte, observa-se que a variedade de conhecimentos em uma equipe ajuda a formular maior número de ideias para a tomada de decisão, explica Robbins (2005). Além da aceitação maior desta decisão tomada em grupo, pois como foi discutida e aceita por consenso, ou pela maioria, todos aderem ao conceito de que aquela decisão é a melhor solução e que irá dar certo. Já os pontos fracos são o tempo maior para definir qual a tomada de decisão e, principalmente, não ser atribuída a responsabilidade dos resultados a apenas um indivíduo.

Por fim, as decisões delegadas, também chamadas de *laissez-faire* por Bateman e Snell (2010), ao contrário das autocráticas, não têm nenhuma influência do líder. Maximiano (2008) afirma também que, para ocorrer este tipo de decisão, o líder deve deixar claro até que

ponto o grupo pode tomar decisões.

Para influenciar a equipe, o líder deve ter a capacidade de motivá-la, de tal forma que o grupo trabalhe para atingir o objetivo geral da empresa, que é passado através das visões do líder. Paschoal (2006) define motivação como uma forma de encorajar o liderado a realizar suas funções com ânimo e dedicação.

A motivação está diretamente ligada ao esforço de um indivíduo para atingir metas estabelecidas, definem Novo *et al.* (2008). O esforço da equipe deve ser direcionado ao objetivo da empresa. Para motivar a equipe o líder deve saber também qual é a intensidade do esforço e a persistência do mesmo em relação às metas estabelecidas. Ou seja, a quantidade e o tempo máximo que o grupo está disposto a se esforçar para chegar ao resultado desejado. Quando o líder consegue manter sua equipe motivada, ela sempre se esforçará ao máximo para atingir as metas estabelecidas por ele. Maximiano (2008) aponta três práticas que o líder pode utilizar para motivar seus seguidores, são elas:

- a) Redesenho de cargos: é a diversificação das atribuições dos colaboradores. Pode ser feita aumentando as funções dos indivíduos, dando mais poder de decisão aos membros da equipe (*empowerment*) ou, até mesmo, fazendo rodízio dos cargos exercidos dentro da equipe;
- b) Programas de incentivo: prática voltada ao desempenho dos colaboradores. Quando o desempenho está de acordo ou acima das metas desejadas, pode-se premia-lo com programas de reconhecimento, incentivos monetários, mercadorias ou viagens;
- c) Participação nos lucros e resultados: porcentagem dos lucros e resultados da empresa que é dividida entre os colaboradores.

Uma forma de motivar a equipe de trabalho é, de acordo com Bateman e Snell (2010), estabelecer metas. Slater (1999) assegura que as metas devem estar de acordo com o objetivo geral da empresa, ou seja, primeiro se estabelece o objetivo geral, e conforme as condições internas e externas do ambiente em que a empresa está inserida se definem as metas, deixando liberdade aos liderados para atingirem estas metas da forma como acham melhor.

As metas devem ser desafiadoras para a equipe se esforçar ao máximo e se manter motivada a alcançá-las, porém possíveis de serem alcançadas. Ou então, em vez de motivação nasce o sentimento de incapacidade, o que faz o liderado não conseguir mais obter o resultado esperado pela empresa, esclarecem Bateman e Snell (2010). Conforme os autores, quando se trabalha em equipe não é aconselhável estabelecer metas individualistas, pois elas geram disputas entre os membros da equipe, reduzindo assim a colaboração de todos para atingir a meta da equipe e muitas vezes gerando conflitos.

O conflito acontece entre duas ou mais pessoas, quando há divergências de ideias, opiniões, atitudes. Geralmente é mais propício entre pessoas que têm pouca afinidade, afirma Pinho (2006). A melhor forma de resolver conflitos é utilizar o sistema participativo, toda equipe em conjunto com o líder administram as tarefas, desta forma pode-se verificar um problema ou conflito logo no início, e solucioná-lo o mais rápido possível, asseguram Novo et al. (2008). Para que isto aconteça o líder deve estabelecer a liberdade de comunicação e servir de apoio para a equipe em qualquer situação.

A resolução de um conflito pode ser feita através da negociação, também conhecida como barganha. Há dois tipos de barganha, a barganha distributiva, que o ganho de um indivíduo é correspondente à perda de outro. E a barganha integrativa, quando os membros entram em conformidade e ambos ganham com a negociação realizada, estabelecendo novamente o princípio de confiança (PINHO, 2006).

Para liderar uma equipe de trabalho, o líder deve ter poder de influenciá-la. O poder do líder é definido por Robbins (2005) como poder pessoal, o qual não necessita de um cargo ou hierarquia para ser exercido. O autor afirma também que o poder pessoal pode ser desempenhado de três maneiras:

- a) Poder de talento: ocorre quando o líder possui habilidades técnicas e específicas sobre as atividades que a equipe desempenha;
- b) Poder de referência: ocorre quando o liderado deseja possuir as características pessoais do líder, ou seja, o liderado tenta tornar-se parecido e agradar seu líder por admirá-lo;
- c) Poder carismático: ocorre quando o líder é carismático, ou

seja, quando o líder está disposto a correr riscos, é digno de confiança, possui visão futura, comunicação eficaz e é capaz de influenciar o liderado a ter sonhos com os benefícios que pode ter no futuro da empresa, motivando-se a atingir metas e obter resultados.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a entrevista com a proprietária da Energética Farmácia de Manipulação caracterizou-se o ambiente organizacional. Há dois anos a proprietária da microempresa era a farmacêutica responsável do local quando surgiu a oportunidade de comprar o negócio. Tornou-se proprietária, reestruturou a organização do seu modo, mudou logotipo e nome fantasia e permaneceu com a equipe de trabalho da qual também fazia parte.

A farmácia têm em seu quadro de funcionários onze pessoas, todas do sexo feminino, entre 20 e 30 anos que trabalham em quatro setores: recepção, laboratório de sólidos, laboratório de homeopatia e florais e laboratório de semissólidos. Três são recepcionistas, seis trabalham no laboratório, uma é líder da recepção e a proprietária é líder dos laboratórios.

A empresa oferece treinamento interno a todas as funcionárias, principalmente às auxiliares de laboratório que trabalham diretamente com os produtos fabricados, com supervisão da proprietária, também farmacêutica responsável. As líderes procuram manter a interação com as equipes por meio do diálogo. Com a observação participativa percebeu-se que há comunicação sem barreiras entre equipes e líderes. A farmácia beneficia as colaboradoras com grandes descontos em produtos para uso pessoal e também produtos gratuitos quando apresentadas receitas médicas não sendo para estética.

Na teoria dos estilos de liderança é possível treinar um líder através do comportamento que ele deve ter com a equipe, afirma Pinho (2006). O estilo do comportamento do líder resulta em três modelos de liderança: a liderança autocrática, a liderança democrática e a liderança liberal (*laissez-faire*).

Na liderança democrática o líder faz parte da equipe, participa

das atividades desenvolvidas e debate com a equipe qual é o melhor modo de realizá-las. Na pesquisa pôde-se observar que tanto a líder da recepção quanto ao líder dos laboratórios se enquadram na liderança democrática, pois 100% das recepcionistas acham que sua líder participa do desenvolvimento das atividades, e 67% das funcionárias do laboratório tiveram esta mesma visão de sua líder. Já na liderança liberal, conforme o referido autor, o líder deixa a critério da equipe todas as atividades a serem desenvolvidas, só auxiliando quando for contatado.

Apenas 33% das funcionárias do laboratório acreditam que a líder tem um comportamento liberal. Sugere-se que a líder dos laboratórios analise se não está deixando decisões importantes nas mãos da equipe, pois se as lideradas tomarem decisões errôneas a líder terá que assumir os resultados.

Conclui-se que a participação das líderes no desenvolvimento das atividades deve permanecer, pois com isso as líderes conseguem estabelecer uma relação de confiança com a equipe, o que motiva os colaboradores a participar na busca de resultados positivos.

Um líder deve interagir com a equipe através de uma comunicação em comum, alegam Novo *et al.* (2008), e para este processo ser eficaz, utiliza-se o feedback, procedimento utilizado pelo líder como análise do trabalho realizado por cada membro da equipe, assim a mesma estará sempre em uma melhoria contínua. Observa-se que para as duas equipes há um relacionamento de troca de ideias com as líderes, pois 100% das recepcionistas e 67% das funcionárias do laboratório confirmaram a relação, no entanto 33% das funcionárias do laboratório acreditam que a líder apenas escuta a equipe.

Já a líder da recepção e a líder do laboratório afirmaram manter um relacionamento de troca de ideias para chegar a decisões. Conclui-se que a comunicação eficaz está acontecendo dentro da empresa em ambos os setores. Sugere-se à empresa continuar mantendo esta interação entre líderes e equipes para que estas se sintam motivadas e em aprimoramento contínuo.

A motivação da equipe acontece quando o líder é capaz de influenciar o liderado a realizar suas atividades, e conforme Paschoal (2006) o liderado se sente satisfeito e feliz por fazê-las. Novo *et al.* (2008) afirmam também que a equipe é motivada quando o líder estabelece metas. Maximiano (2008), por sua vez, declara que o líder

pode utilizar o programa de incentivo para premiar o membro da equipe que atingir as metas estabelecidas com viagens, mercadorias ou até mesmo gratificações monetárias.

A pesquisa aponta que o agradecimento do líder, quanto às atividades é esperado por 67% das recepcionistas e 50% das funcionárias do laboratório. E um benefício é esperado por 33% das recepcionistas e 50% das funcionárias do laboratório. Conclui-se através destes dados que para as funcionárias da recepção o agradecimento e o reconhecimento da líder já motiva a equipe. Enquanto que a líder dos laboratórios pode motivar sua equipe com um programa de reconhecimento, segundo a opinião de 50% das entrevistadas. Mas faz-se necessária a premiação com benefícios quando as metas são atingidas. A empresa deve analisar qual o tipo de benefício pode oferecer para satisfazer os outros 50% das entrevistadas do laboratório e 33% das recepcionistas.

Para o líder influenciar uma equipe ele deve ter poder pessoal, define Robbins (2005), que pode ser de três formas, pelo talento, pela referência ou pelo carisma. O poder do talento acontece quando o líder possui conhecimento das atividades desenvolvidas pela equipe. Na pesquisa pode-se observar que 100% das colaboradoras da recepção e dos laboratórios afirmam que suas líderes dominam o assunto que lideram. Isto também é confirmado pelas duas líderes ao afirmar que realizam na prática, todas as atividades desenvolvidas pela equipe. Sugere-se que as líderes permaneçam com estas atitudes, pois quando o líder tem um poder de talento, ou seja, possuem habilidades técnicas do assunto que lidera, a equipe tem confiança em seguir suas decisões e tem facilidade em aceitar suas ideias. No caso estudado, em que há relacionamento de troca de ideias, é importante que a equipe acredite que as opiniões do líder vão levar a resultados onde a empresa e os funcionários serão beneficiados.

Ter a confiança da equipe faz com que a comunicação seja eficaz, pois conforme Krames (2001), a confiança quebra as barreiras de comunicação e também faz com que o liderado coopere em todas as atividades, ou até mesmo em uma mudança ou transformação da empresa. Verifica-se na pesquisa que 100% das recepcionistas têm confiança em sua líder, o que também é confirmado pela líder quando afirma que se considera uma pessoa de confiança, pois tem um bom diálogo com sua equipe e conhece muito bem a função a ser

desempenhada porque já fez parte da equipe como liderada. Entretanto, somente 50% das colaboradoras dos laboratórios têm confiança em sua líder, e 50% têm respeito pela mesma.

A líder dos laboratórios responde que acredita ser uma pessoa de confiança, pois permite a sua equipe falar sobre seus problemas e entende as dificuldades, uma vez que já foi funcionária da empresa antes de ser proprietária. Conclui-se que a líder da recepção deve conservar esta confiança sempre mantendo o diálogo com as recepcionistas. Sugere-se que a líder dos laboratórios continue com suas atividades, pois a confiança será adquirida com um pouco mais de tempo, já que ela está realizando um bom trabalho como líder, como se pode analisar nos resultados obtidos pela pesquisa realizada com sua equipe. Recomenda-se também que esta líder analise se realmente está dando total abertura a sua equipe para falar sobre problemas, pois se constata que 50% da equipe têm dificuldade de falar sobre todo e qualquer problema com sua superior. Tal fato pode ser um risco, pois alguns problemas omitidos podem trazer graves consequências, como atraso ou erro em medicamentos, por exemplo.

Na teoria de traços de personalidade acredita-se que existem características que são necessárias para ser um líder, assegura Robbins (2005). Os traços físicos, intelectuais e a cooperação são apresentados como sendo algumas destas características (PINHO, 2006).

Na pesquisa pode-se avaliar que as duas líderes conseguem atrair as equipes através da cooperação, pois 100% das funcionárias da recepção e 67% das funcionárias dos laboratórios confirmaram a cooperação. As duas líderes citam a característica de cooperação como forma de atrair as subordinadas. Sugere-se, então, que a cooperação seja um traço de personalidade sempre presente ao exercer a liderança, pois traços físicos e traços intelectuais com o tempo podem tornar-se obsoletos.

Vale ressaltar que 33% da equipe dos laboratórios são atraídas por traços intelectuais. Recomenda-se que a líder deste setor analise se as atividades onde não há cooperação são de alto risco para a empresa e, como atrai uma parte de sua equipe através de traços intelectuais, continue sempre aperfeiçoando seus conhecimentos e habilidades técnicas.

A liderança transformacional possui o carisma como

característica, o que ajuda a influenciar o liderado, mas difere da liderança carismática, pois o líder tem a capacidade de diferenciar cada membro da equipe e estimulá-lo a fim de obter resultados, definem Bateman e Snell (2010).

Na farmácia, 67% das recepcionistas acreditam que sua líder tem capacidade de transformação e 67% da equipe dos laboratórios tem esta mesma opinião de sua líder. A líder da recepção diz tentar transformar a equipe a fim de alcançar objetivos organizacionais, já a líder do laboratório diz que não tenta transformar a equipe, apenas estimula a vontade de trabalhar para ajudar no futuro da empresa. Pode-se observar também que ambas as líderes passam inspiração a suas equipes, como apontado por 33% das colaboradoras tanto da recepção como dos laboratórios.

De acordo com Dubrin *apud* Pinho (2006), esta capacidade de passar inspiração e confiança para a equipe é uma característica típica da liderança carismática. Recomenda-se às líderes que adquiram a capacidade de transformação para moldar as equipes com requisitos necessários para obter o sucesso empresarial. Apenas passar inspiração não é suficiente para que os membros das equipes aceitem e procurem concretizar as visões e ideias das líderes. Para isso, elas devem reconhecer pontos fortes, pontos fracos, objetivos pessoais e profissionais de cada colaborador.

O líder tem suas atitudes e características direcionadas a cada membro da equipe, pois trabalha para motivar os funcionários a desenvolver atividades com eficácia com a finalidade de obter resultados positivos para a empresa. Já o gerente é totalmente voltado às atividades desenvolvidas pela equipe. Além de ser autoritário, supervisiona todas as atividades e estrutura a equipe para saber qual é a responsabilidade de cada funcionário. Na empresa pesquisada percebe-se que as duas líderes direcionam sua atenção à equipe, pois 100% das recepcionistas e 67% das funcionárias dos laboratórios descrevem que suas líderes entendem as necessidades dos funcionários. Conclui-se que as líderes estão fazendo um bom trabalho e devem continuar a dar ênfase às colaboradoras para motivá-las e ter a confiança delas. Porém, 33% das colaboradoras dos laboratórios afirmam que sua líder coloca responsabilidades pelas tarefas.

Sugere-se que esta líder avalie se, ao deixar algumas tarefas

em total responsabilidade da equipe, não está colocando a empresa em risco e se a interação com esta parte da equipe está sendo suficiente para adquirir a confiança das colaboradoras.

Pode-se observar com o estudo que a equipe da recepção está 100% motivada, enquanto que na equipe do laboratório 67% das funcionárias tem este mesmo sentimento. Conforme Paschoal (2006) a motivação é o que dá ânimo ao colaborador para exercer suas funções com eficácia. 33% das funcionárias do laboratório respondem que sua líder dá treinamento contínuo. O treinamento é algo que realmente deve existir para as colaboradoras, principalmente quando a empresa estiver passando por alguma mudança ou lançando um produto novo. Porém, a líder do laboratório deve verificar se esses 33% das colaboradoras estão motivados ou se estes treinamentos contínuos são uma forma de tentar corrigir erros ou atingir metas que não estão sendo cumpridas. Talvez um simples diálogo ou a oferta de algum benefício seja necessário para motivá-las.

Verifica-se que as duas líderes atendem as expectativas de todas das colaboradoras. A líder da recepção afirma que, mesmo tendo mais experiência, acredita atender parcialmente as expectativas. A líder do laboratório, no entanto, explica que é nova no ramo como empresária, então ainda deve mudar um pouco para atender todas as expectativas. Recomenda-se às líderes que sempre estabeleçam uma interação com as equipes para verificar se as expectativas estão sendo atendidas e em quais características e comportamentos podem melhorar para serem líderes eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi elaborado com a finalidade de verificar qual a percepção que a equipe tem de seu líder quando descreve suas características e seu modelo de liderança. Pois devido à presença no mercado, de líderes incompatíveis com a equipe e com a empresa, muitas organizações não alcançam o sucesso organizacional. O resultado da pesquisa com líderes e equipes da Energética Farmácia de Manipulação permite identificar o modelo de liderança exercido por cada líder e suas características, assim como, sugestões e conclusões para exercer uma liderança eficaz.

A equipe da recepção classifica o modelo de liderança exercido por sua líder como democrática, pois afirmam que ela participa de todas as atividades desenvolvidas pela equipe. As características percebidas pela equipe são comunicação eficaz, poder de talento, confiança, cooperação e capacidade de motivar. A líder da recepção tem capacidade de transformação, como afirma a maioria dos membros de sua equipe, apesar de algumas acreditarem que ela possui apenas capacidade de inspiração. As lideradas afirmam também que sua superior entende suas necessidades, e que atende todas as suas expectativas. Conclui-se através destas percepções e análises feitas pela equipe, que a líder está sendo eficaz em sua função, necessitando apenas de pequenas modificações para sempre manter sua equipe motivada para alcançar o sucesso empresarial. Para isto, além de agradecer sempre à equipe, sugere-se que a líder analise qual é o benefício desejado por suas lideradas quando atingem metas.

A líder dos laboratórios têm características semelhantes à líder da recepção. A maioria de sua equipe também afirma que, nas atividades desenvolvidas, ela sempre está presente e, por isso, é considerada uma líder democrática. Assim como a equipe da recepção, a equipe dos laboratórios define que sua líder domina o assunto que lidera, tendo então o poder de talento, e atende todas as expectativas de sua equipe. As demais características percebidas pela maioria da equipe são: comunicação eficaz, cooperação, capacidade de motivar e de transformar, e a ênfase às necessidades. Há uma minoria que tem uma percepção diferente, acreditam que a líder apenas escuta a equipe e deixa as atividades por conta da mesma, sendo considerada uma líder liberal. Nas características citadas por esta minoria são os traços intelectuais que as atraem: a inspiração criada pela líder em sua equipe, o treinamento contínuo e a responsabilidade da equipe nas tarefas como ênfase da líder. Já confiança é passada apenas para metade da equipe, a outra metade tem respeito por sua líder.

Mesmo fazendo um trabalho reconhecido pela maioria da equipe, sugere-se à líder dos laboratórios algumas mudanças para conquistar a confiança e motivar todas as lideradas. Partindo da confiança, sugere-se que a líder analise se há barreira na comunicação, pois existe dificuldade de algumas lideradas em expor problemas e isto pode ser um risco para a empresa. Já sobre a motivação, recomenda-se

que a líder avalie que tipos de benefícios são desejados por sua equipe ao atingir metas e analise também se os treinamentos contínuos são uma forma de ocultar a falta de motivação de algumas lideradas e gerar falhas na produção.

As organizações devem estar sempre em busca do modelo de liderança eficaz, que esteja em conformidade com sua equipe e objetivos, para alcançar o sucesso empresarial, pois é o líder que influencia sua equipe a participar da busca por resultados positivos.

REFERÊNCIAS

BATEMAN, Thomas S.; SNELL, Scott A. **Administração: novo cenário competitivo**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7. ed. 14. Reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COELHO, Marcio. **A essência da administração: conceitos introdutórios**. São Paulo: Saraiva, 2008.

KRAMES, Jeffrey A. Jack Welch. **de A a Z: mais de 250 termos, conceitos, estratégias e iniciativas do executivo do século**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à administração**. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

NOVO, D. V.; CHERNICHARO, E. A. M.; BARRADAS, M. S. S. **Liderança de equipes**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

PASCHOAL, Luiz. **Gestão de pessoas nas micros, pequenas e médias empresas para empresários e dirigentes**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

PINHO, J. B. **Comunicação nas organizações**. Viçosa: UFV, 2006.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento organizacional**. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SLATER, Robert. **Liderança de alto impacto**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

EVASÃO ESCOLAR E SOCIEDADE BRASILEIRA: IDEIAS PARA UM ENSAIO SOCIOLÓGICO

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15549503>

ANDRADE, Marcelo Pereira de, Mestre

Faculdade de Tecnologia de Praia Grande – Centro Paula Souza
Pça. 19 de Janeiro, 144, Boqueirão, Praia Grande / SP, CEP: 11700-100

Fone (13) 3591-1303

marceloandrade@fatecpg.com.br

Normalmente, ao abrir o jornal Folha de São Paulo ou Estadão, quando a época em que a Fuvest publica os felizardos contemplados a uma vaga na Universidade de São Paulo, ficamos com a certeza de que é um mundo diferente aquele, diferente para tanta gente que nunca vai chegar perto da Universidade, pelo menos ainda não. Lemos os nomes e temos uma percepção imediata do que se trata. Certo desconforto, ao menos para o leitor implicativo, quanto ao reconhecimento da realidade que o cerca. Porque os nomes são difíceis de pronunciar, mas não nos contentamos e dizemos a nós mesmos, “é assim que é...”. Os nomes são estrangeiros, como é estrangeiro o povo brasileiro à exceção dos tupinambás e semelhantes. Mas desses estrangeiros, seriam algumas ascendências privilegiadas em relação a outras? Quase sempre é de se notar.

Bem, a questão, delicada como parece, impacta diretamente na observância dos nomes que via de regra estampa as fotos de reportagens dos aprovados na Fuvest. É notório, um estigma talvez, provocado por fatores sociológicos plenamente observáveis em nossa realidade. Pois bem, a garota da última reportagem do suplemento de cotidiano, do dia em que foi publicada a lista dos aprovados não deixa dúvidas. Trata-se de um léxico frequente, mais um registro léxico da realidade educacional e social brasileira. Nesse dia, os vestibulandos aprovados aparecem sempre de rostos pintados e sorriso grato estampado no rosto, o que é sim uma cena comovente, pois se tratam de heróis, bons filhos que honraram o esforço de seus pais em dar-lhes uma educação de qualidade, que eles por sua vez souberam aproveitar.

Mas qual o erro então? Nenhum, salvo que da análise dos nomes sobrevém à observância sociológica que falamos, e que exageramos com um intuito notadamente teórico para a análise sociológica ter valor. Ana Carolina Scogniaglio, aprovada em Publicidade e Propaganda. Paulistana, caucasiana de ascendência italiana.

A sociologia nos permite generalizações que, como em qualquer outra ciência, atravessa o crivo estabelecido pelo observador do experimento. O controle de hipótese é justificado pela própria característica propositiva do trabalho científico. Em Sociologia, o ensaio sobre a observação do fato social remete sempre a ampliação desse fato para um melhor esclarecimento do objeto, do fenômeno estudado. Assim, fazemos uso do recurso metodológico para destacar o nosso intento, que não é o de endossar preconceitos ou caracterizar as prerrogativas da segmentação, denunciando tão somente com doses de amargo ressentimento, o que poderiam julgar como a denúncia de um determinado exclusivismo dos incluídos *insiders* em detrimento dos excluídos *outsiders* (ELIAS & SCOTSON, 2000). O destaque atribuído ao nome da estudante, no caso do vestibular de universidade pública brasileira apenas conota uma impressão sociológica pertinente que acreditamos ser ponderável numa média de amostras de fatos sociais coerentes com nossa assertiva. Tais fatos se relacionam ao que salta aos olhos ao observador sociológico e endossa o viés ensaístico do olhar que capta a impressão e a transforma em conhecimento, registro histórico de uma condição social preponderante na sociedade brasileira.

O mais curioso a ser relevado nessa observação fenomênica do fato social referido, faz jus ao nosso intento de demonstrar que há na sociedade brasileira algo necessário que afasta o contingencial. O nome da estudante entra em destaque apenas quando capitula uma reedição jornalística da notícia, como um *deja vu*, isto é, a classe média e sua ocupação dos espaços privilegiados do ensino público brasileiro, uma constante nos suplementos de vestibulandos entre as melhores universidades brasileiras.

De que serve a observação sociológica se ela não levantar as pistas para a elucidação dos fatos? Mesmo a literatura é uma sala de ensaio sociológico que privilegia a atenção do observador de olhar fino. Nesse sentido, vemos que uma novela pode muito bem explicar condições morais que a análise meramente científica é incapaz de

revelar na essência. A literatura, o jornalismo como ensaio sociológico nos convida a pensar empiricamente, porém de modo metodológico segundo as regras do teste científico, ou segundo a candidatura à agudeza de espírito de um ensaísta.

Como proposta de ensaio sociológico, portanto, um estudo da evasão escolar na sociedade brasileira deve estimular a provocação política para realidades inalteradas historicamente.

A evasão escolar é um traço típico e marcante das classes trabalhadoras, também denominadas classes populares. O anseio de se matricular numa instituição de ensino superior, por exemplo, atende as expectativas de nossa época. Contemporaneamente, o espaço que a Universidade tomou em nosso meio histórico e social, nos leva a acreditar que desde o século XVIII, o mundo moderno é o mundo redesenhado, redefinido e reprogramado pelo e para o saber universitário. De modo que, toda a produção do conhecimento passa por essa esfera absoluta da modelagem de nossa realidade cultural, sobretudo política e econômica.

Entrar no ensino superior, na sociedade brasileira contemporânea passou a ser uma meta, e na maioria dos casos, uma questão de sobrevivência na era do conhecimento total. Porém, ao invés de detalharmos estatisticamente o quanto de pessoas que chegam a Universidade e permanecem nela até ao menos até a conclusão do curso proposto, preferimos compreender o custo social que impede que vasta parcela da população acesse estes estratos e permaneça à margem dessa cultura.

Primeiramente, deveríamos perguntar sobre os níveis de excelência do ensino superior brasileiro, para só então, após esse registro fazermos menção à permanência ou não de seus alunos. Isso, porque, está claro que as instituições de ensino superior são profundamente desiguais, quanto ao quesito qualidade de ensino, aprimoramento e, sobretudo pesquisa. Mas, se nesse ensaio não cabe essa investigação pormenorizada sobre a qualidade, apelamos ao bom senso do leitor, que sabe bem distinguir níveis de qualidade de ensino na sociedade brasileira. Se voltarmos à reportagem citada do início, veremos que o perfil dos ingressantes, a partir do nome da candidata aprovada na Fuvest, deixa claro que as melhores vagas, estão nas melhores universidades, que via de regra, não conhecem o termo evasão escolar em seu vocabulário e que são ocupadas pelos mesmos segmentos sociais, que não evadem. Apenas um dado: no estudo de Ernesto Lima

Gonçalves, sobre Evasão no Ensino Universitário: a escola médica em questão (2000), o pesquisador apresenta o seguinte registro de sua pesquisa: No ano de 1995, na USP, no curso de medicina, dos 1.094 matriculados, houve apenas nove (9) desligamentos.

Evasão escolar é um termo que está associado às classes baixas da sociedade brasileira. No dicionário da realidade social, a evasão escolar é uma velha conhecida, enquanto um problema social que afeta as políticas públicas para a inclusão social do indivíduo pela educação. Em outras palavras as verdadeiras vítimas da evasão escolar são os pobres.

A evasão escolar na sociedade brasileira é um problema recorrente. Mas, a entrada e permanência na universidade também podem ser visto como um problema se a análise recai no perfil social da segmentação. Faz-se pensar. O indicativo da reportagem serviu para estimular o debate sobre perfis sociais. Inspiração vinda da literatura, os tipos que compõem a realidade brasileira, apresenta-se nos textos dos mestres de nossas letras. O realismo de Machado de Assis, por exemplo, é um cabedal de excelência para a composição da cena carioca do século XIX. A marca fisiológica e psíquica dos tipos sociais trazidos pela literatura são caracteres de uma época e permite a generalização de um estudo do coletivo. O que Jung chamava de arquétipos, são antes mais nada, modelos que permitem a captação do tempo histórico da humanidade e o reconhecimento dos fatores fixos de uma época. Se Jung fala de uma transcendência dos arquétipos, o ensaio sociológico se limita ao fenômeno social de uma determinada época para compreender a “permanência” dos tipos sociais e os fatores que preservam tal permanência e que podem obstruir a transformação social.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os *Outsiders***: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

GONÇALVES, Ernesto Lima. **Evasão no Ensino Universitário: A Escola Médica em Questão**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. 2000.