

Revista Tecnológica

**“Processando o
Saber”**

**VOLUME 1, NÚMERO 1, 2003
ISSN 2177-4374**

FATEC - Faculdade de Tecnologia de Praia Grande
Departamento de Informática para Gestão de Negócios

Secretário de Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo
José Carlos de Souza Meirelles

Presidente do Conselho Deliberativo
César Silva

Diretora Superintendente do Centro Paula Souza
Marcos Antonio Monteiro

Vice-Diretor Superintendente
Alfredo Colenci Junior

Chefe de Gabinete
Laura M. J. Laganá

Coordenador de Implantação de Campus
Nilson Carlos Duarte da Silva

FATEC - Faculdade de Tecnologia de Praia Grande
Departamento de Informática para Gestão de Negócios

Revista Tecnológica

“Processando o Saber”

PROCESSANDO O SABER	v. 1	n. 1	p. 1 a 108	2003
---------------------	------	------	------------	------

Processando o Saber, V1, N° 1, 2003

Conselho Editorial

Alfredo Colenci Júnior

Alzira Venâncio Jacob

Carlos Roberto Espindola

Cybelle Croce Rocha

Fábio Pessôa de Sá

Nilson Carlos duarte da Silva

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

SUMÁRIO

Apresentação

Artigos

Necessidades e Atributos da Leitura na Concepção de Professores e Alunos

O Ensino da Linguagem Convencional na Língua Inglesa Enfocando o uso de Colocações

Raciocínio Baseado em Casos - Uma Visão Geral e Métricas de Similaridade

Valorização da Formação da Cultura Empreendedora Dentro da Universidade:
Estudo de Caso: UFSC

O Uso Estratégico da Arbitragem na Administração das Pequenas Empresas no Contexto da Baixada Santista

Resenhas

Algumas Observações Críticas Sobre a Idéia de Inovação Tecnológica

APRESENTAÇÃO

A FATEC Baixada Santista – Extensão Praia Grande traz com muita honra seu primeiro número da sua Revista “Processando o Saber”.

Os artigos e a resenha informativa reunidos nesta edição, apesar da diversidade dos assuntos tratados, têm um traço comum: caracterizam as linhas de pesquisa desenvolvidas por professores da instituição, com a intenção de cumprir o compromisso de contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural a quem possa interessar.

Mantendo o objetivo de constituir-se em uma revista crítica e plural, destina-se a divulgar textos produzidos pelo corpo docente, referentes a assuntos relacionados às disciplinas ministradas pelos mesmos e ou de interesse acadêmico. Representam temas dinâmicos e motivadores, abordados através de uma postura investigativa, voltada para as inúmeras possibilidades de conhecimento. O desenvolvimento social, político e econômico da sociedade passa, sem dúvida, pelo progresso da ciência e a utilidade dos avanços científicos e tecnológicos alcançados depende das finalidades propostas por nós mesmos.

O primeiro texto, um artigo da professora Alzira Venâncio Jacob, intitulado *Necessidades e atributos da leitura na concepção de professores e alunos*, tem o objetivo de investigar as necessidades e os atributos da leitura na concepção de professores e alunos de uma unidade escolar particular e de uma pública, refletindo, também, o distanciamento entre professores e alunos, em relação às exigências de competências de leitura.

No segundo texto, denominado *O ensino da linguagem convencional na língua inglesa enfocando o uso de colocações*, a professora Cybelle Croce Rocha apresenta um artigo em que estuda a linguagem convencional e suas diversas formas estruturais, enfatizando o uso das colocações. Seu objetivo é conscientizar os leitores da necessidade deste aprendizado tendo o inglês como língua estrangeira.

O artigo do professor Fábio Pessoa de Sá, em co-autoria com Gilberto

NECESSIDADES E ATRIBUTOS DA LEITURA NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14110620>

JACOB, Alzira Venancio, (Mestranda)*

* Faculdade de Tecnologia da Baixada Santista - Campus Praia Grande
Departamento de Informática para Gestão de Negócios
Pça. 19 de Janeiro, 144, Boqueirão, Praia Grande / SP, CEP: 11700-100
Fone 13- 3591-1303

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório com objetivo de investigar as necessidades e atributos da leitura na concepção de professores e alunos de uma unidade escolar particular e de uma pública, numa cidade do interior do estado de São Paulo. A relevância da pesquisa está nos referenciais teóricos das formulações de Bourdieu, sob o conceito de “habitus”, que podem oferecer uma perspectiva particularmente proveitosa para se refletir sobre o distanciamento entre professores e alunos em relação às exigências de competências de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: “habitus” – leitura – necessidade – atributos.

ABSTRACT

This research intends to investigate the necessities and attributes of reading in the conceptions of the teachers and students of a public and a private school, in a town of the interior of the state of São Paulo. The importance of this research is in the theory references of Bourdieu's formulations, under the concept of “habitus” that can offer an interesting perspective to meditate about the distance between teachers and students in relation to the demands of reading competences.

KEYWORDS: “habitus” - reading – needs – attributes.

INTRODUÇÃO

A chamada crise da leitura chega ao seu auge no momento em que mais se requerem habilidades de leitura, tanto no campo profissional, quanto no campo pessoal.

Por outro lado, quanto mais se exige das instituições educacionais que se resolva este problema, maiores são as dificuldades que defrontam os professores que se queixam da aparente impermeabilidade dos alunos com relação às exigências de competências de leitura.

Além disso, o magro contingente de leitores em nosso país, mais precário ainda no que diz respeito a obras literárias no sentido restrito, isto é, daquelas incluídas no cânone legitimado pela crítica e pelas instituições de ensino, explica o ar rarefeito que respiram os escritores consagrados ainda hoje, como nos alerta Antônio Cândido em seu ensaio “Literatura e Subdesenvolvimento” (1979). Mais importante ainda é o efeito notado por Cândido, da cultura de massa para qual são atraídos recém-alfabetizados. (1979: 345-348).

Podemos, facilmente, transportar essa questão para o âmbito das reflexões feitas nas últimas décadas por expoentes da chamada História Cultural, especialmente Roger Chartier, historiador francês e especialista em história da leitura, que, desenvolvendo formulações de Michel de Certeau, aponta para as diferentes estratégias de apropriação utilizadas por grupos sociais distintos (CHARTIER, 1990:59), as quais colocam sob uma nova perspectiva a questão da leitura e recepção. A história cultural proposta por Chartier introduz a problemática do “mundo como representação”, um mundo moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam. Daí o interesse pelo “processo por intermédio do qual, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação” (1990: 23-24).

Para Chartier, a história cultural deve ser entendida como estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Ele rompe com a idéia que atribui aos textos e às obras um sentido intrínseco, absoluto, único - que cabia à crítica identificar através da interpretação. Essa história cultural dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente dão significado ao mundo. “Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento

das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação”.(1990:27-28)

O conceito de leitura como prática e como apropriação marca o rompimento como o conceito de sujeito universal e abstrato, uma vez que considera o ato de ler não como uma relação transparente entre o “texto” (apresentado como uma abstração, reduzido ao seu conteúdo semântico, como se existisse fora dos objetos que o oferecem à decifração - e o “leitor” - também ele abstrato, como se as práticas através das quais ele se apropria do texto não fossem histórica e socialmente variáveis (1990, p.25).

Para Chartier, a apropriação da leitura é uma única forma de construção de sentido e todo texto é o produto de sua leitura e uma construção de seu leitor (1990: 62).

Sob essa perspectiva, portanto, a leitura constitui um ato concreto, e qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, deve ser encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores - dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática de ler, e, por outro, textos - cujos significados se encontram sempre dependentes dos dispositivos discursivos e formais. (1990: 25-26).

A perspectiva proposta por Chartier (1990) coloca a leitura dentro de um campo caracterizado pela multiplicidade: “Seja lá o que for ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros”. Ler é uma resposta, um trabalho, ou, como diz Michel de Certeau, ‘um ato de caçar em propriedade alheia’ (*braconnage*)”.(1995: 213-214)

As leituras, assim, são práticas, pois são operações e também atividades, visto que a leitura não é passiva. Ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores de livros.

Há uma tensão entre comunidades de leitores, que possuem diferentes táticas, com diferentes regras, lógicas, modelos, nos quais elas se apóiam para dar sentido a um texto. Fala-se, pois, de diferentes competências e de um embate no correr do qual, uma competência desqualifica as demais.

Contra a concepção segundo a qual o sentido de um texto nele se encontraria

escondido como algo que já está lá, que deve ser “extraído” e que inevitavelmente, deverá estar em harmonia com os ditames da crítica (legítima “parturiente” que traz à luz esse sentido oculto), o historiador insiste no papel do leitor como construtor do texto, e afirma que todo o texto é produto de uma leitura.

Existe um outro aspecto importante da noção de prática proposta pela História Cultural: sua ligação com as “disposições”. Já nos primeiros *Annales*, Febvre - como menciona Chartier em sua obra de 1995 - contestava a noção de *Zeitgeist*, então dominante na qual se postulava uma relação consciente e transparente entre as intenções dos produtores intelectuais e seus produtos, assim como a atribuição da criação intelectual unicamente à capacidade de invenção individual. Contra ela, Febvre opunha o conceito de “utilização mental”, uma vez que, argumentava ele, as categorias não são de modo algum universais, e as maneiras de pensar dependem, acima de tudo, dos instrumentos materiais ou conceituais que as tornam possíveis.

Na mesma linha, Panofsky propôs os conceitos de hábitos mentais, mas caracterizados como um conjunto de esquemas inconscientes, isto é, de princípios interiorizados que dão unidade às maneiras de pensar de uma época. Esses hábitos mentais, mais do que meramente utensílios, dizem respeito, na formulação de Panofsky, à questão social, uma vez que constituem condições de “inculcação” e possuem a propriedade de forças criadoras de hábitos” próprias de cada grupo. (CHARTIER, 1995: 39)

Em Norbert Elias, a noção de hábito constitui um dos fundamentos para sua análise da sociedade de corte, análise na qual se concentra Chartier no capítulo III de História Cultural. Contra uma representação atomística das sociedades, que as considera como a agregação de indivíduos isolados e a soma de comportamentos pessoais, Elias coloca como centrais as teias de dependências recíprocas que fazem com que cada ação individual dependa de toda uma série de outras, ao mesmo tempo em que, por sua vez, modifica a própria figura do jogo social. Para ele, é a modalidade variável de cada uma dessas cadeias de interdependências, que podem ser mais ou menos longas, mais ou menos complexas, mais ou menos coercitivas, que define a especificidade de cada formação ou configuração social. Daí uma maneira de pensar as relações intersubjetivas invariáveis e consubstanciais à natureza humana, mas em suas modalidades historicamente variáveis, diretamente dependentes das exigências próprias de cada formação social.

Bourdieu, por sua vez, propõe a noção de *habitus*, que nos parece mais adequada e completa aos nossos propósitos. Os *habitus* consistem em sistemas de disposições inseridas em uma estrutura determinada e em posições marcadas. Assim, “duas pessoas dotadas de *habitus* diferentes, não estando expostas à mesma situação e aos mesmos estímulos, pelo fato de que os constróem diversamente, não escutam as mesmas músicas e não vêem os mesmos quadros, têm razões para fazer julgamentos de valores diferentes”. (BOURDIEU, 1997: 333)

Tanto a noção de *habitus* quanto a de prática, portanto, opõem-se à visão de leitura como um ato puramente intelectual, como uma decodificação ou decifração de um significado que já existe no texto. Assim, elas se opõem igualmente à visão da leitura como “interpretação”, pois, segundo Bourdieu, este vocábulo está ligado à concepção da obra literária como algo a ser decifrado por um ato intelectual espontâneo. Ao contrário, argumenta, “a recepção de uma obra é uma prática assentada no *habitus*. Aqueles *que aderem à visão da obra como algo a ser decifrado estão tomados da ilusão do lector*”.

Há um laço de dependência mútua entre a natureza dos textos propostos à leitura e a forma da leitura que deles é feita. A leitura do *lector* supõe a *skholé*, situação socialmente instituída de lazer estudioso na qual se ‘pode jogar seriamente’ (spoudaiôs paizein) e levar a sério coisas lúdicas; por essa razão, ela está disposta a conceder muito exatamente o que pedem tanto a obra des-historicizada da tradição universitária, quanto a obra literária nascida da intenção formalista”. (1990: 338)

A noção de *habitus* adquire um sentido mais preciso, quando relacionada a uma outra, de imensa importância na obra de Bourdieu: a de campo. Os agentes não atuam num vácuo, mas em situações concretas - daí a noção de prática -, limitadas por um conjunto de relações sociais objetivas e suas regras.

O campo constitui um espaço estruturado com suas próprias leis de funcionamento e suas próprias relações de força. Os campos estão estruturados hierarquicamente (o campo econômico, o campo educacional, o campo político, o campo cultural e outros), e, embora estruturalmente homólogos uns aos outros, são relativamente autônomos. Sua estrutura, em qualquer momento dado, é determinada pelas relações entre as posições

que os agentes ocupam no campo.

Para Bourdieu, a economia específica do campo cultural está fundada numa forma particular de crença com relação ao que constitui uma obra cultural e seu valor estético - social.

Referindo-se à obra de arte - o que se aplica, evidentemente, ao texto literário - diz ele:

A experiência da obra de arte como imediatamente dotada de sentido e de valor é um efeito do acordo entre as duas faces da mesma instituição histórica, o habitus cultivado e o campo artístico, que se fundem mutuamente: sendo dado que a obra só existe enquanto tal, isto é, enquanto objeto simbólico dotado de sentido e de valor, se é apreendida por espectadores dotados da disposição e da competência estéticas que ela exige tacitamente, pode-se dizer que é o olho do esteta que constitui a obra de arte como tal, mas com a condição de lembrar imediatamente que não o pode fazer senão na medida em que ele próprio é o produto de uma longa história coletiva, ou seja, da invenção progressiva do ‘conhecedor’, e individual, isto é, de uma frequência prolongada da obra de arte”.
(1997, p. 323)

Com relação aos textos literários, o resultado da aplicação das noções de campo e de *habitus* é a afirmação de que a explicação completa das obras artísticas não deve ser encontrada nem nos próprios textos, nem em qualquer tipo de estrutura social dominante. Ao contrário, ela se encontra na história e na estrutura do próprio campo, com seus múltiplos componentes, e na relação entre aqueles campos e o campo do poder.

No campo educacional, essa afirmação é certamente relevante, uma vez que os membros das instituições educacionais são particularmente abertos à definição acadêmica de legitimidade. Além disso, a representação romântica de leitura ainda é dominante em muitas das instituições escolares e, com isso, existe uma maior propensão para a identificação do *lector* com o *auctor*, reforçando a noção de texto literário como “criação”, tanto quanto a “da leitura des-historicizada e des-historicizante de um corpus de obras canônicas, elas próprias des-historicizadas”. (BOURDIEU, 1997: 339).

Desse modo, a universalidade das abordagens da literatura, brandida como marca de uma legitimidade, nada mais é do que o espelho de um sistema dentre outros, o da instituição escolar.

Interessa-nos, sobremaneira, com relação à leitura, os seguintes pontos, no entender de Bourdieu: a prática constitui um termo-chave para a oposição à concepção da obra literária como um texto acabado, dado à decifração. Prática e *habitus* estão indissoluvelmente ligados, uma vez que este último é algo socialmente construído e se manifesta como uma segunda natureza, informando a prática. A interpretação é um termo ligado à concepção da obra literária, própria dos integrantes de um campo e que partilham de um *habitus*.

Os referenciais teóricos das formulações de Bourdieu, sob o conceito de *habitus*, podem proporcionar uma perspectiva particularmente proveitosa para se refletir sobre o distanciamento entre professores e alunos com relação a essa problemática, uma vez que nos permite superar a visão dicotômica de competência - incompetência no que diz respeito à leitura, substituindo-a pela consideração das diferentes práticas de construção do significado do texto.

Além disso, é preciso superar igualmente a visão corrente da leitura como uma questão de “sensibilidade” e inseri-la no conjunto de regras e estratégias de que lançam mão os leitores - diferentemente, diversamente, segundo os grupos sociais a que pertencem.

Acreditamos que nossa pesquisa possa trazer uma importante contribuição nesse sentido e constituir um ponto de partida para futuras investigações sobre a leitura entendida como prática.

O *habitus* / prática / campo

O *habitus* deve ser encarado como um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências análogas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados.

O *habitus* constitui um princípio operador que impõe um esquema durável, não obstante, suficientemente flexível a ponto de possibilitar improvisações regulares. Ele vem a ser um princípio gerador que leva a cabo a interação entre dois sistemas de relações, as estruturas objetivas e práticas. Enquanto o *habitus* completa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporadas. Para Bourdieu, o *habitus* constitui o fundamento mais sólido e melhor dissimulado da integração dos grupos ou das classes. O *habitus* seria um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelo grupo e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que operam as relações de força.

O *habitus* pode aparecer como um terreno comum em meio ao qual se desenvolvem os empreendimentos de mobilização coletiva cujo êxito depende forçosamente de um certo grau de coincidência e acordo entre as disposições dos agentes mobilizadores e as disposições dos grupos ou classes cujas aspirações, reivindicações e interesses, os primeiros empalmam e expressam através de uma conduta exemplar ajustada às exigências do *habitus* e através de um discurso “novo” que reelabora o código comum que cimenta tal aliança.

Por outro lado, quando é confrontado com situações conjunturais nos diversos espaços sociais, o *habitus* torna possível a criação de novas modalidades de conduta dos atores sociais, possibilitando-lhes, de certa forma, a produção de determinadas improvisações regradas. Se o ator social desfruta, no confronto com estas situações conjunturais, de um certo grau de liberdade para ajustar as suas práticas às contingências surgidas, estas não se confundem com uma criação imprevisível de uma novidade, uma vez que a prática social encontra sempre como limite condições históricas específicas.

Enquanto produto de um trabalho de inculcação, o *habitus* contribui para que os agentes participem das realidades objetivas das instituições, permitindo mantê-las em atividades, bem como impor a estas instituições revisões e transformações, ou seja, sua reativação. Nas palavras de Bourdieu (1980 a, p.96):

“é através do *habitus* que a instituição encontra a sua plena realização. A sua incorporação permite ao indivíduo levar a sério a magia da vida social, o que faz com que o rei, o banqueiro, o padre, sejam respectivamente a monarquia hereditária, o capitalismo financeiro ou a igreja feitos homens”.

Para Bourdieu, a identidade das condições da existência de um grupo e/ou classe social, tende a produzir sistemas de disposições semelhantes àqueles dos quais compartilha. A homogeneidade do *habitus* que resulta daí está na harmonização das práticas dos agentes pertencentes a um mesmo meio social conferindo-lhes uma regularidade e objetividade, fazendo com que o modo de existência de um grupo passe a ser percebido pelos seus participantes como necessário e evidente. Partilhando de um conjunto de condições objetivas semelhantes, os membros de um grupo e/ou classe social acabam passando por um processo de homogeneização que os fará diferentes, a partir daí, dos integrantes de outros grupos. Tal situação contribui para produzir uma espécie de solidariedade entre os indivíduos dotados de um *habitus* de grupo, podendo ajustar as suas ações recíprocas independentemente da obediência a um conjunto de normas estabelecidas pelo grupo e/ou classe social.

Se o *habitus* orienta a prática dos agentes, esta somente se realiza na medida em que as disposições duráveis dos atores entram em contato com uma situação. Desta forma, a prática é entendida por Bourdieu como produto de uma relação dialética entre uma situação e um *habitus*. É bom salientar que em seus trabalhos mais recentes Bourdieu passou a denominar de campo ao que anteriormente ele chamava de situação.

Campo, para ele, é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais ou campos sociais. Mesmo mantendo uma relação entre si, os diversos campos sociais se definem através de objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação.

Bourdieu, para explicar como os agentes localizados em um determinado campo procuram se ajustar à sua lógica específica, compara o funcionamento do campo à organização de um determinado jogo, cujos princípios de orientação são compreensíveis apenas para aqueles que participam de tal jogo:

“Um campo se define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo, que são irredutíveis às disputas e aos interesses dos outros campos. Estas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram produzidos para participar de um campo onde se realizam estas disputas. Cada categoria de investimentos implica uma certa indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos específicos de um outro campo. Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de habitus implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo. (BOURDIEU, 1980 b: 113-114).”

A estrutura dos diversos campos sociais (campo econômico, campo político, campo universitário...) é hierarquizada em pólos distintos. Os detentores do maior volume de capital específico de um determinado campo ocupam as posições dominantes no seu interior. Já os que possuem pouco volume e/ou encontram-se desprovidos de capital, encontram-se destinados a posições dominadas.

Um dos interesses que têm levado Bourdieu a se preocupar com o estudo do sistema de ensino relaciona-se com a contribuição específica que esta dimensão da vida social fornece para a formação de *habitus*. A cultura escolar, enquanto uma das agências formadoras de *habitus*, propicia aos indivíduos a ela submetidos um corpo comum de categorias de pensamento, de código comum, de percepção e de apreciação, que tendem a funcionar como forma de classificação dos homens e das coisas. O saber escolar separa os indivíduos que estiveram expostos à sua ação daqueles que, por múltiplas razões, foram excluídos de sua influência sistemática e contínua. Em seu entendimento, o sistema escolar proporciona aos agentes que estão sob o seu raio de ação muito mais que esquemas de pensamentos particulares e particularizados, oferece-lhes um sistema complexo de disposições, capaz de funcionar como estruturas classificatórias, possíveis de serem aplicadas em situações diversas.

Quando se formam numa mesma escola, os indivíduos que se submeteram a procedimentos escolares homogêneos, materializados em programas de

estudos, indicações de leitura, num acervo comum de temas considerados como legítimos de serem discutidos, tendem a manter com seus pares uma certa relação de afinidade e cumplicidade. Afirma Bourdieu:

O que separa, por exemplo, no interior da grande família de formação 'literária', o antigo aluno da Escola Nacional Superior do antigo aluno da Escola Normal de Administração, ou então os de formação 'científica', o politécnico do aluno da Escola Central, é tanto a natureza dos conhecimentos, aí adquiridos, como o modo de aquisição destes conhecimentos, ou seja, opõem-se tanto pela natureza dos exercícios que lhe foram impostos, pelas provas a que foram submetidos, como pelos critérios segundo os quais foram julgados, em relação aos quais organizaram a sua aprendizagem. A relação que um indivíduo mantém com a sua cultura, depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu". (1974: 218-219)

Bourdieu, com isso, deseja salientar a contribuição que a análise sociológica pode emprestar para o conhecimento da forma como uma estrutura objetiva específica - o sistema de ensino - produz estruturas mentais que são profundamente interiorizadas pelos atores sociais.

Quanto mais esses esquemas intelectuais encontram-se incorporados nas mentes dos professores e dos estudantes, tanto mais tendem a escapar a um domínio consciente por parte desses. A Sociologia da Educação, combinando distintas tradições teóricas, é um esforço para o entendimento da constituição dos sujeitos que produzem o conhecimento, assim como das categorias selecionadas como pensáveis que estão na gênese do próprio processo de conhecimento.

Na visão Bourdieu, a adesão de um ator ao funcionamento de um determinado campo social é tanto mais total quanto o grau de desconhecimento que ele possui dos princípios de estruturação deste espaço social, bem como dos sistemas de disposições duráveis - o *habitus* - que lhe permite desenvolver sua conduta no interior de um campo específico. Isto, segundo ele, contribui para a manutenção das formas de dominação. Desta forma, o conhecimento da prática constitui uma das condições da produção de uma prática de

liberdade. Esta não repousa nem num voluntarismo individualista ou coletivo e muito menos num fatalismo cientificista, mas no conhecimento dos fundamentos da produção da prática, ponto de partida para a construção de um “utopismo racional” capaz de realizar a travessia de algo provável a um possível histórico.

Leitura, uma prática cultural

A leitura é um exemplo muito bom para se discutir a compreensão possível das práticas culturais, uma vez que sobre ela encontram-se colocados, como num microcosmos, os problemas passíveis de serem reencontrados em outros campos e com outras práticas. Além disso, a palavra leitura pode ser substituída por uma série de outras que designam toda espécie de consumo cultural, consumo este que tem suas particularidades.

Por sermos leitores, corremos o risco de atribuir à leitura pressupostos positivos e normativos, no entanto, é importante não se esquecer da oposição medieval entre *auctor* e *lector*. O primeiro, aquele que produz ele próprio e cuja produção é autorizada pelo *auctoritas*; o segundo, alguém muito diferente, cuja produção consiste em falar das obras dos outros. Seria essa divisão correspondente à de escritor e crítico. Corremos o risco, como *lectores*, de investir um conjunto de pressupostos inerentes à posição de *lector* em nossas análises das leituras, dos usos sociais da leitura, da relação com a escrita e das escritas com as práticas.

Há uma interrogação, já apresentada por François Bresson, de uma idéia: existe uma escrita das práticas?

Tal questionamento existe porque os etnólogos cometem freqüentemente um erro em sua relação com as coisas que descrevem: ler as práticas como se tratassem de escritos. O fato de se ler coisas que não sabemos se foram feitas para serem lidas introduz um viés fundamental. Ler um ritual, por exemplo, que é algo como uma dança, como se estivéssemos diante de um discurso, pode parecer produzir nele uma alteração essencial.

Essa projeção universalista do ato de leitura tem sido praticada também pelos historiadores, numa dimensão diacrônica, ao projetar retrospectivamente a relação com os textos como se fosse a única relação historicamente possível. É preciso levar em conta que “assim como as

capacidades de leitura postas em funcionamento num dado momento por determinados leitores frente a determinados textos, as situações de leitura são historicamente variáveis”. (Bourdieu, 1989: 233)

É a universalização de uma maneira particular de ler que é uma instituição histórica. Podemos chamar de estrutural a leitura interna que considera um texto em si mesmo, por si mesmo, que o constitui como auto-suficiente e procura nele mesmo sua verdade, fazendo abstração de tudo o que está ao redor. Pode tratar-se de uma invenção histórica relativamente recente, que se pode situar e datar. Estamos de tal modo habituados a essa forma de leitura que nós a universalizamos inconscientemente.

É possível achar algo semelhante nos tempos mais antigos, na leitura dos textos sagrados, apesar de tais textos terem sido lidos com intenção alegórica. Respostas a muitas dúvidas eram aí procuradas. Historicizar nossa relação com a leitura é uma maneira de fugir daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente. Ao contrário do que se pensa, em lugar de relativizar ao historizá-la, relativizamos sua própria prática, escapamos, assim, da relatividade. Ser é verdade que o que dizemos da leitura é produto das condições nas quais temos sido produzidos enquanto leitores, o fato de tomarmos consciência disso faz-nos escapar do efeito dessas condições.

O uso não controlado da palavra leitura pode trazer algumas pertinências. Podemos decifrar um quadro, um mito, contudo, o conjunto dos modos de decifração só se enuncia através dos próprios textos. Vê-se, desse modo, na própria restrição uma incitação à universalização, e, contra ela não é fácil de se precaver. Pensamos que ler um texto é compreendê-lo, ou seja, descobrir-lhe a chave, porém, nem todos os textos são feitos para serem lidos nesse sentido.

Há, contudo, uma espécie de texto que pode passar diretamente ao estado da prática, sem que ocorra, necessariamente, mediação de uma decifração no sentido em que a entendemos: “Os textos, quaisquer que sejam, quando são interrogados não mais como textos, transmitem uma informação sobre o seu modo de emprego”. (Bourdieu, 1996, p.235). A oposição entre longo, curto, entre outros detalhes, é uma indicação sobre o público visado, e, ao mesmo tempo, sobre a idéia que o autor tem de si mesmo, de sua relação com os outros.

Quando indagamos aos leitores o que eles lêem, suas declarações a respeito daquilo que lêem de fato, de literatura legítima, são bastante suspeitas, pois,

as respostas dadas refletem o que eles lêem e merece ser declarado. Há leituras secretas que não declaramos a ninguém, embora as façamos.

Existem leituras diversas, competências diferentes, instrumentos diferentes para delas apropriar-se; instrumentos desigualmente distribuídos, segundo o texto, segundo a idade, segundo essencialmente a relação com o sistema escolar, a partir do instante em que o sistema escolar existe.

Para as nossas sociedades, o modelo é relativamente simples: a leitura oferece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, o nível de instrução vai ser maior no sistema de fatos explicativos. Assim, quando se pergunta a alguém seu nível de instrução, tem-se já uma previsão concernente ao que ele lê, ao número de livros que leu e também uma previsão de seu modo de ler.

É possível passar rapidamente da descrição das práticas às descrições das modalidades dessas práticas. Um viés ligado à posição do leitor pode consistir em omitir a questão de saber porque lemos, se ler se dá por si mesmo, se existe uma necessidade de leitura e devemos colocar a questão das condições nas quais se produz essa necessidade.

Ao se observar uma correlação entre o nível de instrução, por exemplo, e a quantidade ou qualidade da leitura, podemos perguntar como isso se passa, pois é uma relação que não é auto-explicativa. É possível que se leia quando existe um mercado onde possam ser colocados os discursos alusivos à leitura. Temos sob nossas mãos um mercado - alunos, colegas, amigos e outros, a quem podemos falar de leituras.

Quando se trata de leitura, a necessidade, em sua forma elementar, antes de ser constituída socialmente, manifesta-se “nas estações”. “A leitura é o que aparece espontaneamente, quando se tem tempo para não fazer nada, quando se vai ficar sozinho em algum lugar. Esta necessidade de distração é talvez a única necessidade não social que o sociólogo pode reconhecer”. (Bourdieu, 1996, p. 238)

Quando o sistema escolar representa o papel de via principal ou exclusiva do acesso à leitura, e a leitura torna-se acessível a todo mundo, podemos observar um efeito inesperado. Surpreendem-nos os testemunhos de autodidatas que revelam uma espécie de necessidade de leitura que a escola destrói para criar uma outra: há um efeito de erradicação da necessidade de leitura como necessidade de informação: aquele que faz do livro seu

confidente, o depositário de segredos, de guia de vida, de conselheiro a respeito de formas de bem-viver; de previsões. Bourdieu supõe que o sistema escolar tem o efeito paradoxal de desenraizar a expectativa de profecia, de desencorajar tal expectativa e de destruir certas formas de leitura. Uma parte importante da atividade intelectual consiste em lutar pela boa leitura, a leitura legítima.

Repensando a formação dos leitores

Mesmo que a ciência e o saber não sejam adquiridos apenas por meio dos livros, estes são instrumentos imprescindíveis aos estudiosos para aquisição de conhecimentos, são pontos de partida e devem servir de estímulo para o leitor-estudante continuar sua leitura de onde o autor do texto parou.

O sentido do texto nem sempre é encontrado com facilidade e a procura desse sentido se faz através da prática da leitura. Dessa forma, é sempre o leitor quem dá vida e constrói o sentido do texto e o processo de leitura envolve estratégias que ele só adquire e automatiza com a experiência da leitura.

Assim sendo, muitos leitores deixam de praticar a leitura quando são expostos a textos que são inadequados, difíceis de ler. É necessário, pois, selecionar os textos didáticos - considerados instrumentos de aprendizagem da leitura - e adequá-los ao conhecimento prévio do aluno.

Infelizmente, não é essa a postura mais comum adotada pelos professores, principalmente porque muitas vezes o professor de português é tido como responsável pelo aprendizado da leitura.

Além disso, há pouca preocupação em avaliar e adequar o nível de dificuldade dos textos - ou seja, sua legitimidade - ao nível em que se encontra o aluno.

Historicamente, a leitura está vinculada à escola, porém, a escola que temos não está aparelhada para lidar com a diferença, com o novo, com o inusitado. Por ser repetitiva, não sabe transformar e criar segundo as necessidades que surgem e não se projeta para o futuro.

Nas escolas, “a maioria dos professores abordam os textos de uma maneira tão rígida e hermética, que tira do aluno o prazer da leitura”. O aluno lê, interpreta o texto, mas a opinião dele tem que ser igual à do professor - o que mais sabe na sala de aula -, ocorrendo aqui outra desmotivação pela leitura.

A escola tem formado leitores pouco críticos, mesmo que as condições de ensino não se constituam fatores de exclusão, e mesmo sem desconsiderar a vantagem sócio-cultural dos alunos vindos de grupos diferentes. Nas práticas de leitura instauradas na escola há muito pouca consideração da perspectiva do aluno nas tarefas e de entendimento dos textos.

O modelo de leitura praticado em escolas públicas ou particulares no Brasil, guarda poucas diferenças. A linguagem da escola não é a do aluno, seja pela prática redutora e impositora de somente uma norma, seja porque em algumas práticas tradicionais de ensino, as noções de ensino/aprendizagem de leitura e escrita são traduzidas em posturas reducionistas que abrigam concepções correntes sobre leitura como decodificação e a escrita como transposição da oralidade. (TERZI, 1995)

Algumas questões e práticas de leitura que se instauraram na escola brasileira precisam ser discutidas. O trabalho com a linguagem, na escola caracteriza-se pela forte presença do texto como objeto de estudo. Na sala de aula ele constitui o lugar instituído do saber e como objeto onde se inscreve a verdade.

A visão do professor nas relações de participação social prevalece, ele é o mais forte, e a inserção da leitura do texto em sala de aula é uma tarefa de retirada de sentido unívoco. Prevalece também uma única leitura do texto. Segundo Kleiman (1995, p. 91-118), tais aspectos fazem da atividade de leitura na escola uma “paródia” de leitura; e ainda, como bem coloca a autora:

“a análise dos elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação autorizada. A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo objetivos e intenções do leitor. (p.23)”

Também para Koch (1986: p.22), “todo texto se dá como reescritura de outros textos, ou todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. Fica aqui ressaltada a importância do leitor - aluno/professor.

Assim, concepções de leitura devem incidir nas práticas sociais, ou seja, se a leitura é construção dos sentidos e ação sobre os interlocutores, ela não pode ser analisada apenas sob a ótica do professor. Como Kleimam (1993: p. 17-24), se ler, entre outras coisas significa “reconstruir as informações segundo a utilização do conhecimento prévio e reestruturá-lo graças à nova informação”, em algumas práticas, a leitura do texto não deveria se caracterizar pelo uso do texto como pretexto para o estudo de gramática e nem revelar uma concepção redutora do texto como somatória de palavra, ou ainda como instrumento de decodificação de conteúdos que deverão ser avaliados pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que o professor perceba que não soa noção de habitus, como a de prática, opõem-se à visão da leitura como um ato puramente intelectual, como uma decifração de um significado que já esteja no texto. O professor não pode considerar-se o “dono da verdade”, devendo entender, como explica Bourdieu, que a recepção de uma obra é uma prática assentada no habitus.

Contudo, a universalidade das abordagens da literatura, brandida como marca de uma legitimidade é o espelho da Instituição Escolar. Os alunos vêm-se excluídos do direito de ler por ler, e queixam-se de que nem sempre os que detêm o poder levam em conta que as situações de leitura são “historicamente variáveis”. (BOURDIEU, 1989, p. 233). Também, diante de determinados textos, as capacidades de leitura de determinados leitores variam.

O sistema escolar não deve destruir certas formas de leitura, ao contrário, precisa lutar pela boa leitura, pela leitura legítima, que vai dizer o que está contido nos livros e merece ser lido, opondo-se aos livros que não merecem nossa atenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*. Paris: Minuit, 1974.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas - O que falar quer dizer*,

tradução de Sérgio Micali e outros. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

CANDIDO, Antônio. Literatura e subdesenvolvimento. In *América Latina em sua literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes e UNICAMP, 1993.

O ENSINO DA LINGUAGEM CONVENCIONAL NA LÍNGUA INGLESA ENFOCANDO O USO DE COLOCAÇÕES

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14188146>

ROCHA, C. Cybelle Croce, Mestre*

Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas -
Departamento de Letras Modernas – Av. Prof. Dr. Luciano Gualberto, 40 – 05508.900
– São Paulo/ SP – fone (11) 309914296 vcybelle@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo estuda a linguagem convencional e suas diversas formas estruturais, enfatizando o uso das colocações. É, também, mencionado como ocorre o ensino das mesmas, tendo o inglês como língua estrangeira, tanto no Brasil quanto em outros países. O objetivo é conscientizar, principalmente aos professores, à necessidade deste aprendizado já que este não ocorre satisfatoriamente em nossos livros didáticos utilizados em escolas brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Convencionalidade, ensino, colocações, língua estrangeira.

ABSTRACT

The present article studies the conventional language and its several structures emphasizing the use of collocations. It is also mentioned how the teaching of those happens in the studies of English as a foreign language in Brazil and in other countries. The objective is to bring consciousness, mainly to teachers, of the necessity of this study because this doesn't happen satisfactorily in our didactic books used in Brazilian schools.

KEY-WORDS: *Conventionality, teaching, collocations, foreign language.*

INTRODUÇÃO

Qualquer língua é convencionalizada por natureza, ou seja, tem combinações de palavras que são apreendidas como um todo e que, nem sempre, podem ser analisadas gramaticalmente porque diversas dessas estruturas não seguem regras. Essas considerações portanto, levam a entender que só o conhecimento da gramática não é suficiente.

Percebe-se, assim, que se comunicar em uma língua é muito mais do que saber suas regras gramaticais. Quando se trata da língua materna, o falar de maneira convencional se desenvolve naturalmente; o falante automatiza formas convencionais que lhe são ensinadas como um todo e seu discurso flui segundo os padrões de sua comunidade lingüística.

Na língua estrangeira, se o falante não souber se expressar de maneira natural ou não conhecer as formas convencionais, comunicar-se-á com seu interlocutor de tal modo que este perceberá diferenças em seu discurso, como por exemplo, o uso de expressões não muito freqüentes ou que são comuns apenas em sua língua materna.

O ensino da convencionalidade tem ocorrido apenas implicitamente, ou seja, não há um enfoque nos livros didáticos utilizados em escolas brasileiras das diversas formas convencionais existentes e, como adquiri-las, o que gera problemas na comunicação de um falante não-nativo.

Sendo assim, é importante, ao aprender uma língua estrangeira, saber expressar-se usando a linguagem natural consagrada pela comunidade lingüística, ou seja, fazer uso de itens lexicais consagrados, tais como: combinações corretas de palavras, fórmulas, expressões idiomáticas, colocações etc.

Esse artigo mostra a limitação do ensino da linguagem convencional, e mais especificamente das colocações, em livros didáticos adotados em nosso país e em estudos envolvendo este ensino em vários países. Para a realização da pesquisa, foram utilizadas várias coleções didáticas voltadas para o ensino de inglês como língua estrangeira. Percebeu-se que não há atividades ou exercícios enfatizando as combinações lexicais consagradas de forma a facilitar a aprendizagem do aluno. A linguagem convencional é empregada nos livros didáticos, mas não é devidamente explorada.

O QUE É A CONVENCIONALIDADE

A convencionalidade, conforme descrita no dicionário Aurélio (Ferreira 1999:547), é “tudo aquilo que é tacitamente aceito, por uso ou geral consentimento, como norma de proceder, de agir, no convívio social; costume; convenção social”. Ferreira (1999:547) ainda define convencional como sendo “conforme às convenções sociais; consagrado ou aprovado pelo uso, pela experiência”. Esse conceito é pouco divulgado, principalmente sob essa nomenclatura, mas essas combinações “pré-fabricadas” fazem parte do vocabulário de falantes nativos de todas as línguas.

Há várias categorias de estruturas convencionais na língua inglesa. Dentre as existentes, podemos citar algumas, de acordo com Tagnin (1989:18-66):

- a) as expressões idiomáticas, por exemplo: *white lie, raise one's spirit*, etc.;
- b) os binômios, por exemplo: *bed and breakfast, from head to toe, come and go*, etc.;
- c) as fórmulas situacionais, por exemplo: *Calm down, Hold on, See you tomorrow*, entre outras;
- d) os marcadores conversacionais, por exemplo: *this reminds me, wait a second, that's about it*, e outros;
- e) os *phrasal verbs*, por exemplo: *give up, find out, call off*, etc.;
- f) os coletivos que, como no português, se referem a um grupo, por exemplo: *a colony of ants, a pile of books, a bunch of keys* etc.;
- g) as colocações, por exemplo: *come true* ou *have dinner*, que veremos com mais detalhes a seguir.

Convencionalidade e Idiomaticidade

Há diversas formas convencionais, dentre as citadas acima, que são fáceis de entender e interpretar, como há também formas que não têm um significado literal; logo, é importante entender a diferença entre convencionalidade e idiomaticidade para podermos interpretar os significados das expressões.

A convencionalidade está dividida em dois ramos: transparentes e opacas.

Transparentes englobam quaisquer formas convencionais e opacas englobam a idiomaticidade, ou seja, a idiomaticidade, faz parte da convencionalidade.

Na convencionalidade temos vários tipos de expressões em que as combinações são transparentes, como em “*computer science*” que quer dizer “ciência da computação”. Já a idiomaticidade representa uma parte da convencionalidade e engloba expressões opacas, isto é, expressões cujos significados não são literais. Por exemplo, a expressão “*to bark up the wrong tree*” significa “fazer queixas” ou “acusar a pessoa errada”, ou seja, a expressão não tem relação denotativa com os significados “latir”/ *bark* e “árvore”/ *tree*, de modo que seu significado não é transparente.

Portanto, pode-se afirmar que “toda expressão idiomática é também convencional, mas nem toda expressão convencional é necessariamente idiomática” (TAGNIN, 1998:13). É necessário perceber essa diferença para entender que a convencionalidade é o todo.

O que são colocações

Qualquer uma das formas convencionais apresentadas é relevante para o ensino da língua inglesa e, as colocações, que são mais detalhadas nesse estudo, têm parcela importante na fluência e naturalidade de uma língua.

As colocações são unidades lingüísticas convencionais que se caracterizam pela combinabilidade e expectativa de coocorrência de seus elementos. São palavras que “andam juntas”, cujo uso e coocorrência as consagraram como colocações.

Segundo Lewis, “as colocações descrevem a forma com que palavras distintas coocorrem com outras” (1993:93)¹. Essas palavras se combinam de tal maneira que a ocorrência de uma delas pode sugerir a ocorrência da outra, mas essa fixação não precisa ser recíproca.

As colocações aparecem implicitamente em qualquer livro didático, inseridas em diálogos, textos e exercícios, mas não é dada atenção especial às palavras que ocorrem em combinações recorrentes. Como não são trabalhadas com os alunos explicitamente, como já mencionado anteriormente, não há uma conscientização clara, tácita e desenvolvida.

As colocações não são ensinadas de forma sistemática, portanto, os

¹Collocations describe the way individual words co-occur with others.

professores não chegam a perceber a necessidade desse aprendizado formal pois não conhecem o assunto profundamente, fazem uso da linguagem convencional, ensinam os alunos a traduzir e a compreender os textos, mas não a produzir colocações.

A importância desse ensino é mencionada por diversos autores: Pawley e Syder (1983), Allerton (1984), Nattinger e DeCarrico (1992) e Lewis (1993), que consideram a convencionalidade como o cerne da aquisição de uma língua. Todos reconhecem que alguns problemas dos falantes de língua estrangeira na comunicação estão relacionados à convencionalidade. Por essa razão, as colocações, que representam grande parte das categorias convencionais, são necessárias para se adquirir melhor desempenho na língua.

Ensinar colocações, ou outras formas convencionais, implica ensinar formas de se expressar que são institucionalizadas pela interação social de uma comunidade. Para entender e produzir essas formas é preciso saber como as partes da língua funcionam no discurso. Os aprendizes precisam incorporar palavras e sentenças de modo que possam elaborar um discurso espontâneo, coeso e coerente, ou seja, com uma seqüência lógica e clara, usando palavras e sentenças comuns aos nativos, de acordo com as “instituições sociais” (PAWLEY E SYDER 1983:209).

O falante ingênuo de língua estrangeira, que não sabe usar certas expressões comuns aos falantes nativos, tem certos problemas de comunicação pois, faz escolhas não apropriadas de discursar.

O PRINCÍPIO DA LIVRE ESCOLHA E O PAPEL IDIOMÁTICO

É importante perceber onde as colocações se encontram na convencionalidade. Sinclair (1987:319-320)² propõe dois modelos de interpretação:

a) o princípio da livre escolha – em que predomina a escolha de combinações

² (...)This is a way of seeing language text as the result of a very large number of complex choices. At each point where a unit is completed (a word, or a phrase, or a clause), a large range of choice opens up, and the only restraint is grammaticalness. (...)semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments.

livres por meio de restrições da gramática. Esta é uma forma de ver os textos da língua como o resultado de um grande número de escolhas complexas. A cada ponto em que a unidade é completada (uma palavra, uma frase, ou uma oração), abre-se um grande leque de escolhas e a única restrição é a gramática.

b) o princípio idiomático – em que predomina a escolha de expressões semi-pré-construídas que constituem opções únicas, mesmo que pareçam analisáveis em segmentos.

É claro, que as palavras não ocorrem aleatoriamente em um texto. Não se produziria um texto normal simplesmente por operar o princípio da livre escolha. O fato de as palavras estarem gramaticalmente estruturadas em um texto não implica, necessariamente, que haja coesão e coerência dos elementos lingüísticos. É preciso que haja combinações de palavras que sejam mais comuns e freqüentes aos falantes para que a comunicação seja natural.

As colocações seguem o princípio idiomático, pois a escolha não é meramente gramatical: a base de uma colocação pode prever determinado colocado e o contexto determinará o significado da colocação.

Os estudos envolvendo a convencionalidade

É importante que a aquisição de formas convencionais comece desde o início do aprendizado de modo que a fluência e o léxico se desenvolvam naturalmente assegurando uma fácil comunicação.

Ainda não há, no Brasil, um estudo sobre a convencionalidade e, muito menos, sobre as colocações, em inglês, voltado para a sala de aula de escolas do ensino fundamental. O trabalho de Tagnin (1987) trata dos níveis da convencionalidade em relação ao trabalho do tradutor, mas não enfoca a sala de aula.

Em outros países, há alguns estudos teóricos na área da convencionalidade, que não desenvolveram estudos sobre colocações, mas que merecem ser ressaltados por tratarem de expressões idiomáticas, fórmulas situacionais, entre outras formas convencionais. Dentre eles, salientamos:

a) Blum-Kulka (1982), que realizou um estudo com falantes de hebraico

como segunda língua, tendo o inglês como língua materna, e com falantes nativos de hebraico e de inglês, no qual analisou o uso de formas convencionais de acordo com convenções de cada língua, considerando a cultura e os fatores sociais. Dentre os alunos, quarenta e quatro eram falantes nativos de inglês, aprendizes de hebraico, trinta e dois nativos de hebraico e dez nativos de inglês. O instrumento usado para o estudo foi diálogos com espaços para completar com frases. O objetivo foi analisar o tipo de discurso utilizado pelos alunos e seus desempenhos. Como resultado, observou-se que os falantes transferem o tipo de discurso da língua nativa para a língua estrangeira usando expressões que não se encaixam na língua estrangeira;

b) Pawley e Syder (1983), que fizeram um trabalho com falantes nativos em que se examinou a habilidade de selecionar as formas naturais e idiomáticas de se expressar, dentre outras também gramaticalmente corretas, ao produzir um discurso fluente, espontâneo e concatenado. O primeiro estudo foi com um neozelandês de setenta anos em que se analisou a narrativa e percebeu-se a falta de naturalidade no discurso pelo uso de estrangeirismos e expressões idiomáticas mal empregadas. O outro estudo foi feito com um jovem de vinte anos, da Nova Guiné, em que o problema na comunicação também foi o uso de combinações mal empregadas não se comunicando claramente. Como resultado, se concluiu que uma palavra ou expressão pode ser usada no discurso e estar gramaticalmente correta mas não estar adequada idiomáticamente;

c) Yorio (1989:56), que analisou o uso da linguagem convencional em quatorze composições de um aluno coreano aprendiz de inglês como segunda língua. Também estudou o uso de fórmulas e expressões idiomáticas em outros vinte e cinco alunos de inglês como segunda língua, tendo como objetivo perceber em que situações foram usadas as estruturas convencionais e se o uso foi correto. Concluiu-se que a aquisição de formas de linguagem convencional em adultos que aprendem uma segunda língua parece ser uma tarefa árdua e longa. Diferentemente de crianças, os adultos não parecem usar extensivamente, no início do aprendizado, a linguagem formulaica, pré-fabricada e, quando a usam, não parecem ser capazes de usá-la para aumentar o desenvolvimento gramatical;

d) Jaworski (1990), que fez um estudo sobre o uso de fórmulas em polonês, com trinta alunos americanos estudando polonês como língua estrangeira e falantes nativos de polonês, em que analisou a interferência causada pelos

hábitos de culturas diferentes. O objetivo do estudo foi mostrar as tendências de quais fórmulas utilizar em diálogos e a frequência de uso das mesmas em cursos de língua estrangeira. Como instrumento para o curso de polonês a americanos e poloneses foram utilizados diálogos das lições do curso. O resultado mostrou que americanos e poloneses, usam fórmulas de maneira diferente, considerando-se os tipos de fórmulas e a frequência de ocorrência das mesmas. Os americanos usaram em maior número fórmulas mais simples no começo dos diálogos. Já os poloneses, usaram fórmulas mais elaboradas, mas com menor frequência.

Como se pode perceber, o ensino explícito da linguagem convencional já ocorre em alguns países mas, no Brasil, ainda não há essa preocupação.

Os estudos envolvendo as colocações

Dentre os estudos que envolvem especificamente o ensino formal de colocações, destacam-se os mencionados abaixo, envolvendo o aprendizado da língua estrangeira ou materna, com falantes nativos e não-nativos:

Mackin (1978) trabalhou com alunos universitários de inglês como língua materna, dando-lhes sentenças para completar com colocações de suas escolhas. Seu objetivo foi verificar quais colocações foram escolhidas pelos alunos, bem como as diferentes possibilidades de combinações de palavras.

Os resultados foram diferentes do esperado, pois o intuito não foi buscar respostas exatamente corretas e sim possíveis de ocorrerem, e percebeu-se que várias possibilidades foram apresentadas.

O que se concluiu com essa experiência foi que a língua está em constante mudança e que qualquer aprendiz de inglês como língua estrangeira que obtivesse resultados parecidos com o dos nativos quanto ao uso das colocações, poderia ser considerado fluente como um falante nativo.

Azevedo (1986) investigou, em redações de universitários e pré-universitários falantes nativos de português, os deslizos lingüísticos advindos de quebra de convencionalidade de colocações adjetivas e verbais em português.

O objetivo do trabalho foi estudar os agrupamentos lingüísticos em que ocorre quebra colocacional e levantar as estratégias utilizadas pelos usuários na substituição de um dos itens. Além desses aspectos, traz também uma

percepção do estágio em que se encontram tais usuários em relação à aquisição da colocação na língua materna, no caso, o português.

Foi observado que dois itens usados em situações semelhantes podem ser confundidos. Da mesma forma, dois itens com colocações semânticas ou formalmente semelhantes podem vir a ser trocados, como ocorre no exemplo mencionado em seu trabalho: “Sem mais, envio-lhe os meus votos de alta consideração”. Os vocábulos votos e protestos são geralmente usados em situações de formalidade e têm alguns traços semânticos em comum, o que causa o deslize da troca.

Um tipo de deslize ocorre entre duas colocações com a mesma base ou com os mesmos colocados, por exemplo “...sem precisar divulgar isso às quatro paredes do mundo”. A troca ocorreu entre aos quatro cantos do mundo e entre quatro paredes.

Os problemas de colocação revelaram que, como o aluno não está devidamente atento às relações co-textuais ao apreender uma palavra, cabe ao professor de línguas mostrar-lhe as peculiaridades colocacionais dos itens que ocorrem no texto fixando a atenção nas relações entre palavras.

Esse estudo demonstrou que não só os falantes de língua estrangeira cometem erros de combinações de palavras, o que justifica ainda mais se propor esse ensino na língua estrangeira pois são erros frequentes que precisam ser trabalhados, principalmente em uma escola de Ensino Fundamental em que esse enfoque não ocorre.

Bahns (1993) adota o conceito de Benson (citado em Bahns 1993:102)³ para definir colocações e expõe que “em inglês, como em outras línguas, há várias frases e construções fixas, identificáveis e não idiomáticas.

Esses grupos de palavras são chamados de combinações recorrentes, combinações fixas ou colocações”. Bahns (1993) salienta a importância de as colocações constarem nos dicionários e menciona que, para selecionar quais e quantas deveriam ser incluídas, é necessário saber qual será a utilização, o tamanho desse dicionário e seus usuários.

Em seu estudo com 58 alunos alemães, em nível avançado de aprendizado de inglês, foi investigada a produção de colocações de verbos com

³ In English, as in other languages there are many fixed, identifiable, non-idiomatic phrases and constructions. Such groups of words are called recurrent combinations, fixed combinations or collocations.

substantivos através de uma atividade de tradução e de um texto com lacunas para completar. Sua intenção foi saber se as colocações deveriam ou não ser ensinadas.

O estudo mostrou que os alunos de inglês como língua estrangeira não adquirem colocações na mesma proporção em que adquirem vocabulário. Foi possível perceber que os alunos não conseguem adquirir colocações, sem instrução explícita, da mesma forma que adquirem vocabulário, pois a escolha de vocabulário é semântica e a escolha de seus colocados é convencional.

Os alunos não conseguiram parafrasear colocações perfeitamente nas traduções, ou seja, não conseguiram encontrar equivalência de colocações em ambas as línguas, o que leva a crer que esse conhecimento é essencial para se ter uma habilidade comunicativa completa.

A conclusão a que o autor chegou foi que esses alunos alemães no nível avançado do aprendizado de inglês são capazes de compreender e traduzir, mas não de produzir colocações. Bahns (1993) considera que o conhecimento de colocações é necessário, portanto, seu ensino deve ocorrer levando-se em consideração as colocações mais difíceis de serem parafraseadas. Por essa razão, se percebe o quanto esse ensino é importante, porque os alunos não são devidamente preparados para produzir e usar as colocações em seus discursos tanto em sala de aula quanto fora dela.

Com base nessa conclusão, pôde-se direcionar melhor quais colocações deveriam ser ensinadas na presente pesquisa. Foi sugerido que seu ensino fosse iniciado no começo do aprendizado, com poucas combinações básicas, aumentado conforme o desenvolvimento do aluno. Bahns (1993) considera que não há nada de errado em se memorizar algumas expressões essenciais, especialmente nos primeiros estágios do conhecimento da língua.

Essa observação de Bahns foi motivo de grande inspiração, quando se decidiu propor a realização do projeto de ampliação do léxico de colocações aos alunos de quinta a oitava séries do ensino fundamental desta pesquisa.

Nattinger e DeCarrico (1992) consideram que a análise da língua feita por computador mostra a coocorrência de certos padrões lexicais. Firth (1957, citado em Nattinger e DeCarrico, 1992:20) afirma que “pode-se conhecer uma palavra pela companhia que ela mantém”⁴, ou seja, o significado das palavras não se dá isoladamente, mas também de acordo com a coocorrência com outras.

A pesquisa evidencia como fórmulas de rotina e outros tipos de expressões pré-fabricadas têm papel importante na aquisição e no desempenho de uma língua. De acordo com os resultados teóricos examinados, os autores investigaram como as combinações lexicais estão relacionadas com as colocações. Foi apresentado um programa de ensino e suas aplicações pedagógicas, que induzia os alunos a usarem a linguagem pré-fabricada de falantes nativos.

O enfoque estava voltado para o uso apropriado da língua e, para que isso ocorresse, foram examinadas diferentes tipos de textos para ensinar conversação a alunos de inglês como segunda língua e língua estrangeira. Foram apresentadas atividades com colocações para ensinar compreensão escrita e oral. A pesquisa incluiu corpora de discursos falados, coletados pelos autores de palestras acadêmicas, estudos de grupo e reuniões entre professores e alunos.

Também foram incluídos dados de discursos escritos de vários livros de inglês como segunda língua, livros-texto de cursos acadêmicos, cartas a editores de várias publicações e correspondência pessoal. Esse estudo foi realizado primeiramente no computador para que a coleta de corpora (textos do computador, elaborados pelos acadêmicos cujos temas eram: antropologia, lingüística aplicada, biologia, ecologia, etnologia, história, lingüística, literatura, sociologia e comunicação discursiva) mostrasse como a língua é usada, para então ser aplicada a alunos universitários.

Concluiu-se que, para compreender e produzir uma língua, é preciso entender como suas partes se encaixam no discurso e, para isso, é preciso entender e saber usar colocações. Aprender uma língua estrangeira é aprender a conversar e interagir, usando estruturas e combinações lexicais que façam a conversa fluir naturalmente, seja em situações informais com amigos e/ou conhecidos seja em situações formais com estranhos.

Howarth (1998) define colocações como “combinações de palavras com uma função sintática de constituintes de sentenças” (1998:24)⁵. O objetivo de sua pesquisa foi estudar comparativamente o desempenho de nativos e não-nativos para ilustrar o conhecimento de convencionalidade dos mesmos, ou seja, como esses falantes usam as colocações.

O estudo ressalta a dificuldade dos alunos para diferenciar combinações livres de combinações fixas, pois isso envolve distinguir o que é semântico

⁴ You shall know a word by the company it keeps.

e, conseqüentemente, generalizável, do que é colocacional e altamente específico. Isso faz com que os professores necessitem de orientação com relação ao direcionamento desse ensino sobre o quanto e quais colocações ensinar de acordo com a necessidade dos alunos e o uso das colocações na linguagem. Os professores precisam ensinar colocações que sejam relevantes para se ter uma comunicação natural, conscientizando os alunos da necessidade desse aprendizado desde o começo.

Seu estudo desenvolveu-se com base em textos acadêmicos da área de ciências sociais com alunos em nível avançado do aprendizado de inglês. Os dados de sua pesquisa mostram o uso da língua por falantes nativos, ilustrando como as colocações aparecem.

Também foram discutidos e comparados textos acadêmicos em inglês, escritos por falantes nativos e não-nativos. Os erros sugerem que alunos não-nativos do nível avançado são lexicalmente competentes e internalizam com mais sucesso colocações mais restritas ou semi-idiomáticas. As combinações menos restritas, por outro lado, merecem maior atenção.

Ao comparar o desempenho entre esses nativos e não-nativos Howarth (1998:24), conclui que há um reconhecimento crescente de colocações no ensino de línguas, mas ainda parece existir falta de percepção em relação ao verdadeiro significado das mesmas.

Hill (1999:03)⁶ define colocações como “a forma com que palavras ocorrem juntas em combinações previsíveis”. Para sua pesquisa criou diferentes tipos de exercícios envolvendo colocações. Os alunos executavam atividades como: sublinhar, traduzir, ligar ou inserir colocações. Como forma de memorização, sugeriu que os alunos, após as atividades, passassem as colocações adquiridas para o caderno a fim de memorizá-las.

Seu estudo permitiu-lhe chegar a várias conclusões em relação ao ensino de colocações:

a) o léxico deveria ser um dos princípios centrais de organização do conteúdo programático a ser ensinado mas, infelizmente, ainda é a gramática que impõe as regras.

⁵(...)These are defined as combinations of words with a syntactic function as constituents of sentences.

⁶ (...) the way words occur together in predictable combinations.

As colocações são a chave para a fluência, portanto, o ensino deveria estar voltado primeiramente para as colocações porque são a base do conhecimento da língua e é seu uso freqüente que proporciona a memorização. Saber uma língua é saber quais combinações de palavras usar, saber gramática não significa necessariamente saber como combinar palavras;

b) é preciso aumentar a quantidade de *input* e, portanto, o papel do professor deveria mudar de praticante para provedor da língua. Provedor, pois o professor deveria introduzir aos alunos o maior número de colocações possíveis porque a quantidade de palavras, colocações, combinações e expressões é muito maior do que se imagina;

c) é preciso utilizar estratégias que facilitem a aquisição de vocabulário em diferentes estágios do aprendizado, conforme o nível. Os alunos iniciantes precisam saber colocações e expressões simples. Os intermediários precisam elaborar essas colocações e aumentar mais e mais a quantidade apreendida das mesmas. Os avançados precisam de mais e melhores estratégias para ter uma base sólida das colocações adquiridas, de modo a aumentar o número de palavras encontradas fora do contexto da sala de aula;

d) os alunos precisam se tornar coletores de léxico, com técnicas que facilitem a aquisição; para isso, os professores têm de se conscientizar mais em relação a como controlar a aprendizagem em sala de aula;

e) a linguagem de muitos livros didáticos e o conteúdo programático a ser ensinado não condizem com a realidade dos alunos e com a linguagem natural. É mais fácil ensinar o *Present Perfect Continuous* do que colocações, mesmo porque o número de colocações a ser aprendido é muito grande e, em uma avaliação escolar, é difícil para os professores escolher quais colocações devem ser testadas, se não tiverem um bom conhecimento da língua, da freqüência e do uso de colocações para perceber o que é mais importante a ser ensinado;

f) os dicionários convencionais, muitas vezes, não dão informações suficientes sobre colocações, o dicionário bilingüe é uma opção para saber a tradução de colocações. A tradução é importante, quando se trata de uma colocação pois, muitas vezes uma tradução literal é impossível por ser totalmente diferente em outra língua, cabe ao professor proporcionar esse conhecimento ao aluno.

g) quanto maior a ênfase na aquisição do léxico, menor a ênfase no ensino de gramática; a precisão gramatical deve ser tratada como uma habilidade a ser adquirida mais tarde pois gramática e vocabulário se fundem e a linha divisória entre os dois não é clara;

h) finalmente, o inglês é ensinado no mundo todo, predominantemente por falantes não-nativos a alunos que se comunicam com outros não-nativos, mas é preciso lembrar que as colocações são ditadas por falantes nativos.

No ensino da língua inglesa, um erro gramatical é considerado mais grave que uma colocação mal empregada, segundo Hill (1999), as colocações são a chave para a fluência.

Hill (1999) menciona que a lingüística do corpus forçou uma mudança de visão da linguagem e percepção da linguagem natural, com isso percebeu-se que as colocações aparecem em quantidade suficiente para se observar os padrões de recorrência do léxico. Qualquer análise de texto mostra quão intensa é a ocorrência das colocações, sejam elas consideradas fixas mais livres. De qualquer forma, o ensino é necessário pois, apesar de ditadas pelos nativos, são usadas por todos, nativos ou não.

Como se pode perceber, os argumentos do autor são convincentes o suficiente para se perceber a necessidade do ensino de colocações em inglês como língua estrangeira e que seja desde o princípio do aprendizado.

Lewis (1993:ix)⁷ desenvolveu o *Lexical Approach*, baseado numa percepção da linguagem e do aprendizado como essencialmente holístico, ou orgânico. Pode-se dizer que na abordagem do *Lexical Approach*, a língua não é constituída só da gramática tradicional e do vocabulário, mas sim também de combinações lexicais pré-fabricadas tão ou mais importantes do que a gramática e o vocabulário isoladamente.

Algumas características desse método envolvem a função e a natureza do léxico, os diferentes significados do léxico no texto e as estratégias para desmembrar a linguagem em partes, o que Lewis (1993) chama de *chunk*. *Chunking language* é dividir os componentes lexicais em pequenas partes que não são o vocabulário tradicional, nem as estruturas com as quais professores e alunos estão acostumados a trabalhar. Esses *chunks* podem representar palavras, colocações, expressões fixas e semi-fixas.

⁷ This approach is based on a perception of language and learning as essentially holistic, or organic.

As palavras podem sozinhas ser itens lexicais; as colocações são as palavras que coocorrem e se combinam; as expressões fixas incluem cumprimentos sociais, frases de polidez, linguagem técnica de livros didáticos (que são os enunciados dos exercícios e a apresentação das lições) e expressões idiomáticas; as expressões fixas ou semi-fixas possibilitam algumas variações.

Lewis (1993) propõe que para se trabalhar com o *Lexical Approach* é preciso que o ensino de combinações lexicais faça parte do conteúdo programático. Em consequência, o método de aprendizagem sofre mudanças pois a linguagem natural é mais abordada em sala de aula através de diálogos contextualizados e exercícios de memorização; porém, no contexto de sala de aula, tais mudanças são bastante sutis pois, independentemente do livro didático, a abordagem empregada não muda.

O conteúdo programático abrange o que os professores apresentam em aula, o método implica as técnicas usadas nessa apresentação e a abordagem, o que os professores valorizam nesse ensino.

A idéia central do *Lexical Approach* é que as sentenças institucionalizadas (expressões convencionais) e colocações podem ser introduzidas nos primeiros estágios do processo de aprendizagem sem análise, ou seja, sem necessidade de explicação teórica ou aprofundamento do conhecimento gramatical sobre as estruturas dessas sentenças e frases.

As colocações, entre outras formas convencionais, fornecem um princípio organizacional poderoso no ensino de línguas porque envolvem inserir palavras num contexto usando-se uma linguagem mais natural e freqüente. Conhecer uma palavra inclui conhecer suas colocações e restrições. Os alunos precisam perceber que o entendimento deve ser da frase como um todo, sem necessidade de analisá-la gramaticalmente.

Lewis (1997:32)⁸. considera ser mais eficiente aprender o todo e quebrá-lo em partes do que aprender as partes e ter de aprender o todo como um item arbitrário extra, posteriormente. A fluência é, em parte, adquirida por se ter conhecimento de colocações de modo que os alunos devem ser encorajados a identificá-las e fixá-las para adquirirem itens pré-fabricados fixos e semi-fixos.

Seu estudo foi realizado para mostrar que é possível ensinar colocações desde o princípio do aprendizado, podendo-se mudar o conteúdo a ser ensinado e a metodologia aplicada. Essa mudança no conteúdo acarreta

mudanças também na metodologia de ensino porque o enfoque não está na precisão, mas no sucesso na comunicação.

O autor contou com o auxílio de seis professores preparados para uma visão da língua, seguindo o *Lexical Approach* para aplicar atividades com seus alunos. Foi sugerido que os alunos fossem instruídos, desde o começo, a perceber a língua como sendo essencialmente arbitrária porque muitas vezes não há uma resposta precisa para se saber por que uma combinação se comporta de tal maneira. Lewis (1997:18)⁹ cita um exemplo para explicar essa arbitrariedade; na língua inglesa utiliza-se as expressões *Merry Christmas* ou *Happy Christmas* e *Happy Birthday*. Todos são padrões da língua mas, *Merry Birthday* não é utilizado como padrão; portanto, a escolha de quando usar *merry* é arbitrária. Essa arbitrariedade envolve as colocações porque as combinações de palavras ocorrem aleatoriamente, sem que haja uma explicação sintática ou semântica para a escolha.

Lewis (1993) classifica as colocações como ‘fortes’, quando as palavras da combinação estão tão interligadas que se comportam como se fossem uma única palavra, e ‘fracas’, quando as palavras da combinação podem ocorrer também com muitas outras. As fortes devem ser memorizadas como um todo e as fracas podem ser estudadas juntamente com outras colocações que também se combinem com as mesmas palavras.

Em algumas das atividades propostas, foram feitos quadros com verbos ou adjetivos para completar colocações. A idéia proposta não é completar o quadro com qualquer palavra, mas sim com as mais fortes e freqüentes. Outras atividades incluem palavras cruzadas, sentenças para completar, palavras para ligar a base ao colocado ou a colocação a seu significado, além de muitas outras.

Cada um dos professores envolvidos desenvolveu um tipo diferente de trabalho com

seus alunos. Foram feitas atividades escritas e de leitura com textos, estórias, poemas, músicas, entre outros. A pesquisa foi feita com alunos em diferentes níveis de conhecimento, tendo o inglês como segunda língua ou língua estrangeira, ou como língua de especialidade.

⁸ (...) it is more efficient to learn the whole and break it into parts than to learn the parts and have to learn the whole as an arbitrary item.

⁹ (...) Happy Christmas, Merry Christmas, Happy Birthday are all standard but Merry Birthday is not

Percebeu-se que os alunos, em geral, se conscientizaram, após a realização de vários tipos de exercícios escritos ou orais, de que é preciso analisar o texto como um todo e não palavras isoladamente na sentença, aprendendo-as juntamente com outras.

Apesar do emprego de métodos diferentes, as colocações estavam sempre presentes e exerciam um papel de destaque em cada método aplicado. Todos os professores modificaram sua maneira de ensinar, atribuindo a apresentação de formas lexicais às aulas.

Além das pesquisas e estudos mencionados acima, há também o “*Dictionary of English Words Combinations*” de Benson, Benson e Ilson (1997) que é acompanhado por um livro de exercícios de colocações, podendo ser realizado em sala de aula ou como estudo independente. Esse livro, com material explicativo e exercícios ilustrativos, é voltado a alunos que necessitem aprender inglês como língua estrangeira. O livro de exercícios serve para complementar o dicionário pois enfoca atividades específicas para o uso e aplicação de colocações, apresentando também a diferença entre combinações livres e fixas.

AS COLOCAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS E SUAS DEFICIÊNCIAS

Em todos os estudos citados acima, salienta-se a necessidade de se aprender a linguagem convencional. Porém não há, nos livros didáticos usados em escolas do ensino fundamental brasileiro, um enfoque maior quanto a esse estudo e, muito menos, atividades ou exercícios de fixação, o que comprova a necessidade de complementação.

Em institutos de línguas há o ensino de colocações, mas longe de ser suficiente, porque é voltado para alunos no nível avançado e os livros, em geral, não estão voltados para a realidade brasileira porque são livros estrangeiros. O ensino das colocações aparece, também, em cursos preparatórios para se obter o “*Certificate of Advanced English*” ou o “*Certificate of Proficiency in English*” da Universidade de Cambridge, Inglaterra. Alguns livros estrangeiros usados no Brasil têm atividades de colocações, mas são exercícios isolados de memorização, fora de um contexto real ou de um diálogo natural que motive e proporcione o uso quando se interpreta ou se produz um texto, o que comprova a necessidade desse ensino formal.

Os livros examinados que não são voltados para o ensino fundamental e sim para o ensino livre de língua inglesa a alunos no nível avançado em escolas de línguas foram escolhidos para verificar como as colocações são apresentadas em um enfoque diferente da sala de aula do Ensino Fundamental.

Podemos comprovar, mais uma vez, o quanto é necessário aprender colocações pois, como vimos, elas são cobradas nos exames de proficiência bem como nos vestibulares, justamente porque são muito usadas na linguagem natural e estão presentes em qualquer tipo de discurso marcando a fluência. Como são usadas naturalmente por falantes nativos, o aluno não pode deixar de aprendê-las para também se comunicar de maneira natural, mesmo que não tenha interesse em fazer um exame de proficiência ou prestar o exame vestibular.

Há colocações em livros de conversação, no entanto, em nenhum deles as colocações são trabalhadas, constando apenas da lista de vocabulário ou em diálogos para completar, juntamente com outras expressões de categorias diferentes. Nenhuma das obras acima que incluem as colocações no ensino se aplica a alunos de escolas do Ensino Fundamental, iniciantes no estudo do inglês portanto, o professor, por sua vez, não está preparado para esse ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais mostram, também, as deficiências no ensino da língua inglesa no Brasil. “O ensino de língua estrangeira, em geral, não é visto como elemento importante na formação do aluno na escola, como um direito que lhe deve ser assegurado.

Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, algumas vezes, fora do contexto da educação global do aluno.

Quanto aos objetivos, a maioria das propostas prioriza o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, mas essa opção não parece decorrer de uma análise de necessidades dos alunos, nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino aprendizagem de línguas, tampouco de sua função social.

Evidencia-se a falta de clareza nas contradições entre a opção priorizada e os conteúdos e atividades sugeridos. Essas contradições aparecem também no que diz respeito à abordagem escolhida. A maioria das propostas situa-

se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados”¹⁰.

O PAPEL DO PROFESSOR EM RELAÇÃO À CONVENCIONALIDADE

É comum os professores, de maneira geral, inserirem em suas aulas algum tipo de material extra para variar as atividades dadas em aula, usando: músicas, vídeos, jogos, exercícios no caderno, etc.

No caso das colocações, não há nenhum material brasileiro, nem no livro didático nem como material complementar, cujo enfoque esteja voltado para o ensino fundamental. Isso faz com que os professores não tenham atividades como modelo para o preparo de suas aulas.

O que se propõe neste artigo é justamente incluir o ensino de colocações no ensino fundamental a alunos que estão no início do aprendizado de inglês. Para isso, é preciso preparar professores para que estejam aptos a incumbir-se desse ensino incluindo as colocações no conteúdo de suas aulas. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade não só de ampliar o léxico, mas também de se comunicar com mais naturalidade.

Essa comunicação natural resume-se a uma “competência socio-lingüística”, como define Celce – Murcia (1995), que é uma autora que se preocupa com o preparo do professor. Essa competência socio-lingüística pode ter três componentes distintos:

- a) a competência socio-cultural, que se refere ao conhecimento do falante (ao se expressar apropriadamente tendo a língua como identidade individual), sabendo se expressar em diferentes situações, seguindo as convenções e estilo relacionados à organização social da cultura da comunidade em que a língua é usada;
- b) a competência formulaica, que se refere às combinações pré-fabricadas de palavras, inclui as colocações, expressões fixas, idiomáticas e clichês;
- c) a competência paralingüística, que inclui aspectos não-verbais da comunicação oral como gestos, contato visual, expressões faciais, distância

¹⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasília: MEC/SEF, 1998. (pp. 23-24)

física entre os interlocutores, convenções de toque e silêncio.

A competência discursiva envolve esses três aspectos e, ainda, a competência estratégica e a lingüística. Estratégica, porque constitui o processo e a produção do aprendizado; lingüística, porque compõe os elementos básicos da comunicação: padrões e tipos de sentenças, constituintes estruturais, variações morfológicas, recursos lexicais e o sistema ortográfico e fonético necessários na comunicação.

Todos esses elementos têm grande importância para a comunicação natural e o desafio está em “educar” os professores de línguas para prepararem suas aulas conscientizando-se e conhecendo essas perspectivas para que possam utilizar a forma mais adequada para ensinar seus alunos, com um conteúdo também adequado, que dê razões que incentivem a aprendizagem de uma segunda língua.

Por meio de entrevistas com professores foi possível perceber que, em sua maioria, não sabem o que vem a ser o termo convencionalidade, embora conheçam e façam uso dessa noção, ensinando-a implicitamente, mas não de maneira sistemática.

Observou-se que, normalmente, os professores se atêm à tarefa mais simples e cômoda de ensinar regras gramaticais por se sentirem mais seguros nesse campo, afinal, as regras gramaticais não são arbitrárias como a convencionalidade.

Conclui-se que para o professor se conscientizar da necessidade de aprender e ensinar colocações, e comece a fazê-lo, será preciso que estude mais sobre o assunto e obtenha noções de como ensiná-las. É preciso saber identificar e analisar as diferentes formas convencionais apresentadas nos livros didáticos para saber como ensiná-las.

Um dos aspectos essenciais para se atingir a fluência numa língua estrangeira, conforme já salientaram diversos estudiosos, é conhecer a convencionalidade daquela língua, ou seja, conhecer as expressões e palavras consagradas pela comunidade lingüística, em especial as colocações.

No Brasil, no entanto, esse assunto não tem merecido a devida atenção. A análise mostrada acima sobre os estudos voltados para o ensino da convencionalidade em livros didáticos de ensino de língua inglesa demonstrou

que não há dedicação às colocações, isto é, não há um ensino explícito enfocando a linguagem convencional de modo a conscientizar os alunos da necessidade desse aprendizado.

Foi verificado que professores de língua inglesa não sabem, em geral, o que são colocações e muitos deles as confundem com gírias ou fórmulas situacionais. Em sua maioria, consideram importante a linguagem convencional para se comunicar, mas desconhecem como ensiná-la.

Quanto à necessidade desse ensino, vários professores pensam erroneamente que é muito importante, mas que deveria ocorrer quando o aluno já estivesse em um nível mais avançado do estudo.

É possível observar o quanto é necessário o ensino de colocações, pois os professores, em geral, não sabem os motivos que causam uma comunicação insatisfatória e também não percebem que ser fluente é poder se comunicar naturalmente em uma língua, porque estão muito enraizados à precisão gramatical.

O professor de línguas está acostumado ao ensino tradicional em que a gramática está em primeiro lugar, estando a comunicação em segundo plano, e pensa ser essa a única forma de aprender a língua, portanto, para ele, a gramática apenas é suficiente e muito comoda de ensinar porque é o conhecido.

Esses professores pensam que para falar de maneira natural, “da maneira que se diz”, é preciso ter aulas de conversação em escolas de línguas. Não se dão conta de que falar de maneira natural é necessário em qualquer circunstância, desde que se tenha a intenção de se comunicar.

Comprova-se, com isso, ainda mais, a necessidade do ensino formal da linguagem convencional, mais especificamente de colocações, para que professores se conscientizem da importância desse ensino, já que foi provado que é possível ensiná-las, para que os alunos percebam a necessidade de aprender a falar de maneira natural.

BIBLIOGRAFIA

ALLERTON, D. J. (1984) Three (or Four) Levels of Word Cooccurrence Restriction, *Lingua* 63, pp17-40.

- AZEVEDO, L. F. (s/d). *Deslizes Lingüísticos em Colocações Convencionais*, manuscrito.
- BAHNS, J. & ELDAW, M. (1993) Should we teach EFL Student Collocations?, *System*, vol. 21, no. 1, pp 101-114.
- BENSON, M. , Benson, E. & Ilson, R. (1997) *The BBI Combinatory Dictionary of English – A Guide to Word Combinations*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- BLUM-KULKA, S. (1982) Learning to say What You Mean in a Second Language: A Study of the Speech Act Performance of Learners of Hebrew as a Second language. *Applied Linguistics*, vol. III, pp 29-59, pp 699-710.
- CELCE-MURCIA, M. (1995) The Elaboration of Sociolinguistic Competence: Implications for Teacher Education. In *Georgetown University Round Table of Languages and Linguistics 1995*, pp 699-710.
- FERREIRA, Aurélio (1999) *Novo Aurélio. O Dicionário da Língua Portuguesa. Século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FIRTH, J. (1957) A synopsis of linguistic theory 1930-1955. In *Studies in Linguistic Analysis*. Oxford: Philological Society. Reeditado em F. Palmer (ed.) 1968, Selected Papers of J. R. Firth. Harlow: Longman.
- HILL, J. (1999) Collocational Competence. *English Teaching Professional*, Issue Eleven, April, 1999.
- HOWARTH, P. (1998) Phraseology and Second Language Proficiency. *Applied Linguistics* 19/1, 24-44. Oxford: Oxford University Press.
- JAWORSKY, A. (1990) The Acquisition and perception of formulaic language and foreign language teaching. *Multilingua* 9-4, pp 397-411.
- LEWIS, M. (1993) *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. London: LTP Teacher Training.
- LEWIS, M. (1997) *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. London: LTP Teacher Training.

MACKIN, R. (1978) On Collocations: 'words shall be known by the company they keep'. In Strevens, P. (ed.) *Studies in Honour of A. S. Hornby*, Oxford: Oxford University Press, pp 149-165.

NATTINGER, J. & DeCarrico, J. (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

PAWLEY, A. & Syder, H. (1983) Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency, In Richards, Jack C. & Richard W. Schmidt (eds.). *Language and Communication*, London/ New York: Longman, pp 191-225.

SINCLAIR, J. (1987) Collocation: a progress report. In Steel, Ross & Terry Threadgold (eds.) *Language Topics: Essays in Honour of Michael Halliday*, vol. I, Amsterdam: John Benjamins: pp 319-331.

TAGNIN, S. E. O. (1987) *Levels of Convencionality and the Translator's Task*, tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TAGNIN, S. E. O. (1998) *Convencionalidade e Produção de Texto: Um Dicionário de Colocações Verbais Inglês/ Português Português/ Inglês*, tese de Livre-Docência, Universidade de São Paulo, São Paulo.

YORIO, C. (1989) Idiomaticity as an Indicator of Second Language Proficiency. *Maturity and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press.

RACIOCÍNIO BASEADO EM CASOS - UMA VISÃO GERAL E MÉTRICAS DE SIMILARIDADE

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14188200>

PESSÔA, SÁ, Fábio, Mestrando*
NAKAMITI, G., Dr.**

* Faculdade de Tecnologia da Baixada Santista – Campus Praia Grande
Departamento de Informática Gestão de Negócios – Praça 19 de Janeiro 144, 11700-100
Praia Grande/SP - Fone (13) 3591-1303
fabio.sa@iron.com.br

** UNIP - Universidade Paulista - Rua Dr. Bacelar, 1212 - São Paulo/SP
UNISANTOS - Universidade Católica de Santos - Rua Carvalho de Mendonça, 144
5º andar - Santos/SP
g_nakamiti@uol.com.br

RESUMO

Raciocínio Baseado em Casos trata-se de um modelo computacional bastante utilizado em diversos sistemas inteligentes. Essa abordagem tem motivado pesquisadores a criarem sistemas para diferentes domínios, assim como possibilidades de sistemas integrados com outras abordagens graças à flexibilidade e simplicidade desse modelo. A seção “Métricas de Similaridade” apresenta alguns modelos de métricas mais utilizados e a seção “Perspectivas para o Futuro” ilustra algumas aplicações e tendências dessa área.

PALAVRAS-CHAVE: Raciocínio Baseado em Casos, Aplicações Help Desk, Métricas de Similaridade

ABSTRACT

Reasoning based in cases deals with computational models very much used in several intelligent systems. This approach has motivated researchers to create systems for different dominion as well as possibilities of integrated systems with other approaches thanks to the flexibility and simplicity of this model. The section “Metrics of Similarity” presents some models of metrics more used and the section “Perspectives for the Future” shows some applications and tendencies in this field.

KEY-WORDS: *Reasoning based in cases, Help Desk Applications, Metrics of Similarity*

INTRODUÇÃO

Freqüentemente, o termo “raciocínio” é explicado como um processo de relacionamento de idéias, começando do nada. O dicionário Aurélio confirma essa definição como um “encadeamento, aparentemente lógico, de juízos ou pensamentos”. Raciocínio baseado em casos (RBC) tem uma concepção bastante diferente. Em RBC, a origem do conhecimento não é gerada por regras, mas por uma memória de *casos* guardados, registrados em episódios anteriores (LEAKE, 1996).

Vários exemplos podem ilustrar essa importante abordagem da Inteligência Artificial (IA): empresas procuram profissionais qualificados através de anúncios, onde se destaca a busca por candidatos com experiência prévia em determinados serviços. É bem coerente que empresas de suporte em informática procurem candidatos que já tenham enfrentado problemas e encontrado soluções, caracterizando sua experiência pela prática adquirida no exercício constante de sua profissão. Tais profissionais adquiriram habilidades em suas tarefas enfrentando eventuais problemas com as respectivas soluções, resultando em diversos *casos*.

O profissional de suporte, em seu dia-a-dia, encontra soluções para seus problemas novos através da lembrança ou *recuperação* de problemas similares anteriores, que pode ser através da sua memória ou consulta a documentações. Encontra também problemas diferentes, mas com soluções parecidas, cabendo então a *adaptação* de um caso que ele conhecia.

No processo de remoção de um vírus de computador, por exemplo, o profissional de suporte em informática pode lembrar de uma solução utilizada anteriormente, ainda que seja para a remoção de um vírus diferente. Se funcionar, a solução deve ser *revisada* e devidamente *armazenada*, para soluções de problemas futuros, caracterizando um aprendizado desse profissional.

Isso leva a crer que um profissional qualificado mantém diversos casos em sua memória. Logo, quanto mais casos adquiridos, mais experiência e melhor capacidade para executar sua função farão parte do currículo deste profissional. Esse é um dos motivos porque chamamos uma *base de casos* também de *banco de experiências*.

Podemos utilizar o RBC em diversas situações. De um modo geral pode-se dizer que esse sistema reutiliza experiência prévia para: (NAKAMITI, FREITAS, 1999).

- a) explicar novas situações (suporte em informática);
- b) encontrar novas demandas;
- c) interpretar novas situações (advogados);
- d) criticar novas soluções;
- e) criar uma solução justa para um novo problema (juízes).

Estes exemplos ilustram a simplicidade do sistema RBC, mas merecem algumas explicações dos pré-requisitos, os passos essenciais, e as diferenças em comparação com outras abordagens de construção de sistemas baseados em conhecimento.

O primeiro e mais importante pré-requisito é a coleção de experiências, denominados *casos*, armazenados na base de casos. Cada caso consiste ao menos em parte da descrição do problema, denominado *problema*, e parte da descrição da solução, denominada *solução*.

Estes dois ingredientes básicos são normalmente enriquecidos por uma parte administrativa que pode incluir, por exemplo, uma identificação do caso, uma parte que explica ou justifica e que oferece mais informação sobre os passos da solução do problema em direção à solução, uma parte da descrição do contexto, e uma parte de avaliação que contém informações sobre a qualidade e a reutilização do caso.

Pode-se descrever a solução de um problema com um sistema RBC pelo seguinte: Um novo problema aparece e é descrito como parte de um novo caso. Então, casos antigos contendo problemas similares são recuperados, e o mais adequado à sua solução é escolhido a tornar-se solução do novo problema. Essa solução é então testada e eventualmente guardada como um novo caso. Este último passo caracteriza uma das importantes etapas desse sistema que é o aprendizado (SPÖRL, LENZ, HÜBNER, 1999).

Além da base de casos composto por casos que representam situações anteriores, os sistemas de raciocínio baseado em casos requerem mecanismos para recuperá-los da base de casos, adaptá-los para o caso corrente, validar a solução proposta e armazenar o conhecimento obtido durante o processo.

Na figura 1 são mostradas as etapas de um Ciclo RBC clássico, que muitas vezes podem ter suas nomenclaturas diferenciadas:

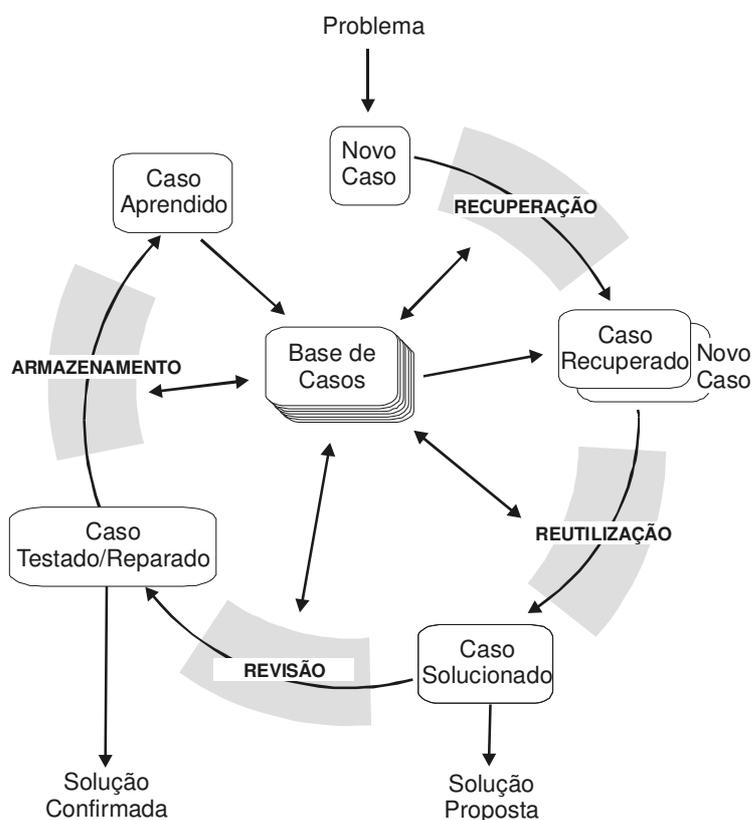


Figura 1. Ciclo RBC. Aamodt, Plaza (1994)

Pode-se citar os seguintes mecanismos encontrados no ciclo RBC:

Recuperação: Através de uma indexação adequada é que se pode recuperar casos de forma eficiente. A escolha dos itens que farão parte das chaves da indexação assim como sua organização na memória, determinará a eficiência da busca na base de casos.

Reutilização: Também chamado de Adaptação, este processo envolve a identificação das diferenças entre o caso recuperado e o caso corrente e a análise das partes do caso recuperado que podem ser transferidas para o caso corrente.

Revisão: Serve para saber se a solução gerada pelo sistema satisfaz as novas especificações. Podem ser feitas de formas diferentes, inclusive simulações.

Armazenamento: Uma vez armazenado, caracteriza-se de alguma forma um aprendizado, de modo a poder ser utilizado mais tarde. Destaca-se nessa etapa especificar o que será aprendido, separar o que é importante do desnecessário.

Na seção dois é apresentado um breve histórico dos sistemas de RBC. Na seção três são descritas formas de classificação desses sistemas, os tipos e suas principais características. Na seção quatro é apresentada a fundamentação teórica, onde se encontram entre outras definições, a do *contêiner do conhecimento*. A seção sete coloca uma das partes mais importantes de um sistema RBC, as métricas de similaridade, considerada por alguns autores como o núcleo do sistema. Em seguida, um destaque para aplicações *help-desk*, uma aplicação bastante natural para esses sistemas e, finalmente, uma seção sobre as perspectivas futuras onde pode-se encontrar aplicações para *web* e comércio eletrônico.

HISTÓRICO

Em 1977, Schank e Abelson propuseram que o conhecimento geral das pessoas sobre as situações está armazenado em *scripts*, permitindo que elas criem expectativas sobre o que ouvem, e assim, construam inferências sobre as relações entre as coisas das quais ouviram. Os *scripts* foram propostos como uma estrutura de memória conceitual, descrevendo informação sobre eventos estereotipados, como ir a um restaurante ou a uma consulta a um médico. Experimentos com *scripts* mostraram, entretanto, que eles não representam uma teoria completa de representação de memória, já que as pessoas confundem eventos que tem *scripts* similares. Os *scripts* fornecem apenas um tipo de conhecimento que as pessoas utilizam para o entendimento: elas se valem de também outros tipos de conhecimento, como o conhecimento sobre objetivos, planos, relações interpessoais e papéis efetuados pelas pessoas (KOLODNER, 1993).

Representações sobre estes tipos de conhecimento têm sido propostas e sistemas de computadores que usam estes tipos de conhecimento para o entendimento têm sido desenvolvidos.

Em 1982, Roger Schank propôs a teoria da memória dinâmica (*dynamic memory*) e o papel central que a lembrança de situações anteriores (episódios, casos) e modelos de situações (*scripts*, MOPs — pacotes de organização de memória) desempenham na resolução de problemas. Este trabalho, segundo Plaza (1994), apresenta as raízes do uso de raciocínio baseado em casos na Inteligência Artificial.

O primeiro sistema RBC, denominado CYRUS, foi desenvolvido por Janet Kolodner (1983). Este sistema, baseado no modelo de memória dinâmica de Schank e na teoria MOP de resolução de problemas e aprendizado, foi basicamente um sistema de questões e respostas com conhecimento de várias viagens e encontros do primeiro secretário de estado americano, Cyrus Vance. O modelo de memória de casos desenvolvido por este sistema serviu de base para outros diversos sistemas RBC, como MEDIATOR - (SIMPSON, 1985), PERSUADER - (SYCARA, 1988), CHEF - (HAMMOD, 1989), JULIA - (HINRICHS, 1992), CASEY - (KOTON, 1989).

Outra base de RBC e conjunto de modelos foi desenvolvida por Bruce Porter e seu grupo na Universidade do Texas, em Austin. Inicialmente trabalhando com o problema de aprendizado automático para classificação de tarefas, o grupo desenvolveu o sistema PROTOS - (PLAZA, 1994). Esse sistema enfatiza a integração do conhecimento geral do domínio e do conhecimento específico de casos em uma estrutura de representação unificada — um modelo de memória de casos. Além dessa, outra contribuição importante para a área foi o trabalho do grupo de Edwina Rissland na Universidade de Massachussetts, em Amherst, que desenvolveu o sistema HYPO, aplicado para o domínio do Direito.

Atualmente, as pesquisas em RBC têm estendido-se rapidamente, sendo percebido um crescente número de trabalhos envolvendo RBC em periódicos de IA e um aumento de aplicações comerciais de sucesso, além de pesquisas em desenvolvimento em diversos países. (WATSON, 1994).

CLASSIFICAÇÃO

Existem dois estilos básicos de raciocínio baseados em casos: solucionadores de problemas e interpretativos.

No estilo dos RBC solucionadores de problemas, soluções para o novo

problema são criadas usando soluções prévias. Soluções prévias podem oferecer soluções aproximadas para os novos problemas além de avisos de falhas ou erros potenciais. Podem ser usados em uma grande variedade de tarefas de solucionadores de problemas, incluindo:

- planejamentos - Ex. PLEXUS - (ALTERMAN, 1988), CHEF - (HAMMOND, 1989);
- diagnósticos - Ex. SHRINK - (KOLODNER, 1987), PROTOS - (BAREISS, 1989);
- projetos - Ex. JULIA - (HINRICHS, 1992).

Em cada um desses tipos de RBC solucionadores de problemas, os casos são úteis para sugerir soluções e avisar sobre possíveis problemas que possam surgir.

No estilo interpretativo de RBC, situações novas são avaliadas no contexto de situações prévias. Isso determina uma situação ou solução como uma entrada. Um advogado, por exemplo, faz uso de um raciocínio baseado em casos interpretativos quando ele utiliza uma série de casos prévios para justificar um argumento em um novo caso. Existem três tarefas onde o RBC interpretativo pode ser utilizado:

- justificação - Ex. HYPO;
- interpretação - Ex. HYPO - (ASHLEY, 1988);
- projeção - Ex. BATTLE PLANNER - (GOODMAN, 1989).

Esses tipos de RBC interpretativos dividem uma mesma linha de argumentação, alguns casos suportam somente uma interpretação ou efeito, outros suportarão várias interpretações ou efeitos. O sistema raciocinador deve comparar e diferenciar os casos entre eles para finalmente determinar uma solução.

FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

A seguir, serão apresentados alguns conceitos importantes para o estudo de sistemas de RBC.

Similaridade de Casos: Similaridade em RBC é uma tentativa de representar a utilidade de um caso prévio para resolver um problema de um

caso corrente. Deve-se notar que um caso pode ser considerado similar ao problema corrente se a solução deste caso pode ser facilmente reutilizada para o problema. Mas, em geral, isso pode ser determinado *depois* de tentar a reutilização dessa solução para o problema atual. Deve-se assumir também que, quanto mais o caso prévio for parecido com o problema atual, mais útil será a solução para o caso corrente.

Pode-se entender que o interesse sobre similaridade de casos se relaciona mais sobre a similaridade da descrição do problema prévio em relação ao problema atual.

Contêiner de Conhecimento em RBC: Cada um dos quatro mecanismos: recuperação, reutilização, revisão e armazenamento, denominados modelo R4 (figura 1) formam um tipo de “contêiner” de um número de técnicas refinadas que podem ser utilizadas para implementação de um sistema RBC. Recuperação, por exemplo, inclui a identificação das características relevantes, a pesquisa através da memória dos casos, o cálculo dos valores de similaridade e a seleção dos casos mais parecidos. A pesquisa pode se implementada por um número de técnicas alternativas como: indexação, pesquisa linear, pesquisa de estruturas especiais, etc.

O modelo de contêiner de conhecimento foi introduzido por Richter (1995). Ele é útil particularmente para descrever qual tipo de conhecimento pode ser incorporado em um sistema RBC e como tais componentes interagem. Um contêiner de conhecimento é usado para extrair conhecimento de uma determinada estrutura. Por exemplo, em sistemas baseados em regras tradicionais existem três contêineres: fatos, regras e o mecanismo de inferência.

Em RBC, quatro principais contêineres podem ser identificados:

- *vocabulário*, usado para descrever casos;
- *métrica de similaridade*, utilizada para comparar casos;
- *base de casos*, contendo todos os casos armazenados;
- *tecnologia de adaptação*, necessária para transferência de soluções.

Cada contêiner pode em princípio carregar e oferecer qualquer parte de conhecimento para resolver um problema corrente. Por exemplo, um sistema

RBC com uma base de casos completa se faz independente de outra parte de conhecimento, como a *métrica de similaridade* ou a *adaptação*. Ou seja, o sistema poderia ser implementado como um banco de dados tradicional.

Métodos para Recuperação de Casos: Nos últimos anos, um número de técnicas tem sido desenvolvidas de modo a implementar tarefas de recuperação. Ex.: pesquisa por casos similares a uma questão, incluindo:

– *kd-trees* combinando RBC e indução, visando deste modo, permitir uma recuperação baseada em similaridade e árvores de decisão. A vantagem desta abordagem é que métodos de RBC podem ser integrados com técnicas de aprendizado indutivo. Auriol, Wess, Manago, Althoff, Traphöner (1997). Isto parece ser particularmente útil para tarefas de diagnóstico. Lenz (1996).

– O modelo *Fish-and-Shrink*, desenvolvido com o projeto FABEL, parece ser particularmente útil para domínios onde há necessidade de casos altamente estruturados, como em projetos. Börner (1996).

– O modelo *Redes de Recuperação de Casos (RRC)*, por outro lado, é ideal para domínios com a representação de casos simples, e ainda assim, lidar com base de casos grandes. Lenz, Dburkhard (1996), o que é essencial em aplicações de comércio eletrônico. Wilke, Lenz, Wess (1996). A flexibilidade de modelos RRC permite sua utilização em casos de alta desestruturação, como em RBC's textuais.

Cada uma dessas técnicas tem suas propriedades específicas, vantagens e desvantagens. Ao desenvolver um sistema RBC em particular, o domínio deve ser analisado cuidadosamente de modo que se possa escolher qual método de recuperação mais apropriado.

Adaptação de Casos: Os casos similares recuperados por um sistema RBC muitas vezes não poderão ter uma aplicação direta em um problema corrente, dadas as diferenças entre as descrições dos problemas entre os casos. Conseqüentemente, as soluções devem ser ajustadas ao problema atual, caracterizando a adaptação. Em um caso geral, as adaptações se encaixam na mesma classe de problemas em uma solução baseada em conhecimento. Mas na prática existem situações onde adaptações podem ser bem mais fáceis de realizar, podendo ser percebidas e resolvidas.

RBC PARA APLICAÇÕES HELP-DESK

Nesta seção, consideramos RBC para *help-desk* como aplicações de diagnóstico para equipamentos técnicos fabricados em grande escala e utilizados por pessoas sem conhecimento na manutenção desses equipamentos. O fato desses equipamentos serem fabricados em grande escala aumenta a probabilidade de problemas parecidos ocorrerem com tais equipamentos, assim, a solução desses problemas pode ser reutilizada várias vezes. O fator de reutilização é muito importante para o cálculo do retorno do investimento nessa área.

Requisitos adicionais vêm do fato de que os usuários desses equipamentos não são especialistas e frequentemente podem fornecer informações incompletas e nem sempre corretas sobre o estado de seu equipamento e que o profissional de *help-desk* deve aparecer como um parceiro competente e experiente, mesmo sendo novo em seu emprego. O principal foco nessa situação recai no suporte à decisão - e nem tanto em encontrar causas precisas e explicações ao problema.

Existem ferramentas RBC disponíveis que são exatamente desenvolvidas para esse tipo de situação. Com estas ferramentas, um caso é usualmente descrito pela observação inicial de um sintoma e um diálogo com perguntas e respostas sobre fatos adicionais. A solução normalmente consiste em um pequeno texto que pode se facilmente comunicado, ou pode acompanhar um desenho, uma imagem ou mesmo uma animação. Spörl, Lenz, Hübner (1999).

Exemplos de aplicação: Existem diversos artigos sobre aplicações RBC *help-desk* de sucesso. Ex.: Compaq, IBM, HP, 3Com e diversas empresas de alta tecnologia. Na Alemanha existe uma lista enorme de clientes utilizando ferramentas RBC para inferência, telecomunicações e hardware de computadores, softwares e problemas de redes de computadores.

MÉTRICAS DE SIMILARIDADE

A similaridade é muito importante nas teorias que estudam o comportamento do homem ao solucionar problemas. Como consequência, nas teorias de Inteligência Artificial não podia ser diferente: elas têm grande importância no que diz respeito ao desenvolvimento de sistemas solucionadores de problemas.

Existem diversos estudos sobre a origem da similaridade. A pergunta “por que uma situação é considerada similar a outra?” não tem uma resposta exata. Ao consultar pesquisadores de IA, especialistas em recuperação, psicólogos, entre outros, percebe-se uma grande concordância de que o motivo que faz uma situação similar a outra é altamente dependente da tarefa que está sendo executada.

O caso recuperado é considerado relevante se suas características são similares às características mais importantes do novo caso. Bareiss (1989).

O quanto duas características são similares depende de como elas se correspondem e de como é organizada a estrutura da memória de casos.

Sabendo-se como medir a similaridade entre características, pode-se calcular o grau de similaridade entre os dois casos. Se há como computar valores numéricos para as similaridades entre as características pode-se utilizar esse método. Quando não há como computar um grau numérico, métodos heurísticos baseados em conhecimento são utilizados.

As métricas de similaridade podem ser definidas individualmente ou através de uma combinação de outras métricas, o que pode oferecer valores de tipos diferentes, possibilitando a criação de novas métricas de similaridade. Tais combinações podem oferecer um formalismo poderoso para construção de uma grande escala de métricas de similaridade aplicáveis em diversos domínios de problemas.

Vizinho-Mais-Próximo: Os métodos numéricos para medir similaridade mais usados têm sido o algoritmo “vizinho mais próximo”, ou adaptações dele. Pazzani (1991). Sua métrica de similaridade consiste no quociente dado pela soma dos graus de similaridades. O algoritmo original considera apenas dois valores para o grau de similaridade: 1 (um) para características iguais e o 0 (zero) para características diferentes. Os sistemas RBC geralmente usam adaptações deste algoritmo considerando o grau de similaridade variando no intervalo (0,1) e considerando a importância de cada característica.

$$\text{Grau_de_Similaridade} = \frac{\sum \{ \text{Similaridade}(\text{In}[i], \text{Ret}[i]) \times \text{weight}[i] \}}{\text{Soma_dos_Pesos}}$$

Figura 2. Equação do Vizinho-Mais-Próximo

Em Stottler (1992) há uma descrição de um sistema que utiliza o algoritmo vizinho-mais-próximo para computar o grau de similaridade entre o caso de entrada e cada um de seus casos armazenados. PROCASE - Yang, Lu & Lin, (1994), exemplifica um sistema que utiliza uma métrica de similaridade numérica híbrida. Inicialmente, ele computa um grau de similaridade parcial utilizando uma versão do algoritmo vizinho-mais-próximo apenas para as características geométricas dos planos (denominado avaliação estática). Em seguida, considerando as outras características do plano, ele usa um fator de ajustamento dinâmico, baseado em uma abordagem de pesos estatísticos, que pode incrementar ou decrementar esse grau de similaridade parcial.

Medidas de Contraste: A função de avaliação numérica, chamada *medida de contraste*, apresentada em Schild e Kerner (1994) para escolher os melhores PME (*multiple explanation pattern* - padrões de múltiplas explicações) no domínio de deliberações e decisões judiciais. Esta métrica de similaridade classifica os PE's (padrões de explicações) que compõem cada PME (caso da memória em relação aos fatos de um novo caso) como sendo: *diretamente relevantes, adaptivamente relevantes e irrelevantes*. Para cada classe de PE é considerado um somatório de seus pesos que é multiplicado por uma constante associada. No somatório dos PE's adaptivamente relevante, além dos pesos, são consideradas as diferenças entre cada PE e o seu correspondente no novo caso. São considerados, ainda, o número de fatos do novo caso sem correspondência com os PE's multiplicado por uma constante associada. O grau de similaridade é computado efetuando-se uma soma dos produtos, onde os produtos obtidos dos PE's diretamente e adaptivamente relevantes são parcelas positivas e os outros dois são parcelas negativas.

Métrica de Diferença de Valores: Definida por Stanfill e Waltz (1996), utiliza raciocínio baseado em memória para pronunciar palavras da língua inglesa. Esta métrica, como as variações do vizinho-mais-próximo, considera que as características têm pesos diferentes e que a similaridade de seus valores pode ser diferente da igualdade. O que diferencia é a forma como os pesos e a similaridade entre os valores são computados. O peso de cada característica muda com cada caso de entrada. Ele é a função do valor da característica no caso de entrada e da meta a ser alcançada pela resolução desse caso. Da mesma forma, a diferença entre o valor de uma característica do caso de entrada e o valor da mesma característica em um caso da memória

é a função desses próprios valores e das metas dos dois casos (da meta a ser realizada no caso de entrada e da meta já realizada pelo caso da memória). Essa métrica é bastante eficiente em termos de precisão na recuperação. O problema é que o cálculo dos pesos e das diferenças é grande consumidor de tempo, tornando a métrica inviável para ser implantada em máquinas seqüenciais, podendo ser aplicada em máquinas paralelas.

Métodos Heurísticos: Quando não há como computar um valor numérico para avaliar a similaridade entre as características do novo e do velho caso, métodos heurísticos são utilizados para analisar os dois casos e avaliar se a solução do velho caso não é incompatível com os elementos do novo caso. CASEY é um exemplo de um sistema que usa tais métodos para resolver as diferenças que ocorrerem nos valores das características de mesmo nome Kolodner, (1993). Amparado por um modelo causal e usando um conjunto de *regras de evidências* ele tem como avaliar se o diagnóstico do velho caso se aplica ao novo caso, mesmo quando a mesma característica se apresenta com valores opostos nos dois casos. Esse método não tem como atribuir um grau de similaridade, ele apenas diz que a solução do velho caso é compatível com os elementos do novo caso. Quando não há compatibilidade, o velho caso é descartado.

Modelo de recuperação com função de crença: Nesse modelo é suposto que cada caso é uma unidade independente armazenada em uma memória linearmente estruturada. Uma função de similaridade numérica, escolhida pelo implementador, é usada para computar o grau de similaridade parcial de cada caso em memória contra o caso de entrada. O conjunto de características a ser usado para representar cada caso, bem como a atribuição de importância para cada característica em relação a solução do caso, são de responsabilidade do implementador do sistema, juntamente com os especialistas do domínio considerado. Supõe-se que a função de similaridade escolhida atribui um valor numérico de similaridade parcial para todos os casos da memória. O grau de similaridade de cada caso da memória contra o caso de entrada é considerado como um valor de crença que favorece a solução do caso. Esse valor é considerado como sendo a crença fornecida pela função de crença definida pelas evidências do caso da memória contra o caso de entrada.

PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Embora nunca seja tão fácil fazer previsões para o futuro, podemos nos basear em algumas tendências ocorridas nessa área, principalmente na Web. São serviços que dispensam a interferência pessoal na resolução de problemas. Podemos imaginar uma FAQ (*Frequent Answered Questions*) mais dinâmica e funcional, espécies de serviços *self-services* na Web, onde os clientes podem resolver seus problemas com seu microcomputador. Já existem algumas aplicações desse tipo em uso. Bons exemplos de solucionadores de problemas *self-service* da empresa Lucas Art, para jogos de computadores ou Siemens *Automation and Drivers* para técnicos. No cenário do comércio eletrônico, podemos encontrar serviços de agências de turismo ou equipamentos de computadores, e ainda para vendas de cartões de créditos. As interfaces dessas aplicações *web* se tornam mais animadas e rápidas conforme a velocidade de transporte de dados aumenta. Isto permite desenvolvedores de sistemas RBC modelares e apresentarem soluções nas mais variadas formas do que texto puro, como imagens, vídeos ou mesmo em ambientes 3D (Spörl, Lenz, Hubner, 1999).

Outra tendência importante é o desejo de transmitir como solução, não apenas as informações que o cliente deve fazer para resolver seu problema em específico, mas enviar um agente reparador ativo para auxiliar o cliente na solução de seu problema em um caso extremo - ex. quando a ação reparadora consistir na ativação de um programa ou na instalação de um novo software - e deixar o agente tratar do problema (Spörl, Lenz, Hubner, 1999).

Uma abordagem bastante promissora é considerar a existência de casos como documentos. Perguntas do usuário podem ser aplicadas em um sistema RBC para encontrar o documento mais relevante em relação à pergunta. Um número considerável de técnicas alternativas para isso tem sido desenvolvida nos últimos anos (Lenz, 1998). *CBR-Answers* é um exemplo de uma ferramenta particularmente desenvolvida para suporte e aplicações *help-desk*. A idéia é analisar os documentos existentes, como FAQs, e encontrar o documento mais relevante. Para isso, um número de camadas de conhecimento são utilizadas, cada qual contendo um tipo específico de conhecimento sobre a aplicação do domínio em particular (Lenz, 1998).

Fica bastante clara a perspectiva otimista para todos problemas de RBC serem resolvidos, mas pode haver também a tendência de que essa tecnologia

fique menos identificável como parte de um sistema. Isto tem a ver com o fato de que raciocínio baseado em casos tem sido mais utilizado como um componente de um sistema integrado do que uma aplicação isolada.

CONCLUSÕES

RBC não assume que o mundo - de acordo com os modelos que fazemos do mundo - é ideal em termos de que ele é realmente estável, completo e consistente. De um ponto de vista teórico, fica difícil resolver problemas práticos em domínios de aplicação que não possam ser modelados com uma representação lógica formal baseada em conhecimento. Isso pode ser um dos motivos porque modelos híbridos têm surgido na tentativa de agregar o modelo RBC a outras abordagens menos parecidas com o mundo real.

Notamos que o interesse nesse sub-campo da IA fica por conta da própria essência do RBC: sua fácil compreensão é resultado dos termos utilizados pelo sistema que nos remetem à rotina do dia-a-dia, à maneira humana de aprender e coletar experiências, e mesmo descartar algumas, a cada instante de nossas vidas. Assim, o trabalho procurou contribuir para melhor compreensão dessa área, ou até mesmo para motivação no desenvolvimento de sistemas RBC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAMODT, A., Plaza, E.: *Case-Based Reasoning: Foundational Issues, Methodological Variations, and System Approaches*. Published in AICom - Artificial Intelligence Communications, IOS Press, Vol. 7: 1, pp. 39-59. 1994

ALTERMAN, R.: *Adaptive planning*. Cognitive Science 12. 393-422. 1988

ASHLEY, K. D.: *Modeling Legal Argument: Reasoning with Cases and Hypotheticals*. Ph.D. Dissertation, COINS Technical Report No. 88-01, Department of Computer and Information Science, University of Massachusetts, Amherst. 1988

AURIOL, E., S. Wess, M. Manago, K. D. Althoff, and R. Traphöner.: *INRECA: A seamlessly integrated system based on inductive inference and case-based reasoning*. Em Aamodt and Veloso, pages 371-380. 1997

BAREISS, E. R.: *Exemplar-Based Knowledge Acquisition: A Unified Approach to Concept Representation, Classification, and Learning*. Academic Press, Boston, MA. 1989

BAREISS, R., and King J.: *Similarity Assessment in Case-Based Reasoning*. Proceedings of the 1989 DARPA workshop on case-based reasoning, Morgan Kaufman, Pensacola Beach, FL, pp. 67-71. 1989

BÖRNER, K.: *CBR for Design*. In *Case Based Reasoning Technology – From Foundation to Application*. Chapter 8, pages 201-234. 1996

GOODMAN, M.: *CBR in battle planning*. In Hammond, K. (Ed.), *Proceedings: Case-Based Reasoning Workshop (DARPA), II*, Morgan-Kaufmann. Pensacola Beach, FL. 1989.

HAMMOND, K. J.: *Case-Based Planning: Viewing Planning as a Memory Task*. Academic Press, Boston, MA. 1989.

Hinrichs, T. R.: *Problem solving in open worlds*. Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

KOLODNER, J. L.: *Maintaining organization in a dynamic long-term memory*. *Cognitive Science*, Vol. 7, s.243-280. 1983

KOLODNER, J. L.: *Case-Based Reasoning*. San Mateo: Morgan Kaufmann, 1993.

KOTON, Phyllis: *Using experience in learning and problem solving*. Massachusetts Institute of Technology, Laboratory of Computer Science (Ph.D. diss, October 1988). MIT/LCS/TR-441. 1989.

LEAKE, D. B.: Appears in Leake, D., editor; *Case-Based Reasoning: Experiences, Lessons, and Future Directions*. AAAI Press/MIT Press, 1996.

LENZ, Mario and H. Dburkhard: *Case Retrieval Nets: Basic ideas and extensions*. Em Görz an Hölldobler. Pages 227-239. 1996.

LENZ, Mario: *CBR for Diagnosis and Decision Support*. Burkhard, P. Pirk, E. Auriol, and M. Manago.. *AI Communication*, 9(3): 138-146, 1996

NAKAMITI, G. e FREITAS, R.: *Raciocínio Baseado em Casos: Uma visão Geral*. 1999

PAZZANI, Cain T. M. J. & Silverstein, G.: *Using Domain Knowledge to Influence Similarity Judgments*. In: Proceedings Case-Based Reasoning Workshop, May/91. Washington, D.C., Morgan Kaufmann Publishers, 191-199, 1991

RICHTER, M. M.: *The knowledge contained in similarity measures*. Invited Talk at ICCBR-1995

SCHANK, R. C.: *Dynamic Memory, A Theory of Reminding and Learning in Computers and People*. New York, Cambridge University Press, 1982

SCHILD, U. J. & Kerner, Y.: *Multiple Explanation Patterns*. In: *Topics in Case Based Reasoning*. First European Workshop, EWCBR-93. Berlin, Germany, Springer-Verlag, 353, 364. 1994.

SIMPSON, Robert L.: *A computer model of case-based reasoning in problem solving: An investigation in the domain of dispute mediation*. Technical Report GIT-ICS-85/18, Georgia Institute of Technology. 1985.

SPÖRL, Lenz, Hübner: *Case-Based Reasoning - Survey and Future Directions*. To appear in Proc. XPS-99, Springer Verlag, LNAI

STANFILL, C. & Waltz, D.: *Towards Memory-Based Reasoning*. Communication of ACM, vol 29 no. 12;1213-1228. 1996.

STOTTLER, R. H.: *Case-Based Reasoning for Bid Preparation*. AI Experts, 44-49, March 1992.

SYCARA, K.: *Using case-based reasoning for plan adaptation and repair*. Proceedings Case-Based Reasoning Workshop, DARPA. Clearwater Beach, Florida. Morgan Kaufmann, pp. 425-434. 1988.

WATSON, Ian; Marir, Farhi.: *Case-based Reasoning: A review*. The Knowledge Engineering Review, London, v.9, n.4, p. 327-354, 1994.

WILKE, W., Lenz, Mario and Wess, S.: *Intelligent Sales Support with CBR. In Case Based Reasoning Technology – From Foundation to Application*. 1996.

YANG, H., Lu, W. F. & Lin, A. C. *PROCASE: A Case-Based Process Planning System for Matching of Rotational Parts*. Journal of Intelligent Manufacturing, vol. 5:430, 1994

**VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DA CULTURA
EMPREENDEDORA DENTRO DA UNIVERSIDADE: ESTUDO
DE CASO: UFSC.**

DOI: <https://10.5281/zenodo.14188240>

N.C.D. Silva, Mestre*

A.Colenci Jr, Dr **

* Faculdade de Tecnologia da Baixada Santista – Campus Praia Grande -
Departamento de Informática Gestão de Negócios
Pça. 19 de Janeiro 144, - 11700-100 – Praia Grande/SP
Fone (13) 3591-1303
nilson@fatecpg.com.br

** Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – Departamento: Vice
Superintendência – Praça Coronel Fernando Prestes, 74 – Bom Retiro – São Paulo
CEP 01124-060 – São Paulo/SP – Fone (11) 3327-3005
colenci@terra.com.br

RESUMO

O presente artigo estuda, a valorização da formação da cultura empreendedora na UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo foi buscar respostas que pudessem esclarecer qual o estado da arte no ensino do empreendedorismo em instituições de ensino superior no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo, Formação e Universidade.

ABSTRACT

The present article studies the valorization of the formation of the building culture at UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. The objective was to search for answers that could clear out the state of the art in teaching business growth in institutions of graduate studies in Brazil.

KEY-WORDS: *Business growth, formation, university*

INTRODUÇÃO

Acredita-se hoje que o empreendedor seja “o motor da economia”, um agente de mudanças. Indivíduo que cria uma empresa, qualquer que seja ela; pessoa que compra uma empresa e introduz inovações assumindo riscos, gerando riquezas, empregos e bem estar. Esses conceitos foram primeiramente introduzidos pelos Economistas. Schumpeter (1961), comenta que “a essência do empreendedorismo está na inovação que recai na percepção e exploração de novas oportunidades no campo de negócios”.

Dentro de um cenário de grandes transformações econômicas, políticas e tecnológicas e, conseqüentemente, do mercado de trabalho, vem-se consolidando no Brasil a necessidade de empreender. No contexto de um ambiente caracterizado por constante e acelerado movimento, coloca-se, claramente, um desafio relativo à qualificação das pessoas para atuarem de forma efetiva na sociedade, como agentes de mudanças e como parceiros na criação de novas possibilidades.

Na última década, fomos testemunhas da evolução de cursos e programas sobre empreendedorismo em todos os níveis do sistema educacional de quase todo o país, este fenômeno dentro das instituições de ensino superior pode ser explicado por diferentes razões mas decorre, sobretudo, da necessidade de preparar melhor os alunos, oferecendo para eles uma alternativa diferente daquela alternativa de sair do curso e arrumar um emprego.

Neste contexto faz-se necessário estudar os procedimentos utilizados para a valorização da formação da cultura empreendedora no sistema educativo, buscando elementos para a resposta aos seguintes questionamentos: Quais fatores levam o ser humano a ser mais ou menos empreendedores e a ser mais ou menos criativos, correr riscos, identificar oportunidades....? Há necessidade da formação de empreendedores para o desenvolvimento econômico do país? É fundamental para a geração e fortalecimento de novas empresas no País?

Estas indagações foram o ponto de partida para uma busca às respostas que pudessem esclarecer qual o estado da arte no ensino do empreendedorismo em instituições de ensino superior no Brasil.

Este trabalho tem como objetivo analisar os procedimentos que valorizam a formação da cultura empreendedora dentro da Universidade Federal de Santa Catarina.

A importância do desenvolvimento deste estudo reside, principalmente, no benefício que esses procedimentos poderão trazer para outras universidades interessadas em desenvolver a cultura empreendedora nos seus alunos, contribuindo dessa forma, para o desenvolvimento econômico e social do país.

Histórico e Conceituação do Empreendedorismo

O empreendedorismo nasceu na década de 60 com as pesquisas realizadas por David McClelland, psicólogo da Universidade de Harvard. McClelland identificou nos empresários bem sucedidos da época um elemento psicológico crítico denominado por ele de “motivação da realização”, desenvolvendo então um treinamento cuja finalidade era melhorar tal elemento e torná-lo aplicável em situações empresariais.

Segundo (David, Bringham, Gauthier e Mayer, 2000) é pertinente fazer-se uma referência ao industrial e economista francês Jean-Baptiste Say (1767-1832), autor da Lei dos Mercados ou Lei de Say, cujo conceito de equilíbrio econômico constitui-se a base da teoria econômica neoclássica. Professor do Collège de France, Say elaborou uma teoria das funções do empresário, cunhando o termo *entrepreneur*, ou empreendedor, conferindo-lhe especial importância no crescimento da economia. Outro nome de destaque é o do economista Joseph Alois Schumpeter (1883-1950) que estabeleceu os conceitos de destruição criadora e empresário empreendedor, diferenciando, assim, os conceitos de empresário empreendedor. Schumpeter colocou o empresário empreendedor como o agente básico do processo de destruição criadora: é ele que desafia o mercado e, no limite, possibilita a ruptura de paradigmas até então dominantes.

Schumpeter foi um dos precursores da teoria do desenvolvimento capitalista, destacando-se, em especial, no estudo dos ciclos econômicos elaborando, nesse sentido, uma importante categorização quanto à dinâmica de crescimento do capitalismo, enfocando-o sob um prisma de processo evolutivo em oposição à concepção de economia clássica e dos seus conceitos de concorrência perfeita e de equilíbrio. Esta categorização denominada de destruição criadora fundamenta-se no princípio de que reside no desenvolvimento de novos métodos de produção, novos bens de consumo, novos mercados, novos setores de transporte, novas formas de

organização, dentre outras alternativas que perturbam e rompem com o equilíbrio existente.

O agente básico deste processo de destruição criadora reside na figura que Schumpeter denominou de empresário empreendedor, que desafia o *status quo* reinante no mercado e, no limite, possibilita a ruptura de paradigmas até então predominantes, cujo comportamento típico é ressaltado por Drucker (1996):

“ O empreendedor vê a mudança como norma e como sendo sadia. Geralmente, ele não provoca a mudança por si mesmo. Mas, se isto define o empreendedor e o empreendimento, o empreendedor sempre está buscando a mudança, reage a ela, e a explora como sendo uma oportunidade.”

Drucker (1996) retrata de forma bastante precisa o conceito de empreendedor elaborado por Say, ao atribuir-lhe o papel de transferir recursos econômicos de um setor de produtividade mais elevada e de maior rendimento, propiciando, desse modo, uma maior eficiência e eficácia à economia.

Embora o empreendedorismo não seja uma atividade recente – Kirchoff (1988), inclusive destaca que a palavra francesa “*entrepreneur*” ainda na metade do século XIX passa a ser utilizada para identificar o gerente-proprietário de um novo empreendimento empresarial, é a partir dos anos 80, sob uma concepção mais moderna, que o mesmo ganha importância e parte de governos de países como Itália, França, Inglaterra e Estados Unidos. Tomando-se o exemplo norte americano, onde este fenômeno indubitavelmente tem seu berço, a década de 80 é considerada como a década dos empreendedores, ou ainda, dá início a uma nova era – a empreendedora – como demonstra a seguinte passagem extraída de um entre os diversos livros que vêm sendo publicados acerca do tema:

“Esta é a era empreendedora. Empreendedores estão dirigindo uma revolução que está transformando e renovando economias no mundo todo. O empreendedorismo é a essência da livre empresa pois o nascimento de novos negócios dá à economia de mercado sua vitalidade. Novos e emergentes negócios criam uma vasta proporção de produtos inovativos que transformam o modo como trabalhamos e vivemos, como por exemplo, computadores pessoais, softwares, drogas biotecnológicas e entrega de correspondência “overnight” . Eles geram a maioria dos novos empregos. De acordo com algumas estimativas mil novos negócios nascem a cada hora trabalhada nos Estados Unidos. Durante os anos 80, firmas pequenas e em crescimento geraram mais que 20 milhões de novos trabalhos na economia americana, enquanto que as grandes firmas destruíram 4 milhões” (BYGRAVE,1994).

De acordo com Fillion (1991;1999), “o empreendedor é alguém que imagina, desenvolve e realiza suas visões”. A visão é uma idéia ou um conjunto de idéias e objetivos (imagens) que se quer atingir no futuro. Ele apresenta três categorias de visão: as emergentes (primária), as centrais e as complementares.

As visões emergentes resultam de idéias acerca de produtos e/ou serviços imaginados pelo empreendedor antes do início de um novo negócio. Neste estágio, o empreendedor tem apenas uma imagem pouco nítida do formato final que terá seu empreendimento. Ele normalmente se “inspira” com um *insight* súbito sobre alguma característica do produto, que o torna especial ao atender a alguma necessidade de mercado, sem saber ainda se a idéia é economicamente viável ou onde encontrar os recursos para financiá-la.

A visão central resulta de uma única visão emergente ou da combinação de várias visões emergentes. A esta altura, o empreendedor já passou tempo suficiente preparando um plano de negócios ou mesmo realizando a sua visão para que conheça alguns dos fatores de custo, mercado potencial, forças, fraquezas, oportunidades e ameaças envolvidas. Neste estágio, a idéia evoluiu até tornar-se um escopo claro de atuação. A capacidade de produção ou de prestação de serviço foi estabelecida, as fontes de apoio

financeiro foram negociadas e os protótipos e operações de pré-lançamento já foram testados e aprovados.

As visões complementares estão relacionadas com aspectos gerenciais do novo negócio, dando suporte à visão central. Estes “refinamentos operacionais” podem incluir melhorias de logística, inovações do tipo *learn-by-doing*, melhorias de produto, segmentação de mercado e ajustes da estrutura da empresa para o desempenho ótimo.

Fazendo-se uma analogia entre a conceituação e a universidade em que se verificou o estudo, pretendeu-se buscar os pontos fracos e fortes dos procedimentos utilizados para a valorização da formação da cultura empreendedora conforme descritos abaixo:

O CASO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Caracterização

A Universidade Federal de Santa Catarina¹ foi criada em 1960, com a união das faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial então existentes em Florianópolis. Tinha 800 alunos. Cresceu, expandiu-se e chega aos seus 40 anos oferecendo 41 cursos de graduação e 40 programas de pós-graduação que juntos, atendem mais de 24 mil alunos.

Atualmente, a UFSC possui 1639 professores sendo 928 doutores, 505 mestres, 116 especialistas e 90 graduados.

A UFSC possui 11 unidades abrangendo várias áreas de conhecimento e dentre essas unidades está o CTC - Centro Tecnológico que é composto por 9 departamentos, sendo: Arquitetura e Urbanismo, Automação e Sistemas, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Sistemas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química e Engenharia de Alimentos, Engenharia Sanitária e Ambiental, Informática e de Estatística. O Centro Tecnológico atualmente é a maior unidade da UFSC e abrange os cursos da área tecnológica tais como: Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Controle e Automação Industrial, Engenharia de Materiais, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química,

Engenharia Sanitária-Ambiental e Sistemas de Informação. Realiza 10 programas em nível de pós-graduação sendo eles: Ciência da Computação, Ciência e Engenharia de Materiais, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Metrologia Científica e Industrial. Realiza ainda 07 programas em nível de doutorado. Possui 354 professores, 4500 alunos de graduação, 2500 alunos de pós-graduação, 8 empresas juniores e 100 laboratórios. O Centro Tecnológico nasceu como Escola de Engenharia Industrial (EEI) na década de 60. Para atender à demanda do mercado de trabalho e garantir a sintonia com a dinâmica da área, ao longo dos anos vem crescendo e diversificando seus campos de atuação.

Empreendedorismo na UFSC

Segundo o diretor do CTC - Centro Tecnológico, a questão do empreendedorismo dentro da UFSC não é algo novo, ele vem sendo tratado de várias maneiras: através de parcerias com o Governo do Estado, através de incubadoras de empresas e através da ENE - Escola de Novos Empreendedores.

De acordo com análise de documentação existente, a Universidade Federal de Santa Catarina criou, em maio de 1992, um programa denominado ENE - Escola de Novos Empreendedores, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. O programa tem como missão promover ações de intercâmbio com a sociedade que resultem na criação, desenvolvimento e consolidação de uma cultura empreendedora, através da promoção da capacitação gerencial e comportamental e do estímulo à geração de novos empreendimentos.

A ENE tem a preocupação de reciclar e qualificar profissionais para atuarem, de forma competitiva, no novo milênio e, para isto, estabeleceu parceria com o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e SINE-SC desenvolvendo o projeto “Empreender” que resultou em cursos que possibilitam identificar, avaliar e planejar a criação de um negócio próprio para 2200 alunos em curso e recém formados.

Em parceria com a FAMPESC (Federação das Associações de Micro e Pequenas Empresas de Santa Catarina) e o FAT, a ENE desenvolveu o

Programa de Capacitação Empresarial para Micro e Pequenas Empresas, oferecendo o curso “Administrando Pequenos Negócios” para 1900 empreendedores do Estado de Santa Catarina em 1998.

Juntamente com o Sebrae/SP e o Fórum Permanente das Relações Universitárias Empresas - Instituto UNIEMP, a ENE, desenvolveu o material didático-pedagógico “Formação de Jovens Empreendedores” que está sendo utilizado por 40 instituições no Estado de São Paulo e propiciando o treinamento de novos empreendedores de escolas de segundo grau, universidades técnicas e universidades particulares.

Em Santa Catarina, a ENE desenvolve parceria com o SEBRAE/SC com o propósito de identificar os fatores de fracasso e sucesso das pequenas e médias empresas. Como resultado, foram analisadas 600 empresas para propor mecanismos que evitem o fracasso e estimulem o sucesso dos pequenos e médios empreendimentos catarinenses.

Dentro do ambiente universitário a ENE desenvolve parcerias com o projeto GENESIS - Geração de Novos Empreendedores em Software, Informação e Serviço, sendo de responsabilidade da Escola o treinamento gerencial dos responsáveis das empresas de software criadas neste ambiente.

Preocupada em consolidar os produtos e serviços já existentes, procura constantemente a atualização dos mesmos, além de buscar o desenvolvimento de novos produtos e serviços que atendam às necessidades da comunidade. Para tanto, mantém-se em contato com instituições que desenvolvem trabalhos ligados ao empreendedorismo, participando de missões de estudos e treinamento oferecidos pelo Consórcio de Inovação do CRE/ COLUMBUS/CIC, EUROCENTRO.

Dentre as atividades desenvolvidas pela ENE em 1999 e 2000, destacam-se alguns programas, projetos, cursos e eventos e seus respectivos objetivos:

– ***Turismo Empreendedor*** - Realizado com uma carga horária de 405 horas e com um número de 38 participantes, teve como objetivo fornecer aos participantes elementos necessários à gestão de empreendimentos turísticos; desenvolver atitudes empreendedoras, propondo uma mudança na forma de pensar e agir, encarando o turismo profissionalmente, e explorar todo o potencial turístico, de forma sustentável, como ferramenta geradora de renda e emprego e alavancadora do desenvolvimento do Estado.

– ***EmpreTur - Empreendendo no Turismo*** - Com uma carga horária de 165 horas, se compôs de três módulos: ***Aspectos Comportamentais do Empreendedor (Básico)***, tendo como objetivos: Identificar e avaliar os aspectos comportamentais necessários para formação da nova mentalidade empreendedora e estimular o desenvolvimento gerencial, a geração de idéias e a criatividade. ***Turismo Fundamentos e Oportunidades de Negócios (Básico)*** com o objetivo de propiciar reflexão sobre a importância do Turismo, analisando todos os atores envolvidos na atividade turística, a fim de despertar o espírito empreendedor, observando as tendências e oportunidades de negócio no setor, através de uma consciência crítica dos efeitos, pelo fenômeno turístico. ***Planejamento, Organização e Gestão de Eventos (Serviços)*** com o objetivo de despertar os alunos para a importância econômica, social, cultural e ambiental que os eventos proporcionam para o desenvolvimento da atividade turística, através de informações práticas e teóricas sobre a estrutura e organização de eventos. Este programa obteve um número de 120 participantes.

– ***EMGE - Especialização na Moderna Gestão Empresarial*** - Com uma carga horária de 390 horas, obteve um número de 38 participantes e teve como objetivos: capacitar profissionais que possuam o terceiro grau completo, nas áreas gerencial e comportamental, para atuarem como instrutores, consultores e/ou criarem e desenvolverem seu próprio negócio; fornecer aos participantes elementos necessários à gestão de empreendimentos, adaptados ao contexto das pequenas e médias empresas, além de desenvolver a capacidade de implantar técnicas de gestão empresarial, de forma racional e sistêmica.

– ***Primeiro Emprego*** – Com um número de 110 alunos e 90 instrutores e carga horária de 70 horas, este programa objetivou: qualificar profissionais que buscam o primeiro emprego, preparando-os para as novas tendências tecnológicas e de organização social do trabalho, fazendo com que os mesmos desenvolvam polivalência e conhecimento, dois atributos necessários ao aumento da probabilidade de obtenção de emprego; preparar profissionais, não só para enfrentar o processo de abertura econômica do país, mas também, e sobretudo, para adequar-se à velocidade com que ocorrem as mudanças frente ao avanço da tecnologia, ajustando suas competências e atitudes às alterações de um mercado aberto num mundo em rápidas e constantes transformações; estimular o desenvolvimento de

atitudes empreendedoras com a nova realidade de desenvolvimento econômico mundial; desenvolver um novo perfil de qualificação profissional, valorizando a participação, a iniciativa, o raciocínio e o discernimento.

– ***Qualificar*** - Os objetivos desse programa foram: capacitar trabalhadores temporários que atuarão nos diversos setores envolvidos com a atividade turística da grande Florianópolis; fornecer conhecimento sobre as atividades exercidas, contrapondo as atividades informais, temporárias e obrigações trabalhistas que estas ensejam; preparar as variadas formas de atendimento ao turista, segundo conceitos da qualidade; disseminar conhecimento sobre locais históricos e pontos turísticos regionais onde este atuará; conferir ao participante um diferencial de competitividade e desenvolvimento profissional. Este programa foi realizado com uma carga horária de 70 horas e obteve um número de 1305 participantes e 90 instrutores.

– ***APECI - Ação de promoção ao Empreendedorismo e Competitividade Industrial*** - Este programa foi realizado com uma carga horária de 116 horas, obteve um número de 1260 alunos e 40 instrutores e visou: aumentar o potencial empreendedor dos municípios participantes do APECI, através da promoção de iniciativas de conscientização e capacitação da população economicamente ativa de forma a incentivar as comunidades locais a atuarem efetivamente na criação de um ambiente favorável à criação de novos postos de trabalho.

– ***TUREM - Especialização em Turismo Empreendedor*** – Foi desenvolvido para um grupo de 26 participantes, numa carga horária de 390 horas e, teve como objetivos: fornecer aos participantes elementos necessários à gestão de empreendimentos turísticos; desenvolver atitudes empreendedoras, propondo uma mudança na forma de pensar e agir, encarando o turismo profissionalizante; explorar todo o potencial turístico, de forma sustentável, como ferramenta geradora de renda e emprego e alavancadora do desenvolvimento do Estado.

– ***GEMS - Especialização em Gestão de Empreendimentos da Saúde*** – Realizou-se em 390 horas, para 32 participantes e teve como pretensão: capacitar as Instituições de Ensino Superior e setores da saúde na implantação do Programa de Gestão de Empreendimentos da Saúde, com a finalidade de desenvolver o espírito empreendedor nos profissionais da área e proporcionar contato com os modernos métodos e ferramentas de gestão,

para que possam enfrentar os novos desafios a que estão expostos os seus empreendimentos.

– ***Programa Profissional do Futuro*** – A finalidade do programa foi: orientar os futuros profissionais que buscam oportunidades de trabalho, preparando-os para participar de processos de recrutamento e seleção dentro do contexto das novas tendências tecnológicas e de organização social do trabalho; estimular o desenvolvimento de um novo perfil profissional, valorizando a participação, a iniciativa, o raciocínio e o discernimento; estimular o desenvolvimento de atitudes empreendedoras de forma a embasar o processo de concepção e planejamento do seu próprio negócio. Ocorreu com uma carga horária de 8 horas, obteve um número de 70 participantes.

– ***Programa Engenheiro Empreendedor 2000*** - Este programa foi realizado à distância, utilizando os recursos da internet, com avaliação presencial. Obteve um número de 30 participantes e teve como objetivo estimular o empreendedorismo universitário na área de engenharia no Brasil. O programa pretendia incentivar os universitários a atuarem como “profissionais empreendedores” em empresas já estabelecidas ou proprietários de seu próprio negócio.

A ENE possui uma proposta de três projetos que estão em execução e visam desenvolver, em parceria com o Governo do Estado da Bahia, as diretrizes estratégicas e operacionais necessárias para a implementação do projeto “Bahia Empreendedora”. São eles:

– ***Projeto: Capacitação Gerencial para Empresas de Micros, Pequeno e Médio Porte*** - A meta é identificar e analisar mecanismos de formação e capacitação gerencial, com enfoque empreendedor, adaptados ao contexto de empresas de micro, pequeno e médio porte, assim como definir a logística estratégica e operacional para implantação do projeto no âmbito do Estado da Bahia.

– ***Projeto: Capacitação do Micro e Pequeno Produtor Rural*** - O projeto “Capacitação do Micro e Pequeno Produtor Rural” visa desenvolver a cultura empreendedora, a capacitação gerencial e a requalificação profissional do segmento responsável pela produção agro-industrial em pequenas e médias propriedades rurais.

– ***Programa de Empreendedorismo em Educação*** - Esse programa, direcionado ao Ensino Fundamental, objetiva disseminar a cultura do empreendedorismo em crianças e jovens desse ciclo, com foco na mudança de comportamento, enfatizando o desenvolvimento, agilização e ativação de habilidades empreendedoras compatíveis com as necessidades atuais.

Ainda no mesmo período, a ENE ofereceu os seguintes cursos:

– ***Empreendedorismo na Escola - para diretores de escolas*** - Com uma carga horária de 8 horas e um número de 37 participantes, teve como finalidade conceituar o empreendedorismo e sua inserção no ambiente escolar, apresentando as habilidades a serem desenvolvidas na criança e no adolescente empreendedor e os seus reflexos na construção da nova escola.

– ***Empreendedorismo na Sala de Aula - para professores do ensino fundamental*** - Este curso foi realizado com uma carga horária de 8 horas, obteve um número de 37 participantes e teve como propósito: Conceituar o empreendedorismo e sua inserção na sala de aula, apresentando as habilidades a serem desenvolvidas na criança e no adolescente empreendedor.

– ***Aulas de Empreendedorismo - Palestra para pais de crianças do Ensino Fundamental*** - Esta palestra foi realizada com uma carga horária de 2 horas, para um número de 20 participantes e visou apresentar e discutir com pais/responsáveis o processo de educação empreendedora e a necessidade desse processo para o presente e futuro da criança e do adolescente.

– ***Curso Etene faz festa*** - Este curso teve como objetivo central, identificar habilidades empreendedoras em alunos do ensino Fundamental, durante o processo de organização, desenvolvimento e execução de uma festa. Como objetivos específicos procura:

- criar um ambiente empreendedor de interação entre alunos e professores.
- otimizar a criatividade em ambiente de colaboração.
- conscientizar da necessidade de planejamento constante.
- desenvolver o espírito de parceria na criança, dentro da escola e com a comunidade.

Os eventos promovidos pela ENE no período de 1999 e 2000 foram:

– **1º EMPRETUR - Encontro Empreendendo no turismo** - realizado nos dias 27 e 28 de setembro de 1999 e coordenado pela professora Édis Mafra Lapolli na Escola de Turismo e Hotelaria no Canto da Ilha de Florianópolis, obteve um número de 20 participantes e teve por finalidade disseminar o conhecimento relativo ao Setor Turístico e a Área de Empreendedorismo, promovendo a troca de experiências entre as diferentes iniciativas de estudo, fomento e apoio ao desenvolvimento do empreendedorismo no turismo.

– **1º ENEMPRE - Encontro Nacional de Empreendedorismo** - realizado no dia 06 de outubro 1999 e coordenado pela professora Édis Mafra Lapolli e Fernando Gauthier, obteve um número de 60 participantes e teve como meta disseminar o conhecimento relativo à área de empreendedorismo e promover a troca de experiência entre as diferentes iniciativas de estudo, fomento e apoio ao empreendedorismo.

– **2º ENEMPRE - Encontro Nacional de Empreendedorismo** - realizado nos dias 10 e 11 de outubro de 2000 e coordenado pela professora Édis Mafra Lapolli e Fernando Gauthier, obteve um número de 100 participantes e pretendeu atingir o mesmo objetivo do ano anterior, ou seja, disseminar o conhecimento relativo à área de empreendedorismo e promover a troca de experiências entre as diferentes iniciativas de estudo, fomento e apoio ao empreendedorismo.

A ENE desenvolve junto ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção da UFSC um conjunto de disciplinas, na área de empreendedorismo.

Essas disciplinas são:

- Empreendedorismo e ciclo de vida das organizações
- Evolução histórica do empreendedorismo
- Identificação e avaliação do empreendedor
- Empreendedorismo na área tecnológica
- Fundamentos do empreendedorismo
- Empreendedorismo na área da saúde

- Comportamento empreendedor
- Empreendedorismo Social
- Plano de negócios

De acordo com o Diretor do CTC, mesmo com todas as iniciativas adotadas pela UFSC, através da ENE, para disseminar a cultura empreendedora, nenhuma delas atingia especificamente os cursos de graduação. Daí surgiu a necessidade de se implantar um projeto de empreendedorismo dentro dos cursos de graduação do CTC.

Nasce então, o projeto Engenheiro Empreendedor, que é uma iniciativa do Centro Tecnológico da UFSC, com recursos da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

O projeto visa estimular o empreendedorismo universitário na área tecnológica no Brasil, trabalhando com temas transversais nos cursos, orientando e motivando o profissional empreendedor em empresas já estabelecidas ou em um negócio próprio.

Em sua primeira edição, no segundo semestre de 1999, em parceria com o Laboratório de Ensino à Distância (LED) e a Escola de Novos Empreendedores (ENE), realizaram-se seis programas transmitidos ao vivo como teleconferência para todo o Brasil; um curso de especialização para professores de engenharia e, o primeiro Curso de Aprendizagem à Distância em Plano de Negócio. Mais de 1400 alunos se inscreveram no curso, que também foi gratuito.

O Curso de Aprendizagem à Distância em Plano de Negócios tem duas disciplinas: “Treinamento On-Line” e “Plano de Negócio”. Na disciplina “Treinamento On Line” o aluno conhece melhor o ambiente de aprendizagem, a Internet e o projeto Engenheiro Empreendedor. É uma introdução à disciplina seguinte, que mostra quais estratégias o aluno pode adotar para ter a sua visão empreendedora e como elaborar um plano de negócio que é um instrumento para ajudar a dar forma à idéia. Simultaneamente às teleconferências e ao curso de aprendizagem à distância em plano de negócios, é realizado um concurso de plano negócios. O aluno se inscreve no curso, assiste à teleconferência, vai aprendendo no decorrer do curso a fazer um plano de negócio, forma uma equipe e, no final, participa do

concurso. A equipe vencedora nesta primeira oportunidade foi da Universidade Federal Fluminense e o segundo lugar foi para a Universidade Federal de Santa Catarina.

No ano de 2000, o curso, em sua segunda edição, foi aberto somente para alunos de graduação do Centro Tecnológico da UFSC e teve mais de 300 inscrições. No mesmo ano, foi oferecido um curso para a Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Mayor de San Simon, na Bolívia, e no ano de 2001 foi oferecido no Peru.

No ambiente de aprendizagem, existe uma série de ferramentas para que os alunos possam aprender “navegando”. Os professores responsáveis pelo “treinamento” e a disciplina “empreendedorismo” ficam à disposição para responder perguntas, dar sugestões e dicas, além da coordenação do projeto, secretaria, e, principalmente, as monitoras que são um dos principais elos do curso.

Em cada aula, o aluno tem acesso a:

- texto com a fundamentação teórica básica;
- atividades de fixação do conteúdo;
- exercícios de auto-correção;
- registro automático do desempenho;
- instrumentos on-line para tirar dúvidas com os professores responsáveis;
- salas para formar grupos de discussão;
- lista de e-mail de todos os participantes;
- opções para formar equipes;
- ferramentas de publicação de cases e sugestões;
- mural;
- biblioteca de links complementares;
- seção de classificados para todos os alunos.

No 2º semestre de 2001, o CTC estará oferecendo quatro cursos para os seus alunos e para os alunos da Universidade Mayor de San Simon e também da Universidade de Lima, além de um outro curso destinado especificamente para os estudantes matriculados na disciplina Introdução à Engenharia.

O CTC também oferece um curso de Especialização em Empreendedorismo, gratuito para os professores das escolas públicas. Na primeira versão, foram oferecidas e preenchidas 50 vagas das quais 23 dos professores participantes concluíram o curso.

Sobre o Contexto Local

Segundo o diretor do Centro Tecnológico da UFSC, a instituição acredita na formação do conhecimento global do aluno, portanto, essa formação é influenciada pela própria estrutura do empreendedorismo catarinense, ou seja, micro e pequenas empresas, que representam a parte predominante de Santa Catarina e região. A micro empresa normalmente absorve o aluno não como empregado, e sim como parceiro. Para a micro empresa o aluno vai entrar e logo se tornará um parceiro, pois ela não tem espaço para contratar alguém com alto salário.

Sobre as Redes de Apoio

Esta é uma cultura ainda não muito desenvolvida não somente em Santa Catarina, mas em nível nacional. A faixa de investimento em pesquisas no Brasil é em média de 80 a 90% na universidade, que está longe da realidade dos países desenvolvidos. Mesmo com parceria, as empresas nem sempre investem na universidade, ou seja, com um custo muito baixo ela prefere receber o produto pronto, inclusive o profissional.

Sobre o Ambiente Acadêmico

No CTC as iniciativas utilizadas são realizadas através do projeto Engenheiro Empreendedor, empresas juniores e parcerias com incubadora de empresas. A importância dessas iniciativas faz com que os alunos que não participam diretamente na Empresa Junior ou do projeto, acabem tendo contato com os colegas que participam, desenvolvendo os trabalhos de outras empresas, e com isso eles têm a informação de como é atuar na empresa. Dessa forma há os que atuam direto e os que não atuam tão diretamente mas, por meio do relacionamento existente entre eles, os outros acabam sabendo o que acontece dentro da empresa.

Sobre os Professores

Os professores do CTC têm visão empreendedora pela própria estrutura dos cursos. Existem vários laboratórios no departamento, porém o laboratório mesmo é a empresa, ou seja, os problemas que as empresas

trazem para o departamento são resolvidos pelos professores e apresentados para as mesmas. O problema do treinamento é a dificuldade de como passar isso corretamente ao aluno. Um outro lado que ainda deixa a desejar, é a passagem disso para a empresa, que é um outro passo importantíssimo para resolver o problema do aluno, não para arrumar um emprego para o aluno, mas para estabelecer o contato desse aluno. No caso do projeto “Engenheiro Empreendedor”, os professores que contribuem para o funcionamento do projeto, além de terem tido algum tipo de experiência com o ambiente empresarial, eles ainda, recebem treinamento dentro da ENE.

Sobre os Alunos

Os alunos ingressantes dos cursos oferecidos pelo CTC, são motivados através de palestras em sala de aulas, concurso de plano de negócios que aprendem a montar fazendo parte do projeto Engenheiro Empreendedor e ainda participam do curso de iniciação ao empreendedorismo. A partir deste curso, esses alunos também são convidados a participarem da Empresa Junior, programas de iniciação científica e incubadora de empresas.

Sobre a Infra-Estrutura

O Departamento de Engenharia possui alguns laboratórios físicos específicos, que são diferentes dos laboratórios de empresa, uma vez que existem alguns projetos definidos para atender a empresa. Possuem espaço físico para as empresas juniores, cujos materiais necessários são adquiridos pela própria empresa junior através de recursos adquiridos pelos projetos desenvolvidos por seus integrantes, e parcerias com incubadoras de empresas.

Sobre os resultados e monitoramento

Por se tratar de uma metodologia nova, ainda não foi possível ser realizada uma pesquisa pelo CTC para verificar os aspectos negativos e positivos do programa.

Formação do ex-aluno Empreendedor da UFSC

De acordo com as entrevistas realizadas com os 05 ex-alunos empreendedores da UFSC, os resultados obtidos foram:

Sobre a Formação do Empreendedor

Os empreendedores alegam que durante a formação acadêmica eles não

adquiriram experiência de como iniciar um negócio, ou seja, na visão deles a universidade prepara bem o aluno para ser empregado de uma empresa de grande porte como destaca um dos empreendedores:

Dependendo do curso que a aluno faz a parte administrativa é praticamente nula e dessa forma a pessoa estuda para ser um empregado, para isso a universidade prepara bem... Um exemplo é o curso de medicina, um médico não está preparado para abrir uma clínica, ele não está preparado para isso, mas ele vai lá e abre, contrata um administrador, faz alguma coisa né...

Apesar de saberem das iniciativas existentes dentro do CTC para disseminar a cultura empreendedora, eles acreditam que se essas iniciativas fossem levadas para a sala de aula, poderiam contribuir muito para a vida profissional deles. Como eles não possuem a experiência necessária para dirigir a empresa, acabam criando uma rede de contato com pessoas que possuem as competências e habilidades de que eles necessitam para poder adquirir o conhecimento. Em alguns casos, os empreendedores acabam aprendendo com os próprios erros, ou ainda, com os erros dos outros.

Os empreendedores questionam a hierarquia utilizada na instituição que, de certa forma estabelece uma barreira muito forte no relacionamento professor-aluno.

Sobre a empresa

Dentre os motivos que influenciaram os empreendedores a abrir suas empresas foi identificar uma carência no mercado e achar que poderiam suprir esta carência e ganhar dinheiro com isso. Só a vocação, o ambiente de trabalho de empresa, a questão de remuneração não era suficiente.

Os empreendedores também alegam que não tinham experiência prévia antes de abrirem seu próprio negócio, ou seja, eles possuíam a “experiência técnica” adquirida na universidade.

A parte administrativa foi a mais apontada como barreira para dirigir o negócio e, está sendo combatida no dia a dia da empresa conforme destaca a passagem abaixo extraída da entrevista com um dos empreendedores:

Eu coloco a universidade como um fator positivo na minha formação porque o curso que fiz, não sei se é a postura só desse curso, mas agente tem um tal de se vire para fazer qualquer coisa... Se não foi um determinante foi um fator que contribuiu bastante...

O tempo estudado para abertura do negócio foi em média de 6 meses, ou seja, este período foi utilizado para detectar o produto que eles poderiam desenvolver. Feito isso, eles iniciaram o desenvolvimento do produto e depois de um ano, eles abriram sua empresa.

De acordo com a entrevista realizada com os sócios de uma das empresas, observou-se que, a contagem de tempo estudado foi ainda maior, “Nós temos que contar mesmo a partir da época que agente começou a trabalhar praticamente, para que pudéssemos encontrar um ramo de atividade, descobrir essa carência de mercado, ou seja, sempre tentando descobrir alguma coisa que fosse interessante”.

O tempo dedicado à empresa, dentre os entrevistados, é em média de 16 horas. Como destaca com um dos entrevistados, “ O tempo que estou acordado vamos dizer assim, posso estar aqui na empresa e posso não estar, mas sempre estou disponível. Não tenho jornada fixa, isto é para empregado”.

Dentre os entrevistados, todos estão atuando no mercado, por volta de 1 ano.

O capital utilizado para a abertura da empresa advém de recursos próprios, uma vez que há um certo receio em adquirir um empréstimo junto aos órgãos financiadores, devido a alta taxa de juros que são cobrados, portanto, existe o medo de não conseguir cumprir com o pagamento do mesmo. Quanto a essa questão, pode-se destacar a passagem extraída de um dos empreendedores:

A empresa está chegando em uma situação agora de vários projetos com corpo definido que começam agora a depender da parte exclusivamente de recursos, mesmo assim, estou bastante relutante porque um comprometimento com as questões de juros e outros né... A carência não é suficiente para você poder já começar a conseguir pagar o financiamento é um negócio muito

delicado, a principal, digamos atual limitante do negócio acredito que seja esse... Estou buscando sociedades, parceiros, que entre até com participação social na empresa, mas que tenham conhecimento na área para eu poder me sentir mais seguro para gerenciar essas alternativas...

COMENTÁRIOS E RECOMENDAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou que os procedimentos utilizados dentro da universidade para valorizar a formação do empreendedor têm contribuído para o combate ao desemprego através da geração de novas empresas, pois através deles os alunos têm um real conhecimento da natureza das pequenas empresas, sua importância, dinamismo, desafios, vantagens e variedade de oportunidades. Contudo, observa-se, que esses procedimentos requerem, direta ou indiretamente, a participação intensiva dos seguintes agentes:

- Sistema Educacional
- Agências de Desenvolvimento do Governo
- Instituições de Apoio Financeiro

Quanto à universidade, na qual o caso estudado se verificou, apesar de utilizar procedimentos para valorizar a formação da cultura empreendedora há alguns anos, constata-se que as iniciativas para ampliar essa cultura abordando questões de interdisciplinaridade do ensino e da pesquisa, começaram a ser disseminadas por toda a Instituição a partir do ano de 2000. Analisando-se de maneira mais ampla, a formação acadêmica é um fator preponderante na formação de um indivíduo, pois ela é conseqüência do seu modo de pensar, ver e assimilar o mundo, levando o ser humano a ser mais empreendedor, mais criativo, correr riscos, identificar oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYGRAVE, W.D. The Portable MBA in Entrepreneurship. John Wiley & Sons, United States Of America, 1994, 468p.

DAVID, Elizabeth Denise Hey; BRINGHENTI, Idone; GAUTHIER, Fernando; MAYER, Rosana. Formação de Docentes para o Ensino de Empreendedorismo: Estudo de Caso no CEFET-PR. Artigo apresentado no 2º Encontro Nacional de Empreendedorismo. Santa Catarina, 2000.

DRUCKER, Peter F. Inovação e Espírito Empreendedor (Entrepreneurship): Prática e Princípios. São Paulo: Pioneira, 1996.

FILION, L.J. Visão e Relações: Elementos para um Metamodelo da Atividade Empreendedora - *International Small Business Journal*, 1991 - Tradução de Costa, S.R.

_____ O Planejamento do seu Sistema de Aprendizagem Empresarial: Identifique uma Visão e Avalie o seu Sistema de Relações - *Revista de Administração de Administração de Empresas*, FGV, São Paulo, jul/set.1991, pag.31(3):63-71.

_____ Le champ de l'entrepreneuriat historique, évolution, tendances. *Revue internationale PME*, vol.10, n° 2:129-172, 1997.

_____ Entrepreneurship: entrepreneurs and small business owner-managers. Published in Julien, P.A. (Ed.) *The State of the Art in Small Business and Entrepreneurship*. Chap 4. London: Avebury. 117-149, 1998.

_____ From Entrepreneurship To Entrepreneurology: The Emergence of a New Discipline. *Journal of Enterprising Cultures*, Vol. 6, N° 1, (March) 1-23, 1998.

KIRCHHOFF, BRUCE A. A Multi-sector approach to Small Business Policy Development. In: JUDD, Richard J., GREENWOOD, William T., BECKER, Fred W. (eds.) *Small business in a regulated economy: issues and policy implications*. Connecticut: Quorum Books, 1988.

SCHUMPETER, Joseph Alois. *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

_____ *Teoria de Desenvolvimento Econômico*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961.

¹ <http://www.ufsc.br>

O USO ESTRATÉGICO DA ARBITRAGEM NA ADMINISTRAÇÃO DAS PEQUENAS EMPRESAS NO CONTEXTO DA BAIXADA SANTISTA

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14188477>

NASCIMENTO, E. SOUZA, Vivian, Mestranda*
LEMOS, C. M., Tereza, Mestre**

*Faculdade de Tecnologia da Baixada Santista - Campus Praia Grande
Departamento de Informática Gestão de Negócios
Pça. 19 de Janeiro, 144 - 11700-100 - Praia grande/SP - Fone (13) 3591-1303

** Centro Universitário Monte Serrat - Av. Brás Cubas, 344/346 - Vila Mathias
11013-161 - Santos ; SP; Fone (13) 3228-2000

RESUMO

Este trabalho é um ensaio que buscou investigar se dentro das inúmeras estratégias usadas para potencializar os resultados das empresas de pequeno porte, está contemplada a inclusão da cláusula compromissória nos contratos comerciais e sociais que, após a última alteração da Lei nº 9.307 de 23/09/1996 sobre Arbitragem, abriu novos caminhos para dirimir conflitos de maneira rápida e eficaz. Tais caminhos devem ser de interesse do pequeno empresário, pois os processos litigiosos são caracterizados pelo alto custo e pela lentidão atrelada à burocracia brasileira.

Os conflitos gerados por desacordos contratuais, se não resolvidos em curto prazo, comprometem a funcionalidade da administração estratégica da empresa que, mesmo sendo de pequeno porte, necessita estabelecer objetivos e metas que proporcionem linhas de trabalho e atuação.

Por intermédio de um estudo do nível de conhecimento sobre arbitragem e da utilização da cláusula compromissória pelos profissionais da área administrativa em geral, junto à sua clientela de pequenas empresas, buscou-se mensurar o panorama da realidade mercadológica da cidade de Santos, como indicador dessa problemática.

PALAVRAS-CHAVE: Arbitragem, cláusula compromissória, litígio, estratégia.

ABSTRACT

This work was a rehearsal that tried to investigate if the several strategies that are used to emphasize the results of the small business enterprises are being contemplated with the inclusion of the compromising clause in commercial and social dealings that after the last change of the law number 9307 of September 23, 1996 about Arbitrage, opened new paths to diminish conflicts in a fast and effective manner. Those paths should be of interest of the small businessman because the lawsuits are characterized by the high cost and the slowness of the Brazilian bureaucracy.

The conflicts generated by the disagreements in contracts, if not solved in the short term compromise the function of the strategic administration of the enterprise that even being small needs to establish objectives and goals that give lines of work and action.

Through a study of the level of knowledge about arbitrage and the usefulness of the compromising clause by professional in the business administration area, in general, with its clients from small enterprises, tried to measure the view of the marketing reality of the city of Santos, like an indicator of this problem.

KEY-WORDS: Arbitrage, compromising clause, lawsuit, strategy.

INTRODUÇÃO

O teor deste trabalho tem como propósito a divulgação da importância da arbitragem voltada para as pequenas empresas, enfocando a estratégia econômico-financeira sobre as contingências oriundas de prováveis conflitos, visando, no âmbito comercial/social, à busca de soluções rápidas, econômicas e eficientes.

Dentre os pontos fracos, aos quais uma empresa está sujeita, a suscetibilidade a problemas judiciais é por vezes imprevisível. Estar preparada para esta ocorrência exige do administrador que todos os atos comerciais ou sociais sejam bem documentados. Esta é uma estratégia de fundamental importância. Oliveira (1994:287) define que:

Estratégia é uma ação relacionada com objetivos e desafios e com modos de persegui-los que afetam a empresa como um todo. É um conjunto de linhas administrativas básicas que especificam a posição da empresa diante dos seus produtos e mercados, as direções em que ela procura desenvolver-se ou transformar-se, os instrumentos competitivos que ela usurpa, os meios através dos quais encontrará em novos mercados, a maneira pela qual configurará seus recursos, as potencialidades que procurará explorar e, inversamente, as fraquezas que procurará evitar. Enfim, representa a definição do caminho mais adequado a ser seguido pela empresa para alcançar uma situação desejada (objetivos, desafio, metas).

Arelado ao contexto de estratégia, o objetivo geral foi o de investigar o domínio do conhecimento sobre a arbitragem dos profissionais da Baixada Santista, tendo como delimitação o seu mercado e, especificamente, verificar as possibilidades da utilização da “cláusula compromissória” nos contratos comerciais/sociais.

Tendo como premissa que a cidade de Santos congrega diversas faculdades, muitas das quais voltadas para o ensino das ciências sociais, levantou-se a hipótese de que o perfil dos profissionais e o mercado da região eram os mais adequados para serem estudados.

Assim, o desenvolvimento do presente trabalho será estruturado dentro da seguinte ordem:

- A arbitragem como um instrumento no planejamento estratégico.
- Aspectos gerais sobre a arbitragem.
- Uso da cláusula compromissória e o compromisso arbitral.
- Metodologia aplicada.
- Resultados da pesquisa.
- Considerações finais.

A ARBITRAGEM COMO UM INSTRUMENTO NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Diante da busca por formas mais adequadas de administração e decisão empresarial, o planejamento estratégico é reconhecido como:

O processo gerencial de desenvolver e manter uma adequação razoável entre os objetivos e recursos da empresa e as mudanças de oportunidades de mercado. O objetivo do planejamento estratégico é orientar e reorientar os negócios e produtos da empresa de modo que gere lucro e crescimento satisfatório. Kotler (1992:63).

Seus conceitos e aplicações tornaram-se mais requisitados após as turbulências econômicas iniciadas na década de 70 (crises do petróleo, queda do socialismo, guerras no Oriente Médio, processo de globalização), a partir das quais houve mudanças significativas no panorama e na estrutura das relações comerciais e do processo produtivo.

Manter-se em um mercado cercado por instabilidade e muito mais competitivo exigiu uma estrutura organizacional bem informada e tecnicamente preparada para enfrentar tais dificuldades. Portanto, essa

realidade está evidenciada a todos os setores da economia, chegando e repercutindo também nas empresas de pequeno porte.

Para tanto, planejar é estudar os valores da organização, a natureza do seu negócio e suas competências, definindo os rumos que possibilitem alcançar seus propósitos, o que, em linhas gerais oportuniza maior eficiência e lucratividade.

Neste ambiente, compete também ao contador buscar a informação para orientar sua clientela, pois, como principal consultor, tem a responsabilidade de encontrar ferramentas mais apropriadas em termos de eficiência e economia, afinal a força econômica está atrelada à diminuição dos custos.

Monitorar os custos significa ajustar os recursos disponíveis para tornar o negócio mais competitivo e é neste ponto que a arbitragem pode ser amplamente explorada como instrumento de geração de oportunidade econômico-financeira.

ASPECTOS GERAIS SOBRE A ARBITRAGEM

A arbitragem já era prevista pela Constituição de 1824, a qual em seu Artigo 160 previa que: nas causas cíveis e penais, civilmente intentadas, poderão as partes nomear juízes árbitros, cujas sentenças serão executadas sem recursos, se assim o conveniarem ambas partes.

Strenger (1990:24) define que a arbitragem é instância jurisdicional, praticada em função de regime contratualmente estabelecido, para dirimir controvérsias entre pessoas de direito privado e/ou público com procedimentos próprios e (sic) força executória perante tribunais estatais.

Além disso, o artigo 161 da referida Constituição prescrevia que sem se fazer constar que se tem intentado o meio de reconciliação, não se começará processo algum na esfera privada.

Assim mesmo, a arbitragem no Brasil não era intensamente usada porque a disciplina da matéria, como estabelecido pelo Código Civil, em vigor desde 1917, subordinava a arbitragem à homologação judicial, fazendo com que as soluções pactuadas, no âmbito privado, voltassem obrigatoriamente à esfera pública.

A arbitragem, amparada pela nova Lei nº 9.307 de 23/09/1996, provocou reflexões no sentido de mostrar novas direções para solucionar conflitos, pois a essa lei desvincula a arbitragem da homologação judicial, esclarecendo o assunto. Outro ponto fundamental é que o árbitro pode ser qualquer pessoa inteirada do assunto objeto da controvérsia; tal pessoa deve, ainda, reunir algumas condições: ser maior de 21 anos, íntegro e idôneo, agir com bom senso, ser credor de confiança das partes envolvidas e possuir conhecimento técnico-científico, ou seja, o domínio da teoria compartilhada de sua vivência profissional sobre o assunto em questão.

Outro aspecto importante é que a arbitragem só pode ocorrer quando houver direitos patrimoniais disponíveis.

Comumente, são conhecidos inúmeros casos de pequenas empresas com processos litigiosos correndo na esfera pública, pagando altos custos de acompanhamento, perdendo tempo com recursos e sujeitando-se a uma longa espera de uma sentença definitiva que, quando vem, muitas vezes o desastre da delapidação patrimonial já ocorreu.

Em linhas gerais, pensar em arbitragem é pensar na privatização da justiça, é meio de solucionar conflitos de maneira rápida, econômica e eficaz, pois a riqueza que a arbitragem sobrepõe em consonância com a própria lei é a delimitação do prazo para decisão da controvérsia e a menor custo.

O Uso da Cláusula Compromissória e o Compromisso Arbitral

Para se prever a arbitragem é necessária a inclusão da Cláusula Compromissória, isto é, em caso de um determinado contrato conter a Cláusula Compromissória, qualquer litígio, questão ou dúvida que dele derivar só poderá ser dirimido pela forma do Compromisso Arbitral nele assumido.

Assim, prevista a Cláusula Compromissória em um determinado contrato, e se ocorrer qualquer controvérsia a respeito do teor do mesmo, as partes não poderiam recorrer ao Poder Judiciário para solucioná-la. Teriam, sim, que se sujeitar à decisão a ser proferida pelo árbitro por ela escolhida, sob pena de uma sentença judiciária converter aquela Cláusula Compromissória em um Compromisso Arbitral. Portanto, a Cláusula Compromissória é

genérica, preparatória e precursora do Compromisso Arbitral, pois as partes prevêm adotar o juízo arbitral, onde poderão, de comum acordo, estabelecer o processo de escolha dos árbitros ou adotar as regras de um órgão arbitral institucional, conforme Art. 13, § 3º, da referida Lei - As partes poderão, de comum acordo, estabelecer o processo de escolha dos árbitros, ou adotar as regras de um órgão arbitral institucional ou entidade especializada.

O Compromisso Arbitral é mais específico, porque delinea os limites do litígio e o procedimento do julgamento.

Conforme determina a lei, o Compromisso Arbitral pode instaurar-se em três circunstâncias diferentes:

- a) quando o processo judicial estiver em andamento, neste caso acontece o Compromisso Arbitral Judicial;
- b) quando o compromisso é celebrado por instrumento particular ou público perante duas testemunhas e não há demanda em curso, é considerado Compromisso Arbitral Extrajudicial;
- c) e, quando este compromisso é resultante da execução da Cláusula Compromissória, trata-se de Compromisso Arbitral Sentencial.

O Compromisso Arbitral Sentencial está previsto no art.7º da Lei de Arbitragem que relata o seguinte:

Existindo cláusula compromissória e havendo resistência quanto à instituição da arbitragem, poderá a parte interessada requerer citação da outra parte para comparecer em juízo, a fim de lavrar-se o compromisso, designando o Juiz audiência especial para tal fim.

Conforme relatado, podemos visualizar de maneira sistêmica a cláusula compromissória atrelada ao compromisso arbitral, através da figura seguinte:

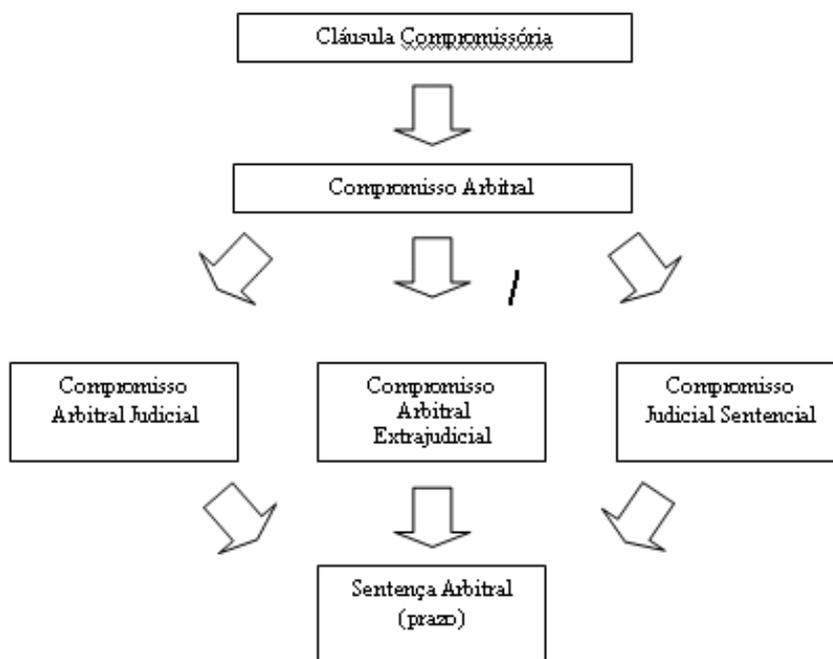


Figura 1 – Cláusula Compromissória

A Cláusula Compromissória, adotada em um Contrato de Locação, Contrato Comercial (compra/venda), Contrato de Constituição de Sociedades, etc., pode se converter em um importante passo para resolução de contingências que demandariam tempo na justiça comum, teriam custos altos com o acompanhamento de processos (advogados, custas, depósitos recursais) e, certamente, refletem, de alguma forma, no fluxo contínuo das atividades operacionais de um negócio.

Essas contingências estão relacionadas com os pontos fracos de um negócio; muitas vezes são inevitáveis; porém, outras vezes, são impostas, circunstancialmente, pelo próprio ambiente.

Sá (1989:139) afirma que:

As necessidades das empresas que devem ser satisfeitas estão condicionadas ao sistema em que elas estão inseridas. A organização da empresa é a de um sistema. A empresa é um sistema de pessoas, de elementos patrimoniais que busca um fim de forma contínua e, dentro deste contexto, o capital precisa ser usado

racionalmente, exercer funções úteis, articulando o tempo de que dispõe e o espaço que ocupa e, principalmente, absorvendo passivamente todas as influências exógenas (que vêm de fora), mesmo alheias às vontades da organização da empresa.

Assim, dentro de inúmeras estratégias de que as pequenas empresas podem fazer uso, a simples medida de acautelar-se com um contrato bem formulado é um grande e importante começo.

METODOLOGIA APLICADA

Conforme informações fornecidas pelo SESCON - Sindicato dos Escritórios Contábeis-, a cidade de Santos conta com 243 escritórios de contabilidade associados que, em linhas gerais, são os consultores indiretos dos pequenos empresários.

Para delimitar o entendimento sobre pequenos mercados, foi tomada como balizamento a Lei federal nº 9.841, de 05/10/99, que reza sobre o Estatuto de Micro e Pequena Empresa (MPE) e o SEBRAE que classifica as MPEs, de acordo com o número de funcionários e setor de atividade, segundo o resumo abaixo:

- nº de funcionários de 10 a 49;
- faturamento bruto anual de R\$ 244.000,00 a R\$ 1.200.000,00.

Por meio de amostra, não probabilística, foram selecionados 30 escritórios de contabilidade para responder um questionário. Convém ressaltar que esse tipo de amostra não permite a generalização dos resultados, visto que, por não ser selecionada estatisticamente, não contempla o coeficiente de segurança nem a margem de erro; entretanto, é considerada válida para os fins aos quais se destina, que se referem à busca de respostas para as seguintes hipóteses dentro do universo pesquisado:

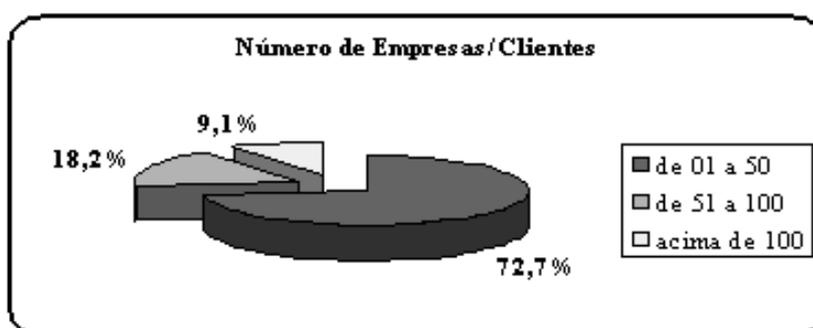
Os profissionais da área têm o conhecimento da arbitragem?

- Qual a frequência de ocorrência de litígios sociais e comerciais no universo de sua clientela (pequenas empresas)?

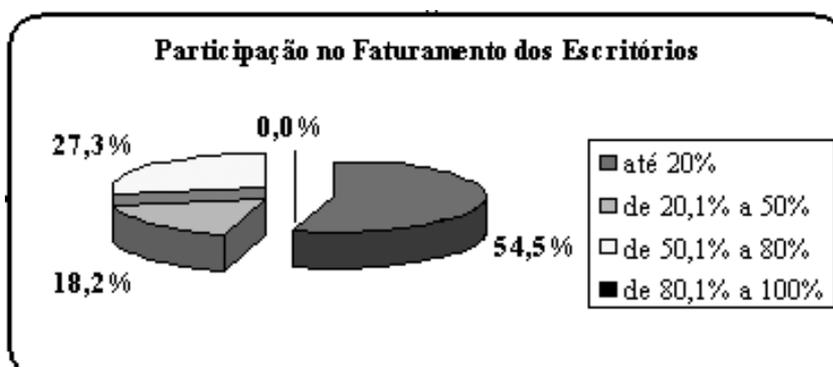
- Como estes litígios ocorridos foram ou estão sendo solucionados?
- Está sendo usada nos contratos comerciais e sociais de seus clientes, a Cláusula Compromissória?

Para tanto, foram aplicados questionários contendo 13 perguntas semi-abertas, dentre os quais, após o tratamento e análise das informações colhidas da amostra de 30 questionários, 11 foram efetivamente utilizados.

RESULTADOS DA PESQUISA



Do universo pesquisado, 72,7% dos escritórios de contabilidade prestam serviços no máximo para 50 empresas de pequeno porte; 18,2% responderam que prestam serviços para um montante de 51 a 100 empresas, e somente 9,1% responderam que o universo de sua clientela de pequeno porte é maior que 100%.

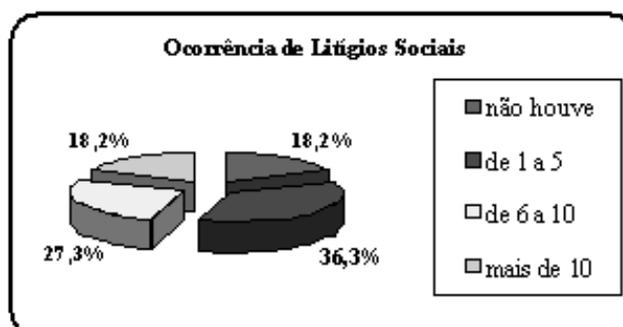


Das pequenas empresas, 54,5% contribuem com até 20% do faturamento destes escritórios; 18,2% contribuem de 20,1% a 50%; 27,3% de 50,1% a 80%, e nenhum caso contribui na faixa de 80,1% a 100% do faturamento.

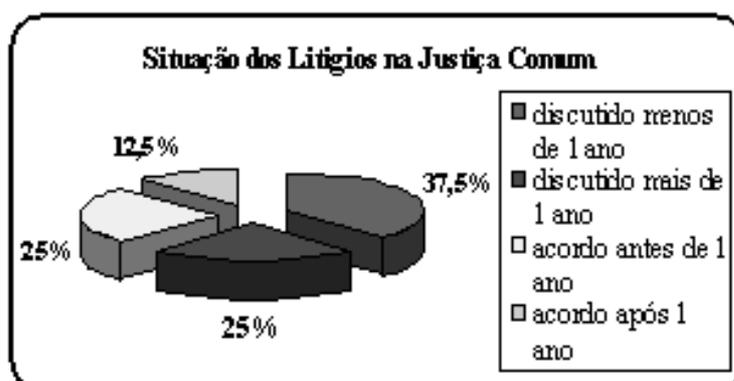
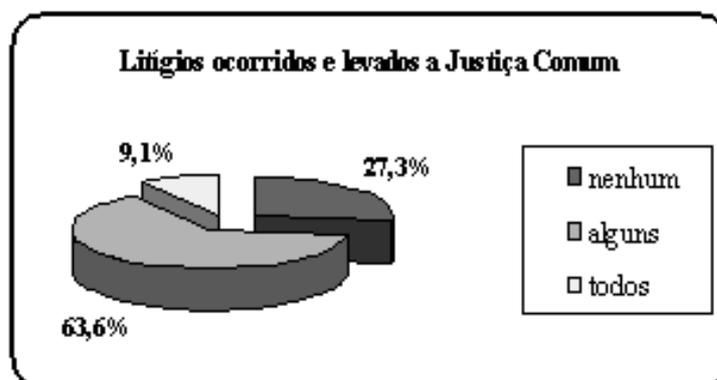


Outro grupo de questões foi direcionado para investigar o conhecimento dos profissionais sobre a Arbitragem.

Dos entrevistados, 54,5% afirmaram ter conhecimentos; 18,2% desconhecem o assunto, e 27,3% conhecem um pouco sobre a arbitragem.

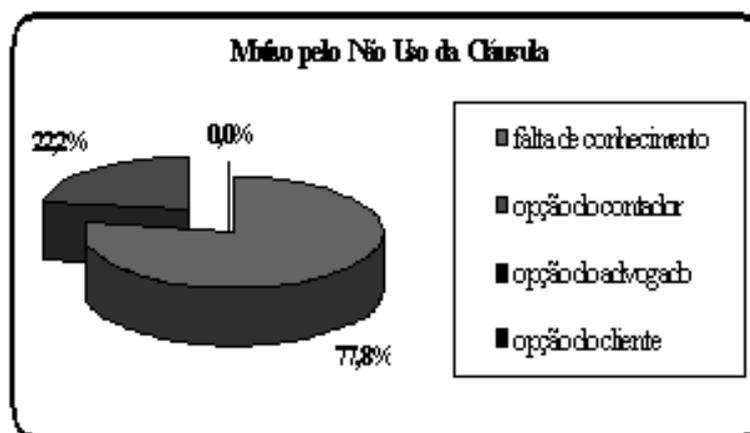
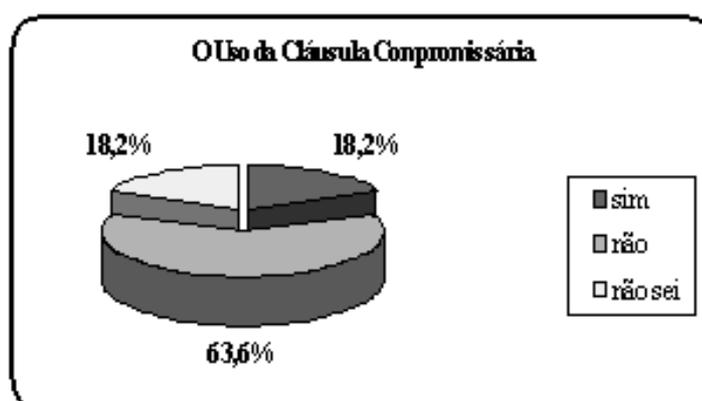


Perguntou-se quantas vezes ocorreram litígios sociais (dissolução de sociedade, de apuração de haveres por falecimento de sócios, prestação de conta e outras questões que afetam o patrimônio) e litígios comerciais (contrato de locação, contrato com clientes e fornecedores). As respostas somaram os seguintes percentuais: não ocorreram litígios para 18,2% dos escritórios pesquisados; já para as ocorrências, entre 1 a 5 litígios, 36,3% foram de caráter social e 45,4% de caráter comercial; entre 6 a 10 processos litigiosos, 27,3% foram no âmbito social e 9,1% comercial; enquanto que, acima de 10 ocorrências, 18,2% foram litígios sociais e 27,3% litígios comerciais.



Nos casos dos conflitos litigiosos, apurou-se que 27,3% não foram para a justiça comum; já 63,6% dos entrevistados afirmaram a ocorrência de alguns litígios que acabaram na justiça comum, enquanto 9,1% tiveram todos os casos direcionados a justiça.

De todos estes que chegaram ao poder judiciário, 62,5% ainda estão em andamento, sendo que 37,5% discutidos há menos de um ano e 25% há mais de um ano; e do restante de 37,5% dos casos, 25% foram acordados antes de um ano e 12,5% após um ano.

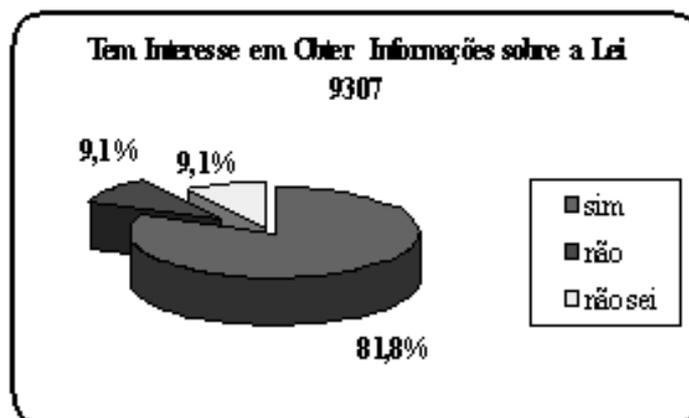
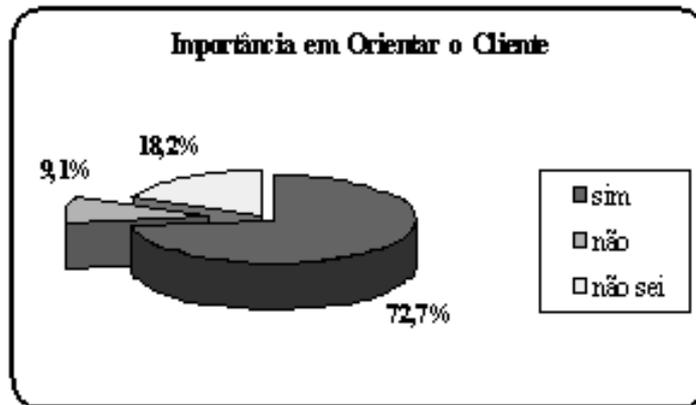


Também foi questionado se os clientes possuem a cláusula compromissória em seus contratos comerciais e sociais. Somente 18,2% dos escritórios utilizam tal cláusula, enquanto 63,6% confirmaram não fazer uso dele e os 18,2% restantes não souberam responder este questionamento.

Dos entrevistados que afirmaram que incluem cláusula compromissória nos contratos de seus clientes, todos foram unânimes em afirmar que tal responsabilidade recai sobre o advogado.

No gráfico, o motivo pelo não uso da cláusula compromissória nos contratos

dos clientes, observa-se que 77,8% atribuíram esta questão ao fato do não conhecimento desta possibilidade e 22,2% afirmaram ser uma opção do contador.



Outro questionamento buscou dimensionar a importância da orientação aos clientes, sobre a inclusão da cláusula compromissória nos contratos sociais e comerciais e se existia interesse na obtenção de informações sobre a Lei nº 9307 da arbitragem.

Foi obtido o seguinte resultado: 72,7% dos escritórios consideram importante esse tipo de orientação e 81,8% manifestaram interesse em adquirir maiores informações da arbitragem. Por outro lado, 9,1% dos entrevistados afirmaram não considerar importante a cláusula compromissória nem em adquirir conhecimentos sobre a Lei. Enquanto isso, 18,2% dos outros

entrevistados não souberam opinar sobre a orientação da inclusão da cláusula compromissória, e 9,1% também não souberam responder se gostariam de obter maiores informações sobre a Lei nº 9.307.



Por último, a pesquisa buscou medir o percentual da habitualidade na orientação sobre o gerenciamento administrativo, econômico e financeiro nos negócios dos clientes. Obteve-se um total de 90,9% de afirmação, e somente 9,1% afirmaram não desempenhar tal orientação habitualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados da pesquisa apresentada, é possível evidenciar as seguintes situações:

a) Se 72,7% dos entrevistados, 08 escritórios, possuem no máximo até 50 empresas clientes (pequeno porte), isto significa que até 400 empresas de pequeno porte estariam sendo assessoradas por estes profissionais. Seguindo a mesma linha, se foi obtido um resultado de 18,2%, 2 escritórios, com uma clientela de 51 a 100 empresas de pequeno porte, obtêm-se assim, um total de até 200 empresas assessoradas. E, se 9,1%, ou seja, 01 escritório, com mais de 100 empresas de pequeno porte, chega-se então, a um total máximo (hipoteticamente) de 700 empresas envolvidas, indiretamente, na pesquisa.

b) Foram constatados também os seguintes casos: primeiro, 54,5% destas empresas, contribuem com 20% do faturamento destes escritórios; o segundo, 18,2% contribuem de 20,1% a 50% do faturamento e o terceiro caso,

27,3% das empresas têm uma participação de 50,1% a 80% no faturamento. A conclusão à qual se chega é: os 45,5% restantes do faturamento no primeiro caso; os 82,8% do faturamento restante no segundo caso e os 72,7% restantes do faturamento no terceiro caso, estão distribuídos entre as prestações de serviços às microempresas e empresas de médio ou grande porte, que na presente pesquisa não foram dimensionadas, mas ressalta-se sua evidência e a intenção de uma pesquisa continuada nestes moldes.

Reportando apenas ao objeto do questionário, que é a empresa de pequeno porte, podemos também observar um percentual de 81,8% destas empresas com ocorrência de litígios judiciais (comerciais/sociais), ou seja, aproximadamente 572 empresas; sendo que destas, 25% fizeram acordo antes de um ano, e 12,5% fizeram acordo depois de um ano. Porém, 62,5% não fizeram acordo, pois continuam discutindo o processo na justiça pública.

A pesquisa ainda revelou a seguinte evidência: foi demonstrado que 54,5% do universo pesquisado (6 escritórios), têm conhecimentos sobre a arbitragem. Dentre os que conhecem a arbitragem, 18,2% (2 escritórios) utilizam a cláusula compromissória em contratos comerciais/sociais, e foram unânimes em afirmar que o responsável por esta inclusão foi o profissional da área jurídica.

Neste mesmo quesito é constatado que, das 700 empresas, indiretamente alcançadas no universo da pesquisa, 63,6% (445 aproximadamente), não fazem uso da cláusula compromissória em seus contratos sociais/comerciais e 18,2% (127 empresas aproximadamente), afirmaram nem saber desta condição.

Concluí-se então:

- Do universo pesquisado 18,2% (2 escritórios) nada sabem sobre a arbitragem,
- 54,5% (6 escritórios) têm conhecimento sobre arbitragem e 63,6% (7 escritórios) não aplicam a cláusula compromissória,
- 18,2% (2 escritórios) não têm conhecimento sobre arbitragem e não utilizam a cláusula compromissória,
- 81,8% das empresas clientes tiveram algum litígio judicial de natureza social ou comercial,

- 81,8% dos escritórios entrevistados afirmaram ter interesse em obter informações sobre a Lei 9.307.

Numa análise reflexiva e analítica é notória a superficialidade nos conhecimentos arbitrais dos profissionais da área, pois 81,8% dos entrevistados gostariam de saber mais sobre o assunto; além do seu baixo uso entre as empresas. A pesquisa evidenciou que a não utilização da cláusula compromissória direcionou muitas empresas para a justiça pública. Se culturalmente a utilização dos procedimentos arbitrais se instaurasse, nossa hipótese é que, esses casos tenderiam a ser menores.

A proposta é a de estar disponibilizando cursos, palestras, seminários ou qualquer outro projeto que possa divulgar o tema arbitragem, dirigido para os profissionais ligados à gestão das pequenas empresas. O gestor deve assumir por si as funções enobrecidas na solução de conflitos, expressas na arbitragem, mas, para tanto, deve trabalhar a si mesmo, seu horizonte mental, mediante uma abertura cultural apropriadora de parte de conhecimento de outras áreas..., para, com as especificidades de seu conhecimento, formar um todo harmonioso capaz de redundar em soluções para a sociedade. Palombo (1996:77).

O trabalho aqui apresentado, ainda que num estágio embrionário, objetivou revelar a importância do uso da arbitragem na administração empresarial, pois a mesma está imbuída de dinamismo e eficiência; garante agilidade na resolução dos impasses e diminuição das despesas com processos litigiosos. Portanto pode, e deve ser usado estrategicamente pelas empresas de pequeno porte, em especial na região da Baixada Santista, que demonstrou deficiência de conhecimento funcional sobre a arbitragem.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei 9.307 de 23.09.96. Dispõe sobre Arbitragem. Diário Oficial da União, Brasília, Seção I, p.18.897.

CHACEL, Julian M. Arbitragem. Revista Conjuntura Econômica. São Paulo, p. 36-37, out. 2000. <http://dúvidasarbitragem_files\instituto_arbitragem.htm>. Acesso em: 15 out. 2001.

KOTLER, Philip. Administração de Marketing – Análise, Planejamento, Implantação e Controle. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MAITAL, Shlomo. Economia para Executivos – Dez ferramentas essenciais para empresários e gerentes. São Paulo: Campus, 1994.

NEGRÃO, Theotônio, GOUVEIA, José Roberto Ferreira. Código Civil. 16.ed. São Paulo: Atlas, 1997.

OLIVEIRA, Djalma Pinho Rebouças. Planejamento Estratégico. 8.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

PALOMBO, Valter Luiz. Arbitragem e Perícia Contábil. Revista Brasileira de Contabilidade. Brasília, Jan/Fev 1996.

SÁ, Antonio Lopes de. Contabilidade para Pequenos Empresários. São Paulo: Atlas, 1989.

SERVIÇO DE APOIO ÀS MICROS E PEQUENAS EMPRESAS DE SÃO PAULO – SEBRAE – (SP). Dados Estatísticos. São Paulo, 1997. 21 p.

STRENGER, Guilherme Gonçalves. Do Juízo Arbitral. RT-607 Doutrina. São Paulo, maio de 1996.

RESENHA INFORMATIVA

ALGUMAS OBSERVAÇÕES CRÍTICAS SOBRE A IDÉIA DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA.

MARCELO P. DE ANDRADE¹

Se retornássemos ao conceito puro de técnica, veríamos que as implicações dos argumentos que a definem são exageradamente convincentes, a ponto de tornar claro para qualquer um, o quanto sua importância na história da humanidade se confunde com a própria história da dominação da natureza pelo homem. Falar em técnica é falar desse domínio e de como supostamente a espécie humana tem sobrevivido, em face da hostilidade da vida selvagem. Falar em técnica é também falar (em linguagem mais apropriada) de um conjunto de procedimentos aplicados à determinada finalidade, o que faz da técnica, sempre um meio, um instrumento para uma ação orientada pelo sujeito no mundo.

A técnica define-se pela repetição de movimentos válidos, aprovados pela competência geradora de resultados positivos, satisfatórios.

Durante todo o século XX, os que se debruçaram no esforço de pensar a técnica concordavam em um ponto: Sendo crítico ou entusiasta da técnica, e depois da tecnologia, ninguém podia negar sua força avassaladora ao ditar o ritmo da vida moderna. A técnica, e conseqüentemente a tecnologia, delimitam o território para toda ação comunicativa significativa da linguagem social.

RESENHA INFORMATIVA

ALGUMAS OBSERVAÇÕES CRÍTICAS SOBRE

A IDÉIA DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14188609>

MARCELO P. DE ANDRADE¹

Se retornássemos ao conceito puro de técnica, veríamos que as implicações dos argumentos que a definem são exageradamente convincentes, a ponto de tornar claro para qualquer um, o quanto sua importância na história da humanidade se confunde com a própria história da dominação da natureza pelo homem. Falar em técnica é falar desse domínio e de como supostamente a espécie humana tem sobrevivido, em face da hostilidade da vida selvagem. Falar em técnica é também falar (em linguagem mais apropriada) de um conjunto de procedimentos aplicados à determinada finalidade, o que faz da técnica, sempre um meio, um instrumento para uma ação orientada pelo sujeito no mundo.

A técnica define-se pela repetição de movimentos válidos, aprovados pela competência geradora de resultados positivos, satisfatórios.

Durante todo o século XX, os que se debruçaram no esforço de pensar a técnica concordavam em um ponto: Sendo crítico ou entusiasta da técnica, e depois da tecnologia, ninguém podia negar sua força avassaladora ao ditar o ritmo da vida moderna. A técnica, e conseqüentemente a tecnologia, delimitam o território para toda ação comunicativa significativa da linguagem social.

Isto corresponde a dizer que, não importando o lugar, o significado de uma ação somente faz sentido se for proferido dentro do universo da técnica e tecnológico. Essa totalização da linguagem técnica ocorreu na medida em que a produção em massa se tornou uma realidade para a moderna indústria capitalista. Desde a Revolução Industrial, tem sido assim: iguala-se a importância da produção à urgência da tecnologia que lhe torna possível.

Para o filósofo alemão Jürgen Habermas², as energias despendidas no processo que põem em movimento as inovações técnicas na sociedade moderna são providas mediante objetivos específicos de seus provedores. Nenhuma pesquisa é livre das prerrogativas dos financiadores, o que equivale dizer que o valor de uma pesquisa é avaliado pelos interesses mercadológicos que possui. Pretende-se com isso garantir a livre permanência do ambiente tecnológico presente na sociedade. Se nos EUA os mísseis são necessários, eles somente os são, porque a princípio, a sociedade tecnológica garante o sentido de sua necessidade. Da mesma maneira, o doente deve ser curado e atribuir sua cura à tecnologia que o salvou da morte, e não a própria natureza do corpo que resistiu à morte. A tecnologia tem adquirido status de provedor ou aniquilador de vidas humanas.

Talvez por isso, ao falarmos de inovação tecnológica, seria preciso levantar algumas questões importantes, como: Qual a finalidade real do aperfeiçoamento tecnológico?

Numa sociedade acostumada com a padronização da vida em normas para o bem viver, ou de como viver com eficiência, a tecnologia gera implicações sobre as escolhas tecnológicas que devemos fazer.

Este território da inovação tecnológica tem se tornado cada vez mais um universo paralelo ao do restante da sociedade, mas que tem o poder de condicionar o modo de vida das pessoas, mediante decisões unilaterais. Quem promove a inovação tecnológica, na verdade, promove decisões

muitas vezes definitivas, ditadas do interior do ambiente tecnológico para o mundo exterior. Existem, portanto, duas lógicas: uma interna ao meio técnico-científico e outra exterior a ele. O primeiro modelo segue o princípio da descoberta e do aperfeiçoamento e está condicionado aos seus próprios interesses representado na fórmula pura $A \neq B$. O problema aparece no momento em que notamos não serem coincidentes: tecnologia \neq demandas sociais.

As contradições aumentam quando o aparato tecnológico deixa de ser utilizado para fins pacíficos e são postos a serviço da guerra. Da mesma forma, quando os bens de consumo seduzem mais que o conhecimento dos livros, a sala de aula se torna um lugar inóspito para os jovens em formação. As inovações tecnológicas seduzem tanto que levam muitos indivíduos para fora do ambiente tecnológico, impedindo-os de poderem desfrutar futuramente, de maneira plena, das inovações tecnológicas: sem boa formação tecnológica, não há bom emprego. A fórmula se emprega.

Como vemos, o problema da técnica e da tecnologia e sua conseqüente inovação está restrito à coerência dos argumentos dos que as patrocinam e defendem. Se pudéssemos aplicar a lógica ingênua que iguala anseios sociais à aplicação tecnológica, poderíamos então aliar tecnologia à qualidade de vida, um velho sonho dos inventores ingênuos. O desaponto ocorre quando constatamos a disparidade que há entre as reais condições de vida da maior parte das populações humanas visível principalmente nas massas urbanas e o atual nível de inovação tecnológica. Cabe aqui citar uma observação do sociólogo Claus Offe³ quando diz:

“A desproporção entre os modernos aparatos industrial e militar e a organização estagnante do sistema de transporte, de saúde pública e de educação é um exemplo tão conhecido dessa disparidade dos setores da vida...”

Estas palavras foram ditas há mais de trinta anos e percebemos não terem perdido o efeito de referir-se ao nosso contexto histórico mundial.

A inovação tecnológica que pretendemos é maior e mais significativa do que imaginamos. Num curto espaço de tempo, muitas outras inovações acontecerão, sabemos porém, que mesmo no ambiente tecnológico repleto de entusiasmo pelo novo, uma pergunta continuará a ser feita: A quem serve a técnica, a tecnologia e a inovação tecnológica?

Resta, além de responder a essa questão, entender que, definitivamente, quando o assunto é tecnologia e inovação, não há imparcialidade. Nenhuma escolha é livre de pressupostos quando o assunto é o agir-racional-com-respeito-a-fins. Essa ação hoje visa tão somente ao aperfeiçoamento dos procedimentos empregados na moderna produção da empresa capitalista. Torna-se preciso pensar essa unilateralidade das decisões tecnológicas que incorpora o universo social das verdadeiras necessidades humanas.

¹ Professor de Ética e Cidadania na ETE Adolpho Berezin (extensão Praia Grande).

² Habermas, J. Técnica e ciência enquanto “Ideologia”. IN: Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

³ Citado em Habermas, Op. Cit. página 333.