

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção

**DIFICULDADES DE EXPRESSÃO LINGÜÍSTICA
OCORRENTES NA EXPOSIÇÃO ORAL**

SILVINO IAGHER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

FLORIANÓPOLIS

2000

Silvino Iagher

**DIFICULDADES DE EXPRESSÃO LINGÜÍSTICA
OCORRENTES NA EXPOSIÇÃO ORAL**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a
obtenção do título de **Mestre em Engenharia de
Produção no Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção** da
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 30 de novembro de 2000.


Prof. Ricardo de Miranda Barcia, Ph.D.
Coordenador do Curso

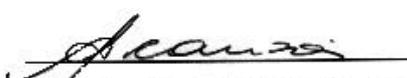
BANCA EXAMINADORA


Profa. Édis Mafra Lapolli, Dra.

Orientadora


Prof. Marcio Vieira de Souza, M.Sc.

Tutor de Orientação


Profa. Ana Maria B. Franzoni, Dra.


Prof. Francisco Antônio P. Fialho, Dr.

Para Francis, Junior e Rafael – esposa e filhos – fundamentos da compreensão, da paciência, do incentivo e do amor, presentes em todos dias de minha constante busca do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, externo meus agradecimentos a todos aqueles que – como pontos de luz nesta imensidão do conhecimento - me apoiaram, direta ou indiretamente, durante as fases de sua realização. Em especial:

A Deus, essência do nosso viver, amor incondicional traduzido diuturnamente nas dadivosas luzes da inteligência.

À professora Dr^a Édis Mafra Lapolli, por acreditar e ter aceitado ser minha orientadora, encorajando-me a sempre mais buscar conhecimentos e prosseguir nesta caminhada. Obrigado pela orientação, amizade e sorrisos de encorajamento.

Ao professor M.Sc. Marcio Vieira de Souza, tutor de orientação desta pesquisa, pela constante troca de informações e conhecimentos, meu reconhecimento.

Ao CEFET-PR, nas pessoas de todos quantos compõem o seu universo, e em especial aos trinta professores que participaram desta pesquisa, pela acolhida, apoio e colaboração prestada.

À UFSC: aos professores: Francisco Antonio Pereira Fialho, Rosângela Rodrigues, Marcio Vieira de Souza, Fernando Gauthier, Carlos Raul Borenstein e Silvana Rosa Bernardes e a monitora Flavia Lumi Matuzawa, pelos ensinamentos, amizade, colaboração e constante incentivo a sempre mais buscar o aprender a aprender.

À equipe de professores que compuseram a Banca: prof^a Édis Mafra Lapolli, prof^a Ana Maria B. Franzoni, prof. Francisco Antônio P. Fialho e prof. Marcio Vieira de Souza, o meu reconhecimento e gratidão pelas prestimosas colaborações.

Ao professor Dr. Hélio Gomes de Carvalho, CEFET-PR, pela amizade traduzida em orientação, correção e melhorias deste trabalho, a minha gratidão.

Aos professores do CEFET-PR: Cleonice Mendonça Pirolla, Yasuhiko Shimizu, Jair Ferreira de Almeida e Vanessa Ishikawa, pela colaboração, incentivo, amizade e constantes fontes de pesquisa disponibilizadas, meus agradecimentos. A minha gratidão, também, a Dirlene Ruppel, pelo trabalho de colaboração durante a pesquisa.

A meus queridos familiares, esposa, filhos e amigos, pela compreensão, paciência, encorajamento, tolerância e otimismo dispensados em todos os dias deste estudo.

A todos quantos, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho.

“Os homens consideram o que conhecem,
mas não se dão conta de que
o conhecimento se desenvolve
quando se estuda o que ainda
não se conhece”.

Zuangzi (369-286 a.C.)

SUMÁRIO

Lista de Figuras	p.ix
Lista de Quadros	p.x
Lista de Tabelas	p.xi
Lista de Gráficos	p.xii
Resumo	p.xiii
Abstract	p.xiv
1 INTRODUÇÃO	p.1
1.1 Descrição sucinta da problemática	p.1
1.2 Objetivos do trabalho	p.2
1.3 Justificativa e importância do trabalho	p.3
1.4 Quadro referencial teórico	p.4
1.5 Estudo de caso	p.7
2 EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	p.8
2.1 Contextualização	p.8
2.2 A Importância da tecnologia	p.9
2.2.1 Argumento econômico	p.10
2.2.2 Argumento social	p.10
2.2.3 Argumento ambiental	p.11
2.2.4 Argumento político	p.11
2.2.5 Argumento moral	p.12
2.2.6 Argumento educacional	p.12
2.3 Definição de tecnologia	p.13
2.4 Educação Tecnológica	p.15
2.5 Os Centros Federais de Educação Tecnológica	p.18
3 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM	p.23
3.1 Educação: um aprendizado permanente	p.23
3.2 A Educação de hoje e do amanhã	p.26
3.3 A Educação e o professor do futuro	p.29
3.4 Comunicação e aprendizagem	p.31

4 COMUNICAÇÃO	p.34
4.1 Conceito de comunicação	p.34
4.2 Processo de comunicação	p.36
4.2.1 Código	p.44
4.2.2 Classificação dos códigos	p.44
4.2.3 Cláusula e enunciado	p.45
4.3 Fala, Língua, Linguagem	p.47
4.3.1 A fala e a língua	p.48
4.3.2 Propriedades da linguagem	p.54
4.3.3 Funções da linguagem	p.56
4.3.3.1 Função referencial, denotativa ou informativa	p.60
4.3.3.2 Função emotiva ou expressiva	p.61
4.3.3.3 Função conativa ou apelativa	p.62
4.3.3.4 Função fática	p.63
4.3.3.5 Função metalingüística	p.64
4.3.3.6 Função poética	p.64
4.4 Competência e performance dos falantes	p.65
5 METODOLOGIA	p.71
5.1 Natureza do estudo	p.71
5.2 Método	p.72
5.3 Fonte de dados	p.73
5.3.1 O Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná	p.73
5.3.2 Síntese histórica	p.74
5.3.3 Objetivos do CEFET-PR	p.76
5.3.4 Formação profissional	p.76
5.4 Considerações sobre a amostragem	p.80
5.5 Instrumento de coleta de dados	p.82

5.6 Pré-Teste	p.84
5.6.1 Sugestões do entrevistado-piloto 01	p.84
5.6.2 Sugestões do entrevistado-piloto 02	p.86
5.6.3 Sugestões do entrevistado-piloto 03	p.87
5.7 Aplicação do Instrumento	p.88
5.7.1 Antes da entrevista	p.89
5.7.2 Durante a entrevista	p.90
5.7.3 Depois da entrevista	p.90
5.7.4 Gravação	p.91
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	p.92
6.1 Análise dos dados – Questionário	p.92
6.2 Análise da entrevista gravada	p.101
6.3 Observações e sugestões apresentadas pelos entrevistados	p.106
7 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS	p.111
FONTES BIBLIOGRÁFICAS	p.117
ANEXOS	p.122
Anexo 1. Questionário – versão inicial	p.123
Anexo 2. Questionário - versão final	p.127
Anexo 3. Dados estatísticos – questionário	p.133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.4: Inter-relação entre os temas	p.5
Figura 4.1: Inter-relação entre os comunicantes	p.38
Figura 4.2: Componentes da comunicação	p.39
Figura 4.3: Problemas de comunicação – filtragem	p.42
Figura 4.4: Problemas de comunicação – ruído	p.43
Figura 4.5: Problemas de comunicação – bloqueio	p.43
Figura 4.6: Fatores constitutivos do processo lingüístico e funções da linguagem	p.58

LISTA DE QUADROS

Quadro 4.1: Exemplos de código e canal de comunicação	p.39
Quadro 4.2: Célula comunicativa da unidade fundamental da comunicação	p.46

LISTA DE TABELAS

Tabela 6.1: Formação acadêmica dos professores.....	p.92
Tabela 6.2: Grau de conhecimento e domínio da Língua Portuguesa	p.93
Tabela 6.3: Causas atribuídas ao nervosismo	p.95
Tabela 6.4: Vícios de linguagem	p.97
Tabela 6.5: Desvios de concordância nominal e verbal	p.99
Tabela 6.6: Desvios de regência verbal	p.100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 6.1: Formação acadêmica dos professores	p.92
Gráfico 6.2: Grau de conhecimento e domínio da Língua Portuguesa	p.94
Gráfico 6.3: Causas atribuídas ao nervosismo	p.95
Gráfico 6.4: Vícios de linguagem.....	p.97
Gráfico 6.5: Desvios de concordância nominal e verbal	p.99
Gráfico 6.6: Desvios de regência verbal.....	p.100

RESUMO

IAGHER, Silvino. **Dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral.** Florianópolis, 2000. 148p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)-Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2000.

O objetivo deste estudo foi identificar as dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral dos professores de Educação Tecnológica. Buscou, também, detectar os desvios de sintaxe e o grau de intensidade desses desvios, bem como indicar soluções potenciais para o desenvolvimento de programas de treinamento e capacitação de docentes e propor mecanismos de superação dessas dificuldades. O referencial teórico aborda, em primeiro lugar, a Educação Tecnológica, contextualizando a tecnologia como elemento diferenciador no processo de aprendizagem, o papel que desempenha no universo da educação e a contribuição dos CEFETs; a seguir, Educação e Aprendizagem, enfocando a educação como um aprendizado permanente, os eixos básicos da educação e o desempenho do professor do futuro, bem como a comunicação e a aprendizagem; em terceiro lugar, a comunicação em seus conceitos, processos, propriedades e funções da linguagem. A fonte de dados foi o CEFET-PR, Instituição que se destaca na Educação Tecnológica. O instrumento de coleta de dados foi o questionário, acompanhado do procedimento de entrevistas gravadas. A amostra foi obtida de trinta professores ligados à área de Educação Tecnológica, que atuam em sala de aula. O resultado obtido no estudo identificou a percepção consciente das dificuldades de expressão lingüística assinaladas pelos entrevistados e as percepções inconscientes detectadas pelo pesquisador.

Palavras-chave: dificuldades de expressão lingüística, comunicação oral, docentes, Educação Tecnológica

ABSTRACT

IAGHER, Silvino. **Difficulties in linguistic expression occurring during oral exposition.**

Florianópolis, 2000. 148p. Dissertation (Master Degree in Production Engineering) – Post-graduation Program in Production Engineering, UFSC, 2000.

The objective of this work, which has an exploratory character, was to identify and analyze the difficulties on linguistic expression which occur during the oral exposition, presented by Technological Education teachers. It also searched to detect syntax deviations and the degree of intensity of these deviations, as well as to raise potential solutions for the development of training programs and teachers' qualification and also to propose mechanisms to excel these difficulties. The referential theoretical board focused firstly on the Technological Education, contextualizing technology as a distinguishable element in the learning process, the role it plays in the educational universe and the contribution of the Centros Federais de Educação Tecnológica (Federal Centers of Technological Education). Secondly, Education and Learning, focusing on education as a permanent learning, the basic axis of education and the performance of the teacher from the future, as well as the communication and the learning. Thirdly, the communication in its concepts, processes, properties and language functions. The data source was the Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR (Paraná Federal Center of Technological Education), a distinguishable institution in the Technological Education. The instrument used to collect data was a questionnaire, followed by recorded interviews. The sample was obtained from thirty teachers in the area of Technological Education, who are actually teaching. The result obtained in this study identified the conscious perception of the difficulties about linguistic expression pointed out by the interviewed teachers and the unconscious perceptions detected by the researcher.

Key-words: difficulties in linguistic expression, oral communication, teachers, Technological Education.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Descrição Sucinta da Problemática

As céleres mudanças por que passa a sociedade neste final de século e início de um novo milênio fizeram com a ela fosse absorvendo novos hábitos em sua vida cotidiana, sobretudo no que tange à comunicação entre os indivíduos. Nessas mudanças enquadram-se os hábitos tidos por muitas famílias até décadas atrás, de manter o diálogo familiar e as leituras que esses membros da família faziam em conjunto no início da noite.

Todavia, a incorporação da televisão aos hábitos familiares fez com que muitas famílias trocassem as reuniões de conversas informais, de estreito diálogo entre pais e filhos, por um outro costume: a passividade e fascínio diante das informações transmitidas pela TV. Como consequência não foram somente as conversas e diálogos que rarearam nos lares, a própria linguagem passou a se modificar. O falar, antes peculiar à região, passou a se globalizar e, em decorrência, novas formas de expressão lingüística passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, com a absorção de gírias e outros falares. Dessa forma, a maneira de falar passou a reproduzir muitas das falas que dia a dia os meios de comunicação iam disseminando.

Todas essas transformações no falar, que os meios de comunicação iam exercendo no cotidiano das pessoas, supõe-se que foram, igualmente, influenciando a expressão lingüística dos professores, como também dos próprios alunos, uma vez que traziam às salas de aula esse novo falar. Em decorrência, os professores de Educação Tecnológica começaram a manifestar a necessidade de haver reciclagem e atualização em Língua Portuguesa, no intuito de sanar as dificuldades de expressão lingüística.

Diante dessas novas transformações, as instituições de ensino também foram obrigadas a se adequar, buscando possíveis soluções, ou ao menos tentar minimizar essas dificuldades, uma vez que todas as mudanças têm provocado reflexos significativos na maneira de expressão dos docentes. Se a globalização e as tecnologias emergentes passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, como também na maioria das atividades e serviços colocados à disposição dos consumidores, os estabelecimentos de ensino não podem ficar inertes a essas transformações.

Consoante Drucker (1995, p. 5), “estamos nos estágios iniciais de uma das mais importantes transformações tecnológicas, e de longe mais avassaladora do que os mais arrebatados futurólogos poderiam imaginar”. Assim é que as Instituições de Ensino, ligadas à Educação Tecnológica, sentem-se impelidas a buscar novas formas e métodos de trabalho, capazes de fazer frente às mudanças, preparando cada vez mais os seus profissionais, no caso os docentes, para esses fatores de competitividade e sobrevivência no mercado econômico globalizado.

Entretanto, nem todos os docentes e instituições de ensino conseguem distinguir claramente os benefícios oriundos da constante preparação para o mundo competitivo que a educação precisa enfrentar. Neste particular, a faculdade de falar é um ato sumamente importante para o ser humano e em especial para todos os profissionais que da fala se utilizam diretamente, destacando-se sobremaneira os professores, cujo ferramental primeiro é a comunicação verbal. E dentre esse universo de comunicadores, salientam-se os docentes de Educação Tecnológica, como, por exemplo, das Faculdades de Tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica.

Dessa maneira, a análise que se pretende realizar das dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral dos professores de Educação Tecnológica, frente ao estímulo de um tema proposto, pode deixar transparecer a diferença entre o que eles pensam que cometem (consciente) e o que eles de fato podem deixar transparecer (inconsciente) no instante em que utilizam a comunicação oral.

Assim, embora haja diferentes formas de comunicação entre os falantes, focaliza-se, aqui, a expressão verbal dos docentes da área de Educação Tecnológica, conduzindo à formulação de um problema:

Quais as principais dificuldades de expressão lingüística que ocorrem na exposição oral dos docentes de Educação Tecnológica?

1.2 Objetivos do Trabalho

- Geral: caracterizar as dificuldades de expressão lingüística (consciente e inconsciente) ocorrentes na exposição oral dos docentes de Educação Tecnológica.

- Específicos:
 - . Identificar as principais dificuldades de expressão lingüística que ocorrem na exposição oral dos docentes de Educação Tecnológica.
 - . Detectar as falhas / desvios de sintaxe na exposição oral dos docentes de Educação Tecnológica.
 - . Comparar o consciente com o inconsciente das falhas na exposição oral dos docentes de Educação Tecnológica.
 - . Indicar soluções potenciais para o desenvolvimento de programas de treinamento e capacitação de docentes.
 - . Propor mecanismos de superação das dificuldades lingüísticas que ocorrem na exposição oral dos docentes de Educação Tecnológica.

1.3 Justificativa e Importância do Trabalho

A capacidade que possuem os seres humanos de falar, sobretudo como eles utilizam a linguagem oral para se comunicarem uns com os outros, é relevante nos dias atuais, que há muito tempo vem merecendo estudos especiais. Neste particular, tem-se verificado que se procura, nos últimos anos, enfatizar cursos e treinamentos de expressão oral.

No entanto, evidencia-se que há lacunas na análise das dificuldades de expressão lingüística, em especial no que concerne aos profissionais que atuam na área técnica, mormente os professores de cursos de Educação Tecnológica. Supõe-se, em decorrência disso, ser um momento especial para focar a análise dessas ocorrências, particularmente por se ouvir freqüentemente que há necessidade de se ofertar cursos e treinamentos, no intuito de auxiliar a professores dessa área, que apresentam dificuldades de expressão lingüística em suas apresentações orais.

Um ponto que merece destaque nesta análise é a grande expansão dos cursos (Cursos Superiores de Tecnologia) ofertados na área de Educação Tecnológica, nos últimos anos, de maneira especial a demanda por Cursos Superiores de Tecnologias, demonstrando o crescimento e a importância que vêm sendo dados a este segmento da educação, pois o mercado de trabalho propicia momento singular para investimentos nesta área.

Tais considerações expostas, aliadas a tantos anos de vivência no magistério, atuando lado a lado com professores da área tecnológica em estabelecimento de ensino voltado para o

ensino profissionalizante, bem como a experiência adquirida em diversos cursos de treinamento e atualização em Língua Portuguesa e, na última década, ministrando cursos de oratória, estimulam o pesquisador à tarefa de caracterizar o porquê das dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral desses professores de Educação Tecnológica.

Acredita-se, assim, que há razão de se voltar a atenção para uma pesquisa mais profunda e detalhada neste particular, buscando identificar as principais ocorrências das dificuldades de expressão lingüística, para, em seguida, levantar indicativos de soluções potenciais em desenvolvimento de programas de treinamento e capacitação de docentes ligados à área tecnológica.

Além do mais, justifica-se recair esta escolha em compreender as dificuldades da expressão oral dos docentes de Educação Tecnológica, por se acreditar que toda a contribuição dada no intuito de melhorar a exposição oral dos profissionais ligados à educação contribuirá, certamente, para a realização profissional e pessoal dos docentes que têm o desejo de melhorarem a sua *performance* (desempenho / atuação) quando do uso efetivo da língua em situações concretas.

Dessa forma, pode-se chegar à melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem, ao se pretender identificar as dificuldades de expressão lingüística que ocorrem na exposição oral dos docentes da área de Educação Tecnológica, para propor mecanismos de superação dessas dificuldades, ocorrentes em sala de aula ou em laboratórios, no intuito de conduzir à melhor interação / comunicação professor-aluno.

1.4 Quadro Referencial Teórico

O estudo teórico aborda, por meio de referenciais bibliográficos, a importância de se analisar a comunicação, em seus conceitos, processos, propriedades e funções da linguagem, bem como o processo ensino-aprendizagem, em seus métodos e técnicas de ensino, e a caracterização da Educação Tecnológica, como se pode ver na figura 1.4.

Demonstra, também, o estudo teórico a necessidade de se caracterizar as dificuldades ocorrentes na exposição oral dos docentes ligados à Educação Tecnológica, no intuito de demonstrar a importância que as Instituições de Ensino, no caso específico às ligadas a Faculdades de Tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica, devem dar a

treinamentos e cursos ofertados aos professores, cuja melhoria poderá ser canalizada para a qualidade de ensino.

Uma vez que o escopo do presente estudo pretende abordar as dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral, centralizando o estudo de caso nos professores de Educação Tecnológica, três grandes temas serão abordados na presente pesquisa e assim aparecerão no cenário que compõe o quadro referencial teórico: Educação Tecnológica; Educação e Aprendizagem; Comunicação.

Figura 1.4: Inter-relação entre os temas



O capítulo 2 é dedicado a uma fundamentação teórica sobre Educação Tecnológica, contextualizando a tecnologia como um relevante elemento diferenciador no processo de aprendizagem e um conjunto de princípios e processos de ação, como também de produtos e instrumentos que são fruto da aplicação do conhecimento científico, do saber e da experiência, ligados à existência do homem. Pretende abordar, igualmente: *a importância da tecnologia* – o rol das necessidades fundamentais do homem e a sua relevância no mundo moderno; *a definição da tecnologia* – desde o seu nascedouro até a modernidade, nas diferentes conceituações; *a Educação Tecnológica* – o papel que desempenha no universo da educação, sobretudo, a formação de profissionais capazes de absorver os conhecimentos tecnológicos sem perder de vista a qualidade de vida do homem; e *os Centros Federais de Educação Tecnológica* – a sua criação, a modalidade inovadora na formação dos jovens e a

reciclagem dos profissionais, com vistas à integração vertical e horizontal do ensino, de maneira a preparar equipes que viabilizem estudos e pesquisas em prol do desenvolvimento científico e tecnológico do país.

O capítulo 3 centraliza a abordagem Educação e Aprendizagem, dois temas relevantes para os professores ligados à Educação Tecnológica e sujeitos da presente pesquisa. Pretende, também, destacar: *Educação: um aprendizado permanente* – salientando que a educação deve ser encarada como um dos pilares para o desenvolvimento do País, bem como os grandes desafios que ela deve enfrentar e as mudanças que esses desafios trazem à própria educação. A seguir, serão tratados temas, tais como: *A educação de hoje e do amanhã* – enfatizando os quatro eixos básicos da educação futura: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver juntos, aprender a ser. *A educação e o professor do futuro* – educação marcada por um processo de comunicação e formação, destacando o professor-animador – elemento diferenciador - em sintonia com um aluno-pesquisador, atuante e crítico. *Comunicação e Aprendizagem* – destacando a aprendizagem significativa, vista como a compreensão de significados, relacionados às experiências anteriores e pessoais dos alunos e a comunicação eficaz do professor, sendo o coordenador do processo e referencial para os seus alunos, enquanto usuário da Língua Portuguesa em sua comunicação oral.

No capítulo 4, o referencial teórico faz a abordagem da comunicação, iniciando pela conceituação e os processos de comunicação, e enfatizando a inter-relação entre os comunicantes: emissor, código e receptor, e as necessidades de cifração (falar e escrever) e decifração (escutar e ler). Aponta os componentes necessários para a comunicação: fonte de informação, emissor, canal/mensagem, código e receptor. Descreve a célula comunicativa da unidade fundamental da comunicação: cláusula, emissor, receptor – atividade mental – enunciado. Estabelece a diferenciação entre fala e língua, como também enfatiza as propriedades da linguagem. São apresentadas as seis funções da linguagem: função referencial, informativa ou denotativa; função emotiva ou expressiva; função conativa ou apelativa; função fática; função metalingüística; e função poética. Destaca a diferença entre competência e performance/desempenho dos falantes, para analisar, posteriormente, as dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral dos professores de Educação Tecnológica.

1.5 Estudo de Caso

Nesta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa e o modo de investigação estudo de caso. O instrumento utilizado foi o questionário, acompanhado do procedimento de entrevistas estruturadas e de observação sistematizada, para a busca de dados junto aos Professores de Educação Tecnológica. Como fonte de dados foram os Professores que atuam em sala de aula, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, CEFET-PR, Unidade de Curitiba. A amostra foi intencional, a partir de critérios de seleção, e composta por trinta professores que atuam em sala de aula.

O capítulo 5 descreve a metodologia utilizada para o estudo de caso; bem como os métodos, suas potencialidades e limitações; indica as fontes de dados, o processo de amostragem e o instrumento de coleta de dados. São descritos, ainda, os procedimentos de elaboração e aplicação do instrumento de coleta, as vantagens e limitações, e as alterações efetuadas a partir do pré-teste.

No capítulo 6, é realizada a análise e a interpretação dos dados, baseada nos resultados obtidos junto aos professores. É demonstrada, também, a estrutura de análise, bem como os critérios aplicados aos resultados, que geraram as tabelas e os gráficos utilizados na análise. Essa análise é importante na medida em que possibilita a comparação entre a entrada dos desvios/falhas conscientes detectadas pelos entrevistados, com aquelas falhas detectadas pelo pesquisador, o que permite sugerir possíveis alternativas e propostas de melhoria.

O capítulo 7 apresenta as conclusões finais acerca do estudo como um todo, os principais pontos de destaque do modelo obtido, as recomendações para a melhoria da expressão lingüística dos docentes de Educação Tecnológica, algumas recomendações para a Instituição e alguns possíveis desdobramentos para futuros estudos.

2 EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

2.1 Contextualização

Depara-se, hoje, a Humanidade diante de um movimento transformador que atinge a informação, a comunicação e a própria educação, constituindo uma profunda revolução tecnológica. Em outro aspecto, uma revolução tecnológica que traz em seu bojo um conjunto de transformações que levam a uma sinergia (= ato ou esforço coordenado; ação simultânea, em comum) da comunicação, informação e formação, criando uma nova realidade: o espaço do conhecimento.

Nesse contexto, sem dúvida, pode-se inserir a tecnologia como um relevante elemento diferenciador no processo de aprendizagem, uma vez que o homem está, cotidianamente, mergulhado e absorto na tecnologia que o envolve. Assim, a tecnologia pode ser vista como um conjunto de princípios e processos de ação, como também de produtos e instrumentos que são fruto da aplicação do conhecimento científico, do saber e da experiência, ligados à vida, aos problemas globais, parciais ou setoriais da existência do homem. Ela é, também, parte integrante do acervo de uma cultura, de uma civilização, integrando a maneira de viver do ser humano em seu ambiente.

Todavia, a tecnologia tem sido, paradoxalmente, nos últimos tempos, crescente foco de homenagens e muitas inquietações em meios como a sociedade, economia, ambiente, política, ética e moral, e sobremaneira, na educação. Realmente, as pessoas desenvolveram sentidos ambivalentes em relação à tecnologia e ao papel que ela desempenha na sociedade. Apesar disso, não é possível negar a sua forte influência no destino da Humanidade.

Na educação, a tecnologia iniciou com um lugar de pouco destaque, uma vez que era encarada como uma disciplina secundária ou opcional, sendo relegada a um segundo plano diante da importância dada às outras disciplinas e de “segunda escolha” na opinião escolar. Mais recentemente, porém, este caráter acessório como era vista a tecnologia na educação, começou a tomar outro rumo, vindo a ser confrontada com a dominância que ela ocupa na sociedade e na vida das pessoas em geral. Face à tensão que a própria tecnologia causou, e as constantes críticas a sua situação nas escolas, a educação tecnológica tomou outro rumo e, nas últimas décadas, passou a ser destaque nos currículos, ressaltando a importância que os

Cursos Superiores de Tecnologia tomam no cenário educacional, mormente no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

2.2 A Importância da Tecnologia

Não dá para negar que a tecnologia definitivamente invadiu a vida das pessoas, uma vez que até nos níveis mais básicos do cotidiano, todos se sentem rodeados dos mais variados sistemas técnicos: redes de informação, comunicação, transporte, vestuário e até mesmo na alimentação. Onde quer que o homem esteja: em sua casa, nas escolas, nos locais de trabalho ou de lazer, sente-se invadido e envolvido pelos produtos da tecnologia, numa clara demonstração de que estes sinais da influência da tecnologia não são apenas de nossos tempos, mas que fazem parte da forma de expressão da própria natureza humana.

É inegável a importância da tecnologia em todas as áreas de vivência e atuação do homem, pois, de acordo com Baez et al. (1987, p. 87), qualquer rol das necessidades fundamentais do homem, quer no passado, presente ou futuro, inclui: a) necessidades de *sobrevivência*: comida, abrigo, saúde e segurança; b) necessidades de *desenvolvimento*: educação, emprego e, provavelmente, alguma forma de industrialização; c) necessidades de *afirmação*: riqueza, estabilidade e crescimento econômico.

Fica claro, também, que o homem necessita de um firme propósito, de tomar novos rumos, encetar perspectivas de mudanças para sempre mais propiciar para ele mesmo uma vida melhor, ensejando uma visão otimista do futuro, a fim de que a Humanidade possa viver a tecnologia e a modernidade sem os atuais surtos de ansiedade e temores como se pode observar no dia-a-dia de tantas pessoas.

De fato, a história da própria Humanidade tem testemunhado invenções contínuas de objetos ou de orientações, capazes de satisfazer as necessidades básicas do homem. Por isso, a tecnologia não é tão-somente um meio de expandir as capacidades inerentes do homem, mas, sim, uma realidade universal. Todavia, mesmo que todos admitam que a tecnologia tenha sido o instrumento principal a criar a civilização atual, também é possível encontrar fatores distintos que conferem relevância à tecnologia no mundo moderno. Em favor dessa tese, Reis (1995, p. 23-26) enuncia os argumentos: *econômicos, sociais, ambientais, políticos, morais e*

educacionais que ressaltam o papel vital da tecnologia na sociedade contemporânea e que se constituem *fatores que dão importância à tecnologia*:

2.2.1 Argumento econômico

Sem dúvida, o destaque da ciência e da tecnologia é reconhecido no mundo todo e ambas são tidas como veículo para o crescimento econômico e desenvolvimento sócio-cultural da Humanidade. É incontestável, também, afirmar que a inovação tecnológica, associada à capacidade técnica, é responsável pelo grande crescimento econômico das potências mundiais, como parte, igualmente, dos países em franco desenvolvimento.

Inserida nesse contexto, a tecnologia é, amiúde, um fator decisivo no desenvolvimento, como também no lançamento de novos produtos e serviços, a se refletirem diretamente no desenvolvimento das economias dos mais diferentes países. Se esses produtos são resultantes de descobertas tecnológicas, essa inovação reverte para as empresas vantagens competitivas, resultando em fatores de diferenciação e de criação de novas oportunidades comerciais.

2.2.2 Argumento Social

O progresso tecnológico traz consigo uma série de mudanças sociais. Calhoun, referenciado por Reis (1995, p. 23), alerta para o desaparecimento de muitas frentes de trabalho atuais, decorrente da introdução de novas tecnologias, denotando constituir uma das fontes de desemprego. No entanto, a tecnologia pode revelar novas ocupações até então desconhecidas.

Não se trata, todavia, somente da transformação do próprio trabalho, uma vez que o acelerado desenvolvimento tecnológico propicia novas formas de aprendizagem, numa verdadeira rotação: o homem muda aquilo que faz e a maneira como pensa acerca daquilo que faz. São mudanças que atingem, inclusive, o uso das palavras, como se ouve dizer, freqüentemente “poucos têm um emprego; o que todos dizem ter é uma carreira”. Isso também pode significar que poucas pessoas conseguirão manter o mesmo trabalho durante toda a sua vida, decorrente, talvez, nos períodos de desemprego, assim como nos períodos de preparação para novas ocupações.

2.2.3 Argumento ambiental

Uma outra forma análoga pode ser feita: a da interação da tecnologia com o meio ambiente. Sempre que o homem tentou dominar o ambiente natural em que vivia, desde a aurora dos tempos, foi criando novos meios (invenção de objetos, instrumentos, sistemas...) para tentar fazer sobressair suas capacidades humanas, intelectuais e espirituais ao mais alto grau.

Todavia, toda essa atitude de invenção técnica, que impulsionou o crescimento e o consumo de bens e energia, provocou igualmente sérias transformações e desequilíbrios no meio ambiente, colocando em perigo o destino da própria Humanidade. Sem citar, inclusive, o desenvolvimento desenfreado da tecnologia e as suas implicações bélicas com possibilidades de hecatombe, decorrente de uma conflagração nuclear ou falta de controle no domínio da manipulação genética.

Para muitos, tudo isso pode ser uma visão mais extremista de alguns, porém, há uma espécie de universalidade de opiniões acerca dos prejuízos que freqüentemente a tecnologia pode trazer ao meio ambiente, quais sejam: a poluição e os seus malefícios. Esta pode não ser a mais crítica, contudo, é a mais comum.

2.2.4 Argumento político

É pensamento amplamente difundido e aceito de que todas as questões relativas com a tecnologia devem ser tratadas em nível político da política nacional, bem como fazer parte das agendas diplomáticas dos mais destacados organismos internacionais.

Grande parte dos governantes mundiais preocupa-se com a especialização tecnológica dos seus países e em promover e difundir as suas novas tecnologias. A tecnologia aparece, dessa maneira, como a resposta ao desafio que a competição internacional impõe, e constituindo-se numa ameaça constante ao bem-estar econômico dos países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento.

Pode-se confirmar a relação entre tecnologia e política sempre que os dirigentes de alguns países associam em suas declarações públicas as proezas tecnológicas, no intuito de enaltecer o prestígio de sua nação.

2.2.5 Argumento moral

De acordo com Cross e McCormick (apud Reis, 1995, p. 25), “a tecnologia contém em si mesma a promessa de libertação da pobreza, da fome e do sofrimento humano. Ela abre portas que, ao serem transpostas, podem conceder-nos maior poder e maior liberdade de escolha em relação à que tínhamos anteriormente”. Contudo, o homem não pode permitir que os desenvolvimentos da tecnologia venham por acaso; que seja ele, o senhor, a dominá-la, não permitindo que esta tecnologia lhe tolha as decisões. Uma vez não controlada, a tecnologia pode deixar efeitos globais e, tantas vezes, irreversíveis.

Cabe ao homem, também, decidir os rumos das pesquisas, como, por exemplo, uma pesquisa biológica, sobremaneira quando sabe ser ela capaz de levar a descobertas de efeito decisivo no progresso da medicina, mas que podem essas mesmas descobertas representar riscos consideráveis à sociedade. É mister, pois, que as decisões sobre a tecnologia não se restrinjam a poucos técnicos ou peritos, mas que a sociedade saiba promover em todos os cidadãos a consciência que ajude a criar mecanismos conciliando equilíbrio e controle, liberdade de ação e respeito por todos os valores que devem coexistir em cada instante na sociedade.

2.2.6 Argumento educacional

A educação é um elemento estratégico para promover e controlar a sociedade firmada no desenvolvimento tecnológico. Por se considerar, também, a educação um empreendimento que deve estar voltado para a invenção do amanhã, os currículos das escolas devem ter como objetivo não só tratar os aspectos contemporâneos, mas, de forma toda especial, o preparo para o futuro.

Assim, consoante Reis (1995, p. 26), existem duas razões básicas para integrar o estudo dos temas tecnológicos na educação. Primeiro, é necessário educar os jovens para que componham as forças de reserva da ciência e da tecnologia, garantindo a continuidade do desenvolvimento atual. Segundo, a Educação Tecnológica deve facultar aos jovens estudantes uma informação básica, incutindo-lhes a formação de uma consciência, preparando-os para viverem numa sociedade tecnológica como seres humanos livres, e que sejam capazes de

tomar e influenciar decisões que podem marcar, em muitos casos, o seu futuro de forma irreversível.

2.3 Definição de Tecnologia

A busca de definição para tecnologia nem sempre é fácil, no entanto fica clara a sua importância em todas as atividades humanas, bem como o lugar que ocupa na cultura. Por isso, na seção anterior procurou-se enfatizar a sua inserção nas atividades do cotidiano da maioria das pessoas e alguns argumentos que relevam o papel vital da tecnologia na sociedade contemporânea.

A tecnologia, desde o seu nascedouro, isto a partir do século XVII, busca o saber fazer, voltado mais na teoria e na experimentação científica, em que a atividade de transformação do mundo, na procura da solução para resolver os problemas práticos, era o foco principal. Todas as atividades de experimentação científica de então eram mais direcionadas na construção de instrumentos e artefatos. Essa atividade de transformação apoiava-se em conhecimentos científicos e processos cientificamente controlados. Era o saber científico dos materiais e da fabricação dos instrumentos.

Hoje, os diversos segmentos produtivos exigem sempre mais a participação das ciências aplicadas. Dessa forma, e sob o prisma científico, os materiais são estudados, assim como processos, produtos, métodos de construção e fabricação empregados pela engenharia e pela indústria. Em outras palavras, é o emprego do saber científico para solucionar problemas que surgem na aplicação das técnicas. Na verdade, segundo Bastos (1997, p. 65), “a tecnologia é a simbiose entre o saber teórico da ciência com a técnica, em busca de uma verdade útil”.

Em outra concepção, e num aspecto mais global, consoante Gama (1985, p. 35), a tecnologia busca a categoria geral, procurando-se evitar a consideração de que é um “agregado de técnicas”, numa soma pura e simples de técnicas. E isso enfatiza que, hoje, está se deixando de lado a visão empirista de considerá-la exclusivamente no plural – as tecnologias. Assim, a tecnologia mantém uma relação profunda com o trabalho, podendo ser considerada como “a ciência do trabalho produtivo”.

Já na concepção de outros pesquisadores, a tecnologia é “um processo pelo qual os produtos são desenvolvidos para satisfazer uma necessidade reconhecida” (Gilbert, 1987, p. 6). Outros a vêem como forma de dar mais poder ao Homem, assim como argumenta Booth (1990, p. 46), que a define como a “aplicação de conhecimentos, de ferramentas e de aptidões para resolver problemas e alargar a capacidade humana”.

Há, igualmente, outras definições que remetem a duas características: uma de natureza criativa e outra, vendo a tecnologia como um processo de criação disciplinado. Assim, de acordo com SSCR – Secondary Science Curriculum Review (1987, p. 3) “a tecnologia é uma atividade humana criativa, relacionada com problemas e tarefas práticas, e ligados com a satisfação de necessidades do Homem, e sendo esta orientada para a produção de um artefato, sistema ou processo que afetará as pessoas e/ou o seu ambiente”. Outras duas pessoas envolvidas no Projeto Tecnologia (Black e Harrison, 1985, p. 3), na década de 60, na Inglaterra, formularam a primeira definição concisa de tecnologia “como um processo disciplinado que utiliza recursos científicos, materiais e humanos para alcançar os propósitos do Homem”.

Um conceito resumido das diversas concepções dadas à tecnologia, nas últimas décadas, pode ser atribuído a Kline (1985, p. 217) que descreve a “tecnologia como artefatos; pessoas, máquinas e recursos num sistema sócio-técnico de manufatura; conhecimento, técnica, experiência ou métodos; e um sistema sócio-técnico de uso, um sistema que usa combinações de *hardware* e pessoas para realizar tarefas que não poderiam ser executadas sem a ajuda do sistema”.

Para Bastos (1997, p. 64), a tecnologia pode ser entendida como

“a capacidade de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços. Em outros termos, a tecnologia transcende à dimensão puramente técnica, ao desenvolvimento experimental ou à pesquisa em laboratório; ela envolve dimensões de engenharia de produção, qualidade, gerência, marketing, assistência técnica, vendas, dentre outras, que a tornam um vetor fundamental de expressão da cultura das sociedades”.

2.4 Educação Tecnológica

Vive, hoje, a sociedade marcada pelos reflexos da globalização e todas as conseqüentes tensões que dela advém, somando-se também os múltiplos problemas com o meio ambiente, os conflitos com os valores (tradicionalmente aceitos) a generalização das normas e dos comportamentos culturais. Como conseqüência, as relações entre os povos tornam-se cada mais complexas.

E nesse contexto, a educação é cada vez mais indispensável à humanidade, realçando a edificação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. E para os educadores, sobremaneira os que estão afetos à Educação Tecnológica, a questão é que compreendam essas mudanças por que passa toda a sociedade; os questionamentos dos sistemas educacionais e das formas institucionais vigentes, como também a função do professor e a implicação com o aluno no processo ensino-aprendizagem.

Necessário se faz que os docentes, de modo geral, compreendam que a formação de um jovem, hoje, deve focar o ser feliz, ser integral, atender às dimensões intelectuais, emocionais e corporais. Que o jovem tenha uma educação que o leve a elaborar juízos reflexivos, preparando-o para desenvolver pesquisas e conseguir a auto-realização; que o capacite para o mercado de trabalho em equipe e para resolver problemas; que seja ele alguém que tenha consciência de si, no meio em que está envolto e que saiba desempenhar o papel social que também lhe cabe no mundo (Batista, 2000, p. 3).

Para que as escolas de hoje não se furtem a desempenhar esse papel, em especial aquelas ligadas diretamente à Educação Tecnológica, não podem se afastar do caminho da humanização, criando ao mesmo tempo mecanismos capazes de desenvolver as inteligências para o correto uso da tecnologia, de apropriar-se dela e de desenvolver habilidades que levem ao seu acesso e, sobretudo, ao controle de seus efeitos. Assim, necessário se faz pensar em usar a tecnologia como forma de configurar o mundo em ambientes capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida do Homem.

Outro papel da Educação Tecnológica é a de ser a modificadora de uma tendência atual em que, ao invés de conseguir com essa ferramenta tecnológica ampliar a comunicação entre os homens e favorecer a apropriação do conhecimento, gera-se a desinformação e amplia-se o distanciamento entre as pessoas. Sem dúvida, a escola deve se alinhar à revolução por que

passa mundo, mas sabendo utilizar-se da técnica como ambiente de aprendizagem e ferramenta auxiliar no processo das informações, para que este seja o objetivo: o de levar o educando à obtenção do conhecimento e garantir a ele o acesso à informação, ensinando-o a respeitar as diferenças e desenvolver projetos cooperativos.

É necessário, também, que se imponha em todos os cursos ligados à Educação Tecnológica uma mudança de foco, como no dizer de Rodrigues (1994, p. 7), não mais o saber científico ou tecnológico especializado, com exclusão de todos os demais tipos de saber, tampouco o saber “como” fazer sem saber “por que” fazer, mas pelo contrário, impõe-se e valoriza-se a cultura geral como base para o saber especializado, as humanidades como base para a tecnologia. O ideal da tecnologia para o desenvolvimento humanizado se identifica como o próprio ideal de Educação Tecnológica.

Assim, a Área de Concentração em Educação Tecnológica terá em sua base uma nova filosofia de educação, implicando a formação de profissionais que sejam capazes de transmitir conhecimentos tecnológicos, porém, sem perder de vista que uma das finalidades da tecnologia é a de melhorar a qualidade de vida do Homem e da sociedade em que ele está inserido. Tal filosofia resulta no entendimento de que

“a complexa sociedade contemporânea necessita de educadores preparados para a transmissão de tecnologias que se modificam contínua e rapidamente; de pesquisadores dedicados à transformação do conhecimento científico em bens e serviços para a sociedade e de formadores de profissionais especializados para o setor produtivo, conscientes da amplitude da problemática decorrente do desenvolvimento tecnológico” (Sampaio, 1997, p. 105).

Os segmentos produtivos, por sua vez, quando integrados por pessoas que estendem suas capacidades para criar resultados e novos modos de pensamento, constituirão em conjunto o processo de aprender a aprender. Disso resultará um lugar privilegiado para se gerar conhecimento em laboratórios vivos. Estes “trabalhadores do conhecimento”, segundo Bastos (1997, p. 70), no campo tecnológico e empresarial em que vivem, dispõem de instrumentos modernos, marcados pelo *hardware* (o material), o *software* (o lógico) e o *wetware* (o elemento humano) – este último denominado também de *peopleware*.

Esses três instrumentos modernos de que dispõem os trabalhadores do conhecimento, de acordo ainda com Bastos (1997, p. 70), seriam assim explicitados:

- a) o *hardware* conteria os objetos físicos necessários à produção, como também os equipamentos, matérias-primas e infra-estrutura;
- b) o *software* representaria o conhecimento codificado, transmissível, capaz de organizar logicamente os procedimentos da computação;
- c) o *wetware* pode significar e resumir o elemento vivo que gera conhecimentos tácitos.

Esta ferramenta, que é organizada através do computador humano, inclui outros atributos aos anteriormente citados, quais sejam: qualidades, habilidades, valores pessoais e as características inerentes em cada indivíduo. Sem dúvida, é mais uma vez a imaginação criativa do Homem a descobrir o que estava imperceptível, como uma espécie de “artesão” dos processos e produtos tecnológicos, capazes de gerar conhecimentos, por intermédio da organização da informação. E para Romer (1995, p. 56-60) o “*wetware* significa também o conhecimento tácito que é tecido pelos recursos humanos e pelo relacional entre o homem, a tecnologia e a sociedade”.

Sem dúvida, a Educação Tecnológica tem a ver com o desenvolvimento do indivíduo. De acordo com o SSCR – Secondary Science Curriculum Review (apud Reis, 1995, p. 49), a Educação Tecnológica corrobora na melhoria dos indivíduos sempre que estes conheçam melhor suas potencialidades e as suas fraquezas; tenham consciência de si mesmos; saibam desenvolver a capacidade de investigação, assim como a autoconfiança e a independência; que procurem apresentar questões ao invés de simplesmente aceitá-las; e, finalmente, estejam preparados para tomar decisões, aceitando a responsabilidade que delas advém.

De outra forma, procura também a Educação Tecnológica promover o desenvolvimento de indivíduos criativos, perspicazes, e que estejam atentos ao que acontece ao seu redor, demonstrando sempre estarem confiantes em si mesmos. É de se esperar, assim, que os educandos procurem exercitar as suas mentes no decurso do processo educativo, preparando-se para enfrentar de forma ativa e, sob o ponto de vista positivo, o mundo que os cerca. Dessa forma, “parece que a primeira finalidade da Educação Tecnológica não é ensinar a usar a mais moderna peça de *hardware*, mas em perguntar quando e por que ela deve ser usada”, consoante Booth (1990, p. 47).

As Instituições de Ensino precisam, sobretudo aquelas ligadas diretamente à Educação Tecnológica, de acordo com Carvalho (1998, p. 91), entender e absorver o processo da inovação tecnológica para poder exercitá-lo e estimulá-lo no dia-a-dia do discente e do docente, uma vez que a capacidade inovativa do sujeito, considerada hoje primordial, decorre de fatores diversos, e dentre eles, o conhecimento. Será então essa capacidade inovativa, para o mesmo pesquisador, “a matéria-prima ‘industrializada’ nos processos de ensino-aprendizagem das Instituições de Ensino”.

Quanto à aprendizagem inovativa é necessário que se torne, portanto, segundo Bastos (1991, p. 74), “um meio de preparar o indivíduo para enfrentar situações novas e é requisito indispensável para a solução de problemas globais”. No entanto, será papel da Instituição de Ensino incorporar o gerenciamento desse novo conceito, agindo de tal forma que seja capaz de transformar o docente em um agente de inovação tecnológica educacional e desenvolvendo nele a sua competência inovadora. Por sua vez, caberá a este docente, durante a formação do educando, exercitar e estimular nele o crescimento do indivíduo nos mais variados aspectos relacionados com a tecnologia, inovação, competitividade e educação (Carvalho, 1998, p. 92).

Caberá, igualmente, ao professor de Educação Tecnológica o papel de ser o condutor do processo de adquirir conhecimentos, de dinamizador da inteligência coletiva, e de estimulador das inteligências individuais (Batista, 2000, p. 5). Serão esses professores de Educação Tecnológica aqueles que saberão se apropriar da tecnologia para transformá-la num meio auxiliar de ensino, na conjugação perfeita da presença do professor e de todos os meios eletrônicos, capazes de proporcionar uma aprendizagem de forma ampla e efetiva. Já a escola que souber aliar a técnica que está a sua disposição com competentes profissionais, e sempre mantendo o objetivo de visar ao cidadão integral, esta estará na vanguarda e se projetando como agente de transformação social.

2.5 Os Centros Federais de Educação Tecnológica

A visão de Educação Tecnológica está exigindo, cada vez mais, das instituições de ensino e da sociedade, de modo geral, reflexões e aprofundamentos quanto aos termos conceituais e metodológicos, devido ao intenso ritmo do progresso técnico, bem como a mudança de um novo paradigma organizacional, que deve estar voltado à inovação e à difusão tecnológicas.

Embora o ensino técnico-profissional no Brasil tivesse uma história de experiência de mais de 80 anos, houve necessidade de mudanças substanciais em seus conteúdos programáticos, em consideração, sobretudo, do papel importante que desempenha no cenário tecnológico e industrial do País.

E disso não se furtaram as instituições envolvidas com o ensino técnico-profissional, embora estivessem fortalecidas pelos diversos núcleos das escolas técnicas e agrotécnicas, denotando as dificuldades que vinham sofrendo ao longo desses anos pelas políticas e estratégias educacionais, como também pela falta de recursos humanos e financeiros, mesmo se mantendo com conquistas significativas. Fica registrado, assim, o forte impacto que causou no sistema educacional a criação dos *Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs*, a partir de 1978, apresentando uma modalidade inovadora na formação dos jovens e a reciclagem dos profissionais, abrigoando diversos níveis de ensino, conjugando horizontal e verticalmente: o técnico de 2º Grau, o tecnólogo, o engenheiro industrial, o pós-graduado e a formação de docentes.

Surge, então, a necessidade de formação de quadros qualificados de profissionais, capazes de responder à demanda do mercado cada vez mais exigente, decorrente do crescimento das atividades de Educação Tecnológica, exigindo das instituições responsáveis pelo ensino a formulação de políticas de desenvolvimento, assim como a elaboração de programas de pesquisa, gestão e condução de processos tecnológicos e administrativos.

As necessidades de formação de quadros qualificados, em que “o espírito formador permeará as ações e as reflexões sobre as práticas, tendo em mente o contexto macro da Educação Tecnológica, nos seus aspectos conceituais e epistemológicos” (Bastos, 1997, p. 49), levaram o MEC – Ministério da Educação e Cultura, em 1978, a transformar as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em *Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs*, com uma estrutura integrada e peculiaridades voltadas a um modelo inovador de educação, sobremaneira no que tange à área industrial.

Em decorrência, foram criados os três *CEFETs* – MG/PR/RJ – pela Lei nº 6.545, de 30/06/78, que explicitou também os seus objetivos gerais:

“I – *ministrar ensino em grau superior:*

a) *de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;*

b) licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º Grau e dos cursos de formação de tecnólogos;

II – ministrar ensino de 2º Grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;

III – promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;

IV – realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços”.

Alguns anos após, o Decreto nº 87.310, de 21/06/82, definiu mais nitidamente os contornos dos *CEFETs*, enunciando as características básicas que deveriam fundamentar sua atuação, como a seguir vem transcrito:

I – integração do ensino técnico de 2º Grau com o ensino superior;

II – ensino superior como continuidade do ensino técnico do 2º Grau, diferenciado do sistema de ensino universitário;

III – acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento;

IV – atuação exclusiva na área tecnológica;

V – formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º Grau;

VI – realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;

VII – estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos”.

Pela Lei nº 7.863, de 31/10/89, foi criado o quarto *Centro Federal de Educação Tecnológica*, o *CEFET do Maranhão*. Alguns anos depois, pela Lei nº 8.711, de 26/09/93, o quinto *CEFET*, com a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia e a incorporação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia – *CENTEC* (Lei nº 6.344, de 06/07/78).

Convém salientar que a Lei nº 8.711, de 28/09/93, que cria o *CEFET-BA – Centro Federal de Educação Tecnológica – Bahia*, alterou o Artigo IV da Lei nº 6.545, de 30/06/78, enfatizando, dentre os objetivos dos *CEFETs*, a dimensão mais ampla da Educação Tecnológica (e não somente a área industrial, formação de tecnólogos, técnicos industriais e pesquisa industrial), da seguinte forma:

“Os Centros Federais de Educação Tecnológica [...] têm por finalidade o oferecimento de Educação Tecnológica e por objetivos:

I – a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica (substituindo: “em engenharia industrial e tecnólogos”); “... à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico” (substituindo “... à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º Grau e dos cursos de formação de tecnólogos”);

II – “ministrar cursos técnicos, em nível de 2º Grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio (substituindo: “ministrar ensino de 2º Grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais);

III – “ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica” (substituindo: “promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando à atualização profissional na área técnica industrial”);

IV – “realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica” (substituindo: “realizar pesquisas na área técnica industrial,...”).

Os Centros Federais de Educação Tecnológica constituem-se em *instituições integradas* de educação tecnológica, fundamentadas em bases que postulam uma educação maior e continuada, em vários níveis, tendo no homem e em sua inserção na sociedade o meio e o fim.

Outro fator a destacar nos Centros Federais de Educação Tecnológica é *integração vertical e horizontal do ensino*, de maneira a preparar equipes que viabilizem estudos e pesquisas em prol do desenvolvimento científico e tecnológico do país. Resumidamente, poder-se-ia assim explicitar as duas vertentes de integração:

a) *Integração vertical* é a formação que utiliza meios e desencadeia ações, com o intuito de integrar os níveis através de processo investigatório de educação tecnológica, que permita desenvolver e aprofundar conhecimentos técnicos, de modo a entender e a expressar as linguagens e as práticas desses níveis de formação.

b) *Integração horizontal* é compreendida como a formação que emprega métodos e desenvolve conteúdos programáticos de um mesmo nível, com vistas a preparar diversas profissões. Essa dimensão horizontal, por sua vez, pode desencadear interações e comunicações entre os vários cursos, como também entre os diferentes conteúdos.

Um aspecto importante a destacar é que a interação entre os níveis de ensino, a contínua e adequada preparação dos docentes e o estímulo à pesquisa na área tecnológica devem continuamente ser transformados em mecanismos de *conexão com os vários segmentos da sociedade, sobremaneira os segmentos produtivos*.

Em suma, consoante Bastos (1998, p. 158), “a implantação do *modelo CEFET*, na realidade educacional brasileira, insere-se no quadro mais amplo de alternativas de educação tecnológica para atender o desenvolvimento sócio-econômico verificado em escala mundial, numa tentativa que buscou preservar peculiaridades e respeitar tendências verificadas no nosso meio e nossa cultura”, para sempre mais direcionar seus objetivos à educação e à aprendizagem.

3 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

3.1 Educação: Um Aprendizado Permanente

Um dos principais marcos de desenvolvimento de um país é o significativo investimento feito na educação. Vencer este desafio é a ênfase que o próprio Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, ao participar da 6ª Cúpula Econômica do Mercosul, organizada pelo Fórum Econômico Mundial, em maio/2000, no Rio de Janeiro, quer que seja dada no Brasil, para que todos tenham pelo menos o ensino médio para aprender a decidir, pois “a questão dos fundamentos macroeconômicos é uma obrigação dos países, mas a política educacional é, hoje, a ação mais importante que qualquer governo pode desenvolver”.

Toda a preocupação que é demonstrada pela melhoria da qualidade do Ensino no País vem reforçar que a Educação está sendo encarada como um dos pilares para o desenvolvimento. “A Educação é a prioridade máxima para que o Brasil ganhe competitividade no mercado externo”, afirmou o presidente do Banco Central, Armínio Fraga, nessa mesma conferência, e isso demonstra que a importância do ensino tem crescido à medida que a sociedade muda e exige dos governantes nova postura, pois a globalização e a célere incorporação de tecnologias são fatores que assim o exigem.

Um outro ponto fundamental, salientado pelo ministro Paulo Renato Souza durante a abertura do 6º Congresso em Educação/2000, em maio de 2000, Belo Horizonte, é o desafio atual da educação: formar um cidadão capaz de aprender a vida toda. Essa exigência deve partir da própria sociedade, que precisa acompanhar a rapidez das mudanças mundiais. Quanto ao estudante, ele deve concluir os ensinamentos fundamental e médio tendo desenvolvido todas as suas habilidades, o que o tornará apto a estar sempre aprendendo.

Ainda, segundo o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, há três grandes desafios a serem enfrentados a fim de que o ensino ganhe papel de destaque no desenvolvimento do País: Em primeiro lugar, “a Educação deve ser tratada como necessidade permanente. Os sistemas educacionais deveriam se tornar mais flexíveis, possibilitando entradas e saídas do aluno em qualquer etapa de sua vida”.

O segundo maior desafio é a incorporação de valores de ética e democracia ao ensino, que visem à transformação do aluno em cidadão pleno e participativo. Para o ministro, “a

Educação deve buscar abrir horizontes e desenvolver nos alunos habilidades e competências para enfrentar situações novas e resolver problemas”.

Um terceiro grande passo para a mudança estaria em ofertar novas opções para o ensino pós-médio. “A universidade deixaria de ser a única possibilidade. Num sistema mais complexo, haveria cursos técnicos e profissionalizantes e a base para isso seria o estabelecimento de um Ensino Médio universal”, salienta o ministro Paulo Renato Souza.

As propostas de mudanças que os referidos desafios trazem à Educação podem ser percebidas nas grandes transformações que a Educação Tecnológica vem ensejando ao ensino brasileiro, salientando-se a participação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, como se pode perceber pela análise feita no primeiro capítulo da presente pesquisa. Há de se salientar, também, que “a demanda por educação está num crescimento animador. Na prática, está aumentando entre as pessoas que têm instrução, entre aqueles que revelam desempenho profissional de qualidade e aqueles que têm poder de decisão no governo” (Zinder, 2000, p. 12).

Outro aspecto relevante a ser destacado para que a Educação atinja a todos, de acordo com José Henrique Vilhena, é necessário que as sociedades possam garantir, ao conjunto de seus membros, algum espaço em decisões que afetem o presente e influenciem o futuro da humanidade, recursos humanos altamente qualificados, “para atingir um nível de desenvolvimento científico, tecnológico e cultural suficientemente sólido para garantir uma qualidade de vida e um elevado padrão de organização do trabalho, agregando valor a cada etapa de produção e criando, assim, a base de geração de riqueza e de sua justa distribuição” (Vilhena, 2000, p. 12).

A qualidade de formação e o padrão educacional de uma população são os geradores do desenvolvimento de uma sociedade, bem como o marco de seu padrão de distribuição de renda e o grau de riqueza que esta sociedade apresenta. Assim, a universidade tem esta oportunidade singular de promover mudanças com o propósito de assumir a condução da sociedade. Cabe, pois, às universidades de pesquisa, voltadas para a inovação nas áreas científicas, tecnológicas, humanas, artísticas e culturais, transformarem-se em centros de formação de recursos humanos altamente qualificados, para que os efeitos de suas atividades atinjam os mais diversos níveis da sociedade.

Paralelamente aos constantes progressos efetivados na sociedade, é preciso que a universidade ouse promover mudanças de caráter estratégico, visando assumir a condução da

sociedade no novo modelo de desenvolvimento, alicerçado na qualificação. Para que isso se efetive, a universidade deverá estimular políticas que privilegiem a criação de formas de organização flexíveis, sempre voltadas para o crescimento e, segundo ainda Vilhena (2000, p. 12), tomando alguns novos direcionamentos:

a) Caminhar em direção à nova sociedade do conhecimento e da informação. Isso significa, para a universidade, formar pelo menos quatro alunos por professor universitário a cada ano. No quadro atual, as universidades federais dispõem de 50 mil professores, o que significaria colocar no mercado 200 mil novos profissionais altamente qualificados, contra os 50 mil profissionais formados, hoje, pelas universidades – um aluno para cada professor.

b) Reverter o quadro do déficit anual de formação de professores para o ensino básico, hoje da ordem de 146 mil. O conjunto das universidades públicas e particulares forma apenas 84 mil a cada ano, numa necessidade de 230 mil professores.

c) Implementar cursos de licenciatura, de caráter multimídia e interativos, pela Internet, dispondo de tecnologias e metodologias de que dispõem as universidades, para suprir, dessa maneira, a falta de professores para o conjunto de ensino básico, garantindo sua universalização com qualidade.

d) Reestruturar a relação entre a graduação e a pós-graduação, para garantir aos jovens - que tenham talento inquestionável e elevada dedicação – o acesso direto ao doutorado. Seria a flexibilização da formação pós-graduada.

e) Fortalecer a estrutura de pesquisa da universidade, por meio, sobretudo, da ampliação do financiamento dos grupos de pesquisa junto a agências nacionais e internacionais, como também sua inserção nas redes mundiais de laboratórios de pesquisa, acelerando o acesso à nova sociedade e garantindo o padrão internacional de resultados. Para isso, a criação dos fundos de apoio à pesquisa em ciência e tecnologia corrobora e abre novas e seguras perspectivas nessa direção.

f) Criar, no espaço das próprias universidades, um sistema de educação continuada, capaz de oferecer novos formatos experimentais, voltados para atender a um maior número de pessoas, cujas necessidades são caracterizadas pela urgência que marca o dinamismo da sociedade contemporânea. O modelo de cursos a distância se enquadra nesse caso, pois com ele a universidade poderá garantir ao trabalhador, que necessita ter a sua disposição soluções rápidas e efetivas, a sua inserção crescente no mercado de trabalho, ou a sua reinserção com êxito.

Considere-se, igualmente, que a educação, tanto para a sociedade como para o indivíduo, é estímulo de transformações, constituindo-se na projeção do saber na escala social. Assim sendo, a educação de nossos dias deve estar voltada para o homem completo, e como salienta Edgar Faure, citado por Direito (2000, p. 6), “é preciso que o novo homem seja capaz de compreender as conseqüências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as formas de solidariedade que constituem o destino da espécie”.

3.2 A Educação de Hoje e do Amanhã

Evidencia-se nos últimos anos que, entre as tendências da educação para o século XXI, ganha força em todas as partes do mundo a necessidade de formação de um cidadão solidário, capaz de conviver democraticamente no seio de diversas culturas, e que busque o que é humano e imprescindível a todas as pessoas. Assim, a denominada competitividade em educação subordina-se aos ditames da solidariedade e da justiça.

Dessa forma, em 1996, a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) empreendeu um grande esforço de repensar o papel da educação no contexto da mundialização das atividades humanas, por intermédio da Comissão Mundial para a Educação do século XXI, presidida por Jacques Delors (apud Werthein, 2000, p. 18), destacando quatro eixos fundamentais que devem servir de base à educação do próximo milênio: **aprender a conhecer (ou a aprender); aprender a fazer; aprender a conviver juntos (ou a viver); aprender a ser**. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBE incorporou as quatro premissas apontadas pela Unesco como eixos estruturantes da educação na sociedade contemporânea.

Para Werthein (2000, p. 18), representante da Unesco no Brasil e coordenador do programa Unesco/Mercosul, esses quatro pilares devem estar presentes na política de melhoria da qualidade de educação, pois eles “abrangem o ser em sua totalidade, do cognitivo ao ético, do estético ao técnico, do imediato ao transcendente, uma vez que a visão de totalidade da pessoa integra a moderna concepção de qualidade em educação”.

Já a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional aceita os quatro eixos da educação para o século XXI apontados pela Unesco e incorpora-os como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular do ensino brasileiro, assim explicitando-os:

. Aprender a conhecer (ou a aprender)

Leva-se em conta a importância de uma educação geral, ampla, e com possibilidade de aprofundamento em determinada área de conhecimento. Para tal, prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, tanto como meio, como fim. Entenda-se como meio a forma de compreender a complexidade do mundo, como também a condição necessária para se viver dignamente, desenvolver possibilidades pessoais e profissionais, assim como para se comunicar. Como fim, pois seu fundamento é a satisfação de compreender, de conhecer, de descobrir.

Segundo ainda a LDBE, aprender a conhecer será a garantia para o aprender a aprender, constituindo-se o passaporte para a educação permanente, na proporção que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida.

. Aprender a fazer

Sempre que se criam condições para o desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões, são criadas, igualmente, condições necessárias para o indivíduo enfrentar novas situações. É preciso, pois, privilegiar a aplicação da teoria na prática, procurando enriquecer a vivência da ciência inserida na tecnologia e destas no âmbito social.

. Aprender a conviver juntos (ou a viver)

Caberá à educação a tarefa de estimular a convivência harmoniosa entre os indivíduos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de maneira a permitir a realização de projetos comuns, bem como oportunizar, de forma inteligente, meios de resolver os conflitos inevitáveis no relacionamento.

. Aprender a ser

Para que tenha os resultados esperados, a educação deverá estar sempre comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser, de acordo com a LDBE, supõe a preparação do indivíduo para que este elabore pensamentos autônomos e críticos, sendo capaz de formular os seus próprios juízos de valor, decidindo por si mesmo diante das diversas circunstâncias da vida. Esse aprender a ser pode supor, ainda, ter a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para o indivíduo desenvolver os seus talentos, capaz de gerenciar o seu próprio destino.

Sem dúvida, os quatro eixos estruturantes da educação estão interligados e complementares, uma vez que aprender a viver e aprender a ser decorrem de duas outras aprendizagens: aprender a conhecer e aprender a fazer – devendo constituir-se em ações permanentes que visem à formação do educando como pessoa e como cidadão.

Por sua vez, Edgar Morin, professor aposentado da *École Pratique de Hauts Études*, de Paris e autor da teoria do pensamento complexo, pensou os saberes na perspectiva da complexidade contemporânea sob novos ângulos, que podem delinear a educação do próximo milênio. Esses saberes, propostos por Morin, inserem-se na idéia de uma “identidade terrena onde o destino de cada pessoa joga-se e decide-se em escala internacional, cabendo à educação a missão ética de buscar e trabalhar uma solidariedade renovadora que seja capaz de dar novo alento à luta por um desenvolvimento humano sustentável” (Morin apud Werthein, 2000, p. 18).

Segundo ainda Edgar Morin, tido como o papa do pensamento complexo, são sete os saberes fundamentais com os quais toda cultura e toda sociedade deveriam trabalhar: *as Cegueiras Paradigmáticas, o Conhecimento Pertinente, o Ensino da Condição Humana, o Ensino das Incertezas, a Identidade Terrena, o Ensino da Compreensão Humana e a Ética do Gênero Humano*. Sem dúvida, esses saberes são indispensáveis frente ao grande esforço de repensar o papel da educação no contexto da mundialização das atividades humanas que se espera para o próximo milênio, promovendo o conhecimento para a compreensão da totalidade humana, e favorecendo que o todo e as partes se comuniquem numa visão de conjunto. Da mesma forma, a educação deverá trabalhar a unidade da espécie humana de forma integrada com a idéia da diversidade, constituindo o princípio da unidade/diversidade que deverá estar presente em todas as esferas (Morin apud Werthein, 2000, p. 18).

É preciso que a Educação no próximo século tenha presente a idéia da unidade da espécie humana, sem encobrir sua diversidade. Para Viana (2000, p. 7), referenciando Edgar Morin, há uma unidade humana, que não é dada somente pelos traços biológicos do ser, tal qual há diversidade delineada por outros traços que não os psicológicos, culturais e sociais. Assim, para Morin, *compreender o ser humano é entendê-lo dentro de sua unidade e de sua diversidade. É necessário conservar a unidade do múltiplo e a multiplicidade do único. A Educação, e esse é o desafio que se apresenta para os professores do futuro, deve ilustrar o princípio de unidade e de diversidade em todos os domínios.*

Para Grinspun (apud Helal, 2000, p.17), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e integrante da Academia Internacional de Educação, o futuro da Educação será marcado por três linhas: A primeira deverá ser a de ajudar o homem a pensar, formá-lo com condições de promover este pensar. E isso só pode ser feito com leituras, discussões, debates, jogos e exercícios que instiguem a inteligência. A segunda, a educação voltada para a interdisciplinaridade, aberta, vislumbrando novos horizontes, novos saberes, que se entrecruzam no dia-a-dia das disciplinas, uma vez que o conhecimento não ocorre de forma linear. A terceira é a questão da subjetividade, traduzida nos valores (sobretudo os éticos – indispensáveis na formação da pessoa), na emoção e na sensibilidade.

Em suma, a visão que se espera da Educação do futuro será aquela em que o conhecimento é fonte de satisfação intelectual para todo o aluno e cujo estudo se baseará na motivação, descartando-se o medo e a apreensão que levam o estudante a esquecer em pouco tempo tudo quanto aprendeu. Assim, segundo Paulo Blikstein, um jovem brasileiro e integrante de um grupo de 50 alunos selecionados entre os 300 candidatos de todo o mundo para integrar o programa de pós-graduação do Media Lab, EUA, dirigido por Nicholas Negroponte, “a educação do futuro é aquela em que o professor vai ser muito mais um parceiro do que um agente repressor, uma vez que a construção do conhecimento se dará por meio de metodologias inteligentes e personalizadas, que estimulem a curiosidade intelectual. O professor deverá ser, então, alguém que ajuda a articular as coisas, e não alguém que apenas transmite informações” (Blikstein apud Gonçalves, 2000, p. 9). Não se trata de proclamar o futuro, mas, sim, de ganhar o presente, pois, segundo Paulo Freire, “quem investe em educação, acredita na transformação”.

3.3 A Educação e o Professor do Futuro

A realidade por que passa o Brasil, nos últimos anos, de uma política de mercado fechado para uma abertura significativa, em que a globalização exige cada vez mais a abertura para a atuação de grandes empresas estrangeiras, forçou também a educação a enveredar por caminhos da formação gerencial, independentemente da área, quer para as ciências humanas, exatas ou biológicas, assim como o professor deve estar sempre mais atualizado e em permanente contato com as grandes inovações e transformações que ocorrem mundialmente.

Cabe ao educador estar também alinhado com as novas tecnologias que se atualizam a todo momento, com as novas teorias administrativas e gerenciais, sempre com a certeza de estar buscando formas de transformar o mundo de hoje com vistas a uma vida melhor no amanhã.

Mac Luhan, um astro da comunicação americana, já na década de 70 fazia previsões de impacto sobre o que seria a educação do futuro. Naquela época, o mundo começava a viver um novo tempo, de comunicação e informação, marcado por grande progresso e intensa mecanização. Segundo o entender de Mac Luhan, a educação do início do terceiro milênio seria marcada por um processo de comunicação e formação, com gradual desaparecimento do professor-informador e do aluno-ouvinte, dando lugar a outro tipo de mestre, o professor-animador, e a um outro tipo de discípulo, o aluno-pesquisador, atuante e crítico (Medeiros, 2000, p. 11).

Sem dúvida, a escola evoluiu na concepção e desempenho, como também na visão de conceitos, passando a incorporar novas tecnologias. O que se deve realçar, no entanto, é a consciência de *ensinar a pensar*, compreender mais que memorizar. Daí o papel do professor de ser o estimulador, incentivando o aluno a participar, questionar, discutir, avaliar. Será, assim, o ensinamento ministrado a chave que permitirá abrir compartimentos do conhecimento humano, haja vista ser o século 21 marcado pela tônica do mundo virtual, da informática, da comunicação. Sem olvidar que a universidade virtual causará mudanças profundas na educação.

Já para Litto (2000, p. 4), especialista em tecnologia aplicada à educação, a partir da existência do computador, o professor deixa de ser um mero transferidor de conhecimento, sem muito trabalho intelectual. Para esse especialista, o mestre assume o papel de repassar a tecnologia, estimular o aluno com criatividade a detectar problemas, a procurar soluções, a aplicá-las e, depois, a avaliá-las. O professor tem de ensinar o aluno a ler as entrelinhas, e torná-lo ativo no processo de aprendizagem. Hoje, quem busca o conhecimento é o aluno; ao professor caberá desenvolver esse apetite pelo saber, apoiando-o nessa caminhada.

Nesse contexto, o professor deverá ter a percepção de que a educação está associada a um processo que busca oferecer aos seres humanos sua capacitação física, intelectual e moral, para melhor integração pessoal e social. Naturalmente, isso implica despertar o aproveitamento integral de todas as faculdades humanas. Essa ação deve levar os indivíduos a encontrar a consciência de si mesmos, como condição primeira ao exercício de sua cidadania. E não há como se tornar um cidadão íntegro, sem antes seres humanos em formação não se

tornem indivíduos. Para tanto, o processo educativo deve considerar não só os aspectos cognitivos, que levem educandos a aprender a conhecer, a aprender a fazer, mas a aprender a ser, a desenvolver potencialidades afetivas e emocionais que conduzam à autonomia, discernimento e responsabilidade social (Sanchotene, 2000, p. 11).

Outro aspecto a considerar é que não se pode mais atribuir à sala de aula um papel que deixou de cumprir há muito tempo: de ser o único lugar em que se ensina e se aprende. Passou a ser ela um espaço onde se legitima o conhecimento. É necessário que preconize, então, um novo modelo de ensino, que venha a estimular a cooperação, desperte o interesse social, favoreça relações entre indivíduos e grupos, norteados por princípios humanitários, capazes de propiciar a igualdade de oportunidades a todos e que assumam atitudes participativas. E a escola não será só o local onde se ensina, mas o local onde se aprende.

Consoante Gascho (2000, p. 39), a escola não se resume ao professor, mas ele é o elemento diferenciador. Assim, um professor competente não é determinado pelo sistema; consegue ele transcender ao sistema e ser determinante de uma escola inovadora, renovada e renovadora, impulsora de desenvolvimento para indivíduos e para a sociedade. A partir de tal concepção, o mesmo Autor enfatiza que educação é missão para *profissionais* e isso significa, na prática, uma restrição ao professor que não faz da educação “a atividade” de sua vida. Para tanto, GASCHO (idem) ressalta “há que se lutar pela profissionalização total do quadro de professores. Proporcionar condições dignas para o trabalho do professor é obrigação de quem o contrata; lutar pela própria dignidade é, acima de tudo, uma obrigação do cidadão, do ser humano”.

3.4 Comunicação e Aprendizagem

Muito se tem discutido em todas as ocasiões em que educadores se reúnem para debater sobre educação, denotando haver um consenso de que a educação básica deve visar à preparação para o pleno exercício da cidadania. Outro aspecto evidencia-se nessas discussões: é tarefa da escola formar o educando em conhecimentos, habilidades, valores, formas de pensar e atuar na sociedade, por intermédio de uma aprendizagem que seja significativa (Smole, 2000, p. 20).

Infelizmente, grande parte das escolas brasileiras ainda persiste em modelos tradicionais, cujos currículos estão organizados em um conjunto de disciplinas diferenciadas, distantes da realidade dos alunos e que não preparam para a etapa seguinte. Daí se perceber a desmotivação e a insatisfação de muitos estudantes, resultando em evasão escolar. Tudo isso, naturalmente, está bem distante da preparação para a cidadania que se pretende que a escola alcance.

Para que de fato a aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, o que necessita ser vista como a compreensão de significados, relacionados às experiências anteriores e às vivências pessoais dos alunos. Deve ela, também, permitir a formulação de problemas de certa forma desafiantes, para incentivar sempre mais o aprender a aprender; estabelecer “diferentes tipos de relações entre os fatos, objetos e acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações” (Smole, 2000, p. 21).

Em outra acepção, se a escola pretende que os conhecimentos contribuam para a formação do cidadão, bem como estes se incorporem como recursos e ferramentas aos quais os alunos recorrem para resolver diversos tipos de problemas que surgirem nas mais variadas situações, e não somente em dados momentos da aula, então a aprendizagem deve desenvolver-se num constante processo de negociação de significados.

Outro aspecto relevante dentro da aprendizagem é a importância a ser dada à comunicação, sobremaneira em sala de aula, pois esta deve dar sentido às mensagens que são trocadas, não se limitando apenas na transmissão de idéias e fatos, mas propiciando oportunidades a professores e alunos de tornarem as aulas em fóruns de debates e negociações de concepções e representações da realidade. A sala de aula deverá se tornar, também, um espaço de conhecimento compartilhado, propiciando oportunidades de construir, modificar e integrar idéias, aproveitando a comunicação para professores e alunos interagirem entre si, facilitando as aprendizagens e gerando debates para superar possíveis problemas que possam surgir.

Nesse contexto de comunicação e aprendizagem, o professor deverá desempenhar o papel de coordenador do processo. Sem dúvida, o educador é o referencial para seus alunos, devendo, por isso mesmo, não descuidar em sua comunicação oral, procurando evitar, tanto quanto possível os senões em sua expressão lingüística, para que estes não venham a comprometer o conteúdo que está sendo desenvolvido.

Não deverá, também, o professor esquecer que trabalha freqüentemente com grupos heterogêneos, exigindo dele uma coordenação eficaz, para facilitar aprendizagens significativas. Para isso, Reyzábal (1999, p. 39-41, 73) recomenda ao professor que cumpra seu papel de comunicador com eficácia, sendo capaz de:

- pensar e atuar com rapidez;
- dar instruções mediante orações completas e explícitas;
- usar a cortesia e o bom humor;
- responder as perguntas de forma apropriada e cordial;
- animar os alunos a que façam perguntas;
- comunicar-se fluentemente com todos os integrantes;
- expressar-se correta, apropriada, coerente e elegantemente;
- usar um vocabulário variado e rico;
- falar com entusiasmo, persuasão e naturalidade.

Se os professores, em sala de aula, utilizam-se da Língua Portuguesa como forma de se comunicarem com seus alunos e suporte essencial para o ensino, bem como utilizam-se dela para informar, instruir e expor suas idéias, então, não podem esquecer que o diálogo e a conversação são recursos positivamente úteis para apoiar e garantir o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a educação deveria conter, consoante Reyzábal (1999, p. 135) alguma coisa a mais que a simples aquisição básica de conceitos e habilidades lingüísticas elementares, uma vez que todos os alunos têm de desenvolver um amplo repertório de procedimentos intelectuais e comunicativos válidos não só para a escola, mas para a vida em comunidade. E nisso, a comunicação verbal é fundamental para a aprendizagem em todas as áreas e para todos os professores, independentemente da disciplina que ministram.

4 COMUNICAÇÃO

4.1 Conceito de Comunicação

A atividade de comunicação é uma constante em qualquer escala da vida animal ou humana, uma vez que todos se comunicam entre si de alguma forma e em algum período de sua vida, seja pela sobrevivência ou por imperativos biológicos (a conservação da espécie, entre os animais), já que algumas espécies possuem códigos delimitados. No entanto, na espécie humana, a comunicação atinge um grau de complexidade muito maior, compensada somente por aproximada eficiência.

Pode-se entender *comunicação* como uma espécie de troca verbal entre um falante, que produz um enunciado destinado a outro falante, o interlocutor, de quem ele solicita a escuta e/ou uma resposta explícita ou implícita. Sob este aspecto, a comunicação é intersubjetiva, uma vez que no plano psicolinguístico “é o processo em cujo decurso a significação que um locutor associa aos sons é a mesma a que o ouvinte associa a esses mesmos sons” (Dubois et al., 1993, p. 129). Sendo assim, diz-se, igualmente, que a comunicação é um processo de influenciar os outros, uma vez que nessa interação todos os seres humanos têm algum desejo, e necessitam de muita coisa. Precisam convencer os seus iguais, para que venham, da mesma maneira, a satisfazer os seus próprios desejos.

Nessa necessidade de convencer e satisfazer os seus próprios desejos, o primeiro comunicante (denominado mais adiante de *emissor*) precisa de uma *informação* e o segundo (que se denominará de *receptor*), atende ao primeiro e lhe dá as informações solicitadas. Dá-se, portanto, o nome de *solicitação* à primeira parte da comunicação, e de *satisfação* para a segunda, sob a forma de alguma atividade que corresponda aos objetivos do solicitante. De certa forma, a *comunicação* atua fortemente sobre alguém, impondo-lhe uma reação previamente esperada.

A comunicação diária, vital e permanente é sustentada pela utilização oral da língua. Em sua etimologia, comunicar-se vem de “comum, comunitário”; em outras palavras, da própria forma latina “cum”, que integra palavras como “communis”, e em nossa língua “comunidade”. Para que exista comunicação, é preciso que “cada indivíduo saiba comunicar-se, compartilhar seus interesses, gostos, sentimentos e conhecimentos” (Luca, 1983, p. 14).

Assim, a base que fixa os laços comunitários é a língua, de maneira especial, a língua oral. E a comunicação, sustentada pela conversação entre os indivíduos, encontra suas raízes, conforme ainda o mesmo Autor, “no mais profundo da alma humana, no próprio centro da vida afetiva, social e intelectual”.

A comunicação pode ser vista, igualmente, como um fator de desenvolvimento individual, por traduzir a experiência de vida do indivíduo, além de ser uma “atividade capital de participação e interação social” (Borba, 1984, p. 23), uma vez que comunicação pode ser vista como uma ocupação social e um “evento indispensável para a ação comunitária e para que haja comunicação é fundamental organização”, de acordo com Norbert Wiener (apud Neiva Jr. 1986, p. 250). É através da comunicação que se torna possível a vida social, nessa constante interação entre os comunicantes.

Por sua vez, R.L. Birdwhistell, referenciado por Henri Lee Smith em seu artigo *A língua e o sistema total de comunicação* (Hill, 1974, p. 95), o pioneiro dos estudos de Cinésica (*kinesics*) – uso estruturado dos movimentos do corpo na comunicação – assim se expressa:

“A comunicação não é um processo formado de um conjunto de expressões individuais em uma seqüência ação-reação. É um sistema de interação com uma estrutura independente do comportamento de seus participantes individuais. Uma pessoa não “*comunica a*” outra pessoa; ela *entra em comunicação com a* outra. Um ser humano não inventa seu sistema de comunicação. Pode adicionar algo ao sistema e variar a direção de suas formulações. Entretanto, como sistema, ele já existe há gerações. O homem deve aprendê-lo, a fim de tornar-se membro de sua sociedade”.

Assim sendo, a comunicação humana pode existir quando se estabelece entre duas ou mais pessoas um “contato psicológico”, no dizer de Minicucci (1985, p. 44), necessitando que as pessoas, com desejo de comunicação, se falem, se escutem ou mesmo se compreendam. Dessa forma, a real comunicação humana existe quando as pessoas conseguem se encontrar ou mesmo se reencontrar, numa constante permuta de idéias ou, simplesmente, num contato presencial, em que a linguagem não-verbal também estabelece a comunicação.

4.2 Processos de Comunicação

Em comunicação, a linguagem é um “eficiente instrumento de interação social, porque atua por meio de conjuntos organizados ou sistemas de *signos*” (Borba, 1984, p. 22) e estes signos, por sua vez, só funcionam quando inseridos no *processo de comunicação*. Comunicar é transmitir alguma coisa, algum conteúdo, alguma notícia ou alguma novidade a alguém, isto é, tornar *comum* por meio de algum contato através da fala e isso implica compartilhar. Em suma, é transmitir uma informação, e necessitando, para que isso se efetue, que se construa *mensagens*, cujos elementos são tirados de um sistema ou código.

Para Back e Mattos (1972, p. 4), **processo** é como se realiza a comunicação, uma vez que na troca de informações entre os seres humanos há dois “elementos fundamentais da comunicação: uma pessoa que solicita e outra pessoa que satisfaz; são os comunicantes. E para que a comunicação se efetue, é preciso que haja, de um lado, quem formule a mensagem para enviar a notícia e, de outro, quem a receba e a decifre, quer dizer, de um lado está o **emissor** e de outro, o **receptor**”.

Entre os comunicantes, o primeiro informa as suas necessidades: é o **emissor**, fonte da qual provém a comunicação - denominado também de falante – que produz o enunciando; o segundo satisfaz a elas: é o **receptor**, destino a que visa o emissor. Para Ducrot e Todorov (1974, p. 380) “**emissor** é aquele que anuncia; e o **receptor**, aquele a quem é dirigido o enunciado” e prosseguem estes Autores afirmando que “a ambos se chama, indiferentemente, **interlocutor**”. Pode-se afirmar, também, que **interlocutor** é “aquele que fala com o outro; e *colocutor*, aquele que fala em nome de outro”.

O estabelecimento dessa interação entre emissor e receptor, para construir mensagens, receber, decifrar e responder a informações transmitidas, constitui-se uma atividade contínua, uma vez que “comunicação é um processo que está sempre em fluxo ou em movimento, num aspecto dinâmico que leva os especialistas a propor um *modelo circular* para explicar a natureza da comunicação” (Borba, 1984, p. 23). Esse fluxo dinâmico da comunicação, “embora se desloque para frente, o processo volta-se, ao mesmo tempo, sobre si próprio, sendo afetado pelo seu comportamento, que informa o presente e tem seus efeitos sobre o futuro, num constante vaivém, a que se dá o nome técnico de *retroalimentação*” (Borba, 1984, p. 23).

No entanto, para que haja a interação entre ambos, é preciso haver um “instrumento capaz de vencer o espaço e o tempo que separam os comunicantes. O espaço que medeia entre ambos poder-se-ia compará-lo a uma “*ponte*” e os comunicantes, nesse caso, seriam as *margens*” (Back e Mattos, 1972 p. 4). Essa ponte pode ser constituída de elementos que possam alcançar um ou mais dos cinco sentidos: audição, visão, tato, gosto ou olfato. Seriam estes os primeiros dispositivos que o homem possui para captar as realidades do universo que o circunda.

Essa “*ponte*” entre os comunicantes (emissor e receptor) é o **código**. Num diálogo entre os comunicantes nativos do Brasil, o código empregado é a língua portuguesa. Para que o primeiro comunicante se faça entender pelo outro, o primeiro é obrigado a transformar as suas necessidades em código, a **cifração**. Por sua vez, o receptor eventual percebe o código, as palavras da língua portuguesa, e para entendê-las, transforma-as em necessidades, a **decifração**.

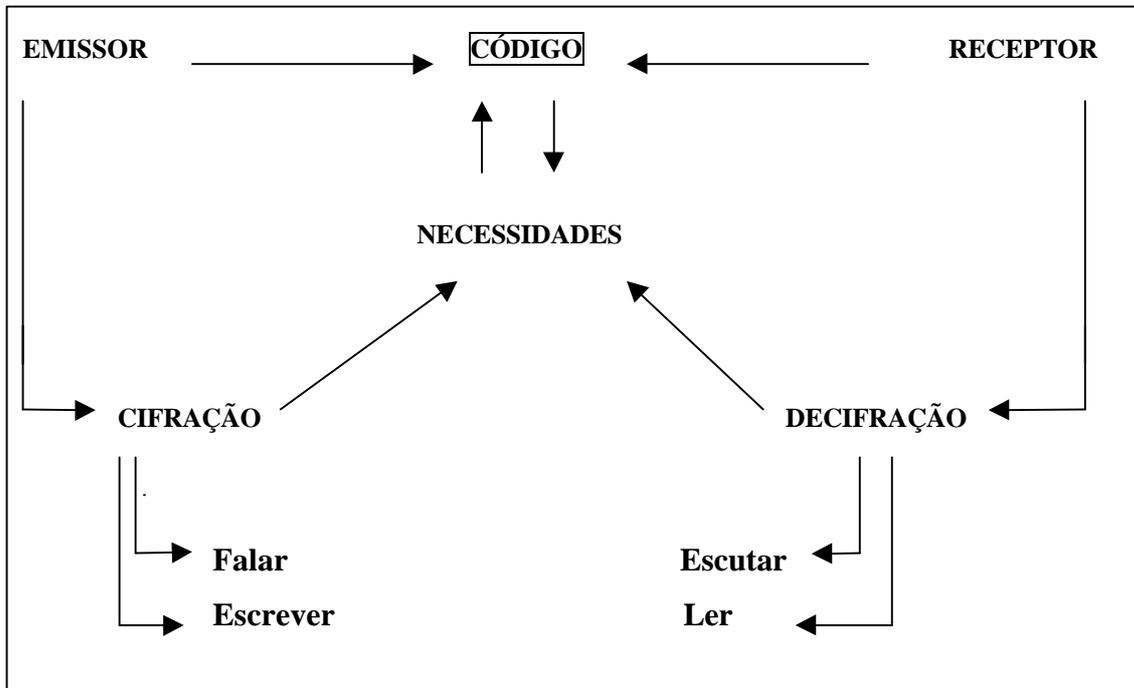
As mensagens que veiculam entre emissor e receptor comunicam informações e são regidas por códigos. O **código** é condição de qualquer ato comunicativo que se pode estabelecer entre os falantes. Da mesma maneira, o código evidencia os dois núcleos fundamentais da comunicação: a *função de codificar*, própria do transmissor, isto é do emissor; e a de *decodificar a mensagem*, atribuída ao receptor.

O código determina duas habilidades entre os comunicantes:

a) cifração: o emissor transforma as necessidades em código;

b) decifração, o receptor transforma o código em necessidades.

Figura 4.1: Inter-relação entre os comunicantes



Analisando-se a inter-relação entre os comunicantes na figura 4.1, o emissor tem a incumbência da cifração da mensagem, isto é, a de transformar as suas necessidades de comunicação em código, bem como a de falar e escrever. E o ato de falar constitui-se o foco do presente trabalho. Já ao receptor cabe a tarefa de transformar o código em necessidade, como também a de escutar e ler as mensagens que lhes chegam.

Para elucidar melhor os conceitos apresentados, referidos anteriormente, veja-se o exemplo de uma criança de poucos dias de vida que sente uma necessidade: fome. A criança, devido a essa necessidade, estimula uma atividade cerebral, condicionada ou reflexa, e a transforma em código, o choro. Houve, pois, um trabalho efetuado: a **cifração**. No instante em que a mãe dessa criança vier atendê-la, haverá um processo de **decifração**, uma vez que começa por atividade sensorial: o **escutar**. Todos esses dispositivos utilizados pelo receptor para captar o código, denomina-se **canal**, isto é, cada um dos cinco sentidos.

Os exemplos, conforme o quadro 4.1 a seguir, demonstram a utilização do código e do canal, este último servindo-se dos sentidos (abreviados pela inicial): **A**(uditivo); **V**(isual); **T**(átil); **G**(ustativo); **O**(lfativo).

Quadro 4.1: Exemplos de código e canal de comunicação

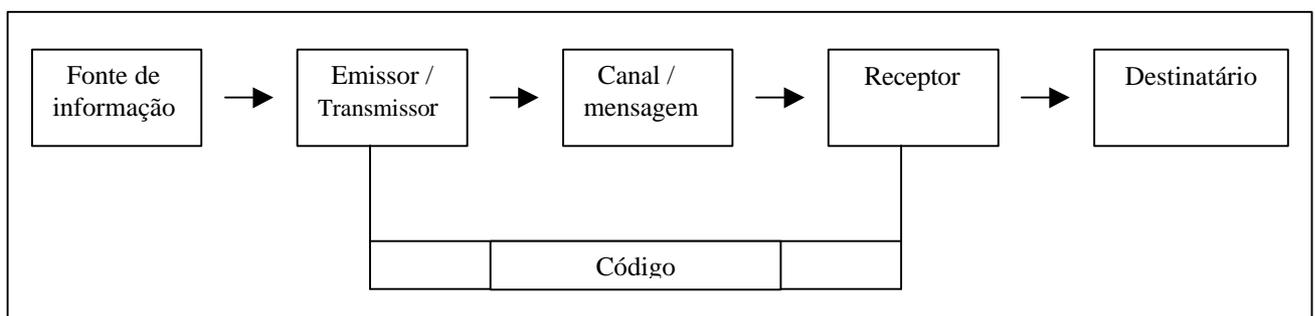
CÓDIGO	CANAL
Grito	A
Pintura	V
Alfabeto para cegos	T
Estalar dos dedos	A V
Abraço	A V T
Beijo	A V T G O

Legenda: A – auditivo; V – visual; T – tátil; G – gustativo; O - olfativo

Fonte: Adaptado de Back e Mattos (1972).

Dessa forma, para que a comunicação se estabeleça é preciso que seu mecanismo funcione adequadamente. É intenção, portanto, salientar outros componentes constitutivos da comunicação, através da linguagem verbal humana, que possibilitam esquemas mais detalhados para assim representá-los:

Figura 4.2: Componentes da comunicação



Fonte: Adaptado de Neiva Jr. (1986) e Borba (1984).

Para melhor compreender o esquema apresentado na figura 4.2, poder-se-ia assim elucidar: a fonte, o emissor e a mensagem localizam-se no falante; o receptor e o destinatário, no ouvinte; o canal e o código são exteriores a ambos. Toda a experiência do falante a ser comunicada, bem como a sua disposição para o fazer, constitui a fonte. O emissor ou transmissor é o que constrói as mensagens e as envia.

Em síntese: *fonte* – a experiência a ser comunicada;

emissor – o falante;

canal – o meio de transmissão;

mensagem – o ato da fala; o uso do código;

código – a língua natural;

receptor / destinatário – o ouvinte.

Para Dubois et al. (1993, p. 130), “o esquema de comunicação supõe a transmissão de uma mensagem entre um emissor e um receptor, que possuem em comum o código necessário para a transcrição da mensagem”. O **código**, de acordo com estes Autores, compreende sinais específicos e um conjunto de regras de combinações próprias a esse sistema de sinais. Exemplificando: nas línguas naturais, o código é constituído pelos fonemas, pelos morfemas e pelas regras de combinação desses elementos entre si; já na fala, seriam os enunciados realizados ou mensagens. Por sua vez, **canal** é o suporte físico da transmissão da mensagem, meio pelo qual o código ou os sinais são transmitidos: é o ar no caso da comunicação verbal.

De acordo ainda com Borba (1984, p. 26), “o código, entendido como um conjunto de peças inter-relacionadas, mais as regras de seu emprego, pode ser identificado como a *língua*”. Já a mensagem – o uso do código em situações reais – será o ato da fala. Cabe ao receptor – que pode também ser o destinatário – receber, decifrar e responder à mensagem. E quanto ao canal é o meio de transmissão; o ar com as ondas sonoras, se a comunicação utilizar a língua falada. É de competência também do canal estabelecer a conexão entre emissor e receptor.

Uma vez que o comunicante pode desempenhar tanto o papel de emissor, quanto de receptor, o processo de comunicação está ligado às habilidades do falante, como também às atitudes, nível de conhecimento e posição dentro do sistema sócio-cultural em que vive. Portanto, emissor e receptor devem ter “o manejo do código comum a ambos, como

igualmente, boa capacidade para analisar objetivos e intenções, familiaridade com o assunto a ser comunicado, além de simpatia pessoal e facilidade de contato” (Borba, 1984, p. 27).

Dessa forma, quando o falante desempenhar o papel de emissor deverá estar atento em aperfeiçoar seus meios de comunicação, tal qual como receptor deverá atentar para os defeitos de recepção: incorreções, má interpretação e truncamento da mensagem, uma vez que, como receptor, deverá selecionar uma das várias possibilidades interpretativas.

Supõe-se, também, que a eficiência do processo comunicativo não depende tão-somente do emissor e do receptor, pois o canal (o meio de transmissão) pode igualmente causar alguns tipos de perturbações, dentre os quais o **ruído**, que prejudica a qualidade da comunicação. A esse respeito, Neiva Jr. (1986, p. 252) afirma que “o ruído perturba o sinal; fisicamente, altera a transmissão da mensagem. Trata-se de uma interferência na ordem imposta pelo código”.

Na teoria da comunicação, **ruído** é “toda perda de informação conseqüente de perturbação no circuito comunicante” (Dubois et al., 1993, p. 524). Desde o instante em que a mensagem a ser transmitida é introduzida no canal de transmissão, até o momento em que chega ao receptor, ou destinatário, várias causas de natureza diversa podem perturbar a transmissão da mensagem e diminuir a quantidade de informação transmitida. Essas causas diversas constituem o **ruído**.

Já para Lyons (1979, p. 90) o termo **ruído** “inclui qualquer fonte de distorção ou de mal-entendidos, atribuídos ou à imperfeição na performance do falante ou à compreensão do ouvinte ou às condições acústicas do ambiente físico onde são produzidos os enunciados”. Da mesma forma, Ducrot et Todorov (1974, p. 45) afirmam que acontece também com os “traços redundantes, que podem permitir a identificação correta da mensagem quando a transmissão é má (na teoria da informação, eles permitem lutar contra o ruído)”.

Em outra acepção, o **ruído** designa “tudo o que altera uma mensagem, de forma imprevisível, tudo o que faz que uma dada seqüência de símbolos introduzida (**input**) no canal de comunicação saia sob a forma de símbolos diferentes (**output**)” (Dubois et al., 1993, p. 524). Por esse motivo, o ruído tem uma característica que sobressai, a de ser imprevisível, o que diminui a probabilidade de aparecimento do signo e, por isso mesmo, a eficácia do código na transmissão da mensagem.

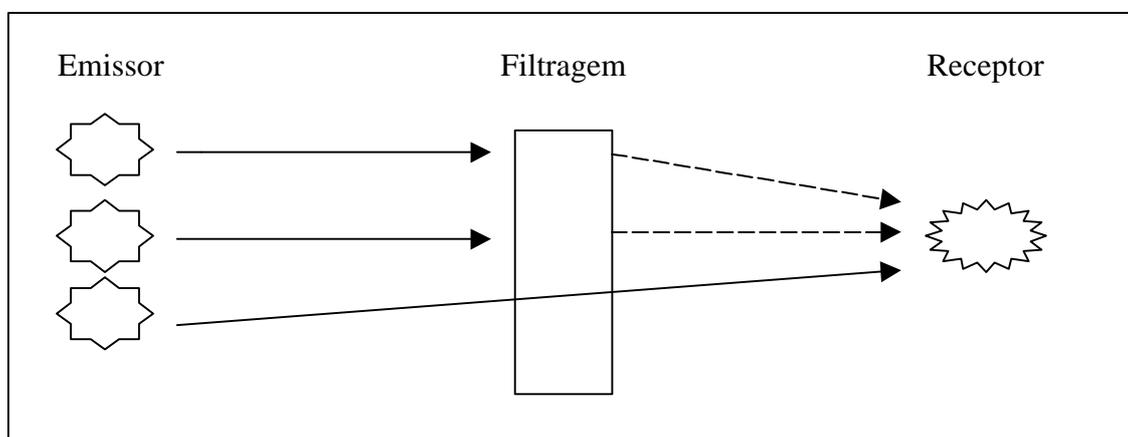
Supõe-se, assim, ser o ruído constituído por elementos negativos que interferem no processo de comunicação. Alguns desses elementos negativos podem ser atribuídos: a sons

estranhos interferentes no canal, à falta de clareza e às deficiências do emissor, como também, à surdez, à desatenção e ao estado afetivo do receptor no instante em que recebe a mensagem.

E para aumentar a fidelidade das mensagens, é aconselhável que o mecanismo de comunicação esteja sempre sob controle e regulagem, a fim de eliminar o ruído. Assim, um expediente muito comum para recuperar a mensagem é o uso de *repetições*. Por isso, as mensagens são freqüentemente redundantes. A linguagem humana é um mecanismo natural de comunicação e, portanto, redundante”.

Há, igualmente, além do ruído, outros fatores que causam interferências na comunicação: a *filtragem* e os *bloqueios*. Para Minicucci (1985, p. 45-47), a *filtragem* é causada sempre que a mensagem é recebida apenas em parte; a comunicação existe, porém, é como se entre os comunicantes houvesse uma espécie de filtro a impedir a totalidade da mensagem. O exemplo de filtragem na comunicação pode ser percebido na figura 4.3, em que a mensagem do emissor é parcialmente recebida pelo receptor.

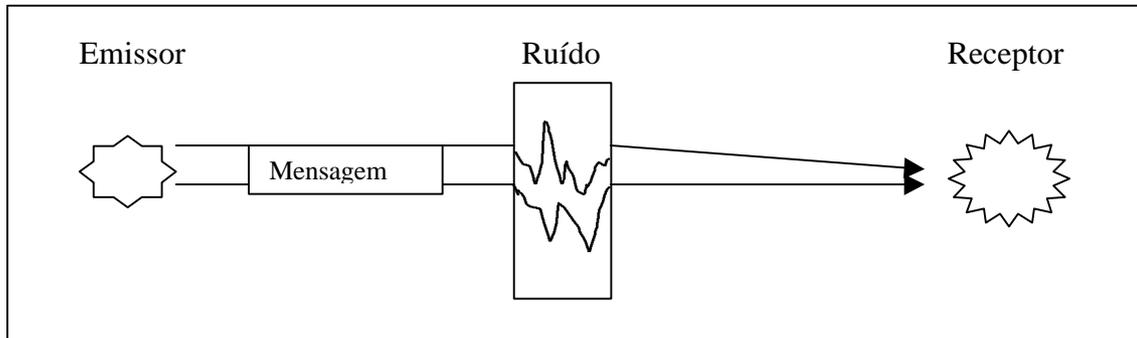
Figura 4.3: Problemas na comunicação - filtragem



Fonte: Adaptado de Minicucci (1985).

Já o *ruído* faz com que a comunicação entre duas pessoas, ou em um grupo de comunicantes, a mensagem seja distorcida ou mal-interpretada, havendo entre eles uma interferência. É o que pode ser visto na figura 4.4, em que a mensagem enviada pelo emissor chega com interferência ao receptor.

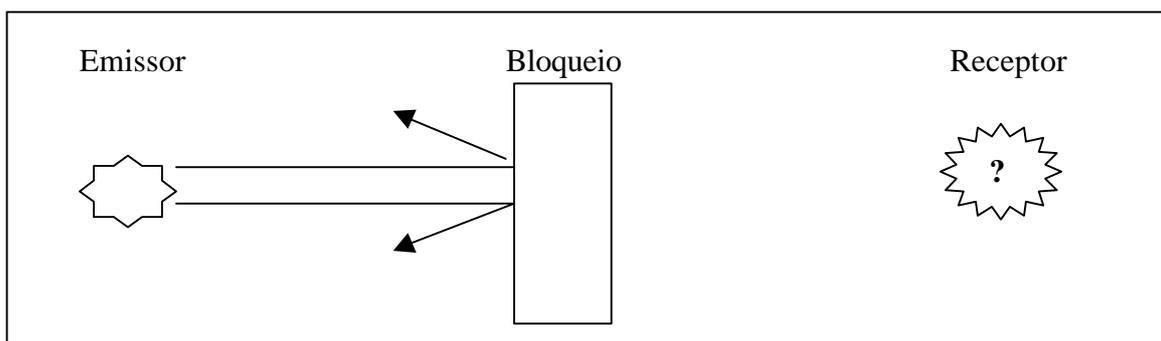
Figura 4.4: Problemas de comunicação - ruído



Fonte: Adaptado de Minicucci (1985).

Há, finalmente, os *bloqueios* na comunicação entre duas ou mais pessoas, quando a mensagem não é captada por um dos comunicantes, sendo, pois, a comunicação interrompida. A figura 4.5 ilustra a interrupção da mensagem entre o emissor e o receptor, ficando este último privado da comunicação que o emissor tentou entabular entre ambos.

Figura 4.5: Problemas de comunicação - bloqueio



Fonte: Adaptado de Minicucci (1985).

4.2.1 Código

Entende-se por **código**, consoante Dubois et al. (1993, p. 114), como sendo “um sistema de sinais – ou de signos, ou de símbolos – que, por convenção prévia, se destina a representar e a transmitir a informação entre a fonte dos sinais – ou emissor (codificador) – e o ponto de destino – ou receptor (decodificador)”. Assim, a mensagem pode ser produzida e interpretada.

O código pode se constituir, também, de sinais de natureza diferente, dentre os quais se pode destacar:

- . sons – código lingüístico;
- . signos escritos – código gráfico;
- . sinais gestuais – o movimento da mão em gesto de despedida;
- . símbolos – sinais de trânsito;
- . sinais mecânicos – mensagens registradas em código morse.

Uma vez integrado no processo de comunicação, o código passa a ser “um sistema de transmutação da forma de uma mensagem em outra forma que permita a transmissão da mensagem” (Dubois et al., 1993, p. 114). E como exemplo dessa transmutação é a possibilidade de transformar uma mensagem acústica em mensagem gráfica, uma vez que a escrita é um código. À possibilidade de transmudar a mensagem em nova forma codificada, chama-se *codificação*; e uma vez codificada, a mensagem pode ser transmitida por intermédio do canal, que é o meio pelo qual o código ou os sinais são transmitidos.

4.2.2 Classificação dos códigos

Para a interação entre emissor e receptor, o ambiente em que se realiza a comunicação determina a escolha do canal: dois sujeitos a uma distância razoavelmente grande, em que os sinais sonoros são inaudíveis, podem eles se comunicarem visualmente; diferentemente de outros que estão próximos, podem fazê-lo auditivamente. O canal, portanto, prevê igualmente o código empregado.

Existem códigos diversos, os quais podem ser diferenciados pelo canal e pela procedência. Quanto à procedência, Back e Mattos (1972, p. 5) classificam os códigos em:

a) **Subjacente**, é inato, inaprendido e instintivo. Há que se ressaltar neste aspecto que a mímica - compreendendo os gestos, os sorrisos e as lágrimas -, constituir-se-ia um exemplo desse código subjacente, por ser o mais antigo e mais humano. Muitos gestos podem ser decifrados por todos os homens, como é o caso dos gestos de afastar ou aproximar, bem como os de afirmação e negação feitos pelo meneio da cabeça. Da mesma forma, compreende-se facilmente que o sorriso denota agrado e o choro, dor.

b) **Primitivo**, transmitido de indivíduo a indivíduo, no seio de uma comunidade, tendo seu ponto de partida a família, a menor das células dessa comunidade. O exemplo mais claro desse código primitivo é a **linguagem**. Se é possível afirmar que o código subjacente é o primeiro da humanidade; o código primitivo é o primeiro da comunidade”.

c) **Derivado**, decalcado num código primitivo e é adquirido. De acordo ainda com Back e Mattos (1972, p. 5) “o esforço para aprendê-lo é muito maior e mais consciente e o seu domínio quase nunca chega ao automatismo completo, que caracteriza a linguagem”. Grafias são exemplos de códigos derivados.

Ressalta-se, também, que a linguagem - ao utilizar-se dos sons - realça o código auditivo; a grafia, por sua vez, adota desenhos (letras na língua portuguesa), sendo um código visual.

4.2.3 Cláusula e enunciado

Ao se entrosar os elementos da comunicação numa cadeia, isto é, “num circuito de ação e reação, em que a presença de um determine o aparecimento de outro, para se tornarem claras as relações de implicações entre eles” (Back e Mattos, 1972, p. 7), essa cadeia permite a construção da *célula comunicativa*, mínima: a *cláusula*, que é a unidade fundamental da comunicação. Entenda-se por *cláusula*, “o ritmo quantitativo, tônico ou acentual das palavras no fim de um membro de frase ou de uma frase”, conforme DUBOIS et al. (1993, p. 112).

Quadro 4.2: Célula comunicativa da unidade fundamental da comunicação

Cláusula	Emissor	Impulso →	Atividade mental →	Enunciado proferido
	Receptor	Satisfação ←	Atividade mental ←	Enunciado percebido
	Situação		Mensagem	

Fonte: Back e Mattos (1972).

Explicitando o modelo de cláusula apresentado no quadro 4.2, o emissor sente uma necessidade interna ou externa (*impulso* para agir), neste instante vem-lhe à mente uma série de idéias de como satisfazer a essa necessidade (*atividade mental*), então, procura os recursos de atingir o receptor (*enunciado*) - encerra-se aí a solicitação. Se, por sua vez, o emissor chegar ao receptor por meio de algum canal, “o enunciado provoca nele um conjunto de idéias complementares às do emissor e o leva a determinadas reações (satisfação); fecha-se o circuito, culminando num ato de comunicação” (Back e Mattos, 1972, p. 7-8).

Assim sendo, supõe-se ser possível estabelecer atividades mentais sucessivas, conscientes ou não, tanto para o emissor, quanto para o receptor:

- a) Atividades mentais do emissor:
 - . identificar o impulso;
 - . decidir-se por uma satisfação;
 - . selecionar os recursos para chegar à satisfação;
 - . começar a agir (cifrar: atividades mental e motora).
- b) Atividades mentais do receptor:
 - . identificar o enunciado (decifrar);
 - . decidir-se por uma satisfação;
 - . selecionar os recursos para chegar à satisfação;
 - . começar a agir (satisfazer: atividades mental e motora).

Por sua vez, a palavra **enunciado** “designa toda seqüência acabada de palavras de uma língua emitida por um ou vários falantes” (Dubois et al., 1993, p. 219). Nesse contexto, assegura-se o fechamento de um enunciado por um período de silêncio que antecede e sucede a seqüência de palavras – os silêncios dos falantes.

Para Karl Bühler (apud Malmberg, 1974, p. 251), todo **enunciado** mantém uma “tríplice relação: 1ª com o *estado de coisas de que se fala*; 2ª com o *sujeito falante*; 3ª com o *sujeito interpelado*”. Fala-se, pois, de alguma coisa a alguém. Assim sendo, o enunciado é, ao mesmo tempo, consoante ainda Malmberg (1974, p. 251): “1º *Darstellung* (representação: referência à coisa de que se fala); 2º *Ausdruck* (expressão: referência ao falante); 3º *Appel* (apelo: referência ao interpelado)”. Tempos após, o próprio Bühler, como também outros lingüistas, depois dele, substituíram esses termos por, respectivamente: *símbolo*, *sintoma* e *sinal*.

Todavia, para Back e Mattos (1972, p. 7) **enunciado** “é uma atividade motora do emissor que, atingindo o destino da comunicação, passa a uma atividade sensorial do receptor”. Assim, o enunciado é código comum a emissor e receptor.

Por outro lado, há necessidade de se considerar que o enunciado estabelece duas atividades distintas: uma para o emissor e outra para o receptor, conforme foi visto anteriormente em cifração (atividade do emissor) e decifração (atividade do receptor).

Finalmente, por atividade mental entende-se ser o conjunto de atividades cerebrais impostas ao emissor pelo impulso e ao receptor pelo enunciado. Supõe-se, assim, haver em cada caso um complexo de atividades mentais sucessivas, sendo conscientes ou não. É o que poderá ocorrer ao falante da língua nativa, em casos nos quais se examinam os desvios lingüísticos cometidos consciente ou inconscientemente pelos falantes.

4.3 Fala, Língua, Linguagem

É propósito abordar, inicialmente, alguns aspectos e considerações acerca de possíveis conceituações a respeito de língua, fala e linguagem, para, mais adiante, enfatizar as funções da linguagem, bem como discorrer sobre as diferenças entre performance / desempenho e competência.

4.3.1 A Fala e a Língua

Amiúde, a *fala* é confundida com a linguagem e como a faculdade natural de falar. Nessa concepção, é fazer da fala um ato como o de caminhar, comer, atos naturais, ou seja, instintivos, inatos ao homem, calcados em bases biológicas específicas à espécie humana. No entanto, o processo da fala diferencia-se do ato de caminhar, uma vez que o caminhar é uma função biológica e a fala é uma função não instintiva, mas adquirida, uma função da cultura”. E toda essa capacidade que o indivíduo tem de comunicar suas emoções, suas idéias, sua experiência, deve ele esta faculdade ao fato de ter nascido no seio de uma sociedade. Elimine-se a sociedade, e o homem terá todas as possibilidades de andar, todavia, jamais aprenderá a falar.

Para F. de Saussure (apud Dubois et al., 1993, p. 261), a *fala*, destacada da linguagem, tem um lugar especial em oposição à língua. Neste aspecto, Saussure salienta que a linguagem comporta duas partes: “uma *essencial*, que tem por objeto o estudo da língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; a outra, *secundária*, tem por objeto a parte individual da língua, isto é, a *fala*”.

A *distinção entre a língua e a fala* acarreta para Saussure, referenciado por Dubois et al. (1993, p. 261), algumas distinções:

Primeira, “a *língua existe na e para a coletividade*”, sendo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício desta faculdade de comunicação entre os indivíduos. É, assim, a *língua* uma instituição social específica. Já a *fala é um ato individual* de vontade e de inteligência. “O ato executivo da linguagem fica, pois, fora de causa, porque a execução não é o fato da massa; ela é individual e o indivíduo é sempre o senhor e nós a chamaremos de fala”, arremata Saussure (apud Dubois et al., 1993, p. 261).

À afirmação de Saussure, segundo a qual a *língua é um fato social*, um outro pesquisador acrescenta que a *língua* “é a representação coletiva (exterior ao indivíduo), dotada de um poder de coerção em virtude do qual os fatos sociais se impõem ao indivíduo, e têm por substrato e suporte a consciência coletiva” (Orlandi, 1987, p. 98). Assim compreendida, essa caracterização da língua como fato social leva à diferenciação do que é *abstrato (social) – a língua*, e o que é *concreto (individual) – a fala*. E enfatiza ainda Orlandi (1987, p. 99), referenciando que Saussure toma a língua como um produto social do qual exclui o processo,

a historicidade e o sujeito. A fala, que historicamente precede a língua, é individual, da qual ele exclui qualquer referência ao social. Assim, o histórico e o social, em Saussure, estão dicotomizados.

Uma segunda oposição que Saussure estabelece entre língua e fala é a de que a língua é um “produto registrado pelo indivíduo passivamente” e a fala é um “ato de vontade e de inteligência, ato livre, da criação” (apud Orlandi, 1987, p. 99). Precisa também Saussure que a língua não é passível de ser criada nem modificada por um indivíduo, confirmando, por isso, por oposição, o caráter criador e livre da fala. Dessa forma, o ato criador, que é a fala, domínio da liberdade individual, se opõe ao processo passivo de registro, de memorização, que é língua.

Referindo-se à fala, E. Sapir, em *A Linguagem*, salienta que

“não é uma atividade simples, produzida por órgãos biológicos adaptados a esta função; é uma rede muito complicada, constantemente maleável a adaptações variadas; do cérebro, do sistema nervoso, dos órgãos da audição e da articulação, tudo isto tendendo a um só fim desejado: a comunicação das idéias” (apud Dubois et al., 1993, p. 264).

Para outros estudiosos da lingüística, a *língua* apresenta-se como um conjunto de meios de expressão, como um código comum ao conjunto de indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade lingüística; num aspecto mais amplo, “o código próprio e inconfundível de uma nação, através da qual os respectivos habitantes expressam os seus sentimentos e pensamentos, constituindo a língua nacional” (Ozório, 2000, p. 5). A *fala*, por sua vez, é a maneira pessoal de utilizar o código; ‘a parte individual da linguagem’ (segundo Saussure); o domínio da liberdade, da fantasia, da diversidade, encontrado em Dubois et al. (1993, p. 262).

Já para Orlandi (1987, p. 99), “a *língua* não é só um instrumento, nem um dado, mas um *trabalho humano*, um produto histórico-social”. Ao se supor que as línguas só existem na medida em que estão associadas a grupos humanos, admite-se que, na língua, o social e o histórico coincidem. E acrescenta ainda este mesmo Autor que se trata de ação (trabalho) humana, pois, para ele

“nem a sociedade nem as línguas se modificam autonomamente. São os atos dos homens que tomam parte delas que as vão transformando. O caráter histórico da língua está em ser ela um fato social no qual entram o caráter de processo, a intervenção da memória, a relativa estabilidade do sistema e das funções sociais e normas de comportamento. As convenções estão estreitamente ligadas ao caráter histórico da língua. Podemos, pela perspectiva do estudo da língua como ação (trabalho), recuperar a sua historicidade assim como sua função social” (Orlandi, 1987, p. 99).

Para Carleton T. Hodge (apud Hill, 1974, p. 31), “toda língua é única, não apenas no seu inventário de sons, mas também na maneira como os emprega em suas combinações significativas”. Pode-se perceber, assim, que a capacidade que têm os seres humanos de falar, usando a linguagem com a finalidade de se comunicarem uns com os outros, é tão natural, que a maioria nem sequer se preocupa com isso.

No instante em que o homem se comunica com o seu semelhante através do ato da fala, deixa evidenciado que “a linguagem é o primeiro meio de comunicação do homem e o principal instrumento por meio do qual o homem pensa e com o qual ele se integra, interna e externamente, como indivíduo atuante e como participante ativo de um grupo humano, como membro da sociedade”, no dizer de Norman A. McQuown (apud Hill, 1974, p. 153). É também por intermédio da linguagem que se forma a integração pessoal e social do homem no seio de uma comunidade, expressando suas maneiras de falar, como igualmente o seu modo comportamental, por intermédio dos quais compartilha sua cultura.

Dentre as manifestações externas do comportamento humano, supõe-se que a atividade vocal seja a mais altamente especializada. Essa atividade envolve o diafragma, os pulmões, a laringe, o nariz e a boca. E “por ser a língua o órgão mais ativo da boca do homem, tal atividade vocal veio a se designar *língua*, da palavra latina para designar esse órgão, e linguagem, em português” (Hill 1974, p. 154). Por sua vez, nas palavras de McQuown (apud Hill, 1974, p. 154) a linguagem é o “meio de comunicação entre o comportamento e o relacionamento humano, e ambos se caracterizam e categorizam por características internas e por categorias da língua através da qual operam”.

Considerada em si mesma, a “linguagem humana é apenas uma aptidão ou capacidade que se manifesta por meio de conjuntos organizados a que se chama **língua** e de que as

comunidades se servem para a interação humana” (Borba, 1984, p. 45). Dessa forma, a língua tem uma função social predominante: a comunicação. Pode, também, segundo o mesmo Autor, ser vista sob dois aspectos:

a) Do ponto de vista psicológico, a língua é um tipo de comportamento voluntário, o que se diferencia de outras atividades vocais, como tossir, espirrar, ou de outros comportamentos voluntários, como rir ou chorar.

b) Do ponto de vista social, em que a língua é caracterizada por hábitos aprendidos e, por vezes, difíceis de mudar. Se necessita ser aprendida, então, “língua é uma convenção, resultante de um acordo tácito entre os indivíduos, e adquirida por tradição” (Borba, 1984, p. 45). Por isso, poder-se-ia dizer que a língua é um tipo de instituição social, e por ser exterior ao indivíduo, cria código de relações e de regras, que só cumpre sua finalidade quando utilizada pelos indivíduos.

Para Mônica Rector (apud Pais et al., 1986, p. 157), “a *língua* é uma atividade social desenvolvida pelos membros de uma comunidade que vêem a si próprios como falantes de mesma língua”. E para uma pessoa adulta, o ato de falar é “uma coisa tão natural, que nem sempre ela se dá conta de que, para emitir uma oração de sua língua nativa, por mais simples que seja, tem de organizar as palavras em uma estrutura que obedece a regras bem complexas”, no dizer de Eunice Pontes (apud Pais et al., 1986, p. 127).

Já para Henri Lee Smith, in *A língua e o sistema total de comunicação* (apud Hill, 1974, p. 93) “a *língua* é um sistema arbitrário de símbolos vocais aprendidos e partilhados, através do qual os seres humanos pertencentes a uma mesma comunidade ou subcultura lingüística interagem, e, portanto, se comunicam, em termos de suas experiências culturais e anseios comuns”.

Toda a interação entre os seres humanos equivale à comunicação e, por sua vez, comunicação e interação supõe-se que aconteçam somente no contexto do ambiente cultural dos comunicantes. Assim, “a *língua* em si mesma é um sistema da cultura humana, o sistema mais importante, através do qual os outros são principalmente refletidos e transmitidos” (Hill, 1974, p. 94). Saussure, por sua vez, enfatiza que “mais evidente ainda é sua importância (da *língua*) para a cultura geral: na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro” (apud Possenti, 1988, p. 27).

Henri Lee Smith, em outro momento de seu artigo acima referenciado (apud Hill, 1974, p. 92) enfatiza que “uma cultura, ou cultura em geral, é a soma de tudo o que o homem

aprende, partilha e transmite, padroniza e sistematiza, ao se defrontar com os problemas surgidos no seu meio ambiente”. Em outra parte, o mesmo Autor, desejando ver a cultura como um código pelo qual os homens se comunicam, enfatiza que é necessário dar maior ênfase aos aspectos coletivos do processo do que utilização individual das modalidades aprendidas e partilhadas por cada pessoa.

Pode-se perceber, assim, o caráter social de uma *língua*, facultando aos membros de uma comunidade a possibilidade de intercâmbio e comunicação que se realizam pela língua, o meio mais comum de que eles dispõem para tal. Nas grandes civilizações, segundo Preti (1982, p. 2), “a *língua* é o suporte de uma dinâmica social, que compreende não só as relações diárias entre os membros da comunidade, como também uma atividade intelectual, que vai desde o fluxo informativo dos meios de comunicação de massa, até a vida cultural, científica ou literária”.

Em outro momento, Preti (1982, p. 2) salienta, também, que a *língua* “funciona como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua, (...) é, com efeito, na língua e pela língua que o indivíduo e a sociedade se determinam mutuamente”, uma vez que a “sociedade não é possível a não ser pela língua; e pela língua também o indivíduo”.

Num sentido mais usual, conforme Dubois et al. (1973, p. 378), *língua* é um “instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade”. Dentro dessa comunidade em que vive, o falante faz uso da *língua materna*, adquirida desde a infância durante o aprendizado da linguagem, cuja língua está em uso em seu país de origem.

Já no interior de uma mesma língua, existem variações igualmente importantes: os níveis de língua, e dentre esses níveis fala-se de língua familiar, elevada, técnica, erudita, popular, própria a certas classes sociais, a certos subgrupos (família, grupos profissionais); nesta categoria, os diferentes tipos de gírias; e para as variações geográficas, fala-se de dialetos.

Em outro aspecto, pode-se constatar que no interior de uma comunidade lingüística (por exemplo, todos os falantes do português), os seus membros produzem enunciados que, apesar das suas variações individuais, lhes permitem comunicar-se entre si e compreender-se mutuamente. É para esse “sistema abstrato, subjacente a todo ato da fala”, conforme se refere Dubois et al. (1993, p. 378), que F. de Saussure deu o nome de *língua*. Já Chomsky (1980, p. 48) argumenta que a “*língua* é essencialmente um sistema para expressão do pensamento”.

Para Saussure, a língua é considerada como um “sistema de relações ou um conjunto de sistemas ligados uns aos outros, cujos elementos (sons, palavras, etc.) não têm nenhum valor independentemente das relações de equivalência e de oposição que os unem. Cada língua apresenta esse sistema gramatical implícito, comum ao conjunto dos falantes dessa língua” (apud Dubois et al., 1993, p. 379). A esse sistema de relações intercomuns, Saussure chama de *língua*; no entanto, o que depende das variações individuais constitui para ele a *fala*.

Edward Sapir (apud Malmberg, 1974, p. 199) salienta que “cada língua é caracterizada tanto por seu sistema e seus modelos fonéticos como por uma estrutura gramatical determinada”. Em outro momento, enfatiza ainda Sapir que o sistema fonético interior (inconsciente), recoberto pelo sistema mecânico (consciente) é um princípio real e extraordinariamente importante na vida de uma língua.

Chomsky (apud Dubois et al., 1993, p. 384), por sua vez, elabora modelos hipotéticos explícitos das línguas e da linguagem, ao apresentar a distinção para *competência e performance*. Para ele, competência (*a língua*) “representa o saber implícito dos falantes, estando o sistema gramatical virtualmente presente em cada cérebro”; ao contrário, a performance ou desempenho (*a fala*), “representa a atualização ou a manifestação desse sistema numa multidão de atos concretos”. Em suma, Chomsky apresenta um modelo de competência e um modelo de performance dos indivíduos, constituindo-se o modelo de competência uma *gramática da língua do falante*. Para ele, igualmente, “o lingüista deve-se ocupar da elaboração de uma gramática que reflita o conhecimento lingüístico de um falante ideal” (apud Abaurre, 1989, p. 289).

Para Labov, referenciado por Liliana Cabral Bastos (apud Abaurre, 1989, p. 288), “a linguagem é uma forma de comportamento social e a *língua* não pode ser vista fora de seu contexto”, pois neste sentido, muito diferente de Saussure e Chomsky, ele se volta pela língua em uso. Fowler, semelhantemente a Labov, afirma que “a língua é uma prática social criadora de realidade”.

Esta linha de pensar é corroborada por Sapir-Whorf, referenciado igualmente por Liliana Cabral Bastos (apud Abaurre, 1989, p. 290), segundo o qual é “através da estrutura da língua que percebemos a realidade e é a *língua* que constrói a ideologia”. Já Barthes (1979, p. 12) provocou impacto ao afirmar que a língua é fascista, atrelando esta idéia ao fato de que “toda língua é uma classificação e que toda classificação é opressiva”. E isso parece evidenciar que

há relação entre as afirmações de Barthes e as de Sapir-Whorf, pois ambos enfatizam a força do determinismo lingüístico.

Assim, a *língua* constituir-se-ia num *produto social*, enquanto a fala, como um componente individual da linguagem, bem como um ato de vontade e de inteligência. No vocabulário saussuriano, a *língua* é “um tesouro depositado pela prática da fala nos indivíduos que pertencem a uma mesma comunidade; uma soma de marcas depositadas em cada cérebro; a soma das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos” (apud Dubois et al., 1993, p. 379).

A *língua* constitui-se, também, na linguagem interna dos membros de uma comunidade lingüística, tal qual as marcas dos atos da fala na prática social. Já para Ilari (1986, p. 72) “a língua serve para formular mentalmente nossas experiências, organizando-as em esquemas inferenciais; e é um instrumento mediante o qual atuamos sobre nossos circunstantes, criando e modificando situações”, além, é claro, de transmitir informações. Em outras palavras, “a *língua* é muito mais do que palavras, pois a comunicação requer muito mais do que simplesmente a linguagem”, arremata Henry Lee Smith (apud Hill, 1974, p. 105).

4.3.2 Propriedades da linguagem

Dentre os múltiplos meios de comunicação, os homens fazem uso de expedientes variados para entrarem em contato uns com os outros. E a qualquer desses meios de comunicação costuma-se dar o nome de *linguagem*. De há muito tempo que se aplica este termo à aptidão humana, capaz de associar uma *cadeia sonora*, denominada voz – produzida pelo aparelho fonador – a um conteúdo mais significativo. É necessário, pois, utilizar o resultado dessa associação para a interação social, uma vez que tal aptidão consiste não apenas em *produzir e enviar*, mas ainda em *receber e reagir* à comunicação.

Para Lyons (1972, p. 28), há duas propriedades particularmente importantes a considerar na linguagem. A primeira, voltada para “dualidade de estrutura”, partindo-se do pressuposto de que em todas as línguas estudadas há dois níveis de estrutura gramatical: a) o nível de análise *primária* ou *sintática*, em que os períodos podem ser representados por combinações de unidades significativas, chamadas de *palavras*”; b) o nível *secundário* ou *fonológico*, em que se pode representar os períodos como combinações de unidades que, em si mesmas, são desprovidas de significado e servem para identificar as unidades primárias.

Se para o nível de análise primária as unidades significativas são chamadas *palavras*, já no nível secundário, as unidades da *linguagem* são os *sons* ou *fonemas* -usando-se um termo mais técnico. Para exemplificar, veja-se o período gramatical: *Esta moça voltou de Florianópolis*. Como se percebe, o período se compõe de cinco palavras e que a primeira dessas unidades “primárias” é identificada pela combinação das unidades “secundárias” *e*, *s*, *t* e *a* (por esta ordem); tal como ocorre na segunda das unidades primárias pela combinação *m*, *o*, *ç* e *a*, e assim sucessivamente.

Supondo-se admitir, de conformidade com Lyons (1972, p. 29), que a “dualidade de estrutura é uma propriedade de todas as línguas”, é de se esperar que a descrição ou a *gramática* das línguas seja composta por três partes relacionadas entre si:

1ª - *Sintaxe*, que “trata das regularidades que presidem a combinação das palavras” (Lyons, 1972, p. 29); “descreve as regras pelas quais combinam as unidades significativas em frases” (Dubois et al., 1993, p. 559); “trata da combinação das palavras na frase, e da ordem das palavras” (Ducrot e Todorov, 1974, p. 71); “descreve o processo pelo qual as palavras se combinam para formar frases” (Lyons, 1979, p. 139); “trata da construção da frase” (Lima, 1986, p. 6); trata do estudo dos “padrões estruturais de uma língua, determinados pelas relações recíprocas na oração e das orações no discurso” (Bechara, 1986, p. 197).

2ª - *Semântica*, que “descreve o significado das palavras”; “o conteúdo das palavras, e das unidades que elas compõem” (Lyons, 1972, p. 30); “trata da representação do sentido das frases” (Ducrot e Todorov, 1974, p. 75; é o estudo da “significação dos vocábulos e das transformações de sentido por que estes mesmos vocábulos passam” (Bechara, 1986, p. 340); é um “meio de representação do sentido dos enunciados, visualizada pela gramática gerativa transformacional” (Dubois et al., p. 527).

3ª - *Fonologia*, que é a “parte da gramática que trata dos sons e das suas combinações possíveis” (Lyons, 1972, p. 30); “são os sons de uma determinada língua” (Lyons, 1979, p. 56); “faz a lista dos fonemas, determina os seus traços pertinentes, classifica-os segundo esses traços e indica as regras que governam a sua combinação” (Ducrot e Todorov, 1974, p. 74).

No presente estudo, que ora se pretende abordar, a pesquisa será voltada mais para a sintaxe, uma vez que a abordagem tencionada se fixa, primordialmente, na análise das dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral.

A segunda propriedade particularmente importante da linguagem humana a ser mencionada, consoante Lyons (1972, p. 30), é a sua *criatividade* ou *abertura ilimitada*, uma vez que, para este Autor, isto se refere à

“capacidade que todos os que falam a sua própria língua têm de produzir e entender um número infinitamente grande de frases que nunca tinham ouvido antes ou que, na verdade, podem até não ter sido nunca pronunciadas antes por ninguém. O domínio criador da linguagem por parte do que fala a sua própria língua, deve-se sublinhá-lo, é, em circunstâncias normais, inconsciente e irrefletido. Geralmente ele não tem consciência de que aplica quaisquer regras gramaticais ou princípios sistemáticos de formação quando constrói quer novas frases, quer frases de que tinha conhecimento prévio. E, no entanto, o que diz será em geral aceito como correto pelos que têm a mesma língua-mãe e será compreendido por eles”.

Supõe-se que, desse modo, quando se fala da criatividade da linguagem humana, o falante seja capaz de construir novas combinações de unidades de linguagem, não seguindo ele os padrões rígidos das sinalizações da gramática. Chomsky considera que a “criatividade da linguagem é um dos seus elementos mais característicos, que põe ao desenvolvimento de uma teoria psicológica do uso e da aquisição da linguagem um problema extremamente estimulante” (apud Lyons, 1972, p. 32).

E Lyons sintetiza seu pensar assim resumindo: “A *linguagem* moderna declara-se mais científica e mais geral do que a gramática tradicional. Assume que o meio *natural* para a expressão da linguagem é o **som** (tal como é produzido pelos órgãos da fala) e que a linguagem escrita deriva da linguagem oral” (Lyons, 1972, p. 32). Num outro instante, o mesmo Autor enfatiza que o **som** é o *médium* em que a linguagem está *incorporada* e que as linguagens escritas resultam de uma transferência da fala a um meio secundário, visual, de comunicação.

4.3.3 Funções da Linguagem

Qualquer mensagem enviada por um comunicante tem uma finalidade, podendo ela transmitir um conteúdo intelectual, exprimir as emoções e desejos, para hostilizar ou atrair pessoas, incentivar ou inibir os contatos entre elas, bem como, simplesmente, para evitar o

período de silêncio que há nas conversações. Dessa forma, pode a linguagem assumir múltiplas funções e significados.

Em todo ato de comunicação pode haver implícito nele um propósito claro e definido, no qual os comunicantes, por intermédio da linguagem, referem-se a alguma coisa, existente ou não, como também a objetos distantes no espaço e no tempo em relação ao local e ao instante em que ocorre a comunicação.

Dessa intencionalidade - e propósito dito anteriormente -, podem resultar várias modalidades da linguagem, isto é, os vários modos de significar, os quais serão denominados de *funções da linguagem*. Eis alguns exemplos: valor *referencial*: A porta está fechada; valor *indicativo*: Observe aquele quadro; valor *imperativo*: Escreva mais legível; como também valor *optativo*: Que Deus o abençoe, meu filho. A linguagem, por isso, pode veicular qualquer conteúdo significativo, como se pode, igualmente, usá-la para falar dela mesma.

No entanto, para clarear essas idéias a respeito das *funções da linguagem*, é imprescindível estabelecer um foco sumário dos fatores que constituem o processo lingüístico de todo ato de comunicação verbal. Assim, conforme Jakobson (1974, p. 122), o *remetente* envia uma *mensagem ao destinatário*. Para ser eficaz, essa mensagem requer: a) um *contexto* a que se refere, sendo este apreensível pelo destinatário, como também verbal ou suscetível de verbalização; b) um *código* total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou ao codificador e ao decodificador da mensagem); c) uma *conexão psicológica* entre o remetente e o destinatário, em que seja possível a ambos entrarem e permanecerem em comunicação.

Todos esses fatores, pertinentes ao processo de comunicação verbal (e analisados no início deste quarto capítulo), podem ser esquematizados e apresentados da seguinte forma:

Figura 4.6: Fatores constitutivos do processo lingüístico e funções da linguagem



Fonte: Adaptado de Jakobson (1974).

Deve-se ressaltar, igualmente, que cada um desses seis fatores, intervenientes no ato da comunicação verbal, determina uma diferente *função da linguagem*. Como se pode observar na figura 4.6: um **remetente** (emissor ou destinador dos signos) envia uma **mensagem** a um **destinatário** (ouvinte, receptor de signos), através de um **contato** (também denominado de canal). A mensagem, construída com um **código** que é parcialmente comum ao remetente e destinatário, refere-se a um **contexto**.

Para Lopes (1995, p. 56), os seis fatores participam de um processo de comunicação em que um destinador (emissor ou remetente) põe-se em relação comunicativa com um destinatário (receptor), construindo com os elementos de um código (a Língua Portuguesa, no Brasil) uma mensagem que alude a um contexto e passa, através de um canal, do primeiro indivíduo (o emissor) para o segundo (o receptor).

E para se atribuir a uma mensagem um sentido determinado, necessário se faz compreender para qual daqueles fatores mencionados a mensagem se dirige, isto é, para qual deles ela focaliza. Como bem se refere Jakobson (1970, p. 19) cada língua (código) abrange vários sistemas simultaneamente e cada um deles pode ser caracterizado por uma função diferente. Por isso, cada mensagem que está sendo veiculada pode englobar várias *funções da linguagem*.

Cada falante, da mesma forma, pode fazer ressaltar uma das seis funções envolvidas no processo de comunicação, dando-lhe uma ênfase maior, e fazendo com que cada mensagem se dirija, de maneira primordial, ao destinatário, o que vem a colaborar de que não há emissor sem receptor, mesmo que o falante esteja a sós, comunicando-se consigo mesmo. Pode-se perceber, assim, que a linguagem é uma atividade voltada para um fim e que, para compreender as suas funções, é preciso focar o ponto de vista para qual ela está voltada.

Em todo ato da comunicação há sempre três elementos básicos a se destacar: *quem fala, de quem se fala e com quem se fala* e desses elementos decorrem três *funções* importantes: uma centrada no conteúdo ou no assunto – *função referencial*; outra, que procura traduzir ou mesmo incluir a atitude do falante naquilo que está transmitindo – *função emotiva (expressiva)*; e, finalmente, uma que investe diretamente sobre o ouvinte – *função conativa*.

Alguns outros lingüistas, no entanto, ampliam este esquema das funções, como, por exemplo, Jakobson (1974, p. 122) que acrescenta três outras: uma que focaliza a própria mensagem para dar-lhe relevo – *função poética*; outra, pela qual o falante e o ouvinte entram em contato – *função fática*; e, por fim, a que aparece sempre que o falante e/ou ouvinte voltam sua atenção para a língua, para verificar como ela está funcionando – *função metalingüística*. Estas três últimas relacionadas, respectivamente, consoante Fávero e Koch (1983, p. 30), ao “contato (físico ou psíquico), ao código e à mensagem, no processo de comunicação”. Ao definir e ampliar o estudo das *funções da linguagem*, Jakobson (1974, p. 123) assim justificou:

“A linguagem deve ser estudada em toda a variedade de suas funções (...). Embora distingamos seis aspectos básicos da linguagem, dificilmente lograríamos, contudo, encontrar mensagens verbais que preenchessem uma única função. A diversidade reside não no monopólio de algumas dessas diversas funções, mas numa diferente ordem hierárquica de funções. A estrutura verbal de uma mensagem depende basicamente da função predominante. Mas, conquanto um pendor para o referente, uma orientação para o contexto – em suma, a

chamada função referencial, denotativa, cognitiva – seja a tarefa dominante de inúmeras mensagens, a participação adicional de outra função em tais mensagens deve ser levada em conta pelo lingüista atento”.

Dessa maneira, o esquema de toda a comunicação, segundo Mattelart (1999, p. 89), apresenta seis elementos constitutivos, respondendo por seis funções assim diferenciadas: o emissor, que determina a *função expressiva*; o destinatário, a *função conativa*; a mensagem, a *função poética* (englobando as grandes figuras da retórica); o contexto, determinando a *função referencial*; o contato, a *função fática* (para verificar se houve comunicação entre emissor e destinatário) e, finalmente, o código que determina a *função metalingüística* (a linguagem tomada como objeto), em que se verifica se por meio dele o emissor e o destinatário utilizam o mesmo léxico, a mesma gramática.

Se o ato lingüístico está calcado sob seis pontos de vista: o do remetente (locutor), o do destinatário (ouvinte), o da mensagem, o do contexto (ao qual ele se refere), o do contato (isto é, do canal físico e da conexão psicológica por meio dos quais dois interlocutores se comunicam), e o do código (Lepschy, 1971, p. 101), é possível, então, abordar-se cada uma das *seis funções da linguagem*:

4.3.3.1 Função referencial, denotativa ou informativa

Sempre que a mensagem se dirige, primordialmente, para o contexto, diz-se que ela está em *função referencial*. Assim, quando a intenção de um emissor é apenas transmitir uma mensagem, de maneira clara e objetiva, sem a possibilidade de haver mais de uma interpretação, com a finalidade de espelhar a realidade e empregando palavras no sentido denotativo (isto é, que a propriedade do termo corresponda ao conceito), a linguagem assume uma das suas funções mais relevantes: a *função referencial*, também denominada *informativa* ou *denotativa* (Mesquita, 1995, p. 32).

Por ser a linguagem vista como um instrumento de interação social, tem a linguagem uma *função referencial*, através da qual o falante concentra seu foco naquilo que quer comunicar ou, em outras palavras, pela função referencial comunica-se apenas um conteúdo significativo e sem outra coloração. Esta função também é chamada *denotativa*, porque procura transmitir valores significativos e objetivos, que alcancem o maior número possível de falantes. Desse modo, a mensagem é remetida diretamente ao referente, àquilo que é exterior à linguagem.

A *função referencial* aparece, predominantemente, em textos de jornais, revistas informativas, livros técnicos e didáticos, cujo objetivo primordial é centrar o foco nas informações a serem transmitidas - daí ser também chamada *informativa*.

4.3.3.2 Função emotiva ou expressiva

A *função emotiva*, correspondente ao que Bühler denominou de *função expressiva* (apud Lopes, 1995, p. 61), centra-se no tipo de mensagem que implica uma expressão direta das emoções e atitudes interiores de quem está falando em relação àquilo de que fala. Já o destinatário, por sua vez, tem a possibilidade de descobrir, por meio dessas mensagens, a emoção real ou (apenas simuladamente) sentida pelo emissor dos signos.

Essa função revela, pois, o estado emocional do falante no instante da sua comunicação. Pode-se dizer, dessa maneira, que a mensagem como função emotiva não vale pelo conteúdo intelectual que veicula, mas, sim, pela sua carga emotiva que transmite. Ainda, para Lopes (1995, p. 61), as frases revestidas de função emotiva não valem, assim, por serem produtoras de um *juízo de essência*; valem por serem produtoras de um *juízo de valor*.

Os textos, em que os escritores (emissores/remetentes) estão voltados para si mesmos, para os seus sentimentos, revelando o estado interior de cada um, caracterizam a *função emotiva*. É possível notar, portanto, em tais textos, a presença de verbos e pronomes em 1ª pessoa e de pontos de exclamação que reiteram os aspectos emocionais da linguagem dos emissores.

Igualmente, as interjeições e as palavras utilizadas pelos falantes para a agressão verbal, tais como: insultos, termos de calão, compõem o estrato lingüístico que mais é afetado pela *função emotiva*. Entretanto, qualquer enunciado lingüístico pode estar carregado dessa função, freqüentemente utilizada pelos atores, declamadores, tribunos, e poetas ao expressarem o seu estado de ânimo.

A função emotiva ou expressiva, centrada no remetente ou emissor da mensagem, visa a uma expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo de que está falando. Para Jakobson (1974, p. 124), “a função emotiva, evidenciada pelas interjeições, colore, em certa medida, todas as nossas manifestações verbais, ao nível fônico, gramatical e lexical”. Quando o falante se expressa, coloca muito do seu modo de ser: suas reações ao assunto, sua

apreciação, suas emoções ou estado emotivo. Essa função expressiva também é chamada *conotativa*.

Se a função referencial pode ser também chamada *denotativa* e a função emotiva, *conotativa*, é necessário estabelecer a diferença entre *denotação* e *conotação*. Para tal, far-se-á através de um texto:

(1) *Palavra* – “elemento lingüístico significativo composto de um ou mais fonemas”
(Dubois et al., 1993, p. 449).

(2) Ai, palavras, ai palavras
que estranha potência a vossa!
Ai, palavras, ai palavras
sois de vento, ides no vento.
No vento que não retorna
e em tão rápida existência
tudo se forma e transforma”.

(In: Cecília Meireles – *Antologia Poética*, Editora do Autor, 1963, p. 130).

No texto (1) há uma definição objetiva do que seja a *palavra* como entidade lingüística, o que caracteriza uma *denotação*. Já no texto (2), a emoção da poeta transfigura o conceito de *palavra*, que passa a simbolizar a própria linguagem com todo o seu domínio e fascínio pelo homem, caracterizando a *conotação*.

4.3.3.3 Função conativa ou apelativa

A *função conativa ou apelativa* aparecerá quando, na linguagem, houver o desejo do emissor (remetente) em atuar sobre o receptor (destinatário), conduzindo-o a uma mudança de comportamento. Tal fato pode ocorrer por meio de uma ordem, um apelo, uma sugestão, uma súplica, vinda do remetente. Pode, também, vir por força de certos enunciados de *natureza volitiva ou coercitiva*, segundo Lopes (1995, p. 62), que visam influenciar o comportamento do destinatário da mensagem; como, igualmente, nas admoestações (“Faça silêncio!”) e

formas de interpelações, freqüentemente disfarçadas ou atenuadas na brandura da voz (como no caso dos pais, desejando pôr uma criança na cama, dizem: “Agora, *nós vamos dormir...*”).

No momento da comunicação, a atenção estará centrada no ouvinte (destinatário), para fazê-lo reagir mais depressa. São usadas, neste caso, frases pronunciadas em tom categórico, que podem incitar o ouvinte à ação ou reação imediatas. Trata-se de uma linguagem usada para atrair a atenção do receptor e influenciá-lo a receber a mensagem.

Para Jakobson (1974, p. 125), a *função conativa* encontra sua expressão gramatical mais pura no vocativo (chamado) e os verbos no imperativo. Por isso, nesta função, também denominada *apelativa*, os vocábulos são cuidadosamente escolhidos, a fim de envolver o receptor. Um claro exemplo é a mensagem publicitária, que tem por objetivo levar o leitor ou receptor a consumir o produto anunciado.

As três funções até aqui abordadas configuram o modelo tradicional proposto, inicialmente, por Bühler (K.Bühler, “Die Axiomatik der Sprachwissenschaft”, Kant-Studien, XXXVIII. Berlim, 1933, 19-90) (apud Jakobson, 1974, p. 125), em que essas funções – emotiva, conativa e referencial – formavam os três ápices desse modelo, sendo a primeira pessoa, o remetente; a segunda pessoa, o destinatário; e a terceira pessoa alguém ou algo de que se fala.

4.3.3.4 Função fática

A *função fática* sobressai quando, num texto, emprega-se a linguagem para iniciar, prolongar, verificar, testar ou interromper a própria comunicação, consoante Mesquita (1995, p. 35). Amiúde, nota-se que há mensagens que servem fundamentalmente para prolongar ou interromper a comunicação, verificando se o canal funciona. É o caso de certas conversas ao telefone (“Alô, está me ouvindo?”).

Esta tendência para o contato ou para a *função fática*, na designação de Malinowski (apud Jakobson, 1974, p. 126), pode ser evidenciada por uma troca profusa de fórmulas ritualizadas, por diálogos inteiros, cujo único propósito é prolongar a comunicação.

Cabe, igualmente, à *função fática* pôr o canal de comunicação em destaque, verificando se o contato entre o emissor (remetente) e o receptor (destinatário) continua sendo mantido. Grande parte das frases com que se iniciam as conversações tem como objetivo estabelecer

uma primeira aproximação com o interlocutor (o ouvinte, no caso), como, também, chamar a atenção, sondar o ânimo, procurar captar a simpatia do ouvinte.

4.3.3.5 Função Metalingüística

Por *função metalingüística* entende-se a função da mensagem que se dirige para o código. O homem, geralmente, utiliza-se da linguagem para dois fins básicos: ou para falar acerca de um contexto (função referencial), ou para falar acerca da própria linguagem (*função metalingüística*).

Assim, a linguagem tem *função metalingüística* quando discorre sobre o seu próprio conteúdo, estando a própria linguagem em jogo. Neste caso, o emissor (remetente) utiliza-se dela para transmitir ao receptor (destinatário) suas reflexões sobre ela mesma. Ocorre, dessa forma, que o próprio código lingüístico é discutido e posto em destaque.

Serve como exemplo o texto do lingüista brasileiro Francisco da Silva Borba, em que ele, discutindo a linguagem, utilizou-se dela própria para levar ao receptor as suas reflexões:

“Se a linguagem é atividade mental e é capaz de expressar estados mentais, logo verificamos que a linguagem e pensamento se relacionam muito estreitamente. Um depende do outro para desenvolver-se em larga escala. O pensamento só é exteriorizado pela linguagem” (apud Mesquita, 1995, p. 35).

Pode-se apresentar como exemplos do emprego da *função metalingüística*: um texto, em prosa ou não, que discute a criação artística; um programa de televisão que debate sua função educativa; os livros de Lingüística ou Gramática, quando estabelecem princípios de usos linguagem; e um filme que questiona a própria arte cinematográfica.

4.3.3.6 Função Poética

Na *função poética* da linguagem, a mensagem é posta em destaque e a atenção se dirige para os elementos da mensagem efetivamente utilizados. O emissor (remetente) tem um cuidado especial na escolha das palavras, realçando sons que sugerem significados diversos, para expressar ou enfatizar a sua mensagem.

Para exemplificar a função poética, apresenta-se um fragmento do poema “Violões que Choram” de Cruz e Sousa:

“Vozes veladas, veludas vozes,
 Volúpias dos violões, vozes veladas,
 Vagam nos velhos vórtices vorazes
 Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas...”

(In: José Nicola. *Literatura Brasileira*. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1985, p.139).

Nota-se que o poeta, ao escolher as palavras para criar o seu texto, preferiu as que destacassem a sonoridade, rica em sugestões. Essa preocupação, de ordem artística e pela construção da linguagem, marca bem a presença da *função poética* da linguagem.

É importante frisar que, em um mesmo texto, às vezes, convive mais de uma função de linguagem. Exemplificando, conforme Mesquita (1995, p. 37) todo texto informa alguma coisa; logo, a função referencial está presente. Da mesma forma, a função poética pode estar presente em todo texto artístico ou literário. Assim, dependendo da intenção do emissor ao elaborar sua mensagem, do seu objetivo ao falar ou escrever, há a predominância de uma ou outra função da linguagem, embora possam estar presentes várias delas.

4.4 Competência e Performance dos Falantes

Qualquer falante nativo de um idioma tem a capacidade para compreender e produzir enunciados já efetivamente realizados por alguém, ouvidos e repetidos depois pelos falantes; como pode, também, produzir novos enunciados (ainda não realizados pelos falantes que os executam). Mesmo que o falante utilize enunciados estereotipados, (tais como: *muito obrigado, como vai?*), centrados na função fática (ver 4.3.3.4), que tem por finalidade empregar a linguagem para iniciar, prolongar, verificar ou até mesmo interromper a comunicação, a maior parte dos enunciados que produz são praticamente novos.

Essa espécie de regularidade, que demonstra existir na atividade lingüística dos falantes, apresenta-se tanto nos enunciados velhos quanto nos novos. Isso permite supor que as mesmas regras que engendraram os enunciados velhos são aplicáveis para gerar enunciados novos da mesma língua. Logo, todo falante nativo de uma língua tem essa *competência* (“competence”), porque a linguagem, como diz Humboldt (apud Lopes, 1995, p. 194) é essencialmente energia, espírito produtivo. Essa capacidade é devida à imitação propiciada pelo condicionamento social a que o falante está sujeito, e que dá conta do mecanismo das

frases velhas. Porém, essa imitação não consegue explicar a existência desse mecanismo, nem as transformações estruturais a que são sujeitas no ato da fala. Essa faculdade é inata, no parecer de Chomsky (1980, p. 65), pois é comprovada em todos os homens, constituindo-se num *universal lingüístico*.

Por esse motivo, a *competência* tem sido vista como “o saber lingüístico implícito dos sujeitos falantes, o sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro” (Ruwet, 1968, p.18). Esse saber implícito aproxima-se do conceito de *langue* utilizado por Saussure. No entanto, para Lopes (1995, p. 194) essa competência deve ser cuidadosamente distinguida da manifestação exterior e atualizada, desse saber implícito, a que Chomsky dá o nome a essa manifestação de *atuação* (“*performance*”).

Quanto à origem dos termos, Lyons (1979, p. 54) afirma que *competence* e *performance* – ambos proparoxítonos - coincidem com os termos franceses *competence* e *performance* (oriundos daqueles), paroxítonos pelo menos na ortografia. Em português tem-se usado *competência* para o primeiro e *desempenho* e *atuação* para o segundo.

De acordo com Dubois et al. (1993, p. 265), há a necessidade de reformular os conceitos de língua e fala, tais como F. de Saussure os definiu, segundo o qual o problema da frase utilizada pelos falantes pertenceria ao domínio da fala, uma criação livre e voluntária, mais que uma questão de regras sistemáticas. Daí compreender por que Saussure (lingüista) conceituou a língua como um “sistema de signos” e, por sua vez, outro lingüista Chomsky o substituiu pelo conceito de *competência*, “sistema de regras”. Em nível de competência, Chomsky sobrepõe a criatividade - excluída por Saussure do sistema da língua e que pertencia unicamente à fala.

Ressalta-se que Noam Chomsky distingue dois tipos de criatividade: quanto à *competência*, trata-se de uma criatividade comandada por regras; quanto ao conceito de fala, é tratado por *performance*, vista como a maneira pela qual o locutor (falante) utiliza as regras. Por sua vez, Lyons (1972, p. 30) destaca a criatividade (ou “abertura ilimitada”) como a capacidade que todos os que falam a própria língua “têm de produzir e entender um número infinitamente grande de frases que nunca tinham ouvido antes, e que, na verdade, podem até não ter sido nunca pronunciadas antes por ninguém”.

Assim, quanto à terminologia a palavra *competência* remete ao sistema de regras que está interiorizado pelos falantes de uma língua e que constitui o seu saber lingüístico, segundo o qual são capazes de pronunciar ou de compreender uma variedade infinita de frases inéditas

para eles. Da mesma forma, a *competência* de um falante lhe dá a possibilidade de construir, de reconhecer e de compreender as frases gramaticais; como pode, igualmente, interpretar frases ambíguas, e produzir frases novas.

Já a *performance*, no conceito proposto por Dubois et al. (1993, p. 463) é a “manifestação da competência dos falantes nos seus múltiplos atos de fala”. Nas diversas situações da comunicação, as *performances* lingüísticas do falante constituem as frases realizadas – os dados observáveis que compõem o *corpus* da análise lingüística.

Outro fator a considerar é que a *performance* depende da competência (sistema de regras) do sujeito da comunicação. Depende também a performance dos mais variados fatores, como: a memória, a atenção, o contexto social, as relações psicossociais, que acontecem entre o falante (locutor) e o ouvinte (interlocutor), bem como a afetividade dos participantes no instante da comunicação. A *performance* recebe também as denominações de *atuação ou desempenho*.

As diversas diferenciações estabelecidas até aqui entre *competência* e *performance* (*atuação / desempenho*) permitem estabelecer um outro paralelo: “a *competência* opõe-se a *performance*, definida pelo conjunto das imposições que se exercem sobre a competência para limitar seu uso; a *performance* explica os usos diversos da língua nos atos da fala” (Dubois et al., 1993, p. 121).

Sempre que um falante emite orações de sua língua, ele o faz pondo em uso o conhecimento que dela possui. Seguidas vezes, porém, no decurso de uma conversação, a pessoa pára para pensar, hesita por breves instantes, volta ao início, esquece-se do que ia dizer, o que leva a crer que nem sempre o que diz esteja inteiramente de acordo com as regras da língua, e que, sem dúvida, ela conhece.

A prova disso é que, muitas vezes, o próprio falante corrige suas frases. Isso pode ser notado, igualmente, quando se faz uso do conhecimento, por exemplo, da matemática. Mesmo com o conhecimento de como se faz uma conta de multiplicar, não impede que vez por outra o indivíduo cometa enganos. E isso não leva à afirmação de desconhecimento da matemática. Assim acontece com o falante da língua, tem *competência* (o saber das regras), mas falha em seu desempenho / atuação, isto é, na *performance*. Constitui, pois, o desafio que a sociologia acolhe ao desenvolver a noção de “competência comunicativa, que se encontra no centro da teoria dos atos da fala e que permite executar as diversas ‘enunciações performativas’ em determinadas situações de comunicação”, conforme Mattelart (1999, p. 141).

O simples fato de cometer falhas em sua atuação como falante não significa que desconheça as regras gramaticais da língua. Diversos fatores, como mencionados anteriormente, podem levar a esses desvios, quais sejam: o cansaço, o nervosismo, a incipiência da tarefa a desempenhar e diversos outros fatores que podem ser responsáveis pelas alterações lingüísticas. Deve-se levar em conta, também, que a “competência comunicativa (vista anteriormente) implica muito mais do que conhecer e dominar a norma, já que através da linguagem transmite-se não só o que sabemos, mas o que somos”, como afirma Reyzábal (1999, p. 67).

Outro fator relevante a considerar, referindo-se principalmente à performance do falante, reside na própria acepção da palavra *expressão* que, em sentido lato, é toda a enunciação lingüística; em outras palavras, qualquer exteriorização do pensamento através da língua. Costuma-se dizer nesse sentido, por exemplo: “O escritor procura adequar a expressão às idéias”. Ou “As idéias são corretas, todavia a *expressão* é deficiente”. Em sentido restrito, no entanto, é sinônimo de expressividade, somada à capacidade de atrair a atenção do interlocutor (a 2ª pessoa do discurso) pelas formas da língua.

Em qualquer comunicação oral humana, o discurso apresenta-se como uma seqüência ordenada de sons específicos, o que para Dubois et al. (1993, p. 257) equivale dizer que *expressão* é o aspecto concreto desse sistema significante. Nessa acepção, expressão opõe-se a conteúdo. Já para Louis Hjelmslev, referenciado por esses mesmos Autores, “qualquer mensagem comporta ao mesmo tempo uma expressão e um conteúdo, isto é, pode ser encarada do ponto de vista do significante (expressão) ou do significado (conteúdo)”.

Tal qual o conteúdo, a *expressão* configura-se como uma substância sonora ou visual, consoante se trate da expressão oral ou escrita – fônica ou gráfica. Vista pela gramática tradicional, *expressão* seria todo constituinte de frase (palavra, sintagma; sendo esta última toda a combinação na cadeia da fala).

Há, todavia, outro termo a ser destacado no presente estudo: a *lingüística*, ciência que tem por objeto o estudo científico da linguagem, que corrobora anexando à fala o discurso, as relações da língua com o indivíduo e o mundo, na medida em que visa a elaborar modelos de produção, comunicação e compreensão do discurso. Assim, o assunto da *lingüística* é a linguagem – constituindo esta o primeiro meio de comunicação do homem.

Considere-se, ainda, que a *lingüística* é uma ciência que se volta para o estudo da estrutura e do funcionamento da linguagem verbal, ou seja, das línguas naturais. Ela é, também, no

dizer de William G. Moulton (apud Hill, 1974, p. 5) o ramo do conhecimento que estuda as línguas de uma ou de todas as sociedades humanas: como cada língua é construída, como varia no espaço e muda com o tempo, bem como se relaciona às demais, e como é usada por seus falantes.

Pode-se perceber, desse modo, que o falar implica a seleção de certas entidades lingüísticas e sua combinação em unidades lingüísticas relacionadas ao grau de complexidade. Quem fala, seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza, e as frases, por sua vez, são combinadas em enunciados. Nota-se, no entanto, que o falante não é livre na sua escolha de palavras, pois a seleção deve ser feita a partir do repertório lexical que ele próprio e o destinatário da mensagem possuem em comum. Quando fala a um novo interlocutor, o falante tenta sempre, deliberada ou involuntariamente, alcançar um vocabulário comum, seja para agradar ou simplesmente para ser compreendido. A fala exige, assim, que haja um código comum entre os participantes da comunicação.

A opção por analisar as dificuldades de *expressão lingüística* ocorrentes na exposição oral justifica-se uma vez que as limitações impostas aos atos da fala são maiores, se comparadas aos da escrita. Na linguagem escrita, o número de orações subordinadas pode ser maior, pois sempre é possível voltar a ler um período para entendê-lo. Já na linguagem oral, isto é bem mais difícil, pois mesmo que se possa pedir ao interlocutor que repita, ele pode esquecer também e não repetir boa parte do que disse, comprometendo dessa maneira a sua exposição.

Naturalmente, isso não significa dizer que na linguagem escrita a língua se revele plenamente. Nota-se que há apenas uma diferença de grau de possibilidade de realização, pois tanto numa quanto na outra modalidade há restrições. Na utilização da linguagem escrita é possível ir um pouco mais além das potencialidades que o sistema oferece, evidenciando que não é o sistema que é limitado, mas, sim, as limitações é que são impostas pelas condições em que esse sistema é posto em uso. Pode-se perceber, assim, que a gramaticalidade está ligada à *competência*, enquanto a aceitabilidade situa-se no âmbito da *performance*, ou seja, da *atuação ou desempenho* do falante.

Por *gramaticalidade* entende-se que cada falante possui a gramática de sua língua, podendo ele fazer julgamentos de gramaticalidade sobre os enunciados emitidos. A partir dessa capacidade, pode esse mesmo falante dizer se uma frase feita de palavras de sua língua está em consonância com as regras de gramática que ele tem em comum com os outros falantes de sua língua. Essa aptidão pertence à *competência dos falantes* e não depende nem

da cultura, nem do grupo social do falante. Em outras palavras, a gramaticalidade não se baseia no emprego de uma palavra ou de uma construção, mas num julgamento. Por sua vez, esse julgamento não depende da experiência adquirida, mas de um sistema de regras gerais internalizadas durante a aprendizagem da língua.

Da mesma forma, a *aceitabilidade* preceitua que só é aceitável o enunciado que é a um só tempo gramatical, isto é, gerado pelas regras da gramática e facilmente compreendido ou naturalmente emitido pelos falantes. Por isso, a aceitabilidade é um conceito ligado ao modelo de *performance*, que depende não só da conformidade às regras gramaticais, mas também das regras definidas pela situação, isto é, pelo contexto.

Em suma, a *competência* remete ao conhecimento que o falante nativo tem de sua língua, ou seja, o sistema implícito de regras que ele domina. Já a *performance* (*atuação / desempenho*), por sua vez, é o uso efetivo da língua em situações concretas. Neste caso, o presente estudo da análise das dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral recai, provavelmente, na *performance*, isto é, no desempenho dos professores enquanto utilizam a língua em exposições orais.

5 METODOLOGIA

5.1 Natureza do Estudo

Para melhor explicitar a natureza de estudo, adota-se a classificação de Selltitz et al. (1974), segundo os quais “a natureza básica de um estudo de pesquisa classifica-se em três tipos: exploratórios, descritivos e causais”.

Os estudos exploratórios são indicados para quando não há preocupação com generalizações, mas com a ampliação da compreensão do fenômeno, cujo intuito primordial é descobrir idéias, discernimentos e intuições, objetivando a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis que visem a estudos posteriores.

Os estudos descritivos têm por finalidade caracterizar uma situação, grupo ou indivíduo, para descrever e identificar a frequência com que certo fenômeno ocorre ou como está relacionado com algum outro.

Já os estudos causais pretendem verificar uma hipótese de relação causal entre variáveis, isto é, emitir quantitativamente relações de dependência entre variáveis.

Por sua vez, Gil (1995, p. 45) caracteriza as pesquisas exploratórias quando estas proporcionam uma visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Realiza-se este tipo de pesquisa quando o tema é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Consoante Marconi e Lakatos (1996, p. 77), “os estudos exploratórios colaboram para desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura para modificar e clarificar conceitos”. Por sua vez, Cervo e Bervian (1996, p. 56) enfatizam que “a pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre os elementos componentes da mesma”.

Assim sendo, e considerando os objetivos propostos, a presente pesquisa foi exploratória, uma vez que buscou a compreensão da natureza geral do problema ou a situação atual, para caracterizar as dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral dos professores de Educação Tecnológica, e os benefícios que esta análise pode trazer para a educação.

5.2 Método

Para esta pesquisa, o método adotado foi o estudo de caso, o qual é indicado para estudos em que se trabalha com um caso específico, e se considera referência ou ideal para explicar determinada situação, sendo útil quando se está em fase inicial de investigação, ou buscando ampliar o conhecimento a respeito de um certo tema.

De acordo com Gil (1995, p. 79), a maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Pela flexibilidade que apresenta, é recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos ou em situações nas quais o objeto de estudo já é suficientemente conhecido, a ponto de ser focado em determinado tipo ideal. Ressalta-se que uma das sérias limitações de um estudo de caso é a impossibilidade de fazer generalizações dos resultados obtidos no estudo.

O estudo de caso é um método em que o fenômeno é estudado e analisado em seu contexto real. Para o presente estudo, a finalidade centralizava-se na análise das principais dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral dos professores de Educação Tecnológica.

O presente estudo foi fundamentado em pesquisa bibliográfica, baseada em fonte de “papel”, no dizer de Gil (1995), a qual compreende o levantamento e a consulta de publicações avulsas, jornais, revistas, livros, monografias, dissertações, teses, anais de congressos, correio eletrônico, internet, de forma que pudesse ser obtido o atual estado da arte.

Algumas potencialidades podem ser asseguradas ao se utilizar o método estudo de caso:

- A proximidade que permite ao pesquisador com os fenômenos estudados.
- A possibilidade de aprofundamento das questões levantadas, do próprio problema, como também a obtenção de novas e úteis hipóteses.
- A investigação do fenômeno dentro de seu contexto real.
- A grande capacidade de levantar informações e proposições para serem estudadas à luz de métodos mais rigorosos de experimentação.

No entanto, algumas limitações também são apresentadas pelo método do estudo de caso:

- O estudo de caso não permite generalizações das conclusões obtidas no estudo em relação a toda a população, uma vez que focaliza a sua atenção em poucas unidades do universo.
- A visão que fornece quanto ao processo/situação se limita aos casos estudados.
- O estudo depende da cooperação e da boa vontade das pessoas que são fontes de informação.

Considera-se, também, que os estudos de caso são mais suscetíveis a distorções, tanto no que se refere à possibilidade de indução dos resultados por parte do pesquisador, que pode escolher os casos que tenham os atributos específicos que ele deseja, como no que se refere ao entrevistado, que pode alterar a resposta do que realmente é, para o que ele desejaria que fosse.

Dessa forma, é relevante que este método de estudo de caso escolhido tenha reais condições de colaborar quanto aos objetivos que foram propostos, sendo importante para a clarificação do problema e aprofundamento do tema.

5.3 Fonte de Dados

A fonte de dados utilizada foi o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, CEFET-PR, Unidade de Curitiba, pois como Instituição de Ensino ligada à Educação Profissional é referência nacional. Outro aspecto a considerar, e que determinou a escolha como fonte de dados, é a estreita relação que o pesquisador mantém com a Instituição, por nela atuar como professor.

Para maior compreensão, apresenta-se os dados mais específicos sobre o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, CEFET-PR:

5.3.1 O Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR é uma autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação, através de uma consolidada política de cooperação Escola-Empresa, estendendo sua competência nas atividades de ensino, extensão

e pesquisa científico-tecnológica à comunidade. Tem por finalidade formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para atender aos diversos setores da economia. Em estreita e permanente articulação com o setor produtivo, o CEFET-PR realiza pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, no intuito de buscar sempre mecanismos para a educação continuada.

Historicamente, um marco importante na expansão da Instituição aconteceu em 1990, através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, em que o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná estendeu sua área de atuação e pesquisa no interior do Estado do Paraná, implantando, na cidade de Medianeira, a sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada. Hoje, o CEFET-PR é um sistema educacional composto pelas seis Unidades de Ensino, localizadas nas cidades de Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Medianeira, Pato Branco e Ponta Grossa – todas no Estado do Paraná.

Com uma tradição de 91 anos, a realidade CEFET-PR é, atualmente, referência nacional em excelência de ensino, bem como tem seu nome em prestígio na comunidade internacional, fruto de intercâmbios pedagógicos e parcerias firmados com Instituições estrangeiras, congregando aproximadamente 14 mil estudantes e 1800 servidores (docentes e técnico-administrativos).

5.3.2 Síntese histórica

Para conhecer melhor um pouco da história do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR, apresenta-se uma síntese dos principais fatos que marcaram o crescimento desta Instituição de Ensino:

1909 – Criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices.

1910 – Instalação da Escola de Aprendizizes e Artífices de Curitiba (Ensino Elementar).

1937 – Liceu Industrial de Curitiba (Ensino de 1º Ciclo).

1942 – Escola Técnica de Curitiba (Ensino de 1º e 2º Ciclos).

1944 – Início da oferta de Cursos Técnicos.

Primeiro Curso: Mecânica.

1958 – Implementação do Centro de Formação de Professores da Comissão Brasileiro-Americana Industrial (CBAI).

- 1959 – Escola Técnica Federal do Paraná (reestruturação administrativa, maior autonomia e descentralização, reformulação curricular).
- 1978 – Transformação em *Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná*.
Transformação dos Cursos de Engenharia de Operação em Cursos de Engenharia Industrial e em Curso Superior de Tecnologia.
- 1988 – Início dos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*.
Primeiro Curso: Mestrado em Engenharia Elétrica e Informática Industrial.
- 1990 – Início do funcionamento da primeira Unidade de Ensino, em Medianeira – PR.
- 1993 – Início do funcionamento das Unidades de Ensino de Pato Branco, Ponta Grossa e Cornélio Procopio.
- 1994 – Incorporação da Faculdade de Ciências e Humanidades, de Pato Branco, ao CEFET-PR.
- 1995 – Início do funcionamento da Unidade de Ensino de Campo Mourão.
Início do Curso de Mestrado em Tecnologia, em Curitiba.
- 1997 – Criação da Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do CEFET-PR (Funcefet-PR).
- 1998 – Oferta do Ensino Médio.
- Implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia.
- 1999 – Início do Curso de Doutorado em Engenharia Elétrica e Informática Industrial, em Curitiba.
Início dos Cursos Superiores de Tecnologia, em todas as Unidades de Ensino do CEFET-PR.
Início da primeira turma de Mestrado em Engenharia de Produção – parceria UFSC, Tecpar e CEFET-PR.
- 2000 – Início do Curso de Mestrado em Engenharia Mecânica e de Materiais.

5.3.3 Objetivos do CEFET-PR

Dentre os principais objetivos propostos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR, que tem por finalidade formar e qualificar profissionais em variados níveis e qualidades de ensino, destacam-se:

- ministrar cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização e outros de nível básico da educação profissional;
- ministrar ensino técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia;
- ministrar ensino médio;
- ministrar ensino superior, de graduação *lato sensu e stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;
- ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica;
- realizar pesquisa aplicada, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa, e estendendo seus benefícios à comunidade.

5.3.4 Formação Profissional

Dentre as características básicas dos Centros de Educação Tecnológica, em que está inserido o CEFET-PR, destaca-se a integração do ensino em suas diferentes modalidades. Outra característica regimental é o ensino superior como continuidade do ensino de nível técnico, diferenciado do sistema de ensino universitário.

O CEFET-PR, por ter característica voltada à Educação Profissional, e levando em consideração as diversidades físicas, sócio-culturais e econômicas do País, apresenta um modelo educacional flexível. Assim, os currículos devem atender tanto o mercado nacional, como às características regionais, adaptando-se sempre às exigências dos setores produtivos.

Dessa forma, o objetivo da Educação Profissional é o de ofertar cursos que garantam perspectiva de trabalho para os jovens, facilitando seu acesso ao mercado, bem como aos profissionais – já inseridos no mercado – mas que sentem falta de uma melhor qualificação para exercerem suas atividades. Finalmente, uma educação que funcione como um instrumento eficaz na reinserção do trabalhador no mercado de trabalho.

A partir da aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBE) fica patente o reconhecimento do papel e da importância da Educação Profissional. De acordo, pois, com a legislação em vigor no Brasil, são três os níveis dessa modalidade de ensino:

básico: cursos destinados a trabalhadores jovens e adultos, que independem de escolaridade pré-estabelecida e têm por objetivo requalificar. Por se tratar de cursos livres, não requerem regulamentação curricular;

técnico: para jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio, mas cuja titulação pressupõe a conclusão da educação básica de 11 anos;

tecnológico: que dá formação superior, tanto de graduação como de pós-graduação, a jovens e adultos.

Nessa perspectiva, e para concretizar os seus objetivos, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR oferta os seguintes cursos:

. **Educação básica** – Ensino Médio

. **Educação profissional:** Cursos Técnicos

Cursos Superiores de Tecnologia

Cursos para qualificação e requalificação de trabalhadores

. **Educação Superior**

Graduação: Engenharias, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e Ciências Humanas

Pós-Graduação: Especialização, Mestrado e Doutorado

. **Intercâmbios**

. **Pesquisa e Cursos de Extensão**

5.3.4.1 Cursos Superiores de Tecnologia

A estruturação dos Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET-PR orienta-se para o atendimento de tendências do desenvolvimento tecnológico e de novos nichos de mercado de

trabalho. Sua concepção prevê a possibilidade de incorporação de atividades que os mantenham atualizados com o desenvolvimento tecnológico (isto é, a partir do permanente monitoramento de seu desenvolvimento), como também a reorientação de sua modalidade, toda vez que determinadas especialidades não obtiverem mais perspectivas de demanda, sempre com o princípio de antecipação à necessidade (Romano, 2000, p. 5).

Os Cursos Superiores de Tecnologia do CEFET-PR têm a duração de 08 semestres letivos, ou quatro anos, divididos em dois ciclos, compreendendo 3.000 horas, com disciplinas teórico-práticas, atividades de laboratório, estágio supervisionado e trabalho de diplomação (disciplinas – 2.400 horas; estágio curricular – 400 horas; trabalho de diplomação – 200 horas), habilitando o estudante como graduado em Tecnologia ou Tecnólogo.

Quanto à diplomação, ainda, há a possibilidade de estruturação curricular que privilegia uma dupla diplomação:

a) ao final do 1º Ciclo – *generalista* (04 semestres letivos e 1.600 horas – realização de estágio), diplomado em Curso Superior de Formação Específica - Curso Sequencial;

b) ao final do 2º Ciclo – *especialista* (04 semestres letivos e 1.400 horas – realização de trabalho de diplomação), diplomado como Tecnólogo.

Salienta-se que os Cursos Superiores de Tecnologia estão, a cada dia, sendo melhor aceitos pela comunidade acadêmica, bem como pelos empresários e pela própria sociedade, considerando-se a necessidade do Brasil se voltar para a geração de tecnologia e não ficar restrita a educação a passar informações a respeito das tecnologias existentes no mundo.

5.3.4.2 Cursos de Engenharia

Os Cursos de Engenharia oferecidos pelo CEFET-PR têm um currículo diferenciado dos tradicionais cursos ofertados em outras instituições. Assim, o Curso de Engenharia contempla 50% da carga horária em atividades de laboratório e 360 horas de estágio curricular obrigatório. Oferta, também, disciplinas que abordam aspectos da Psicologia Aplicada ao Trabalho, Administração/Gerenciamento e Legislação. Constituem-se os Cursos de Engenharia do CEFET-PR o grande diferencial no campo da Educação Tecnológica que a Instituição vem oferecendo, há mais de duas décadas, à comunidade paranaense.

5.3.4.3 Cursos de Pós-Graduação

Especialização - Com duração aproximada de 400 horas, os cursos de especialização são ofertados conforme a demanda da comunidade e visam à atualização tecnológica de profissionais de nível superior, segundo filosofia da educação continuada.

Mestrado em Engenharia Mecânica e de Materiais – Programa multidisciplinar ofertado nas áreas de mecânica e de materiais, direcionado às necessidades das indústrias da região. A missão é formar um profissional capaz de atuar junto ao desenvolvimento de materiais, processos e produtos, nas seguintes áreas de concentração: Engenharia da Manufatura;

Engenharia de Materiais;

Engenharia Térmica.

Mestrado em Tecnologia – Ofertado nas seguintes linhas de pesquisa:

Tecnologia e Trabalho;

Tecnologia e Interação;

Tecnologia e Desenvolvimento.

Mestrado e Doutorado em Engenharia Elétrica e Informática Industrial -Fortemente voltado às necessidades do setor produtivo, este programa é interdisciplinar e abrange diferentes aplicações nas seguintes áreas de concentração: Engenharia Biomédica; Informática Industrial; Telemática.

Ressalta-se, todavia, que no cumprimento de seus objetivos o CEFET-PR orienta suas ações no ensino, a partir das seguintes ações:

- . Integração do ensino de nível técnico com o de ensino superior.
- . Ênfase na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento regional, sem descuidar da formação integral do educando.
- . Conjugação estreita, no ensino, da teoria com a prática.
- . Integração estreita com a comunidade, colaborando para seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida.
- . Atuação como pólo irradiador de tecnologia de ponta.
- . Atuação na área de formação e aprimoramento de recursos humanos, inclusive na área docente.

Em vista disso, e na condição de órgão público, o CEFET-PR tem clara a sua missão: *Promover a Educação de qualidade, visando atender à demanda na área Tecnológica, para a promoção do bem-estar da sociedade.*

Dentre as inúmeras disciplinas ministradas pelo CEFET-PR, enfatiza-se a disciplina de Comunicação e Expressão, por estabelecer o elo de ligação com o presente estudo das dificuldades de expressão lingüística que ocorrem com os docentes ligados à área de Educação Tecnológica.

Mais especificamente, o ensino da Língua Portuguesa (o ensino da Língua Nacional) “visa fornecer ao aluno elementos que lhe dêem condições de integrar-se socialmente no mundo que o cerca, dele participando como agente de transformação, entendendo os códigos culturais, interferindo, modificando-os ou reafirmando-os. Através da linguagem, instrumento de subjetivação e objetivação do real, o homem revela sua apreensão do mundo, reinventa-o, reorganiza-o, relaciona-se com a humanidade. É o ensino da Língua Portuguesa o responsável pela manifestação das emoções, da sensibilidade, pela expressão da criatividade. Usar a língua com desembaraço e segurança revela capacidade de pensar com clareza o mundo, ordenar adequadamente as idéias, posicionar-se criticamente diante dos fatos” (Dacex, 1998).

Portanto, baseando-se nessas características e dados, justifica-se a escolha do CEFET-PR e dos seus docentes ligados à área de Educação Tecnológica, enquanto usuários da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação oral e ferramenta de trabalho em suas aulas expositivas, para o estudo de caso a ser analisado.

5.4 Considerações sobre a Amostragem

É necessário considerar que na pesquisa social, segundo Gil (1995, p. 93), são utilizados diversos tipos de amostragem, os quais podem ser classificados em dois grupos: “amostragem probabilista e não-probabilista (alguns autores utilizam a expressão *probabilística*). Os tipos de amostragem probabilista mais usuais são: aleatória simples, sistemática, estratificada, por conglomerado e por etapas. Dentre os tipos de amostragem não-probabilista, os mais conhecidos são: por acessibilidade, por tipicidade e por cotas”.

Mais detalhadamente, a amostragem probabilista parte do princípio de que cada elemento do universo ou população possui uma probabilidade específica de ser selecionada para compor a amostra.

Já na amostragem não-probabilista, nem todo elemento da amostra tem a probabilidade de ser selecionado para compor a amostra, de modo que não se pode especificar as oportunidades que cada elemento possui de ser escolhido para a amostra. Para Marconi e Lakatos (1996, p. 47-49) há quatro tipos dessa amostragem:

- intencional: o pesquisador escolhe os casos que acredita serem importantes quanto à contribuição a ser dada à pesquisa;
- por “júris”: quando se desejam obter informações detalhadas, durante certo espaço de tempo, sobre questões particulares, exemplo da pesquisa de TV;
- por tipicidade: quando se utiliza um subgrupo que seja típico em relação à população como um todo;
- por quotas: utilizada em levantamento de mercado (prévias eleitorais e sondagem de opinião pública).

Tendo em vista a população deste estudo ser composta por docentes ligados à Educação Tecnológica, foi definido o procedimento da amostragem não-probabilista intencional. Considerando, ainda, que o estudo é exploratório, e que pretende analisar as principais dificuldades de expressão lingüística desses docentes, não se pretende com este procedimento fazer generalizações, mas aprofundar o conhecimento sobre os elementos e aspectos que se correlacionam com a exposição oral, bem como com o tema Comunicação.

De acordo com Cervo e Bervian (1996, p. 136), “devem ser buscados entrevistados de acordo com a sua familiaridade ou autoridade em relação a um determinado assunto”. Com este propósito, os docentes que participaram da presente pesquisa foram considerados como as fontes de dados mais indicadas para se observar o processo.

Uma vez que o estudo pretendia fazer um levantamento das principais dificuldades de expressão lingüística que podem ocorrer na exposição oral, e considerando também que o procedimento era de amostragem não-probabilista, foi elaborada uma listagem de trinta docentes ligados à Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, CEFET-PR, procurando-se enquadrar nesta relação professores das mais diversas áreas de atuação. O principal critério de seleção foi a proximidade com o pesquisador, além

dos docentes atuarem em sala de aula e em cursos de treinamentos e/ou palestras na Instituição. E para não causar possíveis constrangimentos, foram excetuados da pesquisa os professores de Língua Portuguesa.

A decisão de optar por uma pesquisa de amostragem centralizou o estudo no universo (população) do CEFET-PR, Unidade de Curitiba. E por ser muito grande a população desta Instituição de Ensino, a pesquisa restringiu-se a investigar apenas uma parte. Essa parte do todo (universo da pesquisa) escolhida limitou-se aos professores da área tecnológica e dentro desse subconjunto, uma parcela, trinta professores de Educação Tecnológica, sendo representativa do todo.

Além dos trinta docentes selecionados para participarem da pesquisa, *três* (10% do tamanho da amostra dos docentes) outros professores foram selecionados para o *pré-teste*, não fazendo parte da tabulação final, segundo a orientação contida em Marconi e Lakatos (1996, p. 29). O critério de escolha foi pela formação acadêmica: doutores e com larga experiência no magistério.

5.5 Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento básico adotado foi o questionário com perguntas fechadas (Anexo 2), cada qual relacionada a um conjunto de tópicos a serem avaliados ou identificados como relevantes para o processo. Na maioria das questões foi solicitado ao respondente assinalar o seu grau de estimação ou avaliação, em termos de importância, para cada tópico relativo a cada conjunto.

Para que o instrumento de coleta de dados pudesse atender a uma amostragem mais efetiva da população a ser analisada, estabeleceu-se que a coleta de dados seria formulada em duas fases, desenvolvidas seqüencialmente no mesmo encontro:

1. **Questionário + entrevista**, para a entrada das respostas. Nesta etapa, foram levantadas os **falhas (desvios) conscientes** detectadas pelos respondentes, que foram apresentadas oralmente pelos entrevistados, e anotadas simultaneamente pelo pesquisador no respectivo questionário.
2. **Processo de observação sistematizada**, para a percepção das **falhas (desvios) inconscientes** dos respondentes, e detectadas pelo pesquisador. Esta etapa foi constituída por dois momentos de gravação:

2.1 – *Fala emotiva*. Solicitou-se ao entrevistado a narração de um episódio marcante da sua infância (função emotiva) e que estivesse ainda fortemente presente em sua vida.

Duração: 02 minutos.

2.2 – *Fala espontânea*. Foi solicitado a cada entrevistado que falasse (de improviso e dando o enfoque livremente) sobre um tema proposto, mediante o sorteio de um bilhete contendo um dos seguintes assuntos: a) qualificação profissional; b) trabalho; c) vida; d) lazer; e) um dia de sol. Duração: 02 minutos.

Após cada entrevista, constituída de questionário por escrito e de gravação de dois momentos (fala emotiva e fala espontânea), foi solicitado ao respondente que explanasse as suas impressões ou observações a respeito da pesquisa. Todos os trinta entrevistados manifestaram-se com muita espontaneidade e interesse, deixando suas considerações a respeito da validade da pesquisa, bem como deram sugestões para futuras pesquisas neste tema. Essas considerações serão abordadas no próximo capítulo.

Com relação ao questionário (Anexo 2), a parte inicial continha um quadro expondo ao respondente o objetivo da pesquisa, esclarecendo, também, que ele deveria participar de duas fases: a primeira, para analisar as suas percepções conscientes a respeito das dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral; a segunda, para serem analisadas – pelo pesquisador – as suas percepções inconscientes de explanação oral, através de fala emotiva e fala espontânea.

A seqüência do questionário continha vinte e nove questões, distribuídas em três tópicos: I – *Perfil do entrevistado*, fazendo um levantamento de dados quanto a sua formação acadêmica, tempo e atuação como docente na Instituição (seis questões). II – *Quanto à utilização da Língua Portuguesa na comunicação oral*, analisando a sua percepção consciente com relação ao grau de conhecimento e domínio da língua, comportamento quando se apresenta diante de uma platéia, bem como se participa de treinamentos ou cursos para sanar as suas dificuldades de expressão oral (cinco questões). III – *Avaliação descritiva das falhas em sua comunicação oral*, abordando-se aspectos ligados à elocução, vícios de linguagem e, principalmente, nos aspectos ligados à sintaxe: uso dos pronomes, conjugação verbal, concordância nominal e verbal, regência verbal e colocação pronominal (dezoito questões).

5.6 Pré-Teste

Para corrigir distorções e obter subsídios para melhoria das questões a serem elaboradas no questionário acompanhado do procedimento de entrevista, optou-se por aplicar três “entrevistas-piloto” com professores de Educação Tecnológica do CEFET-PR. A aplicação do pré-teste, segundo Marconi e Lakatos (1996, p. 29) “poderá evidenciar possíveis erros, possibilitando a reformulação da falha no questionário definitivo, uma vez que nem sempre é possível prever todas as dificuldades e problemas decorrentes de uma pesquisa que envolva coleta de dados”.

Assim, a partir das sugestões de melhoria apresentadas nas três entrevistas-piloto, pôde-se elaborar o questionário com cada um dos trinta professores de Educação Tecnológica desta Instituição, que constituem a amostra da pesquisa “estudo de caso” do presente trabalho.

Como resultado, foram sugeridas as seguintes alterações no questionário:

5.6.1 Sugestões do *entrevistado-piloto 01*

1. Acrescentar ao item inicial: “em sala de aula”.
2. Na questão 1. Dados profissionais
 - a) - Completar o nome da Instituição e a Unidade do CEFET-PR.
 - b) - Disciplina que ministra e Departamento Acadêmico.
 - c) - Excluir o item “Diretoria”.
 - d) - Substituir “especialização e mestrado” por:

Pós-Graduação:

- () Especialização – área: _____
- () Mestrado – área: _____
- () Doutorado – área: _____

3. Na questão 2. “Pesquisa quanto à utilização da Língua Portuguesa na comunicação oral”:

- a) Substituir as alternativas “muito, bastante, razoável, pouco” por: *excelente, bom, regular, fraco*.

b)) Reformular o enunciado e as alternativas para: *Você julga que comete falhas na Língua Portuguesa em sua comunicação oral?* () *sim* () *não*

c)) Substituir as alternativas “muitas vezes, algumas vezes” por: *às vezes, não participo por falta de oportunidade.*

4. Na questão 3, enunciado: Avaliação descritiva das falhas “detectadas conscientemente” em sua comunicação oral, substituir por *...que você detecta.*

5. Na questão 3, item 13, substituir todas as alternativas por:

a) *dificuldades na pronúncia de algumas palavras;*

b) *dificuldades de encontrar palavras que expressem seu pensamento;*

c) *inadequação de vocabulário;*

d) *cacoetes: né, tá, daí...;*

e) *cacofonias (na boca dela; cantar o nosso hino...);*

f) *dificuldades em terminar as frases;*

g) *dificuldades na pronúncia das palavras;*

h) *emprego de gírias (cara, aqui ó...).*

6. Na questão 3, item 15, substituir por: *Conjugação verbal imprópria.*

7. Na questão 3, item 16, desmembrar os itens “concordância, regência e colocação” em questões distintas e acrescentar: *como, por exemplo.*

16. *Erros de concordância nominal e verbal, como, por exemplo:*

. *meio-dia e meio; meio-dia e meia;*

. *faz vinte dias; fazem vinte dias;*

. *houve problemas; houveram problemas;*

. *é duas horas; são duas horas;*

. *chegou os livros; chegaram os livros.*

17. *Erros de regência, como, por exemplo:*

. *assistiu o filme; assistiu ao filme;*

. *chegou em casa; chegou a casa;*

. *prefere morrer do que aprender;*

. *prefere morrer a estudar;*

. *foi no médico; foi ao médico;*

. *falou no telefone; falou ao telefone.*

18. Erros de colocação pronominal, como, por exemplo:
 . me diga uma coisa; diga-me uma coisa.

5.6.2 Sugestões do entrevistado-piloto 02

Ao elaborar as questões que comporão a entrevista, deve-se ter em mente:

1. O porquê de cada questão, ou seja, o que será feito, ou para quê servirá.
2. “Localizar” em algum ponto do protocolo: *data* da entrevista e *local*; bem como o *início* e o *término* da entrevista.
3. Deixar algum espaço para sugestões, considerações, etc., no final da entrevista.
4. Com as seis questões do tópico I é possível estabelecer o perfil profissiográfico dos docentes?
5. O ideal é que todo o perfil esteja em uma mesma página.
6. O que significa “Perfil do Projeto Atual”?
7. O protocolo deve ser precedido de uma explanação sobre os objetivos da pesquisa, garantia do anonimato e posterior disponibilização dos resultados.
8. Forma de numeração - talvez seja melhor numerar as questões com algarismos arábicos e não por seqüência alfabética.
9. Repetir em cada página o título da coluna das possíveis respostas: “*sempre, às vezes, nunca*”.
10. Observar o foco *positivo* ou *negativo* das questões, pois isso pode acabar induzindo!!
11. Sugeriu pesquisa bibliográfica: Gil. Métodos de Pesquisa Social.
12. Agendar, com cada um dos três entrevistados-piloto, os dias das duas outras fases de entrevistas (gravadas).
13. No enunciado das questões 14 e 16, acrescentar: “as formas incorretas abaixo”.
14. Nas sugestões apresentadas nas questões 16, 17 e 18, deixar apenas uma proposta de cada.

5.6.3 Sugestões do *entrevistado-piloto 03*

I - Acrescentar à pesquisa as seguintes questões:

1. Você se esforça em comentar, contar “casos”, histórias, notícias de jornal, etc., com a intenção de melhorar sua expressão oral?
2. Você aproveita as oportunidades, no dia-a-dia, para exercitar a expressão oral e até mesmo as técnicas de oratória?
3. Você pratica alguma técnica para melhorar sua expressão oral? Como, por exemplo, meditação, relaxamento, autocontrole...
4. Você se considera uma pessoa nervosa quando fala em público? Se a resposta for “sim”, a que atribui esse nervosismo:
 - 4.1 () falta de conhecimento do assunto;
 - 4.2 () preocupado com o “branco” na hora de falar;
 - 4.3 () falta de habilidade para falar;
 - 4.4 () preocupado com o que vão pensar de você;
 - 4.5 () medo de ser ridicularizado;
 - 4.6 () não consegue encarar os ouvintes.
5. Você tem o hábito de consultar o dicionário, no intuito de tirar suas dúvidas acerca do significado ou pronúncia correta das palavras?
() sim () não

II – Coletar informações direcionadas para a *parte emocional* do indivíduo (medo, ansiedade, insegurança, timidez, nervosismo). Quando o indivíduo domina o emocional, ele fala melhor, expressa-se melhor.

III – Manter o hábito de consultar freqüentemente o dicionário, a fim de tirar dúvidas acerca de palavras desconhecidas ou sobre as quais tem dificuldade na pronúncia ou significado. “Uso de dicionário de bolso para tirar dúvidas, tanto para escrever como para falar certas palavras”.

IV – Fazer acréscimos no tópico 3, questões:

- 09 – Pronuncia adequadamente as palavras, *evitando, por exemplo, tô, tá, pra...*
13, d) cacoetes: né, tá, daí, éééé...

Conforme Marconi e Lakatos (1996, p. 91) “o pré-teste mostrou-se ser fundamental para as correções necessárias, bem como para verificar a fidedignidade, validade e operatividade do questionário”.

5.7 Aplicação do Instrumento

Por se constituir o questionário de um conjunto de questões todas logicamente relacionadas com um problema central (Cervo e Bervian, 1996) foi acompanhado do procedimento de entrevistas estruturadas e de observação sistematizada, permitindo obter ganhos que o instrumento proporciona:

- Obtenção de respostas que seriam impossíveis materialmente serem coletadas, inclusive aqueles dados que não se encontram em fontes documentais (Marconi e Lakatos, 1996), isto é, o conhecimento tácito dos respondentes.
- Uniformidade propiciada pelas instruções e frases, gerando respostas mais rápidas e precisas (Marconi e Lakatos, 1996), garantindo maior objetividade (Gil, 1994).
- Economia de tempo e de custo por se adequar a uma quantidade maior de situações.
- Possibilidade de discussão ensejada pelo contato pessoal, uma vez que o investigador pode repetir ou esclarecer as perguntas, garantindo a compreensão das mesmas (Marconi e Lakatos, 1996), bem como eliminar dúvidas e interpretações errôneas.
- Oportunidade para avaliar atitudes, condutas e posturas do entrevistado.
- Redução do clima de apatia e de frieza contido no questionário autopreenchível, sem contar que pode representar baixo retorno e perguntas sem resposta.

Todavia, segundo Marconi e Lakatos (1996) essa sistematização para a coleta de dados pode gerar algumas limitações:

- Possibilidade de o entrevistado ser influenciado pelo questionador.
- Receio do entrevistado quanto à revelação dos dados e da sua identidade.
- Ocupa muito tempo e é difícil ser aplicada.

Para que fosse mantido o clima de empatia (*rapport*) em todos os trinta encontros individuais – e sempre agendados com antecedência – o pesquisador procurou manter a seqüência dos seguintes procedimentos:

5.7.1 Antes da entrevista

1. Entrega do questionário, agradecendo ao entrevistado por estar colaborando com a pesquisa e solicitando que lesse a justificativa contida no início do questionário.

2. Informação ao entrevistado sobre o motivo da sua escolha para responder ao questionário.

3. Explicitação para o entrevistado que iria participar de duas etapas de entrevista. A primeira (oral e escrita), respondendo ao questionário, em que deixaria claras as suas percepções conscientes acerca das dificuldades de expressão oral. A segunda etapa, constituída por dois momentos de gravação, para deixar ao pesquisador a tarefa de analisar as percepções inconscientes demonstradas em sua fala gravada. Explicar, também, para o entrevistado, que na segunda etapa, ele seria convidado a se manifestar, num primeiro instante, sobre um episódio marcante de sua infância (fala emotiva) e que, num segundo instante, ele deveria sortear um assunto dentre um dos cinco bilhetes que lhe seriam apresentados (fala espontânea e/ou de improviso). Esclarecer, igualmente, que a segunda etapa da entrevista (a gravada) seria para confrontar as dificuldades percebidas: conscientemente na entrevista por escrito e, inconscientemente, na parte gravada, e que ambas seriam, posteriormente, confrontadas e analisadas pelo pesquisador.

4. Garantia da manutenção do sigilo, tanto da entrevista como também da gravação.

5. Garantia que os resultados da pesquisa serão divulgados e disponibilizados ao entrevistados

6. Criação de um clima amistoso, de cordialidade e simpatia entre entrevistado e pesquisador.

7. Definição clara das regras de todas as etapas da entrevista, explicitando para o entrevistado os procedimentos que seriam adotados durante a etapa de gravação:

7.1 O entrevistado poderia falar à vontade sobre o que achasse mais conveniente sobre as duas propostas: fala emotiva (episódio da infância) e fala espontânea (sorteio do tema) e podendo dar um enfoque pessoal sobre o tema a ser desenvolvido.

7.2 Durante a sua fala gravada, seriam dados dois sinais (com a mão direita levantada à frente dele), a fim de que não se preocupasse com o tempo estipulado:

- primeiro sinal – indicar que já transcorreu um (01) minuto de fala;
- segundo sinal – indicar que já transcorreram os dois (02) minutos da fala e que teria, após esse sinal, de 10 a 15 segundos para concluir.

8. Informação ao entrevistado que, caso ele não atingisse o tempo estipulado de gravação (dois minutos), o pesquisador poderia intervir com estímulos (como: *está indo bem...; continue...; ou até mesmo com pergunta(s) ou outras intervenções pertinentes*).

5.7.2 Durante a entrevista

1. Retirada das dúvidas e prestação de esclarecimentos sobre termos ou conceitos durante o procedimento

2. Utilização de um cronômetro para controle do tempo da entrevista. O pesquisador teve o cuidado de não constranger o entrevistado, deixando o cronômetro numa posição apenas visível para o pesquisador e dando os sinais ao entrevistado do tempo transcorrido (um e dois minutos) da entrevista.

5.7.3 Final da entrevista

1. Agradecimento pela disponibilidade e contribuição aos objetivos do projeto.

2. Agradecimento pela atenção, bem como pela colaboração prestada, contribuindo para com a pesquisa de levantamento das dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral dos docentes de Educação Tecnológica.

3. Solicitação ao entrevistado para que se manifestasse livremente sobre a pesquisa, quanto a possíveis sugestões, comentários e pontos a destacar e/ou opiniões a respeito do tema e do problema em estudo.

Cabe ressaltar que a sistematização utilizada (questionário acompanhado de entrevista) possibilitou obter outras informações que não estavam previstas no questionário, mas que representaram ganhos para a compreensão e a interpretação dos dados, os quais foram obtidos por meio de comentários e sugestões adicionais que, em condições de autopreenchimento, provavelmente não seriam realizadas.

Para garantir um ambiente de tranquilidade, bem como assegurar aos respondentes um clima confidencial, a aplicação do instrumento foi sempre no mesmo local (sala de treinamento da Gerência de Relações Empresariais e Comunitárias do CEFET-PR) e teve uma duração média aproximada de 40 minutos.

5.7.4 Gravação

Dadas as dificuldades que apresenta a observação rigorosa da comunicação oral, uma vez que foi realizada em situações em que os fatos transcorreram com rapidez – sem tempo para reflexão aprofundada – como também para não perder dados, foi utilizado um outro instrumento de coleta de dados: a gravação de dois momentos de fala, conforme foi detalhado no item 5.7.1.

O processo mais rigoroso de trabalho com gravações supõe: gravação, transcrição, registro dos dados (Reyzábal, 1999, p. 332). Assim sendo, o trabalho de transcrição das trinta entrevistas individuais gravadas despendeu um tempo considerável:

- . 04 “escutas” do conteúdo da fita com *rewind* (rebobinar) e transcrição manual;
- . digitação do conteúdo transcrito;
- . 03 outras “escutas” com releituras para correção;
- . digitação das correções efetuadas.

Assim, a transcrição de cada entrevista gravada despendeu em média 01 hora e meia de trabalho (90 minutos). Total de tempo de transcrição das trinta entrevistas efetuadas: 45 horas (2.700 minutos). Todo esse trabalho consumido é também comprovado por Reyzábal (1999, p. 332) “dada a dificuldade e laboriosidade, a transcrição de registros orais pode levar de 10 a 15 vezes mais tempo do que a observação direta, considerando que pode ser suficiente contar com a gravação e escutá-la, quantas vezes seja necessária, para registrar os dados que sejam de maior interesse”.

Os procedimentos metodológicos anteriormente descritos resultaram em um conjunto de dados que serão analisados no próximo capítulo.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

6.1 Análise dos Dados - Questionário

A análise e a interpretação dos dados foram estruturadas tendo por base a aplicação de um questionário, estruturado em três partes (como se pode ver no Anexo 2) e seguido de uma entrevista com dois momentos de gravação. Os dados obtidos nas questões (da segunda à vigésima nona) foram inseridos em uma planilha Excel, para o tratamento estatístico e análise comparativa das percepções conscientes dos respondentes, com as percepções inconscientes de cada um dos entrevistados e obtidas pelo pesquisador, como vem demonstrado adiante (6.2 Análise da entrevista gravada).

6.1.1 Questionário: Parte I – Perfil do entrevistado

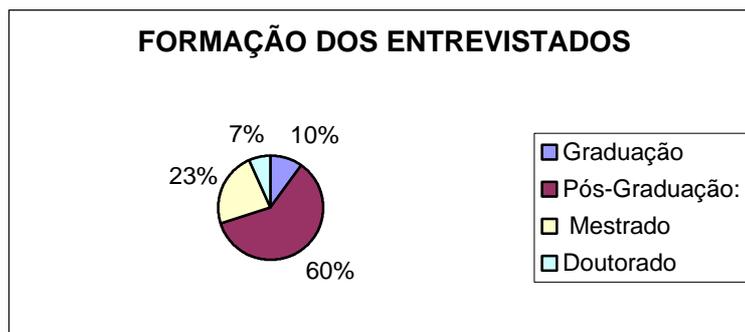
a) Quanto à Instituição – Os trinta docentes entrevistados (100% da amostra) pertencem ao quadro do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR, Unidade de Curitiba.

b) Quanto à formação acadêmica, dos trinta professores que compõem a pesquisa, 90% têm pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), conforme demonstram a tabela e o gráfico 6.1:

Tabela 6.1: Formação acadêmica dos professores

Formação Acadêmica	qtde
Graduação	3
Pós-Graduação – lato sensu	18
Mestrado	7
Doutorado	2
TOTAL	30

Gráfico 6.1: Formação acadêmica dos professores



Analisando-se a formação acadêmica dos docentes entrevistados, percebe-se o grande interesse de todos em melhorar a sua qualificação, demonstrando assim o perfil de uma Instituição que prima pelo melhoramento profissional de seu quadro docente.

As demais questões que compõem a Parte I - perfil do entrevistado, quais sejam: tempo de docência na Instituição; número de aulas semanais; número de turmas; soma total de alunos, encontram-se demonstradas nas tabelas e gráficos 1, 2, 3 e 4, constantes no Anexo 3.

6.1.2 Questionário: Parte II – Quanto à utilização da Língua Portuguesa na comunicação oral.

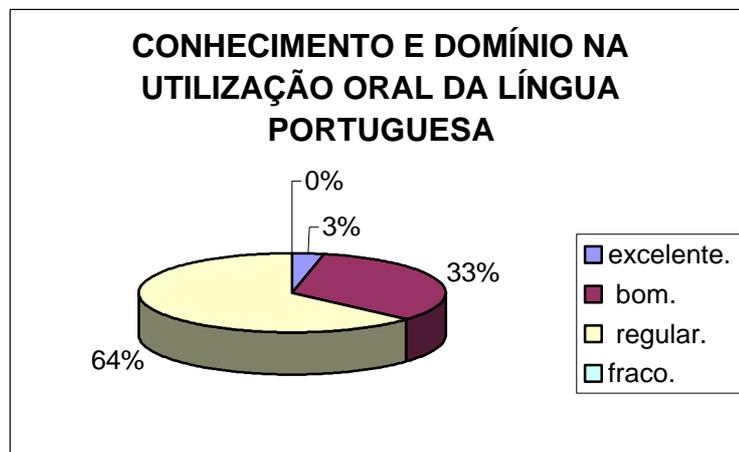
a) Quanto ao grau de conhecimento e domínio na utilização oral da Língua Portuguesa. A grande maioria dos professores entrevistados admite ter grau de conhecimento bom (10) e regular (19). Apenas 1 entrevistado considera ter excelente grau de conhecimento e domínio da Língua. Dos entrevistados, nenhum considera ter grau fraco quanto ao conhecimento e domínio da Língua. Os resultados obtidos aparecem na tabela 6.2 e gráfico 6.2.

Constata-se, pela análise, que os dados evidenciam a necessidade de se ofertar cursos e treinamentos em Língua Portuguesa, bem como se justifica a presente pesquisa.

Tabela 6.2: Grau de conhecimento e domínio da Língua Portuguesa

Conhecimento e domínio oral da Língua Portuguesa	qtde
excelente	1
bom	10
regular	19
fraco	0
TOTAL	30

Gráfico 6.2: Grau de conhecimento e domínio da Língua Portuguesa



b) Quanto à questão “comete falhas na Língua Portuguesa em sua comunicação oral”, destaca-se que todos os entrevistados (100% da amostra) admitiram que cometem desvios. Este dado vem a colaborar com a proposta da presente pesquisa, ressaltando a necessidade de que todos os entrevistados têm de serem atualizados em Língua Portuguesa (tabela e gráfico 5, do Anexo 3).

c) Quanto à questão “Para sanar falhas na Língua Portuguesa, detectadas em sua comunicação oral, participa de cursos de atualização”, os resultados obtidos são os seguintes: Apenas 1 dos entrevistados afirmou que participa de cursos de atualização. Dos demais entrevistados, 5 participam às vezes; 09 não participam por falta de oportunidade e 15 entrevistados não participam de cursos de atualização (Anexo 3, tabela e gráfico 6).

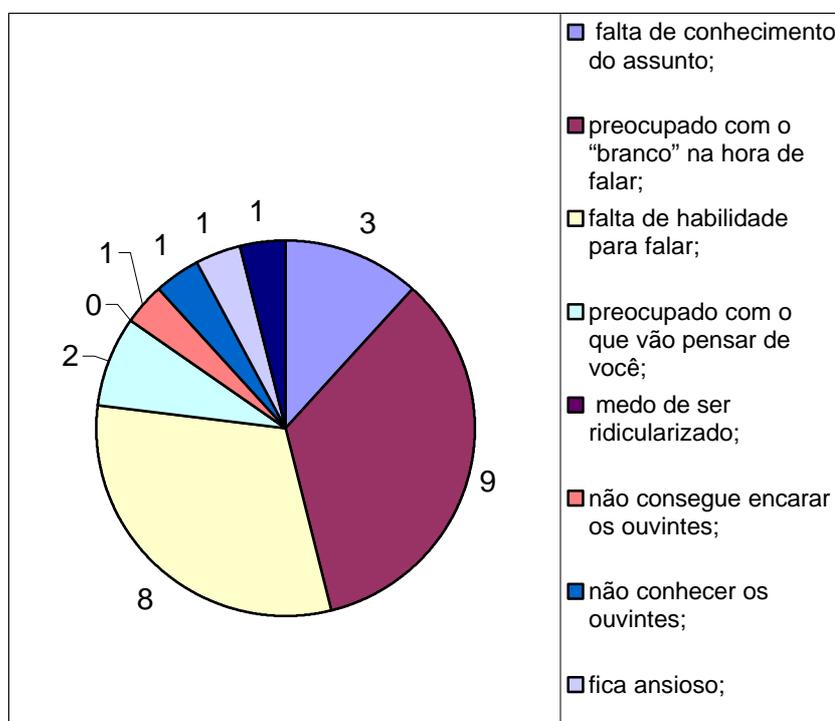
Os resultados obtidos demonstram que há lacunas no incentivo à atualização em Língua Portuguesa para sanar falhas cometidas na exposição oral, mesmo que todos os entrevistados tenham admitido cometerem desvios, conforme exposto anteriormente.

d) Quanto à questão “Você se considera uma pessoa nervosa quando fala em público? No caso “sim”, a que atribui esse nervosismo?”, dos trinta entrevistados, 17 deles consideram-se nervosos quando falam em público e 13 admitem não sentir nervosismo. Os que admitiram nervosismo, atribuem a causa a fatores diversos, como pode ser demonstrado na tabela 6.3 e gráfico 6.3, bem como no Anexo 3, tabela e gráfico 7.

Tabela 6.3: Causas atribuídas ao nervosismo

Causas	qtde
falta de conhecimento do assunto;	3
preocupado com o “branco” na hora de falar;	9
falta de habilidade para falar;	8
preocupado com o que vão pensar de você;	2
medo de ser ridicularizado;	0
não consegue encarar os ouvintes;	1
não conhecer os ouvintes;	1
fica ansioso;	1
estado emocional do momento.	1
TOTAL	26

Gráfico 6.3: Causas atribuídas ao nervosismo



e) Quanto ao hábito de consultar o dicionário. Ao serem questionados se têm o “hábito de consultar o dicionário no intuito de tirar dúvidas a respeito do significado ou pronúncia correta das palavras”, dos trinta entrevistados, 87% deles afirmaram que sim, 10% não têm o hábito e 3% disseram consultar às vezes o dicionário (tabela e gráfico 8, Anexo 3).

Evidencia-se, pelos resultados obtidos, que há grande preocupação dos entrevistados com relação às dificuldades de expressão lingüística, confirmando a necessidade que todos demonstram ter de cursos de atualização em Língua Portuguesa.

6.1.3 Questionário: Parte III – Avaliação descritiva das falhas que o docente detecta em sua comunicação oral em sala de aula.

a) Quanto às questões de que tratam: formas orais de cortesia; facilidade de conversação; naturalidade; fluência adequada; intensidade de voz; repetição de palavras usando sinônimos / antônimos; repetição de frases feitas; distribuição das pausas; uso de estrangeirismos, o que se observou é que a grande maioria não apresenta problemas graves. Os dados obtidos estão nas tabelas e gráficos 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18, do Anexo 3.

b) Quanto à questão “pronuncia adequadamente das palavras, evitando, por exemplo: *tô, tá, pra...*”, dos entrevistados, 09 disseram sempre evitar, 17 evitam às vezes e 04 dos entrevistados afirmaram nunca evitar (ver tabela e gráfico 19, Anexo 3).

Todavia, na análise feita pelo pesquisador da entrevista gravada com os dois momentos de fala: emotiva e espontânea, todos os respondentes (100% da amostra) tiveram falhas neste item.

c) Quanto à questão “omite os *esses* e *erres* finais das palavras”, na análise da percepção consciente dos entrevistados, 06 respondentes assinalaram que sempre omitem os *esses* e *erres* finais de palavras; 09 disseram às vezes e 15 afirmaram nunca omitirem essas consoantes no final das palavras (ver Anexo 3, tabela e gráfico 20).

Porém, na análise das percepções inconscientes dos entrevistados, feitas pelo pesquisador nas entrevistas gravadas, apenas 03 dos respondentes não omitiram as consoantes assinaladas e os outros 27 entrevistados, evidenciaram diversas vezes a ocorrência da omissão.

Quanto à maneira de falar (elocução):

e) Dificuldades na pronúncia de algumas palavras. Dos trinta entrevistados, 03 deles sempre têm dificuldades; 17, às vezes e 10 respondentes afirmaram nunca terem dificuldades na pronúncia de algumas palavras (ver Anexo 3, tabela e gráfico 21). Essas incidências não ocorreram na entrevista gravada.

f) Dificuldades de encontrar palavras que expressem seu pensamento. Das respostas analisadas, 03 respondentes sempre têm dificuldades de expressar seu pensamento; 22 deles

às vezes percebem que têm dificuldades e 05 nunca apresentam essa falha (ver Anexo 3, tabela e gráfico 22). Este item não foi observado nas percepções inconscientes.

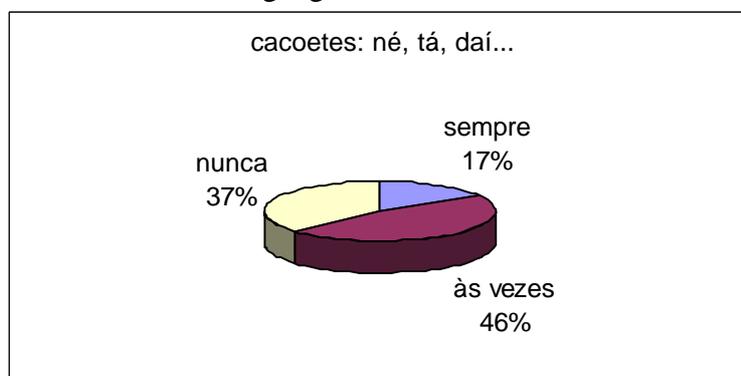
g) Inadequação de vocabulário. Dos entrevistados, 15 afirmaram que nunca têm essa falha; 13 deles às vezes têm dificuldades e somente 02 dos entrevistados sempre apresentam dificuldades de inadequação de vocabulário (ver Anexo 3, tabela e gráfico 23). Na análise das percepções inconscientes, efetuadas nas entrevistas gravadas, pouquíssimos dos entrevistados realmente apresentaram falhas neste item.

h) Cacoetes *né, tá, daí...* Os resultados obtidos das falhas na percepção consciente são explicitados na tabela 6.4 e gráfico 6.4:

Tabela 6.4. Vícios de linguagem

cacoetes: né, tá, daí...	qtde
Sempre	5
às vezes	14
Nunca	11
TOTAL	30

Gráfico 6.4. Vícios de linguagem



Na análise das percepções inconscientes, que o pesquisador efetuou por intermédio da gravação de dois momentos de fala: emotiva e espontânea, evidenciou-se uma incidência muito grande na repetição destes cacoetes. Apenas 01 dos trinta entrevistados não apresentou a repetição do cacoete *né*. No entanto, em um dos entrevistados foram encontradas 44 repetições do *né*, em apenas 05 minutos de gravação.

i) Cacofonias. Na percepção consciente dos entrevistados, foram obtidos os seguintes dados: 03 afirmaram que sempre cometem falhas; 12 deles, às vezes e 15 dos entrevistados

disseram que nunca cometem esta falha (ver Anexo 3, tabela e gráfico 24). Não foram encontradas essas ocorrências na entrevistas gravadas.

j) Dificuldades em terminar as frases. Dos entrevistados, 16 deles afirmaram que às vezes têm dificuldades em terminar as frases e 14 dos respondentes nunca têm dificuldades (ver Anexo 3, tabela e gráfico 25). Essa falha foi evidenciada nas pausas na exposição oral na maioria dos entrevistados, como se pode verificar na transcrição de algumas ocorrências em 6.2, nº 18: distribuição das pausas – finalização das frases.

l) Emprego de gírias. Dos trinta entrevistados, apenas 01 afirmou que sempre usa gírias; 16, às vezes e 13 deles afirmaram que nunca utilizam gírias em sua exposição oral (ver Anexo 3, tabela e gráfico 26). Evidenciou-se, na análise das percepções inconscientes, que efetivamente a minoria dos entrevistados apresentou falhas neste item.

Quanto ao uso dos pronomes:

m) Emprego do *eu / mim; entre mim e você*. Dentre os entrevistados, 04 deles responderam que sempre cometem falhas no emprego dos pronomes; 17 deles disseram que às vezes utilizam mal os pronomes e 09 afirmaram que nunca têm dificuldades no emprego desses pronomes (ver Anexo 3, tabela e gráfico 27). Percebeu-se que, na entrevista gravada, houve pouca ocorrência de troca desses pronomes citados.

n) Emprego dos pronomes *contigo / consigo / si / com você*. Dos dados obtidos, 07 dos entrevistados têm sempre dificuldades no emprego; 13 deles, às vezes e 10 dos respondentes afirmaram que nunca têm dificuldades no emprego destes pronomes (ver Anexo 3, tabela e gráfico 28). Na análise das percepções inconscientes não se evidenciaram essas dificuldades.

o) Mistura dos pronomes de 2ª e 3ª pessoas (tu - você). Nas respostas dadas conscientemente, 09 dos entrevistados disseram que sempre misturam os pronomes; 09 deles, às vezes e 12, nunca misturam os pronomes tu e você em sua exposição oral (ver Anexo 3, tabela e gráfico 29). Na análise das percepções inconscientes dos entrevistados, 10 dos respondentes apresentaram falhas neste item.

p) Emprego dos pronomes demonstrativos *este(a), esse(a), aquele(a), aquilo*. Das respostas obtidas dos entrevistados, 11 respondentes afirmaram que sempre empregam inadequadamente os pronomes citados; 18 deles, às vezes têm dificuldades no emprego e apenas 01 entrevistado nunca tem dificuldade em empregar esses pronomes (ver Anexo 3,

tabela e gráfico 30). Houve algumas ocorrências do emprego incorreto desses pronomes nos dois momentos de gravação e apresentadas nas percepções inconscientes dos entrevistados.

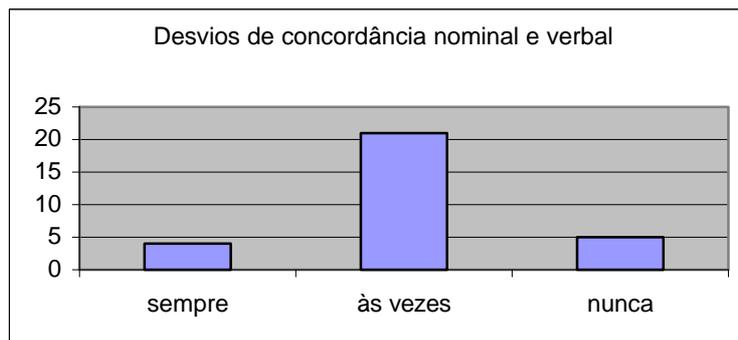
q) Quanto à conjugação verbal imprópria. Dos entrevistados, 05 afirmaram que sempre têm dificuldades na conjugação e emprego verbal; 19 deles, às vezes e 06 dos respondentes disseram que nunca erram na conjugação verbal (ver Anexo 3, tabela e gráfico 31). Foram percebidas algumas falhas inconscientes nos momentos de gravação.

r) Quanto à concordância nominal e verbal. Dos entrevistados, 04 deles afirmaram que sempre cometem desvios na concordância nominal e verbal; 21 respondentes, às vezes e 05 entrevistados disseram que nunca cometem desvios. A tabela 6.5 e o gráfico 6.5 demonstram os dados obtidos na percepção consciente dos entrevistados.

Tabela 6.5: Desvios de concordância nominal e verbal

Periodicidade	qtde
Sempre	4
às vezes	21
Nunca	5
TOTAL	30

Gráfico 6.5: Desvios de concordância nominal e verbal



Na análise das percepções inconscientes efetuadas pelo pesquisador, na gravação dos dois momentos de fala: emotiva e espontânea, a grande maioria dos entrevistados comete falhas na concordância nominal e verbal, como se evidencia em 6.2.

s) Quanto à regência nominal e verbal. No confronto entre as percepções conscientes e percepções inconscientes, foram evidenciados desvios lingüísticos na regência nominal e verbal. As falhas inconscientes, demonstradas pelos entrevistados, aparecem em 6.2. Já os dados das percepções conscientes dos respondentes podem ser encontrados na tabela 6.6 e gráfico 6.6:

Tabela 6.6: Desvios de regência verbal

Ocorrência	qtde
sempre	9
às vezes	20
nunca	1
TOTAL	30

Gráfico 6.6: Desvios de regência verbal



Tanto na concordância nominal e verbal quanto na regência verbal houve desvios por parte dos entrevistados, demonstrando a necessidade de atualização dos docentes e comprovando o estudo proposto nesta pesquisa.

t) Desvios de colocação pronominal. Dos entrevistados, 05 sempre têm dificuldades no emprego dos pronomes pessoais oblíquos junto aos verbos (colocação pronominal); 23 deles, às vezes e 02 afirmaram que nunca erram (ver Anexo 3, tabela e gráfico 32). Na análise das percepções inconscientes por intermédio das gravações, houve poucas incidências desses desvios, havendo, pois, concordância entre as percepções conscientes e inconscientes.

6.2 Análise da Entrevista Gravada

Após a aplicação da entrevista, seguida de momentos de gravação: *fala emotiva e fala espontânea*, pôde-se obter os dados que compõem a percepção inconsciente das dificuldades de expressão lingüística ocorrentes em cada um dos trinta professores que constituem o universo da pesquisa. Tais dados servem para confrontar com a percepção consciente dessas dificuldades de expressão que os docentes assinalaram no questionário e apresentadas no item 6.1.

As ocorrências das dificuldades de expressão lingüística, que serão apresentadas abaixo, foram extraídas dos dois momentos de gravação (fala emotiva e fala espontânea) que se seguiram ao questionário, e enumeradas para facilitar o confronto com as percepções conscientes dos respondentes assinaladas no questionário:

1. Prolongamento das vogais.

Exemplos: *euuuu, ééé, eee, iii, ii, maais, quiii, aiii, nééé, umaaa, coisaaa, que aaa, ee...oo...aa..., éé...o...aa, éé... éé, a...a...a..., dooo, aa...a, queee, porqueee, o...o...o..., ée...eleee, ii..uuu, deee, pelaaaa, trabalhooo, peguei...iii, intãooo, muitooo, vocêêê, ooo, todaaa.*

2. Omissão de vogais no meio de palavras.

Exemplos: *otros, otro, otra, primera, quera, churrasquera, primero, intera, ropa, embaxo, dexo, costurera, pasadera, dexta, dexava, poco, brincadera, pexe, tercero, dinheiro, financiero, manera, pesseguro, cherando, caxote.*

3. Acréscimo de vogais no meio de palavras.

Exemplos: *faiz, nós, rapaiz, atrais, feiz, veiz, mais nessa veiz, treis, deiz, traiz, vocêis.*

4. Omissão de sílaba no meio de palavras.

Exemplo: *chacra* (chácara).

5. Omissão de vogal (u) no final de palavras.

Exemplos: *falo, deixo, so, chego, fico, falo, quebro, desmonto, chamo, fotografo, falo, marco, incentivo, que eu vo, escapo, fecho, começo, acabo, ele cito, ele olho, torno-se, dedico, relaxo, eu do, me pego, me agarro, me arrasto, me jogo, intrego.*

6. Omissão de consoantes (r, s) no final de palavras.

Exemplos: *bate, treina, vamo dize, conta, colaca, faze, trabalha, passa, leva, canta, assobia, afasta, qualque, supera, especializa, quere fala, aprende, ouvi, pode relata, apesa, viaja, começa, infrenta, rolamo, fornece, comenta, pra vê, mexe, acontece, prepara, atende, pode compra, joga, considera, consegui, enxerga, aumenta, professo, torna, estuda, mostra, conhece, pra vive, pra da, chegamo, lava, termina, deve inicia, devia pensa, lembra, escurece, me mata, cumpri, cai nisso, subi, repensa, compartilha, escolhe, que dize, fui ve, sofre, supera, espanta, pode caminha, pode me mexe, pra pisa, esquece, não pidi, implora.*

7. Troca de vogais e por i ; o por u .

Exemplos: *di idadi, aproximadamenti, di qui, i essi, siguia, istrada, sempri, necessidadi, interessanti, interneti, dismotivando, eli, deli, contu pru, pidi, seti anus, lembriu, genti, vontadi di cume, essi enfoqui, realmenti qui, pra infrenta, dispidido, queru, i issu, fazendu, vistido, bolu, intão, vermelhu, dus, desti, gostu, termu, assuntu, existi aqueli, nu, di tantus anus, muito, im, nelis, mi isqueço, i mi deo, pisotiado, si fizer hoji, iscola, alunus, eli sabi, contenti porqui, minino, firida, istava, qui isqueço, di repenti, ingraçada, quiríamos, podia, i comendu, si tem, inxergava, quirido, i u custume, disisperada, imbora, intrego, pur aí, iscolha, siguinti, sortiado, mininu, sempri corrundu prum, dismuntandu, eu num achu issu, acreditu muito qui im todos os mundus, necessidadi du momentu, di pidi prum, dimais marcanti, capacidadi, seguinti.*

8. Cacoetes.

Exemplos: *né, tá, tava, tô, tão, tamo, daí, tavam, tar...*

9. Vícios de linguagem.

Exemplos: *ce vai aprendendo; mas enfim né; puxa vida; você veja; tá, vô pega lá a lição; mexe caquela né...; me deu um clique...; com as crianças...; eu tô dando isso pros meus filhos...; são dias que daí eu tenho...; entrei pra dentro...; na minha opinião particular; acho que é pur aí; cheguei em casa, a minha mãe assim...; tinha que tá alguém junto...; me vem de cara assim...; oportunidade de ser protagonista, ator principal...; mas este eu não consigo lembrar...; tive que briga co cara; daí fiquei parágrafo ali olhando; falei bom talvez seja por lá o caminho; tá só esperando uma oportunidade...; beleza... uma coisa de louco...*

10. Emprego de gírias.

Exemplos: *um fato bacana; e pego um monte de lição...; me considerei um cara...; era muito legal...; brigar com o cara...; então o cara sendo pressionado dessa maneira...*

11. Mistura de pronomes de 2ª e 3ª pessoas (tu – você).

Exemplos: *você falou lembre-se de um episódio de tua infância; você consegue superar o teu medo; você não vive sem ter o trabalho, sem ter o teu emprego...; você quer que te conte outro episódio...; você consegue trabalhar com os teus problemas; você quer comprar... pague com o teu dinheiro; pessoas do teu convívio que você...; você identifica a tua profissão; aonde você vive e como ela influencia na tua evolução...*

12. Emprego dos pronomes **eu / mim**.

Exemplos: *que era pra mim treina...; noto a diferença entre eu meus filhos...*

13. Uso dos pronomes demonstrativos **este(a), esse(a) isso, aquele(a)**.

Exemplos: *e isto com seis anos de idade, né, esta foi uma experiência...; e esta experiência me deixou contente... no dia que foi apresentado aos pais essa peça; indo pra minha casa, passava pela escola dele e ele tinha arranjado uma briga com esse outro minino lá; e daí como eu estava passando ele me colocou nessa briga pra enfrentar esse esse camarada; foi uma situação que eu lembro que enfrentei esse rapaz na adolescência; daí nós fomos até esse olho d'água, chegamos lá pra lavar a cabeça...*

13. Colocação pronominal.

Exemplos: *que recordo-me...; me deu um...; porque trata-se do; me daria muito prazer, me relaxaria bastante;*

14. Repetição de palavras.

Exemplos: *pessoas com pouco ou com pouca é qualificação...; alguma coisa que fosse me absorver naqueles dias, que me absorvesse naqueles dias...; eu vou relatar pra você um episódio... eu vou relatar pra você um episódio que eu já relatei ...; então assim aquela coisa assim...; mas assim também me faz lembrar assim...*

15. Construção frasal.

Exemplos: *mas enfim eu estava no colégio naquela tarde e os outros as turmas à tarde...; apanhei e aquela coisa toda, né, e toda aquela coisa por causa da...; eu vejo o trabalho como um bom momento de você di lazer também, né, e principalmente que*

a gente possa acho que no ambiente onde você consegue realização pessoal e profissional...; eu acho que é isso que as pessoas tá faltando um pouco, de vida...; onde é eu tinha que é previamente decorar um texto...; pela vontade que eu tive em momento algum eu tive medo de apresentar, enfim e isto com seis anos...; então é há muito tempo eu já me preocupo...; continuei lá brincando, soltando balãozinho, fui pra casa, não contei nada, eu morava com os meus avós inclusive...; acredito que a vida é deve ser é existem várias formas de vida...; aí que eu a primeira possibilidade que ele conseguiu ele me pego tiro minha moto, me deu um carro, mas vendeu a moto, não me deixou mais ficar com a moto e eu acabei nunca mais tendo moto, apesar de gostar...; um dia de sol assim é um tem significado que extrapola assim meramente o fato de não estar chovendo ou não estar chovendo, uma coisa assim...esse que é o significado pra mim é importante; i peguei meu carro, engatei o barco, convidei vários amigos pra i pesca comigo, ninguém podia, ninguém quis, fui sozinho; e daí eu vinha junto com ele dentro do caminhão junto alguns metros até chegar dentro de casa...; então eu ali eu aprendi, ou reconheci, né, que a infância nós queremos ter uma vontade de querer...; ali se deu início pra se continuar sempre a estudando e se qualificar; de repente veio a irmã ela era acho que era irmã Otília o nome dela sabe; aí saiu todo mundo correndo lá atrás.

16. Concordância nominal e verbal.

Exemplos: que as coisa hoje são muito, são muito mais fáceis...; os dois quebraram os braço...; rolamo no cascalho lá, aquelas coisa lá...; a gente fala para os alunos que precisam estar pronto para desempenhar...; no dia que foi apresentado aos pais essa peça...; é as festas de final de ano...; bateu quatro horas; as ondas parece que ficam mais alvoroçadas...; tinha dois quilos e duzentas gramas; vejo pessoas que não consegue ter...; deu os dois minutos...; só ficou eu e meu primo...; e de fato aconteceu duas vezes acidentes...; as paredes da casa tinha sido recém-pintada; é tais momentos vivenciados juntos; lembra em casa até com um tom de piadas...; eram cinqüentas...; aquelas férias que normalmente ocorre no período...; a gente fica em algum hotel com toda a família reunido, pra voltar reconfortado...; houveram outros momentos; compra aquelas coisa toda; só que meu pai alerta...

17. Regência nominal e verbal

Exemplos: *que veio na minha cabeça; eu fui num colégio; quando chegou em casa; no dia que foi apresentado...; só ficou eu e meu primo...; quando eu cheguei em casa; para ir de encontro ao meu pai...; a todos os momentos que foram vivenciados; acabou a falecer...; chegar em casa; a nível de brasileiro; continuar a estudar e se qualificar; fomos no mercado; até meu pai batia na porta; não me vem na cabeça; estar com as pessoas que gosto; é assistir um filme.*

18. Distribuição das pausas – finalização das frases.

Exemplos: *então eu... pra mim...; eu não...não...; na época não ficou marcante assi... muito marcante (pausa)...; o meu pai foi buscar um material junto com a minha tia na na praia e eu gosto bas... eu sempre adorava ir à praia...; ééé i já notei que nessa... situação é engraçada que aconteceu, passou... ii falaram que eu falasse, nunca trocamos duas palavras de intimidade nós três...; aí que eu a primeira possibilidade que ele conseguiu ele me pego tiro minha moto, me deu um carro, mas vendeu a moto, não me deixou mais ficar com a moto e eu acabei nunca mais tendo moto, apesar de gostar...; me sin... me torno-se angustioso quando fico obsoleto ou parado, falta-me é alguma coisa pra resolver um problema... então o trabalho hoje faz parte da minha atividade, se eu hoje estou parado eu me sinto perdido...; só que meu comportamento emocional estava tão alterado que eu não tinha mais é... vontade, então pouco ânimo e coragem de destruir o animal indefeso, né, isso um processo de educação e evolução que nós a a passamos...; e eu vou citar aí, como eu não tenho problema com tudo, a ... é... a ... saíram dessas instituições...; mas da escada uma vez eu caí, eu caí e foi uma coisa bastante... mas eu caí assim sentada...; o fato que marcou minha vida foi, é... o desenvolvimento... ; tive a oportunidade de participar de um... como é que era, meu Deus... um projeto...*

19. Inadequação vocabular.

Exemplos: *mais eu também...; mais nessa vez...; aonde ele tinha feito uma promessa...; quando fico obsoleto ou parado...*

20. Conjugação verbal imprópria.

Exemplos: *deveria estar na segunda série, na época é no ano primário; ali se deu início pra se continuar sempre a estudando e se qualificar; mas daí eu já tinha dito que sim e agora não volto atrás; então eu tava indo com um colega na saída da escola*

em direção a casa, nós passamos ao lado da Hípica e quando chego na Hípica enquanto nós tínhamos umas pedrinhas no chão começamos a jogar; meu pai não tinha chego; eu tinha que dar gasto àquilo ali.

Pela análise efetuada das percepções inconscientes dos entrevistados, observa-se que existe uma grande quantidade de desvios ocorrentes na exposição oral dos docentes, o que ressalta o propósito de contribuição desta pesquisa.

6.3 Observações e Sugestões Apresentadas pelos Entrevistados

Após a aplicação do questionário com cada um dos trinta professores, seguido da entrevista com dois momentos de gravação, o pesquisador solicitava ao respondente que se manifestasse livremente sobre a pesquisa, apresentando suas observações ou sugestões que desejaria fazer acerca do tema pesquisado, do questionário ou dos momentos de gravação.

A seguir, são enumeradas as **observações apresentadas pelos respondentes**:

1. Constatação das dificuldades de expressão lingüística, sobremaneira pelos inúmeros “erros” cometidos na fala.
2. Facilidade ao falar de um episódio da infância, porque envolve o emocional.
3. Maiores dificuldades ao falar quando o assunto é de improviso.
4. Disponibilizar o resultado final da entrevista, para saber das falhas cometidas inconscientemente.
5. Elogio pela escolha do tema da pesquisa.
6. Importância da autocrítica, uma vez que só é feita na percepção consciente, passando despercebida no momento da fala gravada (percepção inconsciente).
7. Surpresa por participar de uma entrevista, com questionário para responder e seguido de dois momentos de gravação.
8. Exercício de reflexão sobre as falhas cometidas e um treino de expressão da língua.
9. Dificuldade de falar de si mesmo para os outros, não importando qual o aspecto a ser abordado.
10. Desleixar na comunicação oral, não se importando com os “erros” que possa cometer, uma vez que prioriza o aspecto técnico e o conteúdo a ser transmitido.
11. Receio de falar em público, pelo medo de errar na utilização da Língua Portuguesa.

12. Errar mais na exposição oral, por desconhecer as regras gramaticais, e não se vigiar quando fala.
13. Priorizar a língua estrangeira, em detrimento da Língua Nacional.
14. Maiores dificuldades em falar quando o assunto não for técnico.
15. Inibição ao falar com colegas professores de Língua Portuguesa.
16. Preocupação em não errar na exposição oral, sobretudo quando fala em público, devido às cobranças.
17. O cuidado com a língua, sobretudo na expressão oral, tem sido negligenciado de modo geral por todos os falantes.
18. O questionário seguido da entrevista gravada é importante para o professor se auto-avaliar quanto às suas dificuldades e que a grande maioria dos professores deveria passar pela mesma experiência.
19. A pesquisa é extremamente importante, porque contribui para conscientizar os professores do CEFET-PR da necessidade de buscar a melhor forma de se comunicarem e sem falhas.
20. Muitos professores da área técnica não se preocupam com a linguagem, dando atenção apenas ao conteúdo a transmitir, dificultando a compreensão e o entendimento dos alunos, vindo em prejuízo a ambos.
21. Sempre que participa de uma reunião, sente-se angustiado ao perceber que será chamado para falar, ficando assim ansioso até o momento da fala.
22. Mostrou-se curioso com os resultados da pesquisa, desejando receber o retorno após a análise, pois à medida que o tempo passa (amadurecimento profissional), mais o professor perde o contato com as regras gramaticais da língua. A relação de conversa fica muito técnica (formal), pela exigência da própria disciplina que ministra. Com isso, nota que perde a riqueza vocabular e da linguagem. Salientou que muitas vezes o professor da área técnica é corrigido pelos alunos.
23. É muito importante pesquisar o comportamento humano voltado para a análise da expressão oral, na observação das falhas da língua, pois muitos professores negam (conscientemente) que cometem “erros” na exposição oral; porém, numa análise (percepção inconsciente) nota-se quantas falhas são cometidas. A pesquisa ajuda a medir essas variáveis.

24. Sentiu-se um pouco inibido na gravação, por estar diante de um professor de português. Já em sala de aula, descontraí-se e, certamente, comete bem mais “erros” na língua.
25. Aceita sempre as sugestões e críticas de alguém que é especialista (professor de Português), no intuito de ajudar a melhorar as suas falhas na exposição oral.
26. Participou da entrevista, apesar do cansaço físico. Nota que, sempre que está cansado, comete mais falhas. Aumenta o grau de falhas à medida do cansaço.
27. Vigia-se muito ao falar, sobretudo em público, pois é cobrado pelos familiares sempre que erra.
28. Assegura que lhe falta treinamento em Língua Portuguesa. Fala muito e em qualquer lugar, mas teme ao falar com professor de português, pois este “está sempre ouvindo tudo e analisando tudo o que ouve”.
29. Afirmou que o trabalho de pesquisa apresentado poderá ajudar os professores, pois tudo quanto se fala é ouvido e analisado por alguém. Muitos alunos acabam imitando o professor no que ele disse em sala de aula.
30. Ao falar, está sempre se “policiando” para não cometer falhas. Prepara-se, também, para dar aula, para evitar falhas na linguagem e falar mais corretamente.
31. Sempre que se sente cobrado ou sob tensão (pressão), comete mais falhas na exposição oral; mistura idéias e chega até a trocar sílabas de certas palavras.
32. Evita falar de improviso, mesmo em sala de aula. A não ser em certas discussões, em que deve dar sua opinião, mas não embasada em argumentos como deveria ser.
33. Destacou a extrema importância de melhorar a expressão oral, pois durante o preenchimento do questionário percebeu que erra muito. “Por acharmos que falamos bem, não paramos para nos conscientizar e melhorar a nossa fala”.
34. Na sala de aula se solta mais e percebe que comete mais vícios de linguagem. Citou os *ééé...* que tem consciência que repete sempre.
35. A pesquisa pode contribuir para a melhoria da expressão oral dos professores, bem como na qualificação profissional, enquanto professores em sala de aula ou em qualquer lugar.
36. A validade da pesquisa para que, após a tabulação geral e análise, os dados cheguem à comunidade cefetiana, a fim de que os professores conheçam as falhas na exposição oral e se sintam estimulados a buscar cursos de atualização em Português.

37. Disse que sentiu a pressão psicológica do momento, por conhecer o pesquisador e saber que é professor de Português, o que não acontece em sala de aula. Porém, elogiou a atitude do pesquisador, deixando-o à vontade e tranquilizando-o no decorrer da pesquisa. Notou os cacoetes, sobretudo o *né*, porque estava muito preocupado com o que ia dizendo. Em sala de aula já não percebe os “erros” que comete.
38. Reconheceu que o trabalho de pesquisa é superimportante, não só em nível acadêmico, mas que deveria ir além, no ramo de hotelaria, médicos, advogados ou profissionais liberais, pois ela pode acrescentar muito se posta em prática, porque as pessoas erram muito em geral na língua, deixando de valorizar a imensa riqueza da Língua Portuguesa.
39. Sentiu-se ansiosa com relação ao tempo delimitado; por ser muito objetiva, considerou os dois minutos muito longos para explanar sobre o assunto (os dois momentos da fala gravada). Costuma falar o mínimo e irrita-se em reuniões quando alguém fica nas minúcias e não se limita à objetividade.

Pode-se constatar, em praticamente todas as sugestões, que há uma grande preocupação dos entrevistados com relação à performance (desempenho/atuação) na utilização da Língua Portuguesa como ferramenta de trabalho. Deixaram transparecer, também, o desejo de melhoria e, para tanto, solicitam cursos e treinamentos para superarem as dificuldades que têm no instante de sua exposição oral. Tudo isso corrobora, uma vez mais, com o propósito ensejado pelo presente estudo.

Destacam-se, também, algumas **sugestões apresentadas pelos respondentes**:

1. Programar cursos de atualização em Língua Portuguesa, de forma mais incisiva, para os professores.
2. Aproveitar a experiência do pesquisador para ofertar mais cursos de oratória e reciclagem em Língua Portuguesa, como vinham sendo ministrados em anos anteriores, para “melhorar a palavra, que é ferramenta de trabalho do docente”.
3. Convidar o entrevistado para participar da pesquisa, em particular, evitando o convite na presença de outras pessoas (colegas), para não gerar comentários ou expectativas.
4. Inverter as etapas da entrevista, começando com os dois momentos de gravação e, depois, o questionário, para o respondente não ficar influenciado com a percepção consciente assinalada e não ser condicionado à vigilância.

5. Dar mais tempo ao respondente para examinar o questionário e “fazer uma reflexão”.
6. Implantar, nos programas de mestrado, a disciplina de Didática, com treinamento em oratória e reciclagem em Língua Portuguesa, como também treinar habilidades de trabalhar em grupo, expressar-se melhor no aspecto da comunicação.
7. Acrescentar à pesquisa – questionário: a) como aprendeu a falar; b) como era o ambiente cultural em sua casa; c) a história da constituição da fala, da cultura familiar.
8. Treinamento para todos os professores que passaram pelas entrevistas, para corrigir ou minimizar as deficiências na exposição oral, a fim de preservar a imagem dos professores perante os alunos, como também a imagem da Instituição, pois “se os professores não estiverem preparados e hábeis no domínio da língua, como é que vão preparar os alunos para também se desempenharem da melhor forma possível?”.
9. Promover, periodicamente, na Instituição essa troca de experiências e análise reflexiva das dificuldades conscientes e inconscientes de expressão oral, para, depois, propor atividades e exercícios (treinos) de melhoria.

Pelo caráter exploratório da presente pesquisa, em que se buscou a compreensão geral do problema para caracterizar as dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral dos docentes de Educação Tecnológica, bem como a comparação entre as percepções conscientes assinaladas pelos entrevistados com as percepções inconscientes que o pesquisador detectou na gravação de dois momentos de fala: emotiva e espontânea, pôde-se extrair benefícios do estudo. A análise e a interpretação efetuadas comprovaram que a proposta de identificar as principais dificuldades de expressão oral dos docentes foi evidenciada.

A partir dos dados coletados, analisados e interpretados foi possível, pois, extrair as conclusões pertinentes à pesquisa, bem como propor recomendações de atividades para o CEFET-PR, a fim de atender aos anseios dos docentes entrevistados, que necessitam de cursos de atualização em Língua Portuguesa, para superarem as suas dificuldades de expressão oral, vindo em benefício próprio e dos educandos. Da mesma forma, todo o trabalho de pesquisa e análise efetuado possibilitou propor recomendações para futuros estudos.

7 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

Este estudo buscou identificar e caracterizar as dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral dos docentes de Educação Tecnológica, como também detectar as falhas / desvios de sintaxe e avaliar o grau de intensidade desses desvios lingüísticos, em uma Instituição de Ensino.

Para tal, foi utilizado o modo de investigação estudo de caso e intencionalmente selecionado o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR, como fonte de dados, devido a sua forte presença na área de Educação Tecnológica e por sua relevante contribuição na educação da sociedade paranaense, em seus 91 anos de atuação.

De forma a facilitar o entendimento e a análise dos dados, o processo de coleta de dados foi efetuado por intermédio de um questionário contendo 29 perguntas-chave fechadas, composto por três partes: *I - perfil do entrevistado; II – quanto à utilização da Língua Portuguesa na comunicação oral; III – avaliação descritiva das falhas detectadas em sua comunicação oral em sala de aula*, para compor os diversos fatores e atividades relativas ao tema. O intuito do questionário era para o respondente analisar a sua *percepção consciente* das possíveis dificuldades de expressão lingüística em sua comunicação oral.

E para se chegar à elaboração final do questionário, foi aplicado um pré-teste em três docentes (10% da amostra estudo de caso). Salienta-se que o pré-teste mostrou-se eficiente, pois muito contribuiu para melhorar a qualidade do questionário final.

A aplicação do instrumento foi acompanhada do procedimento de entrevista com gravação de dois momentos de exposição oral do respondente: fala emotiva e fala espontânea, com duração aproximada de dois minutos para cada fala gravada, a fim de que pudessem ser examinadas as *dificuldades inconscientes de explanação oral dos entrevistados*. Esses procedimentos de aplicação do questionário e entrevista gravada ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2000, retratando o momento atual da Instituição. Foram aplicados no total trinta questionários e trinta entrevistas gravadas aos respondentes selecionados intencionalmente (amostragem não-probabilista intencional), sendo todos eles professores ligados à área de Educação Tecnológica.

Em todas as questões, os respondentes tiveram condições de fazer sugestões e/ou comentários, que foram anotados após a entrevista gravada. Ressalta-se, também, que no transcurso da aplicação dos referidos questionários e entrevistas, obteve-se de todos os entrevistados boa receptividade e acessibilidade, sem deixar de citar as dificuldades naturais de agendar entrevista com cada respondente, pelo acúmulo de trabalho de cada um.

Devido à característica do estudo ser exploratório, generalizações não são possíveis, mas, sim, ressaltar o estudo proposto, ao serem avaliados os reflexos para o ensino-aprendizagem para a Instituição, bem como o entendimento do docente quanto à sua atuação em sala de aula. Considerando a particularidade de cada um dos respondentes, as conclusões que serão apresentadas não pretendem representar de forma generalizada o comportamento de todo o quadro docente do CEFET-PR, mas ser um elemento sistematizado de estudo inicial, para posterior aprofundamento do tema.

Outras características do estudo devem ser consideradas, sobretudo quanto à sua limitação, devido à utilização da amostragem, uma vez que podem apresentar desvios imperceptíveis ou não controláveis pelo investigador. Todavia, a utilização combinada de questionário e entrevista gravada mostrou-se, por sua vez, muito eficiente na obtenção de dados e informações. Como também o clima de cooperação, de simpatia e de cordialidade - desenvolvido entre respondente e pesquisador - propiciou uma resposta mais imediata dos dados.

Sem dúvida, a comparação entre os dados coletados é imprescindível para que se possa validá-los, evitando-se a subjetividade que possa vir a distorcê-los. Assim, a triangulação que se estabeleceu neste estudo para se chegar ao conhecimento, consistiu na comparação entre o abordado no quadro teórico, com a aplicação do questionário e da entrevista gravada e de observação sistematizada. Para tal, foram coletados os dados relativos a cada respondente e em diferentes momentos.

Da análise e interpretação dos dados, foi possível se chegar às seguintes **conclusões**:

1. Os resultados obtidos mostraram uma diferença significativa entre a percepção consciente (entrevistados) e a percepção inconsciente (pesquisador).
2. A metodologia utilizada foi adequada para identificar as diferenças entre as percepções.
3. Há desvios inconscientes de sintaxe nos docentes, que necessitam ser sanados.

4. Todos os docentes entrevistados demonstraram interesse em melhorar sua qualificação, participando de cursos de atualização em Língua Portuguesa.
5. Há lacunas no incentivo à atualização dos docentes em Língua Portuguesa.
6. A imagem da Instituição pode vir a ser melhorada com o aprimoramento da performance dos docentes.

Considerando que o docente, como falante, também está sendo avaliado permanentemente por seus alunos, sobretudo se está desenvolvendo um conteúdo de modo sistemático, apresentam-se algumas medidas que ele poderá levar em conta, a fim de estar em contínuo processo de melhoria, colaborando dessa forma, também, para a melhoria do ensino-aprendizagem:

- Levar em consideração que a maneira pela qual algumas pessoas falam com as outras indica, também, o grau de integração ao meio e a qualidade de sua interação social.
- Considerar que, mediante a observação, as pessoas obtêm a maioria das informações que utilizam, tanto para o desenvolvimento da vida diária como para todo tipo de projetos de pesquisa.
- Manter constantemente uma atitude de observação crítica em relação à própria função de docente.
- Manter-se em estado de alerta, enquanto estiver falando, procurando ouvir-se, para perceber possíveis desvios na linguagem.
- Lembrar-se sempre de que a observação consiste, basicamente, no exame atento que um indivíduo realiza sobre o comportamento de outro ou sobre fatos ou fenômenos que ocorrem ao seu redor.
- Aceitar que assim como ele avalia os seus alunos, estará ele igualmente sendo observado e analisado pelos discentes.
- Admitir que, da mesma forma que os alunos são distintos e têm reações diferentes de acordo com as circunstâncias, também ele deverá estar consciente de que, em sala de aula, deverá ser um referencial para seus alunos.
- Procurar expressar-se de forma correta, evitando os desleixos na linguagem.
- Dar instruções mediante orações completas e explícitas.
- Usar um vocabulário rico e variado.

- Manter, em sala de aula, uma excelente disposição emotiva para troca de mensagens, expressando suas idéias com clareza e de maneira nada competitiva.
- Ter em mente que a questão não é vencer, mas ser capaz de dizer o que pensa com liberdade.
- Lembrar que a manutenção de um diálogo ou conversação exige um clima de mútuo respeito, passando o professor a ser visto como modelo pelos seus alunos.
- Gravar momentos de sua aula, em diferentes atividades, para dispor de dados quanto aos desvios, vacilações e imprecisões de sua exposição oral.
- Escutar atentamente a gravação efetuada, quantas vezes forem necessárias, para perceber os seus desvios lingüísticos e propor-se estratégias de aprimoramento.
- Fazer a transcrição de alguns momentos da gravação, para ter uma percepção mais concreta dos seus possíveis desvios lingüísticos ou dificuldades de expressão oral.
- Auto-avaliar-se, periodicamente, para perceber suas diferentes capacidades e características pessoais.
- Procurar expressar-se corretamente sempre que estiver utilizando a Língua Portuguesa, independentemente da situação, local ou ouvintes.
- Ter em mente que os alunos têm de desenvolver um amplo repertório de procedimentos intelectuais e comunicativos válidos não só para a escola, mas para a vida em comunidade, sendo a comunicação verbal fundamental para a aprendizagem em todas as áreas curriculares.

Espera-se que os docentes possam levar em consideração algumas dessas medidas que foram propostas com o intuito de melhorar o desempenho pessoal e profissional, bem como contribuir para a melhoria de todo o processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, algumas recomendações são propostas, também, para o Cefet-PR:

1. Acompanhamento sistematizado de um grupo de professores, em sala de aula, com observação e gravação de momentos de aula e em diferentes atividades, para uma análise mais detalhada de sua exposição oral.
2. Desenvolvimento de cursos / treinamentos e atualização em Língua Portuguesa, com momentos de exposição oral e gravação, para posterior análise e discussão com todos os participantes.

3. Criação de cursos, palestras ou atividades em que os professores pudessem vivenciar situações como as que foram experienciadas durante a entrevista com gravação, propiciando, assim, mecanismos de treinamento e melhoria das falhas detectadas.
4. Inclusão de cursos de oratória, com treinamentos em dicção, reciclagem e atualização em Língua Portuguesa, nos currículos escolares dos cursos ofertados pela Instituição.
5. Criação de um programa em CD ROM, com exercícios práticos de atualização em Língua Portuguesa e exercícios para detectar os desvios de linguagem e sintaxe na utilização da Língua Nacional.
6. Aproveitamento da Semana de Planejamento de cada departamento da Instituição, para reciclar os professores em Língua Portuguesa e em treinamentos rápidos de apresentação ao público.
7. Programação periódica de momentos de trocas de experiências e análise reflexiva das dificuldades de expressão lingüística, numa percepção consciente e percepção inconsciente, entre professores de Educação Tecnológica e instrutores de cursos de atualização em Língua Portuguesa, com atividades de gravação e transcrição da fala.

Pela dimensão do tema abordado: *Análise das dificuldades de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral*, alguns outros tópicos existem que poderão ser aprofundados a partir deste estudo, e que não foram extensivamente analisados, tendo em vista o caráter exploratório do estudo. Dessa maneira, sugerem-se alguns possíveis **desdobramentos para futuros estudos**:

1. Sistema de acompanhamento e avaliação de docentes em atividades de ensino e aprendizagem.
2. Utilização de mídias para acompanhamento e avaliação da exposição oral de docentes.
3. Sistematização de modelos de cursos voltados a docentes de Educação Tecnológica, com observação de atividades realizadas em laboratórios e oficinas.
4. Sistematização de um roteiro de atividades de aprendizagem baseado em vivências, para uma melhor capacitação em Língua Portuguesa.
5. Desenvolvimento de softwares voltados à prática e à utilização em Língua Portuguesa.

O estudo efetuado demonstrou que existe uma grande dificuldade de expressão lingüística apresentada pelos docentes ligados à área de Educação Tecnológica. A comparação que se estabeleceu entre as percepções conscientes assinaladas pelos entrevistados com as percepções inconscientes, que foram detectadas pelo pesquisador, evidenciaram muitos desvios de sintaxe na exposição oral e que necessitam de treinamentos e reciclagem em Língua Portuguesa, para que sejam sanadas essas falhas.

Os resultados obtidos responderam às expectativas e aos objetivos da proposta de estudo, pois puderam caracterizar as dificuldades de expressão lingüística que ocorrem na exposição oral dos docentes, como também a grande expectativa desses mesmos docentes para que sejam ofertados mecanismos de atualização em Língua Portuguesa, no intuito de sanar desvios na comunicação oral. Dessa forma, apresentou-se um elenco mínimo de atividades que possibilitem, à Instituição, elaborar um programa de permanente capacitação dos docentes, com vistas à melhoria pessoal de cada professor, e com reflexos positivos no processo ensino-aprendizagem.

Em suma, a constante busca pela capacitação individual de cada docente do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR, assim como dos professores de qualquer Instituição de Ensino, na melhoria da sua expressão lingüística e conseqüente satisfação no instante de sua comunicação oral, trará reflexos positivos para todo o processo de ensino-aprendizagem, com pessoas mais realizadas pessoal e profissionalmente.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques (org.). *Estudos Lingüísticos XVII Anais de Seminários do GEL - Grupos de Estudos Lingüísticos São Paulo*: FFLCH/USP, 1989.
- BACK, Eurico; MATTOS, Geraldo. *Gramática Construtural da Língua Portuguesa*. vol 1. São Paulo: FTD, 1972.
- BAEZ, A. V.; Knamiller, G. W.; Smith, J. C. (ed.). *The Environment and Science and Technology Education*. United Kingdom: Pergamon Press, 1987.
- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. *A Educação Técnico-Profissional: Fundamentos, perspectivas e prospectivas*. Brasília: SENETE, 1991.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. Os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs – Núcleos de Inovação Tecnológica. In: *Revista Educação & Tecnologia*. Ano 1, n.2, dez./97. Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1997.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida (org.). *Tecnologia & Interação*. Coletânea “Educação e Tecnologia”, Cefet-PR. Curitiba, dez. 1998.
- BATISTA, Lilian Maria Cintra Campos. A tecnologia na educação. In: *O Popular*. Goiânia – GO, 27/00/2000.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 30. ed. São Paulo: Nacional, 1986.
- BLACK, P.; HARRISON, G. *In Place of Confusion*. Great Britain: Newgate Press, 1985.
- BOOTH, B. The Development of Technology Education in the United States. *Design Technology Teaching* 23(1): 45-50, 1990.
- BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos lingüísticos*. 8.ed. São Paulo: Nacional, 1984.
- CARVALHO, Hélio Gomes de. Tecnologia, Inovação e Educação: chaves para a competitividade. In: *Revista Educação & Tecnologia*. Ano 2, n.3, ago./98. Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1998.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia Científica*. 4ª ed. São Paulo: MAKRON Books do Brasil, 1996.
- CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

- DACEX. Departamento de Acadêmico de Comunicação e Expressão. In: *Linhas norteadoras do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no CEFET-PR*, 1998.
- DECRETO nº 87.310, de 21/006/82. Regulamenta os *Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs MG/PR/RJ*.
- DELTA. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. v.3, n.2, agosto. São Paulo: EDUC, 1987.
- DELTA. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. v.5, n.1, fevereiro. São Paulo: EDUC, 1987.
- DE LUCA, M. O. P. *Didáctica de la lengua oral*. Metodología de enseñanza y evaluación. Buenos Aires: Kapelusz, 1983.
- DIREITO, Paulo. Livre Pensar. In: *O Liberal*. 03/8/00. Belém, PA, 2000.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Lingüística*. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- DUCKER, Peter F. *Inovação e Espírito Empreendedor*. São Paulo: Pioneira, 1995.
- DUCROT, Oswald e TODOROV, Tzvetan. *Dicionário das Ciências da Língua*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1974.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Lingüística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- FOWLER, R. Power. In: Van Dijk, T. A; (ed.) *Handbook of Discourse Anaysis*, London. Academic Press, 1985.
- GAMA, Ruy. *A tecnologia e o trabalho na história*. São Paulo: Nobel/Edusp, 1985.
- GASCHO, João Arnaldo. Escola: força restritiva ou impulsora? In: *Saberes*. Ano 1, v.1, n.1, jan./abr.2000. Jaraguá do Sul, SC, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1995.
- GILBERT, C. *Look! Primary Technology*. United Kingdom: Oliver & Boyd. 1987.
- GONÇALVES, Lúcia. Educação na Web não é e-commerce. In: *A Gazeta*, 27/6/00. Vitória, ES, 2000.
- HELAL, Carla. Em busca de um novo modelo para a educação. In: *Em Questão*, maio/jun. de 2000. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ-RJ, 2000.
- HILL, Archibald A.(org.). *Aspectos da Lingüística Moderna*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- JAKOBSON, Roman. *Lingüística*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.
- LEI nº 6.545, de 30/06/78. Cria os *Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs* de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro.
- LEI nº 6.344, de 06/07/78. Cria o *Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC*.
- LEI nº 7.863, de 31/10/89. Cria o *Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão*.
- LEI nº 8711, de 26/09/93. Cria o *Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia*.
- LEI nº 9.394, de 20/12/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- LEPSCHY, Giulio C. *A Linguística Estrutural*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- LITTO, Frederic. O futuro da educação é plural. In: *Fundescola – Boletim Técnico*. n.35, ano V, março de 2000. Brasília, DF, 2000.
- LOPES, Edward. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- LYONS, John. *Introdução à Linguística Teórica*. São Paulo: Nacional, 1979.
- LYONS, John. *Lingua(gem) e Linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- LYONS, John. *Teses: O que é a linguagem? Introdução ao pensamento de Noam Chomsky*. Lisboa: Estampa, 1972.
- MALMBERG, Bertil. *As novas tendências da linguística*. 2. ed. Tradução de Francisco da Silva Borba. São Paulo: Nacional, 1974.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.
- MATTELART, Armand e Michèle. *História das teorias da comunicação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- MEDEIROS, José. Mutações. In: *Clarín*, 15/8/00. Buenos Aires, Argentina, 2000.
- MESQUITA, Roberto Melo. *Gramática da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo:
- MINICUCCI, Agostinho. *Relações Humanas – Psicologia das Relações Interpessoais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.
- OZÓRIO, Nelson Teixeira. Linguística e língua nacional. In: *Jornal Gazeta do Povo*, Curitiba, 09 de maio, 2000.

- PAIS, Cidmar Teodoro; BARBOSA, Maria Aparecida; PONTES, Eunice; RECTOR, Mônica; WITTER, Geraldina; HEYE, Jürgen; NEIVA JR, Eduardo. *Manual de Lingüística*. 2. ed. São Paulo: Global, 1986.
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- PRETI, Dino. *Sociolingüística: os níveis da fala*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1982.
- REIS, Maria de Fátima. *Educação Tecnológica: a montanha pariu um rato?* Porto Codex Portugal: Porto Editora, 1995.
- REYZÁBAL, Maria Victoria. *A comunicação oral e sua didática*. Bauru: Edusc, 1999.
- RODRIGUES, Anna Maria Moog. Tecnologia para o desenvolvimento humanizado. In: *Ensaio*, vol. 1, abr./jun. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1994.
- ROMANO, Cezar Augusto. *Cursos Superiores de Tecnologia (Graduação na Educação Profissional)*. Curitiba: Editora CEFET-PR, 2000.
- ROMER, Paul. Beyond the knowledge worker. *Work Link*. London, p. 56-60, jan./fev., 1995.
- RUWET, Nicolas *Introduction a la Grammaire Générative*. Paris: Plon, 1968.
- SAMPAIO, Tania Maria Marinho. Educação Tecnológica. In: *Revista Educação & Tecnologia*. Ano 1, n.2, dez./97. Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1997.
- SANCHOTENE, Fernando Lima. Educa...a...ção. In: *Estado de Minas*, 09/8/00. Belo Horizonte, MG, 2000.
- SELLTIZ, C. et al. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: Herder, 1974.
- SMOLE, Kátia Stocco. Aprendizagem Significativa: o lugar do conhecimento e da inteligência. In: *Aprender*. Ano 1, n.1. maio/julho 2000. Curitiba: Hoper, 2000.
- SSCR – Secondary Science Curriculum Review. *Technology and Science in the Curriculum – Some Issues and Ideas*. London, School Curriculum Development Committee, 1987.
- VIANA, Viviane. O mestre tem a obrigação de formar. In *O Dia*, 27/6/00. Rio de Janeiro, RJ, 2000.
- VILHENA, José Henrique. A Universidade como base da nova sociedade. In: *Folha de São Paulo*. 16/5/00. São Paulo, SP, 2000.
- WERTHEIN, Jorge. Educação: O Desafio da Qualidade. In: *Aprender*. Ano 1, n.1, maio/julho 2000. Curitiba: Hoper, 2000.

- WERTHEIN, Jorge. Morin e a educação do futuro. In: *e-mail*: werthein@unesco.org.br, sociólogo argentino e representante da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (Unesco) no Brasil, 06 de julho de 2000.
- ZINDER, José. Boas novas na Educação. In: *Folha de São Paulo*. 19/7/00. São Paulo, SP, 2000.

ANEXOS

- ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO - VERSÃO INICIAL
- ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO - VERSÃO FINAL
- ANEXO 3 - DADOS ESTATÍSTICOS – QUESTIONÁRIO

ANEXO 1**QUESTIONÁRIO – VERSÃO INICIAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
MESTRADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MÍDIA E CONHECIMENTO

Pesquisa sobre dificuldades conscientes de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral.

Entrevistado nº _____

I – Perfil profissiográfico do docente de Educação Tecnológica

1. Dados profissionais

a) Da Instituição:

Instituição: _____

Disciplina que ministra: _____

Departamento: _____

Diretoria: _____

b) Da formação:

Graduação: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

c) Tempo de docência na Instituição:

 até 02 anos. de 02 a 05 anos. de 06 a 10 anos. de 11 a 15 anos. de 16 a 20 anos. acima de 21 anos.

d) Número de aulas que ministra semanalmente:

 até 05 aulas. de 06 a 10 aulas. de 11 a 15 aulas. de 16 a 20 aulas. acima de 21 aulas.

e) Número de turmas em que ministra aulas semanais:

- até 02.
- de 03 a 05.
- de 06 a 10.
- acima de 11.

f) Soma total de alunos de suas turmas:

- até 50 alunos.
- de 51 a 100 alunos.
- de 101 a 150 alunos.
- de 151 a 200 alunos.
- de 201 a 250 alunos.
- de 250 a 300 alunos.
- acima de 301 alunos.

II – Perfil do Projeto Atual

2. Pesquisa quanto à utilização da Língua Portuguesa na comunicação oral

g) O grau de conhecimento e domínio que você possui na utilização oral da Língua Portuguesa é:

- muito.
- bastante.
- razoável.
- pouco.

h) Conscientemente, você julga que comete falhas na Língua Portuguesa em sua comunicação oral:

- muito.
- bastante.
- razoável.
- pouco

i) Para sanar falhas na Língua Portuguesa, detectadas em sua comunicação oral, você participa de cursos de atualização:

- sempre.
- muitas vezes.
- algumas vezes.
- não participo.

3. Avaliação descritiva das falhas detectadas conscientemente em sua comunicação oral.

	<i>Sempre</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
01. Conhece e utiliza as formas orais de cortesia (por favor, com licença...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Mantém com facilidade uma conversação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Expressa-se com naturalidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Expressa-se com fluência adequada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Regula a intensidade de sua voz.			
06. Evita a repetição de palavras usando:			
. sinônimos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. antônimos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Evita a utilização repetida de frases feitas (provérbios, citações...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Distribui bem as pausas.			
09. Pronuncia adequadamente as palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Omite os <i>esses</i> e <i>erres</i> finais das palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Utiliza estrangeirismos sem necessidade (insights, know-how, deletar).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Repete as mesmas palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sua maneira de falar (elocução) mostra:			
. má articulação;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. pobreza vocabular;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. inadequação de vocabulário;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. cacoetes: <i>né, tá, daí...</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. cacofonias;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. frases incompletas;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. erro de pronúncia das palavras;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- . emprego de plebeísmos (gírias).
- 14 Você domina o uso dos pronomes, como, por exemplo:
- a) eu / mim; entre mim e você:
- dá para mim trazer depois;
 - entre eu e você não há problemas;
- b) contigo / si / consigo / com você:
- quero falar consigo esta tarde;
- c) mistura os pronomes de 2ª e 3ª pessoas (tu – você):
- será que você trouxe teus cadernos...;
- d) este(a) isto; esse(a) isso; aquele(a); aquilo:
- não vamos ter mais greves esse ano...
15. Utiliza formas verbais inadequadas:
16. Solecismos – erros contra as normas de
- concordância:
- . verbo fazer impessoal;
 - . verbo haver impessoal;
 - . concordância do verbo ser;
 - . sujeito singular e verbo no plural ou vice-versa;
- regência:
- . verbos assistir, chegar, preferir, atender;
- colocação:
- . próclise, mesóclise, ênclise.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO – VERSÃO FINAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
MESTRADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MÍDIA E CONHECIMENTO

Pesquisa sobre dificuldades conscientes de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral em sala de aula.

Este é um trabalho que pretende contribuir para que os professores de Educação Tecnológica do CEFET-PR demonstrem, numa primeira fase, as possíveis limitações de linguagem – numa percepção consciente - que cometem em sua comunicação oral. É, também, parte integrante que explana os objetivos da pesquisa a respeito das dificuldades inconscientes de expressão lingüística ocorrentes na exposição oral dos professores entrevistados – analisadas em um segundo momento. Para tal, assegura-se a todos os entrevistados a garantia de anonimato, como também que, posteriormente, serão disponibilizados os resultados alcançados com a pesquisa.

Você é convidado a participar da **primeira fase da pesquisa**, em que deverá responder à entrevista abaixo, no intuito de analisar a sua percepção consciente das possíveis dificuldades de expressão lingüística ocorrentes em sua exposição oral.

Na fase seguinte da pesquisa, ser-lhe-á solicitado que participe de **entrevista gravada**, em que serão analisadas, através de **fala emotiva e fala espontânea**, as suas dificuldades inconscientes de explanação oral.

Entrevistado n° _____

Data: ___ / ___ / _____

Local da entrevista: _____

Início da entrevista: ___h___min;

Término: ___h___min;

Duração da entrevista: ___minutos

I – Perfil do entrevistado**1. Da Instituição:**

Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEFET-PR – Unidade de Curitiba

Disciplina que ministra: _____

Departamento Acadêmico: _____

2. Da formação:

Graduação _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Pós-Graduação:

() Especialização – área _____

() Mestrado – área: _____

() Doutorado – área: _____

3. Tempo de docência na Instituição:

() até 02 anos.

() de 02 a 05 anos.

() de 06 a 10 anos.

() de 11 a 15 anos.

() de 16 a 20 anos.

() acima de 21 anos.

4. Número de aulas que ministra semanalmente:

() até 05 aulas.

() de 06 a 10 aulas.

() de 11 a 15 aulas.

() de 16 a 20 aulas.

() acima de 21 aulas.

5. Número de turmas em que ministra aulas semanais:

() até 02.

() de 03 a 05.

() de 06 a 10.

() acima de 11.

6. Soma total de alunos de suas turmas:

() até 50 alunos.

() de 51 a 100 alunos.

() de 101 a 150 alunos.

() de 151 a 200 alunos.

() de 201 a 250 alunos.

() de 250 a 300 alunos.

() acima de 301 alunos.

II - Quanto à utilização da Língua Portuguesa na comunicação oral

7. O grau de conhecimento e domínio que você possui na utilização oral da Língua Portuguesa é:
 excelente.
 bom.
 regular.
 fraco.

8. Você julga que comete falhas na Língua Portuguesa em sua comunicação oral?
 sim não

9. Para sanar falhas na Língua Portuguesa, detectadas em sua comunicação oral, você participa de cursos de atualização:
 sempre.
 às vezes.
 não participo por falta de oportunidade.
 não participo.

10. Você se considera uma pessoa nervosa quando fala em público?
 sim
 não

No caso “sim”, a que atribui esse nervosismo:

- 10.1 falta de conhecimento do assunto;
- 10.2 preocupado com o “branco” na hora de falar;
- 10.3 falta de habilidade para falar;
- 10.4 preocupado com o que vão pensar de você;
- 10.5 medo de ser ridicularizado;
- 10.6 não consegue encarar os ouvintes.

11. Você tem o hábito de consultar o dicionário, no intuito de tirar suas dúvidas a respeito do significado ou pronúncia correta das palavras?
 sim não

III - Avaliação descritiva das falhas que você detecta em sua comunicação oral em sala de aula.

	<i>Sempre</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
12. Conhece e utiliza as formas orais de cortesia (por favor, com licença...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mantém com facilidade uma conversação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Expressa-se com naturalidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Expressa-se com fluência adequada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Regula a intensidade de sua voz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Evita a repetição de palavras usando:			
. sinônimos;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. antônimos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Evita a utilização repetida de frases feitas (provérbios, citações...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Distribui bem as pausas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Pronuncia adequadamente as palavras, evitando, por exemplo: <i>tô, tá, pra...</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Omite os <i>esses</i> e <i>erres</i> finais das palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Utiliza estrangeirismos sem necessidade (insights, know-how, deletar).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Repete as mesmas palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Sua maneira de falar (elocução) mostra:			
24.1 - dificuldades na pronúncia de algumas palavras;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.2 - dificuldades de encontrar palavras que expressem seu pensamento;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.3 - inadequação de vocabulário;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.4 - cacoes: <i>né, tá, daí...</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.5 - cacofonias (na boca dela; cantar o nosso hino);	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Sempre</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
24.6 - dificuldades em terminar as frases;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.7 - emprego de gírias (cara, aqui ó...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Uso dos pronomes, como, por exemplo, as formas incorretas abaixo:			
25.1 - <i>eu / mim; entre mim e você:</i>			
- dá para <i>mim</i> trazer depois;			
- <i>entre eu e você</i> não há problemas;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.2 - <i>contigo / si / consigo / com você:</i>			
- <i>quero falar consigo</i> esta tarde;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.3 - <i>mistura pronomes de 2ª e 3ª pessoas (tu – você):</i>			
- <i>você</i> bem sabe que <i>te</i> quero muito bem;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.4 - <i>este(a) isto; esse(a) isso; aquele(a); aquilo:</i>			
- não vamos ter mais greves <i>esse</i> ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Conjugação verbal imprópria, como, por exemplo:			
. quando você <i>ver</i> o professor, dá meu recado;			
. <i>viemos</i> hoje do interior para a festa;			
. assim que eu <i>pôr</i> as mãos no dinheiro...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Erros de concordância nominal e verbal, como, por exemplo, as incorreções abaixo:			
. já é <i>meio-dia e meio</i> ;			
. <i>fazem vinte dias</i> que a prova foi marcada;			
. <i>houveram problemas</i> nas provas finais;			
. <i>veio vinte</i> alicates e seis cortadeiras;			
. <i>deu cinco horas</i> e você ainda está aqui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sempre Às vezes Nunca

28. Erros de regência verbal, como, por exemplo,

as incorreções abaixo:

. *assistiu o filme* sem dormir;

. *chegou em casa* muito tarde;

. *fui no médico* ontem à tarde;

. *prefiro antes* a prova *do que* o julgamento;

. *foi esta* a conclusão *que* chegamos;

. ele *visava o cargo* de diretor;

. *falou no telefone* por muito tempo.

29. Erros de colocação pronominal, como, por exemplo,

as incorreções abaixo:

. *me diga* uma coisa;

. *nos trouxeram* boas notícias;

. *ninguém tirar-lhe-ia* o sossego;

. *o aluno tem dado-se bem* com aquele método;

. *te darei* a nota assim que puder.

Espaço para sugestões e/ou considerações:

Agendamento para a 2ª fase:

Entrevista gravada - fala emotiva (2 minutos) e fala espontânea (2 minutos);

data : __ / __ / 2000, às __h __min

ANEXO 3

DADOS ESTATÍSTICOS – QUESTIONÁRIO

Tabela 1: Tempo de docência

Tempo de docência na Instituição	qtde
até 02 anos	1
de 02 a 05 anos	3
de 06 a 10 anos	6
de 11 a 15 anos	6
de 16 a 20 anos	5
acima de 21 anos	9
TOTAL	30

Gráfico 1: Tempo de docência

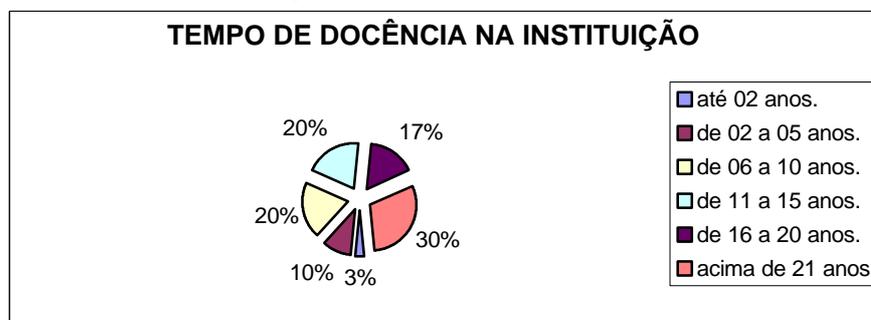


Tabela 2: Número de aulas

Número de aulas que ministra semanalmente	qtde
até 05 aulas	14
de 06 a 10 aulas	11
de 11 a 15 aulas	1
de 16 a 20 aulas	3
acima de 21 aulas	1
TOTAL	30

Gráfico 2: Número de aulas

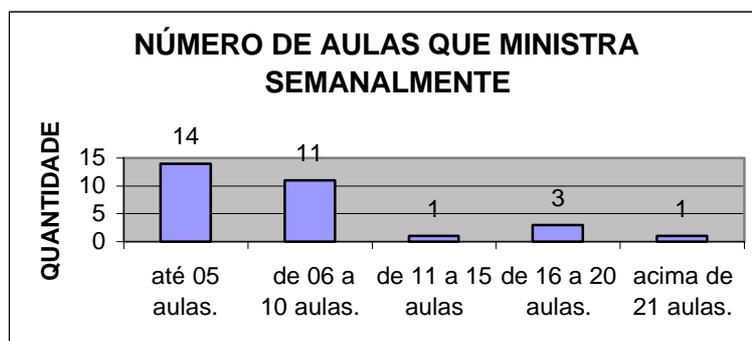


Tabela 3: Número de turmas

Número de turmas em que ministra aulas semanais	qtde
até 02	20
de 03 a 05	7
de 06 a 10	3
acima de 11	0
TOTAL	30

Gráfico 3: Número de turmas



Tabela 4: Total de alunos

Soma total de alunos de suas turmas	qtde
até 50 alunos	18
de 51 a 100 alunos	7
de 101 a 150 alunos	1
de 151 a 200 alunos	2
de 201 a 250 alunos	1
de 250 a 300 alunos	1
acima de 301 alunos	0
TOTAL	30

Gráfico 4: Total de alunos

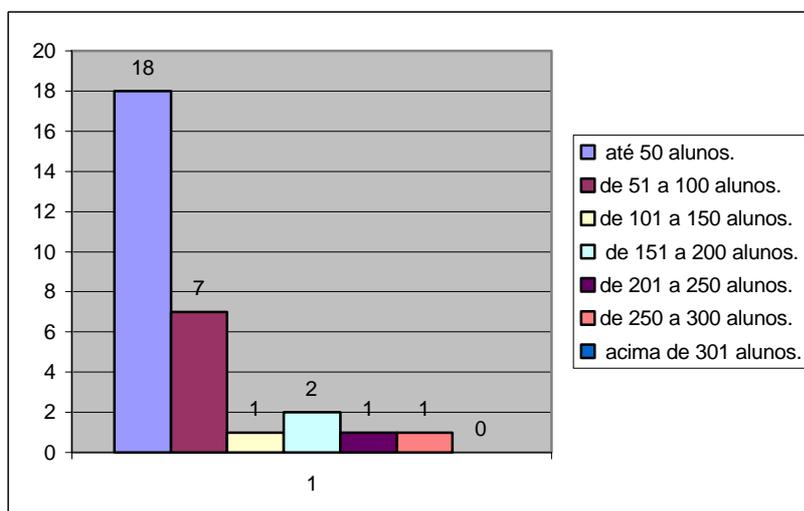


Tabela 5: Falhas na comunicação oral

Comete falhas na Língua Portuguesa em sua comunicação oral?	qtde
sim	30
Não	0
TOTAL	30

Gráfico 5: Falhas na comunicação oral

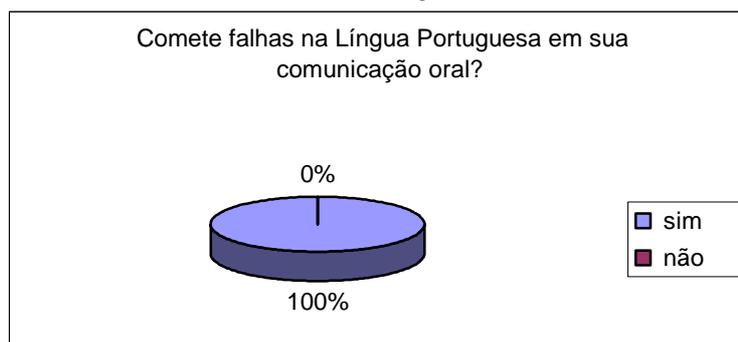


Tabela 6: Participação em cursos de atualização

Participa de cursos de atualização	qtde
Sempre	1
às vezes	5
não participo por falta de oportunidade	9
não participo	15
TOTAL	30

Gráfico 6: Participação em cursos de atualização

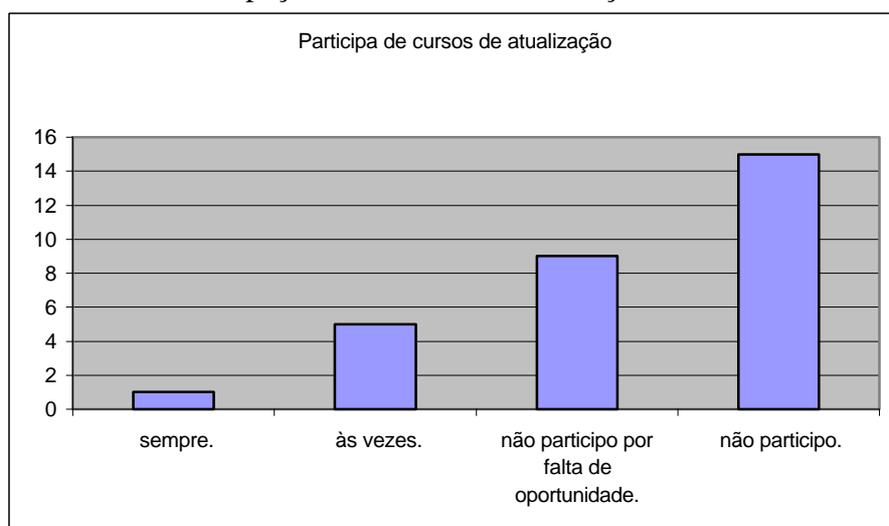


Tabela 7: Nervosismo ao falar em público

Considera-se uma pessoa nervosa quando fala em público?	qtde
sim	17
Não	13
TOTAL	30

Gráfico 7: Nervosismo ao falar em público

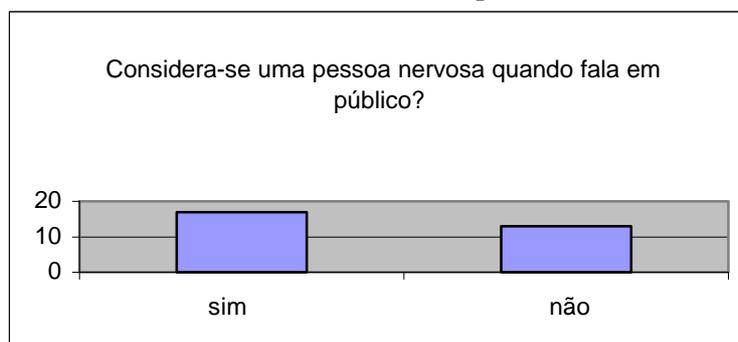


Tabela 8: Hábito de consultar o dicionário

Hábito de consultar o dicionário	qtde
sim	26
Não	3
às vezes	1
TOTAL	30

Gráfico 8: Hábito de consultar o dicionário



Tabela 9: Formas orais de cortesia

Conhece e utiliza as formas orais de cortesia	qtde
Sempre	27
às vezes	3
Nunca	0
TOTAL	30

Gráfico 9: Formas orais de cortesia

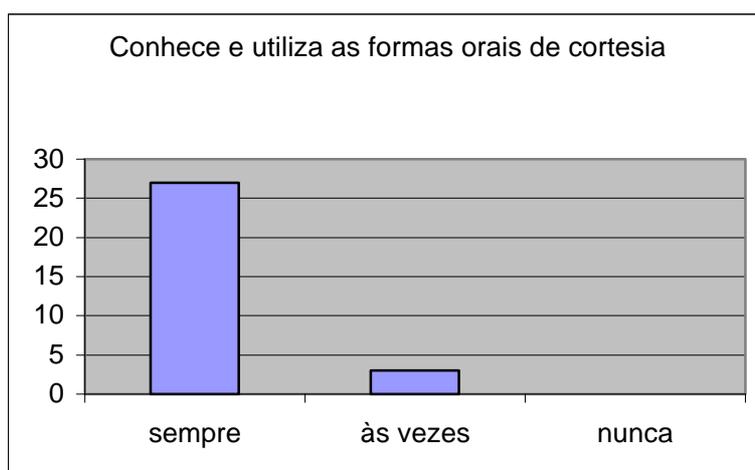


Tabela 10: Conversação

Mantém com facilidade uma conversação	qtde
Sempre	19
às vezes	11
Nunca	0
TOTAL	30

Gráfico 10: Conversação

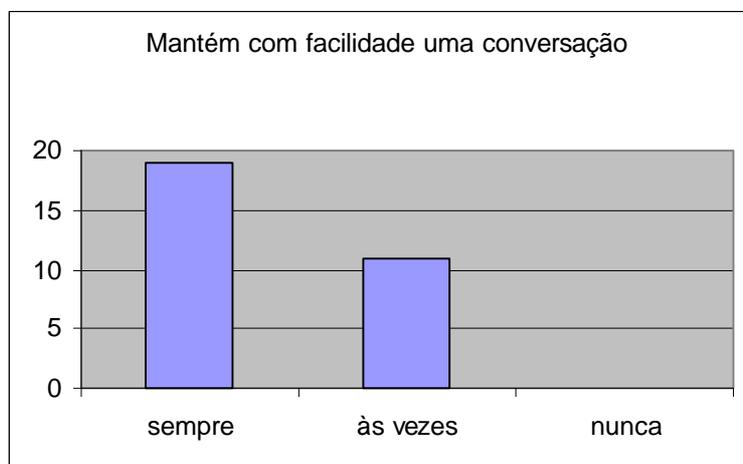


Tabela 11: Naturalidade

Expressa-se com naturalidade	qtde
Sempre	20
às vezes	10
Nunca	0
TOTAL	30

Gráfico 11: Naturalidade

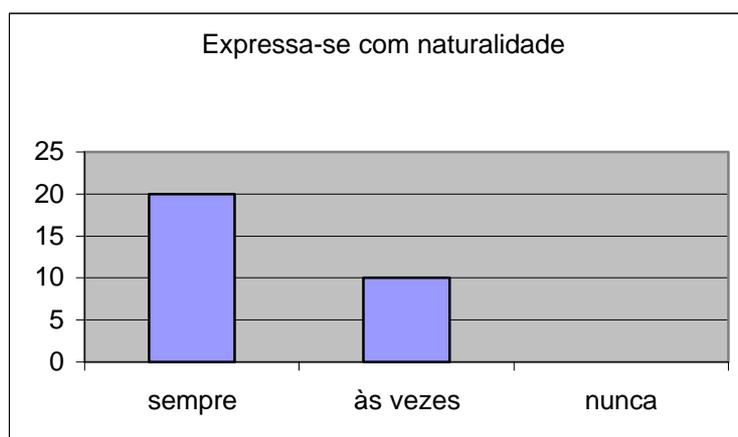


Tabela 12: Fluência

Expressa-se com fluência adequada	qtde
Sempre	7
às vezes	23
Nunca	0
TOTAL	30

Gráfico 12: Fluência

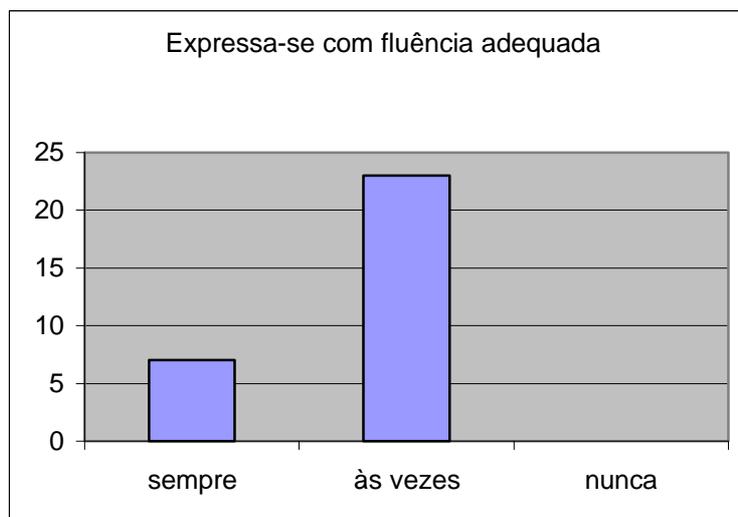


Tabela 13: Intensidade da voz

Regula a intensidade de sua voz	qtde
Sempre	19
às vezes	7
Nunca	4
TOTAL	30

Gráfico 13: Intensidade de voz



Tabela 14: Repetição de palavras - sinônimos

Evita a repetição de palavras usando	qtde
sinônimos	
Sempre	10
às vezes	14
Nunca	6
TOTAL	30

Gráfico 14: Repetição de palavras - sinônimos

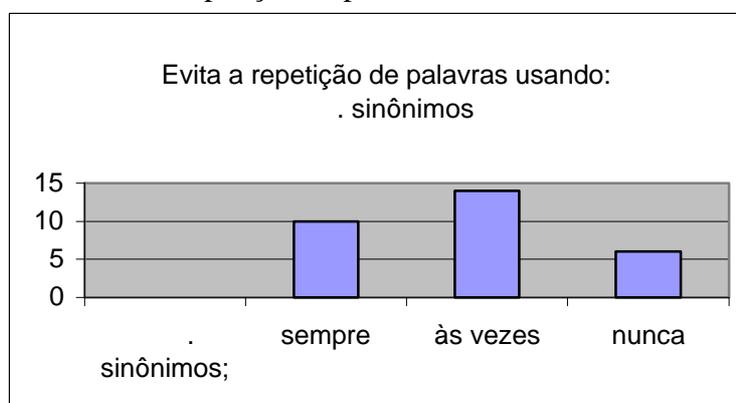


Tabela 15: Repetição de palavras - antônimos

Antônimos	qtde
sempre	6
às vezes	18
nunca	6
TOTAL	30

Gráfico 15: Repetição de palavras - antônimos

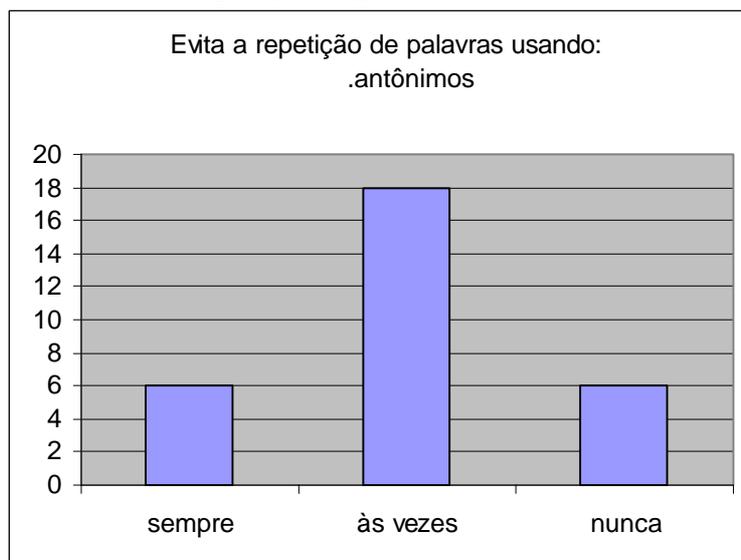


Tabela 16: Frases feitas

Evita a utilização repetida de frases feitas (provérbios, citações...)	qtde
Sempre	16
às vezes	11
Nunca	3
TOTAL	30

Gráfico 16: Frases feita



Tabela 17: Distribuição das pausas

Distribui bem as pausas	qtde
sempre	10
às vezes	16
nunca	4
TOTAL	30

Gráfico 17: Distribuição das pausas

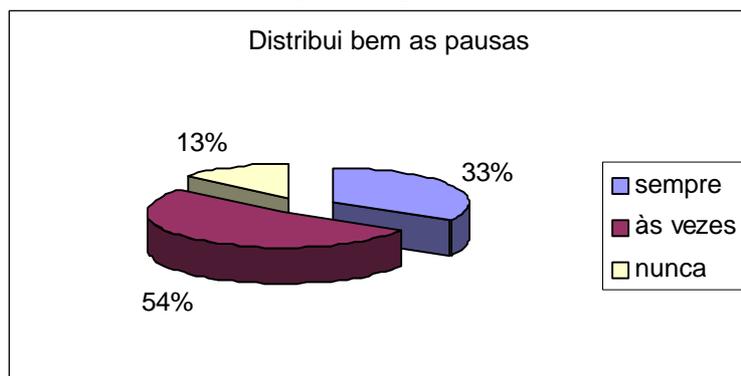


Tabela 18: Uso de estrangeirismos

Utiliza estrangeirismos sem necessidade	qtde
Sempre	2
às vezes	9
Nunca	19
TOTAL	30

Gráfico 18: Uso de estrangeirismos

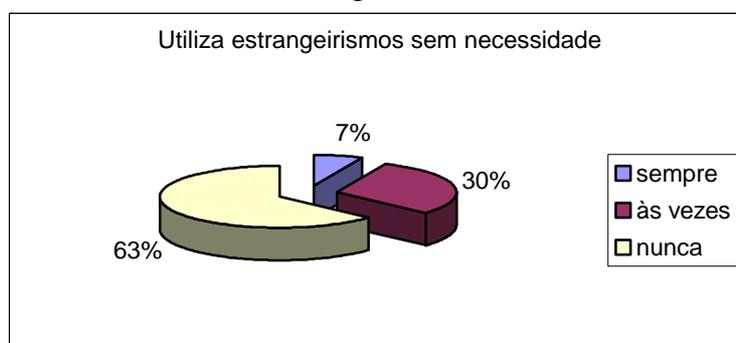


Tabela 19: Pronúncia das palavras

Pronuncia adequadamente as palavras, evitando, por exemplo: tô, tá, prá...	qtde
sempre	9
às vezes	17
nunca	4
TOTAL	30

Gráfico 19: Pronúncia das palavras

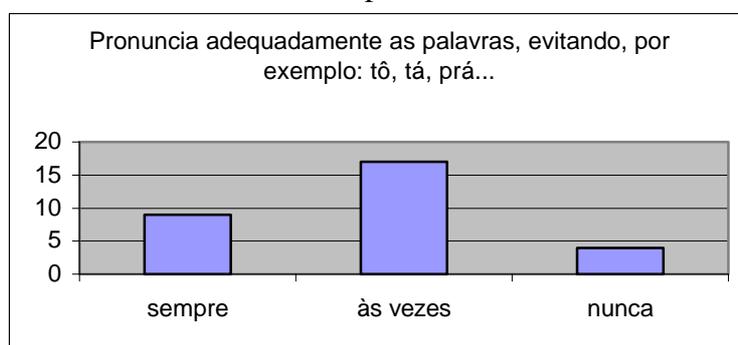


Tabela 20: Omissão de consoantes

Omite os esses e erres finais das palavras	qtde
Sempre	6
às vezes	9
Nunca	15
TOTAL	30

Gráfico 20: Omissão de consoantes

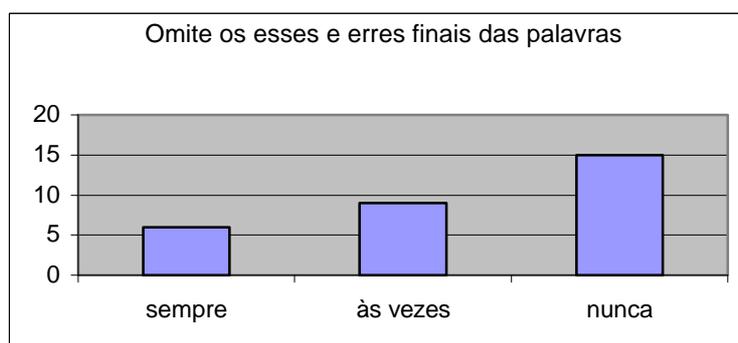


Tabela 21: Dificuldades na pronúncia

Dificuldades na pronúncia de algumas palavras	qtde
sempre	3
às vezes	17
nunca	10
TOTAL	30

Gráfico 21: Dificuldades na pronúncia



Tabela 22: Expressão do pensamento

Dificuldades de encontrar palavras que expressem seu pensamento	qtde
Sempre	3
às vezes	22
Nunca	5
TOTAL	30

Gráfico 22: Expressão do pensamento



Tabela 23: Inadequação vocabular

Inadequação de vocabulário	qtde
Sempre	2
às vezes	13
Nunca	15
TOTAL	30

Gráfico 23: Inadequação vocabular



Tabela 24: Cacofonias

Cacofonias	qtde
Sempre	3
às vezes	12
Nunca	15
TOTAL	30

Gráfico 24: Cacofonias

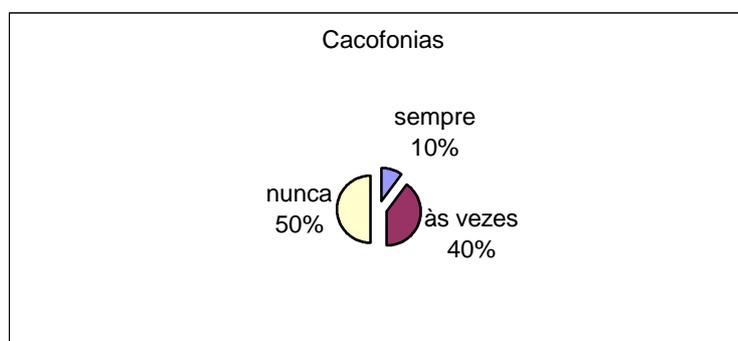


Tabela 25: Terminação das frases

Dificuldades em terminar as frases	qtde
sempre	0
às vezes	16
nunca	14
TOTAL	30

Gráfico 25: Terminação das frases

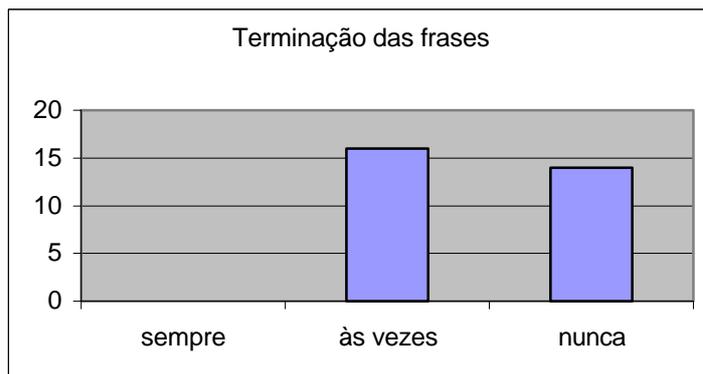


Tabela 26: Emprego de gírias

Emprego de gírias	qtde
Sempre	1
às vezes	16
Nunca	13
TOTAL	30

Gráfico 26: Emprego de gírias

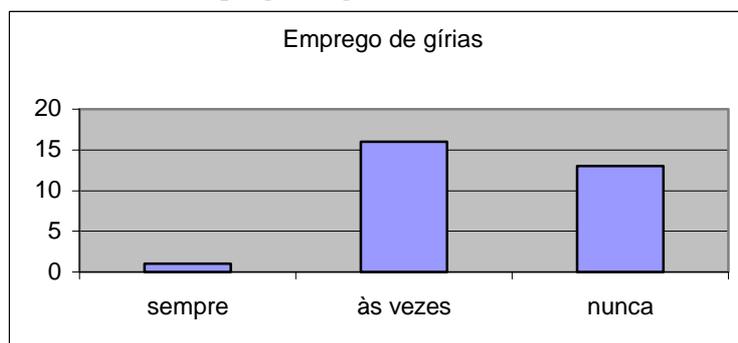


Tabela 27: Pronomes pessoais oblíquos (A)

Uso dos pronomes: eu/mim; entre mim e você	qtde
Sempre	4
às vezes	17
Nunca	9
TOTAL	30

Gráfico 27: Pronomes pessoais oblíquos (A)

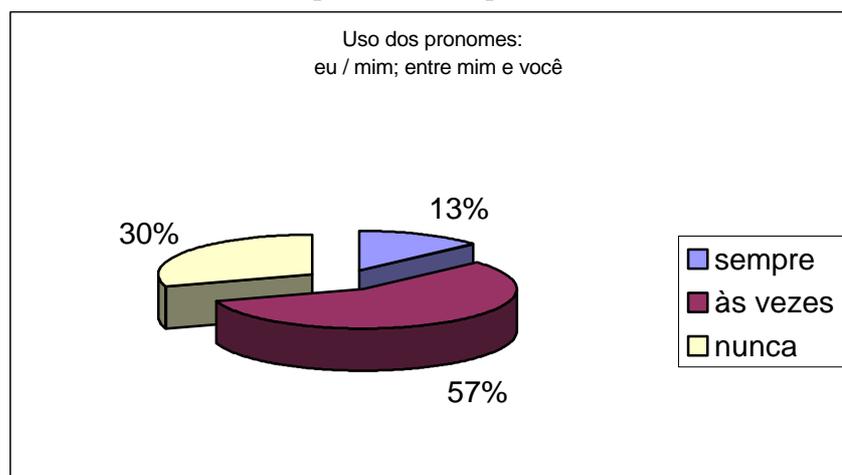


Tabela 28: Pronomes pessoais oblíquos (B)

<i>contigo / si / consigo / com você</i>	qtde
Sempre	7
às vezes	13
Nunca	10
TOTAL	30

Gráfico 28: Pronomes pessoais oblíquos (B)

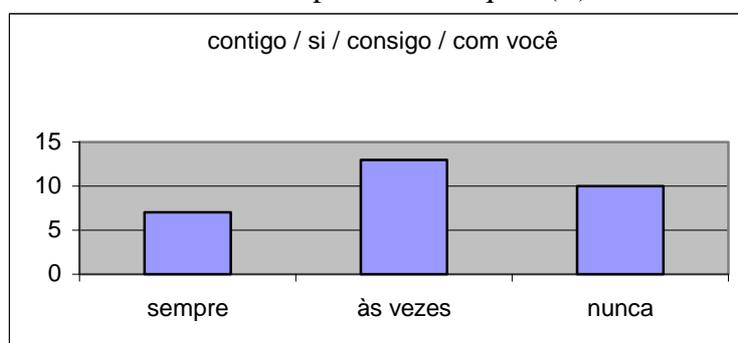


Tabela 29: Mistura de pronomes

<i>Mistura pronomes de 2ª e 3ª pessoas (tu – você)</i>	qtde
Sempre	9
às vezes	9
Nunca	12
TOTAL	30

Gráfico 29: Mistura de pronomes

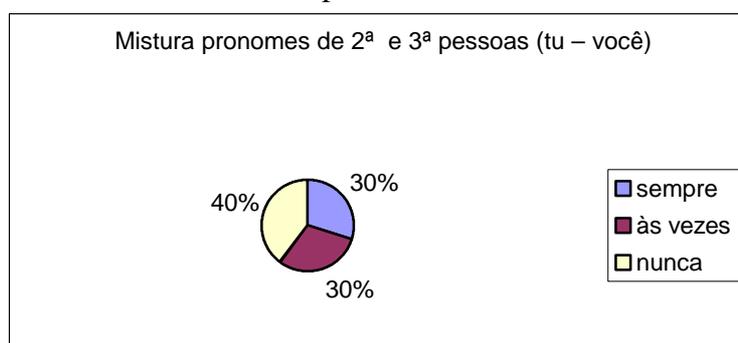


Tabela 30: Pronomes demonstrativos

<i>este(a) isto; esse(a) isso; aquele(a) aquilo</i>	qtde
Sempre	11
às vezes	18
Nunca	1
TOTAL	30

Gráfico 30: Pronomes demonstrativos

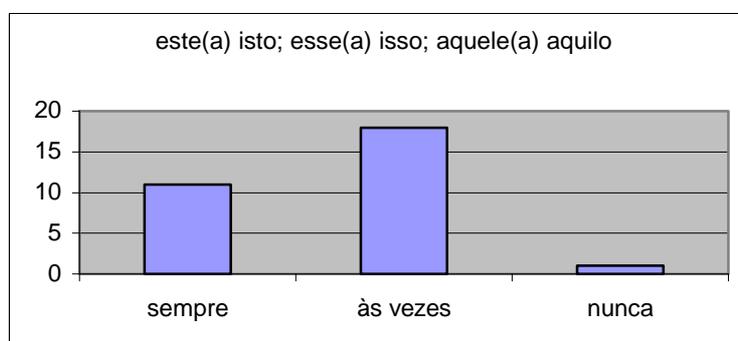


Tabela 31: Conjugação verbal

Conjugação verbal imprópria	qtde
Sempre	5
às vezes	19
Nunca	6
TOTAL	30

Gráfico 31: Conjugação verbal

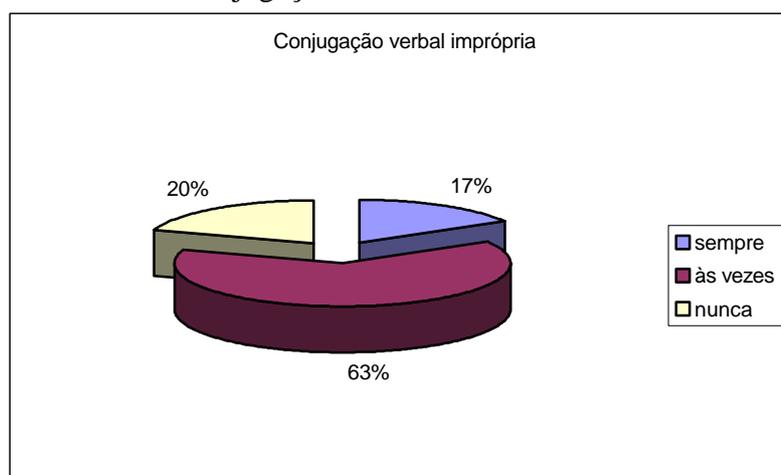


Tabela 32: Colocação pronominal

Desvios de colocação pronominal	qtde
Sempre	5
às vezes	23
Nunca	2
TOTAL	30

Gráfico 32: Colocação pronominal

