



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**



**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM CURSO
PROFISSIONALIZANTE: ENSINAR E APRENDER A PRODUIR
GÊNEROS ACADÊMICOS**

EMILIA MARIA FERREIRA GOMES

Orientadora: Dra. Maria Ester Vieira de Sousa

**JOÃO PESSOA
2014**

EMILIA MARIA FERREIRA GOMES

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM CURSO
PROFISSIONALIZANTE: ENSINAR E APRENDER A PRODUZIR
GÊNEROS ACADÊMICOS

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Ester Vieira de Sousa.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais
Linha de pesquisa: Discurso e Sociedade

JOÃO PESSOA
2014

G633c Gomes, Emilia Maria Ferreira.

A construção do conhecimento científico em curso profissionalizante: ensinar e aprender a produzir gêneros acadêmicos / Emilia Maria Ferreira Gomes.-- João Pessoa, 2014.

248f. : il.

Orientadora: Maria Ester Vieira de Sousa

Tese (Doutorado) – UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Interação professor-aluno. 3. Gênero discursivo. 4. Discurso científico. 5. Discurso didático. 6. Construção do conhecimento.

EMILIA MARIA FERREIRA GOMES

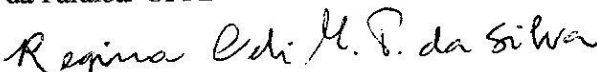
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM CURSO
PROFISSIONALIZANTE: ENSINAR E APRENDER A PRODUIR
GÊNEROS ACADÊMICOS

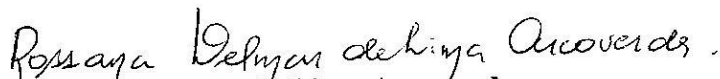
Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, como parte
dos requisitos para obtenção do título de Doutora em
Linguística.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: 
Prof.ª Dr.ª Maria Ester Vieira de Sousa
Universidade Federal da Paraíba/ UFPB

Membro Titular: 
Prof. Dr. Pedro Farias Francelino
Universidade Federal da Paraíba/ UFPB

Membro Titular: 
Prof.ª Dr.ª Regina Celi Mendes Pereira da Silva
Universidade Federal da Paraíba/ UFPB

Membro Titular: 
Prof.ª Dr.ª Rossana Delmar de Lima Arcoverde
Universidade Federal de Campina Grande/ UFCG

Membro Titular: 
Prof.ª Dr.ª Williany Miranda da Silva
Universidade Federal de Campina Grande/ UFCG

Aprovada em: 01/04/2014

AGRADECIMENTOS

As vozes que se entrecruzando se tornaram significativas na construção desse trabalho de tese.

A Deus, por me ensinar que o enquadramento do outro é sempre a nossa melhor realização.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Ester Vieira de Sousa, pela presença profissional, amiga e dedicada na condução dessa pesquisa. A você, todo meu respeito e admiração.

Aos professores, alunos, dirigentes, coordenadores e demais funcionários da Escola Técnica “Assis Chateaubriand”, pelo acolhimento fraterno, cooperativo e amigável durante a minha permanência como pesquisadora em suas aulas.

À Prof.^a Dr^a Tânia Maria Augusto Pereira, pelas leituras e sugestões consistentes que resultaram no aprimoramento desse trabalho de tese. Com Tânia aprendemos o sentido da partilha e do acolhimento.

À Marta Angélica Sales de Oliveira, orientadora educacional exemplar, do Curso de Agropecuária, por estabelecer uma ponte, entre a pesquisadora e os participantes - alunos e professores - além de identificar e disponibilizar o acesso aos documentos oficiais dessa instituição, no período da coleta de dados.

À Prof.^a Dr^a. Maria de Lourdes da Silva Leandro e a Prof.^a Dr^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva, pela relevante contribuição em apontar caminhos a serem percorridos na banca de qualificação desse trabalho.

Às professoras e professor Pedro Farias Francelino, Regina Celi M. Pereira da Silva, Rossana Delmar de Lima Arcoverde, Williany Miranda Silva, pelas contribuições na Banca Examinadora.

Aos secretários do Programa de Pós- Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, Ronil Ferraro e Valberto Cardoso, pelo apoio valioso em todos os momentos de nossa permanência nessa instituição.

DEDICATÓRIA

Antônio e Cauã, presenças
amorosas.
À Camila, Elza, Gustavo,
Leonardo, quatro ternuras que
me encorajam na vida e no
trabalho.

RESUMO

Este trabalho de tese tem como objetivo investigar os modos de apropriação do discurso científico-acadêmico em práticas de escuta/leitura/escrita por sujeitos do curso técnico profissionalizante, na Escola Agrícola “Assis Chateaubriand”- Campus II, da Universidade Estadual da Paraíba. A metodologia que orienta a constituição do *corpus* segue o paradigma das pesquisas etnográficas de base interpretativista por considerar que nos eventos discursivos de sala de aula, essas atividades interlocutivas realizam-se como uma situação de interação social escolar/acadêmica que inclui valores, regras, significados atitudes e comportamento dos sujeitos em práticas pedagógicas de comunicação oral e escrita. Nessa perspectiva, os dados de nossas análises resultaram de: i) gravações de aulas; ii) entrevistas com alunos e professores; iii) produções escritas dos alunos; e iv) documentos oficiais. Os dados de observação das aulas, a leitura e a produção escrita dos alunos foram coletados nos componentes curriculares “Avicultura”, “Manejo e conservação do Solo”, “Fundamentos Básicos de solo, Água, Planta e Atmosfera”, que centralizam a organização modular do Curso em Agropecuária. Nesse sentido, estabelecemos os seguintes objetivos: 1) analisar, nos eventos interativos da aula, as atividades de escuta/leitura/escrita que podem promover a inserção dos alunos nos gêneros do discurso científico; 2) examinar as condições dadas pelos professores para que os alunos se apropriem dos recursos linguísticos/ discursivos nos gêneros acadêmico-científicos; 3) analisar os textos escritos “resumo”, “relato” e “trabalho de pesquisa”, efetivamente produzidos pelos alunos em situações de produção encaminhadas pelos docentes. Os pressupostos teóricos que subsidiam as análises são orientados pela proposta dialógica da linguagem nos discursos de Bakhtin e seu Círculo, por encontrar no pensamento filosófico dos autores, as bases sócio-históricas e ideológicas para articular as diferentes posições dos sujeitos que agem em situações reais e concretas de comunicação. Os resultados informados pelo conjunto dos dados apontam para a inconsistência de um projeto educacional em curso técnico profissionalizante, sustentado por ideologias da racionalidade técnica e da economia do mercado econômico, vinculadas a uma noção de linguagem concebida como estrutura e de texto como uma verdade única e universal. Nas situações dialógicas de construção do conhecimento nos eventos da aula, os docentes de disciplinas específicas concebem a leitura/escrita como atividades objetivas de reconhecimento/identificação de conteúdos científicos, através de textos didatizados identificados como apostilas. Ao solicitar a produção escrita nos gêneros acadêmicos “resumo”, “relato” e “trabalho de pesquisa” pela mediação de textos de divulgação científica ampla e restrita, os professores utilizam procedimentos instrucionais inespecíficos, supondo que o aluno é um leitor capaz de reconstituir a intenção dos autores nos textos que leem, informados apenas pela dimensão linguística. Ao produzirem as paráfrases dos textos lidos, os alunos ficam impedidos de se constituir como voz autorizada para dizer a sua palavra e construir um novo propósito para o seu projeto de textualização.

Palavras-chave: interação professor-aluno, gênero do discurso, discurso científico, discurso didático, construção do conhecimento.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the modes of appropriation of scientific and academic discourses practices in listening/reading/writing subjects of vocational technical course in Agricultural School “Assis Chateaubriand” – Campus II, the State University of Paraíba. The methodology which has guided the formation of the *corpus* of this work follows the paradigm of ethnographic research interpretative basis by taking into consideration the fact that in discursive events in the classroom, these activities take place as a trait of a social situation that includes the values, rules, meanings, attitudes and behavior of the interacting subjects. From this perspective, the data contained in our analysis area result of i) audio recordings of classes; ii) interviews with students and teachers; iii) the students’ written production; and iv) official documents. The data from the observation of classes, the reading and written production of the students, were collected from the subjects “Aviculture”, “Management and Conservation of the Soil”, “Basic Fundamentals of the Soil, Plants and Atmosphere”, which are central to the modular organization of the Course in Agriculture and Livestock Farming into two large areas: animal husbandry and agriculture. In this context, the following objectives were established: 1) examine in the interactive events in the classroom, those listening/ reading and writing that can promote the inclusion of students to scientific discourse genres; 2) examine the conditions given by teachers to students to take ownership of the linguistic/discursive resources in academic-scientific genres; 3) analyze written texts “abstract”, “account” and “research” effectively produced by the students in situations referred by teachers. The theoretical foundation for this analytical process has been based on the theoretical proposals of Bakhtin and his Circle, as the philosophical thinking of these authors provides a base to articulate the different positions of subjects who act in real and concrete communicative situations. Informed by the data set results point to the inconsistency of an educational project in vocational technical course, sustained by ideologies of technical rationality and economic market economy, linked to a notion of language conceived as structure and text as one truth and universal. In dialogic situations of knowledge construction in the events of the lesson, the teachers of specific subjects think of reading / listening activities as object recognition / identification of scientific content through didacticized texts identified as handouts. When requesting writing in academic genres “abstract” production “account” and “research” by the mediation of texts of wide and narrow scientific education teachers use instructional procedures nonspecific, assuming that the student is a reader able to reconstruct the intention of the authors of the texts they read, informed only by the linguistic dimension. When requesting writing in academic genres “abstract” production “account” and “research” by the mediation of texts of wide and narrow scientific education teachers use instructional procedures nonspecific, assuming that the student is a reader able to reconstruct the intention of the authors of the texts they read, informed only by the linguistic dimension.

KEY WORDS: teacher-student interaction, academic discourse genres, scientific discourse, didactic discourse, construction of knowledge.

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à étudier les modes d’appropriation des pratiques scientifiques et universitaires discours en écoute/lecture/écriture des sujets de formation technique professionnelle à l’École Agricole “Assis Chateaubriand” - Campus II, l’Université d’État de Paraíba. La méthodologie qui guide la formation du corps dans ce travail suit le paradigme de la recherche ethnographique, fondement de l’interprétation de considérer que les événements discursifs de la salle de classe, interlocutives ces activités sont menées en tant que condition de l’interaction sociale scolaire/académique qui porte les valeurs, les règles, les significations, les attitudes et les comportements des individus dans les pratiques pédagogiques de communication orale et écrite: Dans cette perspective, les données de notre analyse ont permis de: i) des enregistrements audio des leçons; ii) des entrevues avec les élèves et les enseignants; iii) les productions écrites des étudiants et iv) des documents officiels. Toutes ces données, qui ont été liées à trois thèmes du programme de base du cours — “Aviculture”, “Gestion et conservation des sols”, “Connaissances de base sur le sol, l’eau, les plantes et l’atmosphère” — rassemblent des domaines d’action de la Zootechnie et Agriculture dans l’organisation de cours de *Agropecuária*. En ce sens, nous avons établi les objectifs suivants: 1) examiner les événements interactifs en classe, les activités d’écoute/ lecture/ écriture qui peut favoriser l’intégration des étudiants dans les genres du discours scientifique; 2) examiner les conditions données par les enseignants aux étudiants de s’approprier les ressources linguistiques/discursives des genres académiques-scientifique; 3) analyser des textes écrits “abstrait”, “compte” et “recherche” effectivement produite par les élèves dans des situations de production visées par les enseignants. Toutes ces analyses ont comme base théorique les idées de Bakhtine et de son cercle proposition dialogique en trouvant la pensée philosophique des auteurs, des bases socio-historiques et idéologiques pour articuler les différentes positions des personnes qui agissent dans des situations réelles et communications concrètes. Informé par le jeu de données des résultats pointez sur l’incohérence d’un projet éducatif en cours technique professionnelle, soutenue par les idéologies de la rationalité technique et l’économie de marché économique, liée à une notion de langage conçu comme structure et le texte comme une vérité et universel. Dans les situations dialogiques de la construction de la connaissance dans les événements de la leçon, les enseignants de certaines matières pensent de la lecture / écoute activités que la reconnaissance d’objet/identification de contenu scientifique par didactisés textes identifiés comme documents. Lors d’une demande par écrit dans des genres académiques “abstrait” production “compte” et “recherche” par la médiation de textes de professeurs d’éducation scientifique larges et étroites, utiliser les procédures pédagogiques non spécifiques, en supposant que l’étudiant est un lecteur capable de reconstruire la intention des auteurs des textes qu’ils lisent, informé que par la dimension Linguistique. Pour produire des paraphrases de textes lus, les étudiants sont empêchés de se constituer en voix autoritaire de dire son mot et construire un nouveau but pour votre textualisation du projet.

MOTS CLÉS: interaction enseignant-élève, discours sur le genre, le discours scientifique, discours didactique, la construction de la connaissance .

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA E DA ANÁLISE DOS DADOS	19
1.1. Contexto da pesquisa	20
1.2. Delimitação e seleção dos participantes	24
1.3. Coleta e seleção dos dados	25
1.4. Parâmetros da análise	29
CAPÍTULO II – PONTOS DE ANCORAGEM PARA TEORIA: A LINGUAGEM, OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	32
2.1. Ensino e construção do conhecimento.....	32
2.2. A noção de compreensão como atividade responsiva ativa: apropriação e objetivação ...	37
2.3. Dialogismo e relações de sentido	41
2.3.1. Diálogo e Ideologia: o papel do interlocutor.....	43
2.4. Os gêneros do discurso: desdobramentos teóricos conceituais na análise	55
2.5. Os gêneros no espaço discursivo da sala de aula.....	60
CAPÍTULO III – O CURSO TÉCNICO: UM BREVE HISTÓRICO E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS PROFESSORES E ALUNOS	67
3.1. O contexto do curso profissionalizante: breve histórico	67
3.2. A construção da experiência docente no ensino profissionalizante: o que dizem os documentos legais e o que os professores necessitam.....	78
3.3. O perfil do professor do Curso Técnico em Agropecuária da Escola Agrícola “Assis Chateaubriand”	83
3.4. As expectativas do aluno do curso técnico: o que desejam e o que têm	98
CAPÍTULO IV - A LEITURA NO CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	113
4.1. Concepções de leitura em práticas de ensino e suas condições de produção	113
4.2. O texto de semidivulgação científica como objeto de ensino	125
4.3. A prática dialógica de leitura: o entrecruzamento do discurso pedagógico e do discurso científico	129
CAPÍTULO V - OS GÊNEROS ESCRITOS EM CURSO PROFISSIONALIZANTE: RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DISCURSIVAS E PRÁTICAS SOCIAIS	145
5.1. Os saberes dos docentes sobre leitura/escrita e sua articulação com as condições de produção/transmissão de conhecimento	146
5.2. A constituição do saber-fazer docente nos gêneros do discurso no ensino profissionalizante.....	156
5.3. Os gêneros do discurso acadêmico: condições de produção escrita em atividades encaminhadas pelos docentes	168
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	210

ANEXOS

INTRODUÇÃO

“Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que o desejo dos outros fizeram de mim” (FERNANDO PESSOA).

No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, o ensino médio representa a etapa final de escolarização prevista para a educação básica. Para Marcuschi (2006), o conceito de educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, atribui uma função relevante ao ensino médio na formação dos jovens para a cidadania com um perfil próprio. A promulgação dessa Lei possibilitou a correção de um sistema dual e excludente legitimado pela LDB nº 5692/71 (vigente até 1996), que atribuía ao aluno do ensino médio um caminho de mão dupla. Por um lado, uma formação propedêutica, orientada por objetivos humanistas; por outro lado, a formação profissionalizante, orientada por objetivos econômicos.

No final dos anos 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB nº 15/98, DCNEM, 1998), além de reafirmarem o ensino médio como etapa importante da escolarização passam a defender uma expressiva relevância à leitura e à escrita, afirmando que “[...] a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, [...] não se desenvolve unicamente na aprendizagem da língua portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas da escola” (INEP, 2001, p.14).

Nessa perspectiva, leitura e escrita tornam-se o foco para onde convergem os interesses de estudiosos e pesquisadores no âmbito acadêmico. Entretanto, se em dias atuais são inúmeros os trabalhos que discutem o ensino/aprendizagem de leitura e da escrita no Brasil, a escrita acadêmica no ensino médio não tem recebido a mesma atenção, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa (MARINHO, 2010).

De acordo com Motta-Roth (2012), o que justifica a alta valoração da escrita acadêmica no contexto universitário deve-se ao fato de sua produção se constituir como uma instância privilegiada para a documentação de todo o conhecimento produzido na academia. Dessa forma, os significados relacionados à aquisição das habilidades da escrita estão associados à construção de um lugar de autoria, considerando o modo como os indivíduos produzem, constroem e divulgam o conhecimento representando, descrevendo e avaliando as suas próprias ações na área científica, para especialistas e para um público em vias de especialização, no ensino, na pesquisa e na extensão.

Na sociedade do século XXI, ciência e tecnologia são conhecimentos que se definem como um bem a ser consumido pelo alto valor estético, cultural e econômico (BORDIEU, 2011). Dessa forma, entende-se que os modos interacionais de construção de conhecimento em esferas escolares/acadêmicas constituem práticas sociais de construção de sentido específicas de um domínio de saber, mediado por práticas discursivas de leitura e escrita próprias de um dado campo disciplinar. Desenvolver competências de leitura/escrita significa dominar um conjunto de habilidades linguísticas/discursivas nos gêneros que circulam nessas esferas culturais.

Para Motta-Roth (2012), no contexto contemporâneo acadêmico nacional e internacional, ler, escrever e publicar torna-se um meio de assegurar um espaço profissional e uma forma de disseminar os avanços do conhecimento produzidos em pesquisa, influenciando as diferentes instâncias de produção do saber e sua aplicação no ensino básico e fundamental.

Por essa razão, o ensino da língua para fins específicos, particularmente, aqueles desenvolvidos na área de Linguística Aplicada e na vertente sociocultural dos estudos de Letramento, tornam-se os lugares privilegiados para estudos que objetivam oportunizar o acesso a estudantes universitários, com pouca ou nenhuma experiência, com as práticas de uso e funcionamento discursivos dos textos escritos acadêmicos.

As razões que subjazem à adoção desse ensino estão associadas, muitas vezes, às dificuldades dos alunos de graduação e, “até mesmo de mestrado e doutorado” (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2005, p.13), quando se deparam com a necessidade de produzir textos escritos, nos gêneros científicos que são típicos desta esfera, na modalidade escrita -- artigos, teses, dissertações, monografia, resenhas, resumos, relatórios, entre outros -- e na modalidade oral -- conferência, aula, seminário, entrevista, defesa de monografias, de teses e de dissertações.

Uma das prováveis causas para essa lacuna, apontada por estes estudiosos e pesquisadores, é a ausência de ensino sistemático desses gêneros ao longo do ensino fundamental e médio. Uma possível justificativa, nessa direção, pode ser a crença, subjacente aos discursos de senso comum e aos currículos do ensino básico, de que o aluno aprende a ler e escrever na universidade, oportunidade em que ele é imerso na diversidade de usos e funcionamento em que esses gêneros se constituem e circulam.

Para Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2005), o fraco desempenho dos alunos na produção de textos científicos, no ensino básico, tem relação com os sérios problemas enfrentados pelos docentes, quando, no exercício de sua profissão, lhes são exigidas habilidades específicas em atividades de leitura/escrita, que possam inserir o aluno nas

práticas discursivas da escrita no contexto acadêmico, uma vez que essas atividades nunca fizeram parte dos processos de sua formação.

O resultado mais visível desses conflitos e tensões, nas esferas educacionais, se materializa entre duas linhas de força: de um lado, as constantes queixas entre os professores, com relação aos saberes necessários à construção do conhecimento científico, envolvendo competências em práticas discursivas de leitura e escrita de textos específicos; por outro lado, a insatisfação, generalizada, dos alunos, quando são cobrados por aquilo que, quase nunca, lhes foi ensinado ao longo de seu processo de escolarização, no ensino regular.

Esses conflitos e tensões se fazem presentes também no contexto institucional em que atuamos, como professora de língua portuguesa e pesquisadora, tanto em curso de graduação (Agroecologia), como em curso profissionalizante, voltado para a formação de técnicos, de nível médio. Ocupar este lugar social, no âmbito dessa cultura, levou-nos, num primeiro momento, a ouvir os rumores das vozes sociais, acolher os conflitos, tensões e possíveis rupturas, para (ilusoriamente) propor e criar ajustes no âmbito do ensino da linguagem, nas práticas de escrita acadêmica. Para isso, definimos, com os professores das disciplinas técnicas no Curso de Agropecuária, o gênero mais adequado às situações comunicativas de uso da linguagem dos alunos, na modalidade escrita. Na oportunidade, os docentes optaram pelo gênero relatório, a ser produzido após a realização do estágio supervisionado.

No cotidiano de nossa prática de ensino de linguagem, a indicação desse gênero, além de permitir o acesso à compreensão sobre os saberes e competências de leitura e escrita desse grupo, em termos de uso e funcionamento da linguagem em curso profissionalizante, definiu, por outro lado, a nossa trajetória como pesquisadora, no âmbito dos estudos da linguagem, por ocasião do nosso ingresso no Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, na Universidade Estadual da Paraíba, culminando com o trabalho de dissertação intitulado “A reformulação do discurso de divulgação científica: o relatório no ensino médio profissionalizante”.

No exercício diário de nossas atividades didático-pedagógicas, em sala de aula, nos assumimos por força do contrato didático¹ (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p.166), como sujeitos da fala e, frequentemente, interditamos a palavra dos alunos, ideologicamente avaliada como não autorizada. Ao estabelecer lugares para escuta das vozes heterogêneas que habitam o universo institucional, somos surpreendidos com verdades que,

¹ Charaudeau e Maingueneau (2004, p.166) entendem o discurso didático como um discurso produzido numa situação institucional de ensino, na qual os sujeitos estão ligados por um “contrato,” constitutivo dessa situação de comunicação e gera certo número de coerções que determinam as características da organização discursiva e formal.

teimosamente, insistimos em ignorar, porque elas nos obrigam a retirar algumas máscaras, a partir das quais construímos as nossas identidades como docentes, como seres da razão e do método (BAKHTIN, 2010c). Habitados a pensar cartesianamente, estabelecendo partes e recortes do objeto a ser ensinado e aprendido, esquecemo-nos de ouvir para compreender dialogicamente, devolvendo o uso da palavra ao outro, como uma escuta que responde a outra palavra, instituindo novos sentidos (BAKHTIN, 2003).

No cotidiano da sala de aula, constrangidos pelas regras desse contrato, somos levados a estabelecer julgamentos e atribuir valores determinados por nós, em teorias de referência, instrumentos e procedimentos metodológicos, como saberes mais necessários para a construção dos conhecimentos, ratificados por especialistas, como os mais adequados para o exercício de nossas práticas de ensino. Esse lugar de escuta oportunizou-nos, em paralelo, como professora de língua portuguesa, o desejo de empreender um trabalho de investigação sistemática sobre a leitura/escrita acadêmica nas práticas discursivas e interacionais da aula, por ocasião da construção/transmissão de conhecimento nas disciplinas científicas de referência do curso (agricultura e zootecnia), articulando as condições de leitura dos textos orais e escritos, utilizados pelos docentes em práticas pedagógicas de construção do conhecimento e os textos efetivamente produzidos pelos alunos nas situações de ensino e de aprendizagem.

Para a realização deste trabalho de tese, portanto, elegemos como lugar de pesquisa o espaço interlocutivo de sala de aula como o espaço de constituição dos sujeitos que agem intencionalmente, posicionados na estrutura social das esferas escolares/acadêmicas, de forma objetiva e avaliada em direção ao outro-aluno, de quem espera uma compreensão como reação-resposta ativa. Nesse contexto, os sujeitos constroem discursos que resultam dos movimentos dialógicos² das vozes nos textos sem práticas pedagógicas de leitura/escrita, fala/escuta em situações reais de construção/transmissão de conhecimento.

Em função dessas condições, formulamos os seguintes questionamentos: i) Como o professor encaminha as estratégias de construção do conhecimento através de textos orais e escritos em sala de aula? ii) Como se dão as condições de produção (escuta/leitura/escrita) oferecidas pelo professor para que o aluno se aproprie dos mecanismos

² Bakhtin (2003, p. 374) concebe os movimentos dialógicos a partir de três tipos de relações: i) as relações entre objetos (entre coisas, entre fenômenos físicos, químicos; relações causais, relações matemáticas, lógicas, relações linguísticas etc); ii) relações entre sujeito e objeto; iii) relações entre sujeitos (relações pessoais, personalistas; relações dialógicas entre enunciados, relações éticas; relações entre consciências, verdades, influências mútuas, o amor, o ódio, a mentira, o respeito, a confiança, desconfiança etc). Nesses movimentos dialógicos as vozes se fazem presentes e as entonações (pessoais e emocionais) são elementos valorativos e ideológicos fundamentais da atitude do sujeito em relação em relação ao outro e ao que é dito em uma determinada situação e de um dado lugar social.

linguísticos/discursivos, nos gêneros do discurso acadêmicos orais e escritos? iii) O que evidenciam os textos produzidos pelos alunos nas situações de práticas pedagógicas de ensino?

Para empreender respostas ao conjunto dessas questões, nos subsidiamos nas propostas teórico-metodológicas de Bakhtin e seu Círculo³, por encontrar, no pensamento filosófico dos autores, as bases sociais e históricas para articular as diferentes posições do sujeito que age de forma responsável e responsiva, em situações pedagógicas de trabalho, no ensino profissionalizante de nível médio. Na teoria bakhtiniana a história é o horizonte social de uma época, é materialidade e acontecimento. Dessa forma, considerando a condição de sujeitos ativos e inacabados, a história que produzimos e pela qual somos produzidos é descontínua e nos abre a possibilidade de revisar, fazer ou refazer o que já está constituído. A cada novo acontecimento na arte e na vida, a história se recompõe, atualiza-se e reescreve-se nos atos valor ativos dos sujeitos em interação.

Dessa forma, o construto teórico do Círculo de Bakhtin é a base de orientação que estabelecemos para examinar, nas trocas interlocutivas do gênero aula, as articulações entre o discurso científico do professor e o texto científico didatizado, em práticas de leitura, seguidas da produção textual escrita dos alunos nos gêneros acadêmicos. Trata-se, portanto, de analisar os discursos, nos textos orais e escritos, como processos produtivos de construção de conhecimento que, segundo Bakhtin (1997, p. 341), ao se apresentarem como textos podem ser considerados como “[...] o dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas”.

Apesar do Círculo de Bakhtin não ter como foco central o ensino /aprendizagem de línguas, suas concepções teóricas têm orientado o posicionamento crítico de várias vertentes teóricas da linguística aplicada, propondo que as práticas escolarizadas de leitura e produção textual, como atividades de interação verbal e social, devem ter como horizonte social o princípio dialógico e alteritário da linguagem. Nesse processo, “relação” é a palavra-chave. Constituímo-nos e nos transformamos sempre a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, visões de mundo, consciência etc.

³ Neste trabalho não se discutirá a polêmica da autoria de algumas obras publicadas por Voloshinov (O discurso na vida e o discurso na poesia (1926); Freudismo: um esboço crítico (1927). As correntes mais recentes do pensamento linguístico do Ocidente (1928); Marxismo e filosofia da linguagem, (1929); Estilística do discurso literário, (1930); As fronteiras entre poética e linguística, 1930) e Medviédev (O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica, 1926), membros integrantes do Círculo de Bakhtin. Em primeiro lugar, por não ser objetivo desse texto. Em segundo, porque se a “função-autor” (FOUCAULT, 1992) é de autoria diversa, a autoria intelectual é convergente, uma vez que os principais fundamentos filosóficos para/sobre a linguagem estão presentes nos textos de Bakhtin, alguns dos quais anteriores aos assinados por Voloshinov e Medviédev.

Nesse sentido, por ocasião das análises em atividades interlocutivas de fala/escuta, leitura/escrita em sala de aula serão utilizadas categorias conceituais como gêneros do discurso (e suas dimensões: tema, conteúdo temático, forma composicional, arquitetura, estilo), tendo como horizonte⁴ a situação social (o papel da comunicação científica no conjunto da vida social dos interlocutores na esfera do curso técnico profissionalizante), as situações de interação nos gêneros científicos da academia (autor previsto, concepção de interlocutor, intenção e objetivos ideológico-discursivos, orientação valorativa para o objeto de discurso).

Na interação professor/aluno em sala de aula, estamos considerando que os sujeitos vão construindo para si mesmo e para o outro uma posição de autoria, mobilizando os recursos linguísticos/discursivos para agir nos gêneros do discurso disponíveis em sua esfera cultural. Nesse movimento dialógico de constituição autoral, buscar-se-á examinar nos discursos do professor, as representações, as ideologias, as crenças, os mitos que perpassam as práticas pedagógicas de leitura e produção escrita nos processos de construção de conhecimento. Para tanto, buscaremos na abordagem dos gêneros dos discursos orais e escritos que materializam os enunciados, os indicadores modais da projeção que o locutor faz da reação resposta/ativa de seu interlocutor e, “[...] visando produzir conhecimento, muitas vezes simula a fala ao escrever e dissimula a escrita ao falar” (BRAIT, 1999, p.23).

Na proposta teórica de Bakhtin e seu Círculo para os gêneros do discurso, as representações, as crenças e os mitos estão contidos em noções como plurilinguismo dialogizado, no discurso bivocal, na réplica ativa, na noção de acabamento do enunciado, entre outros, como pistas indiciadoras dos recursos da linguagem agenciados pelas ações subjetivas dos sujeitos em suas relações dialógicas. Essas categorias serão explicitadas ao longo de nossas análises.

O *corpus* de nossa análise está constituído por dados originados em: i) gravações de aulas nos componentes curriculares: “Avicultura”, “Manejo e Conservação do Solo”, “Fundamentos Básicos de Solo, Água, Planta e Atmosfera”; ii) entrevistas com alunos e professores; iii) produções escritas dos alunos; e iv) documentos oficiais.

Por essa razão, optamos por uma metodologia de base etnográfica por considerar que as condições de produção escrita dos alunos realizam-se como um traço de uma situação

⁴Bakhtin/Voloshinov ([1929] 2002) explicita a noção de “horizonte social”, entendendo que todo enunciado relaciona-se com o conteúdo interior e com a expressão exterior. A expressão exterior caracteriza-se pelo valor da palavra-signo que parte de um sujeito em direção ao outro. Essas relações se concretizam a partir de um horizonte social de valores construídos pelos sujeitos na interação, envolvendo o espaço-tempo da enunciação. A relação espaço-temporal envolve tanto um tempo mais prolongado e mais imediato como uma configuração de espaço mais ampla e mais específicas. Envolve, também, a memória do futuro na relação entre os interlocutores.

social, que inclui os valores, regras, significados e atitudes, bem como modelos de comportamento dos sujeitos em interação. Reordenados metodologicamente, os dados etnográficos são vistos, portanto, na própria conformação discursiva, seja nas relações intertextuais, seja nas relações interdiscursivas, possibilitando ao pesquisador reconhecer na trama das relações intergenéricas, a composição dos textos e a história dos sujeitos nos discursos caracterizados por diferentes graus de estabilização institucional.

Consideramos que estes dados só se tornam significativos na análise, quando examinados à luz das propostas teóricas de Bakhtin e seu Círculo, desvinculando o olhar do pesquisador do já-conhecido, materializado em textos no sistema da língua, para as linguagens sociais nos gêneros dos discursos como “[...] modelos tipológicos de construção das totalidades discursivas” (BAKHTIN, 2002, p.334), indiciadoras da complexidade do agir valorativo dos sujeitos no mundo, onde cada grupo constrói seu repertório de signos e enunciados que direcionarão as criações ideológicas de sua época.

De uma forma geral, esse trabalho objetiva: investigar, descrever e analisar as práticas discursivas (leitura/escuta; produção de textos orais e escritos) e os gêneros do discurso científico-acadêmico em circulação em áreas específicas (agricultura e zootecnia), em curso técnico profissionalizante na Universidade Estadual da Paraíba, de maneira a intervir mais fundamentalmente nos processos de apropriação desses gêneros pelos professores e alunos.

Nesse sentido, estabelecemos os seguintes objetivos: 1) analisar, nos eventos interativos da aula, as atividades de escuta/ leitura/escrita que podem promover a inserção dos alunos nos gêneros do discurso científico; 2) examinar as condições dadas pelos professores para que os alunos se apropriem dos recursos linguísticos/discursivos nos gêneros acadêmicos-científicos; 3) examinar as condições dadas para que os alunos se apropriem de conceitos e procedimentos nos gêneros do discurso científico-acadêmico; 4) analisar os textos escritos “resumo”, “relato” e “trabalho de pesquisa,” efetivamente produzidos pelos alunos em situações de produção encaminhadas pelos docentes.

Este trabalho de tese está organizado em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro, apresenta-se um roteiro das etapas dessa investigação, incluindo informações sobre o contexto local da pesquisa, a descrição do perfil e dos procedimentos utilizados para delimitação dos participantes, os instrumentos para coleta e seleção dos dados e os parâmetros de análise.

No segundo, apresentam-se os pressupostos teóricos da investigação com base nos pressupostos de Bakhtin e seu Círculo, em relação às concepções sócio-histórica e ideológica da linguagem e dos sujeitos nos atos que realizam na instituição educacional, enfatizando a

construção do conhecimento, compreensão e atividade mental, dialogismo e construção dos sentidos, ideologia e o papel do interlocutor/professor nos gêneros do discurso nos eventos interativos da sala de aula.

No terceiro capítulo, examinam-se os aspectos relativos à história política de constituição e consolidação dos cursos profissionalizantes em Agropecuária, de nível médio, nos documentos oficiais, bem como as propostas políticas contidas nesses discursos, para a formação de uma identidade dos sujeitos, nessa instituição, orientada pelas ideologias do mercado econômico, em âmbito nacional e no espaço de nossa investigação, a Escola Agrícola “Assis Chateaubriand”, vinculada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

No quarto capítulo, analisam-se as condições de produção da leitura, focalizando o texto científico que medeia as atividades de construção do conhecimento dos alunos se o modo como os docentes realizam a ação discursiva na interação em sala de aula. Ao estabelecer um confronto entre o texto científico escrito didatizado e a elocução formal do professor, observa-se que esses enunciados resultam de posições valorativas dos sujeitos, em situações reais e concretas de ensino. Buscando identificar os traços da projeção valorativa do docente para o enquadramento do outro-aluno em atividades de escuta, fala e escrita, elegemos como categoria de análise, os índice modais que nos enunciados refletem a posição social e ideológica do falante em relação ao seu interlocutor, a si mesmo e ao seu projeto enunciativo (BAKHTIN, 2010a).

No quinto capítulo, focaliza-se o modo como os professores da área técnica constroem um “saber-fazer” para atuar com os gêneros do discurso científico nos eventos discursivos da aula em que os alunos são orientados para produzir um resumo, um relato e artigo de pesquisa. A análise sugere que o texto científico é concebido e produzido pelos docentes, com foco no objeto/conteúdo científico de ensino e, nesse sentido, um portador de conhecimento de natureza didática a ser reconhecido/identificado/memorizado pelo aluno como verdade única e absoluta.

CAPÍTULO I – SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA E DA ANÁLISE DOS DADOS

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p.139).

Este capítulo metodológico apresenta o percurso de investigação para a obtenção dos dados da pesquisa. No primeiro momento, apresentamos uma breve configuração histórica da criação do Curso Profissionalizante em Agropecuária na Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Em seguida, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta dos dados, os procedimentos de observação e de análise.

Uma vez que os dados resultaram de atividades interlocutivas de construção de conhecimento em sala de aula, adotamos uma metodologia qualitativa de pesquisa etnográfica de sala de aula. De acordo com as orientações da pesquisa microetnográfica interacional, os padrões de interação social são considerados como elementos determinantes da construção de significados pelos participantes na ação, isto é, a relação dialógica no ambiente escolar/acadêmico permite certas formas de apresentação de evidências, que somente são possíveis neste tipo de evento (ERICKSON, 1986). Nesse sentido, a principal tarefa da investigação etnográfica é descobrir a visão dos participantes. Por essa razão, observar, perguntar e registrar foram as principais técnicas utilizadas por nós na pesquisa de campo. Os instrumentos de coleta foram gravações em áudio de aulas, entrevistas semiestruturadas com os participantes, fontes documentais legais, textos didáticos e textos escritos produzidos pelos alunos, como resultado da ação institucional pedagógica dos professores. O período de nossa imersão em sala de aula foi iniciado no segundo semestre do ano letivo de 2010 e concluído no primeiro semestre letivo de 2011, totalizando, aproximadamente, 110 horas/aulas observadas e transcritas. Nos capítulos, os textos transcritos que resultaram das observações de aulas serão identificados como “Recorte 1, 2, 3, 4” etc.

1.1. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no Curso Técnico de Agropecuária, no Centro de Ciências Agrárias e Ambientais - Campus II, da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. A Escola Agrícola “Assis Chateaubriand” (EAAC) foi criada em 20 de outubro de 1962, objetivando capacitar estudantes, especificamente filhos de agricultores, com o ofício de mestre agrícola. Funcionou no Colégio de Aplicação, na zona urbana de Campina Grande, e, à época, mantido pela Universidade Regional do Nordeste, (antes de sua estadualização em 11 de outubro de 1987).

Em 1973, a Escola Agrícola “Assis Chateaubriand” foi transferida da zona urbana e instalada na zona rural de Lagoa Seca. Visando à qualificação para o trabalho, oferece educação em nível técnico, na área de Agropecuária. Nessa região, a economia está voltada especialmente para atividades agrícolas relacionadas ao setor hortifrutigranjeiro. O espaço geográfico, em torno da zona urbana, é constituído por pequenos proprietários de terra que desenvolvem uma agricultura de base familiar. O excedente da produção é comercializado *in natura* ou de forma artesanal, especialmente, na fabricação de farinha de mandioca, goma, derivados do plantio da mandioca, doces e compotas das frutas sazonais.

Em 11 de 1971, com a promulgação da Lei 5.692/71, foi instaurada a profissionalização compulsória em nível de 2º Grau, como finalidade única para o ensino médio. Em decorrência dessa lei, a educação profissional deixou de estar limitada a estabelecimentos especializados. Pretendia-se, com essa iniciativa, possibilitar ao egresso optar por continuar seus estudos em nível superior ou ingressar no mercado de trabalho, uma vez que seriam portadores de um diploma técnico. Por se configurar como uma ação em educação, profundamente discriminatória e homogênea, foi revogada onze anos depois (Lei 7.044/82).

Por ocasião da implantação da Lei 5.692/ 71, a matriz curricular do curso técnico em Agropecuária, na escola agrícola, foi planejada para atender aos objetivos e metodologias da Escola-Fazenda, orientados pela ideologia taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho. Nesse sistema, as relações entre trabalho e educação eram mediadas por um “saber-fazer”, adquirido pela combinação entre treinamento e experiência durante a execução de atividade laborais. Em decorrência da natureza do conhecimento técnico, entendidos pelos docentes, como transparentes, rígidos e estáveis, os alunos teriam apenas que desenvolver habilidades básicas de cálculo, de leitura e de escrita, objetivando a memorização e repetição de procedimentos na execução de determinadas tarefas. Na época, o ensino técnico era

integrado ao médio. As disciplinas específicas do curso profissionalizante eram ministradas por docentes com formação equivalente a dos alunos. O texto utilizado no dia a dia de sala de aula em práticas de construção do conhecimento era identificado pelos professores como “apostila”. Esse discurso didatizado tem a sua organização textual proposta em unidades de sentido fragmentadas e esvaziadas teoricamente, são direcionadas por títulos do tipo: “introdução”, “preparo do solo”, “plantio”, “tratos culturais”, “controle de pragas e doenças”, “colheita”, produção”, “importância social,” e “comercialização” (GOMES, 1999). No cotidiano das práticas aplicadas ao campo, esse ensino era precário pela ausência, quase absoluta, de aportes financeiros para a execução e manutenção dos programas aplicados em área de Agricultura e Zootecnia.

As atividades de práticas de escrita, por sua vez, ficavam restritas aos exercícios de avaliação constituídos por perguntas e respostas sobre o conteúdo informacional veiculado. À época, embora já existisse a exigência de um estágio supervisionado, ao findá-lo, o aluno tinha apenas que preencher uma espécie de ficha, identificada pelos docentes como um relatório.

Na década de 1980, alguns desses técnicos, responsáveis pelas práticas pedagógicas em sala de aula, foram se afastando ou se aposentando. Para ocupar o seu lugar, foram contratados oito professores, sendo seis graduados em Agronomia, um Zootecnista e um médico veterinário. O aporte de profissionais com formação acadêmica reorienta as práticas discursivas de ensino e aprendizagem, imprimindo maior grau de cientificidade aos conteúdos específicos nas áreas de zootécnica e agropecuária e maior diversidade de textos científicos-acadêmicos.

Na oportunidade, as deficiências físico-estruturais das instalações do curso técnico e a ausência de investimentos financeiros para aquisição de computadores, livros, revistas, material didático, insumos e instrumentos tecnológicos para o campo constituíam os principais entraves para a melhoria das condições do ensino. Uma dessas deficiências era a inexistência de biblioteca.

Nesse sentido, os professores começaram a pressionar a direção da escola, inicialmente, para a determinação de um espaço físico, posteriormente, para a aquisição de móveis e livros. Aos poucos fomos constituindo nossa biblioteca com doações e empréstimos, do acervo bibliográfico dos próprios professores: livros, manuais técnicos, revistas (de divulgação ampla e restrita), informes agropecuários e agrotécnicos, trabalhos monográficos, boletins técnicos e de pesquisas de empresas, com fortes vínculos no campo e na criação de animais, livros literários e didáticos. Nos corredores, foram colocados murais para a

divulgação de pequenas notícias e informes sobre a agropecuária, cartazes com anúncios de congressos e eventos. Paralelamente, instituímos comissões para divulgar a escola, enviar correspondência a todas as editoras do país, solicitando doações de livros e assinaturas de revistas. Criava-se, aos poucos, uma cultura de leitura/escrita, em nossa escola.

Em 1997, a proposta de profissionalização compulsória no ensino médio foi extinta (Decreto Lei, nº 2208, de 17/04/1997). Por força de uma nova Lei 9394 de 20/12/96, o curso técnico em Agropecuária em nível médio foi reformulado, passando da forma seriada no sistema propedêutico para a organização curricular em módulos. Com isso, a duração do curso profissionalizante, prevista na nova Lei, era de, no máximo, 1900 horas/aula, distribuídas em vinte e quatro (24) meses.

No contexto desta nova proposta de ensino, as aulas de língua portuguesa foram substituídas por redação técnica, com uma carga horária de 45 horas/aulas. Por essa razão, a produção escrita dos alunos, especificamente do gênero relatório, passou a ser prioridade em minhas atividades de ensino, em função da realização do estágio supervisionado do curso, ocasião em que os alunos acompanham projetos de pesquisa, em atividades de extensão na própria Escola ou em empresas públicas (EMATER, EMEPA, EMBRAPA) e empresas particulares (GUARAVES).

Esse caminho nos levou a pensar, como professora responsável pelo ensino de redação técnica, um projeto interdisciplinar, tendo em vista as condições de produção que são dadas aos alunos para a escrita do gênero relatório após a realização do estágio supervisionado, desenvolvido em projetos de pesquisa nas áreas de agricultura e zootecnia. Para realizá-lo, convidamos um professor da área de agricultura, para articular e construir uma situação real de construção de conhecimento científico, oportunizando a inserção do aluno nos procedimentos metalinguísticos do discurso científico acadêmico, em contextos de uso e funcionamento das práticas comunicativas próprias dessa cultura. No entanto, dado o pouco tempo de carga horária (45 horas/aula) na disciplina redação técnica, tornou-se quase inviável a implantação do projeto, uma vez que o tempo de instalação e desenvolvimento vegetativo das plantas, em geral, não acompanha o tempo previsto para as disciplinas em sala de aula, dificultando os processos de coleta de dados, em suas várias fases de observação.

No sentido de contornar essa dificuldade, decidimos com os alunos aceitar a sugestão do professor de agricultura e construir o experimento, considerando o ciclo germinativo de plantas que pudessem completar o tempo de desenvolvimento em, no máximo, duas semanas. Resolvido o primeiro impasse, formamos equipes de trabalho. Em seguida, o professor especialista assumiu a condição de falante primário, abrindo espaço para as discussões em

torno do tema-problema de pesquisa, dos objetivos, da metodologia, do espaço de implantação do projeto e do material a ser utilizado. Na ocasião, ficou decidido que o objetivo dessa atividade era verificar a eficiência da germinação em três tratamentos constituídos por três substratos (solo, solo + esterco, solo + húmus). A definição desses objetivos oportunizou ao professor de agricultura definir os temas e as referências bibliográficas de autores legitimados e autorizados nessa área de investigação.

Instalado o projeto, no período que decorria entre a sua instalação, observação e leitura dos parâmetros da análise (desenvolvimento da planta, diâmetro caulinar, número de folhas) e a análise dos resultados, configuram-se, nessas atividades, novas situações para a produção de vários outros gêneros de discurso, a exemplo do gênero planilha, para a organização e controle diário dos resultados coletados e, posteriormente, projetados em quadros gráficos e tabelas, elaborados em aulas de “Informática aplicada à Agropecuária”. Constatou-se, também, a necessidade do gênero diário de campo, como um texto de auxílio à memória dos procedimentos quantificados, comentários, avaliações, inadequações, falhas, sugestões, utilizadas por ocasião da elaboração dos itens “materiais e métodos” e “resultado e discussão”.

No cotidiano das aulas de redação técnica, sugerimos aos alunos o gênero fichamento em função das indicações de leitura que eles teriam que realizar por ocasião do processamento da organização textual no item “fundamentação teórica” do relatório. Na oportunidade, explicitamos que essas leituras seriam também relevantes para estabelecer uma reflexão crítica e uma condição de autoria para legitimar os argumentos apresentados por eles, quando da apresentação e discussão dos resultados encontrados na relação entre os parâmetros estabelecidos para análise e os diversos tipos de substratos testados nos processos de germinação. No processamento do item “considerações finais”, informamos que todos esses dados poderiam ser utilizados para apresentar de forma sumária os resultados, relatar possíveis problemas ou insucessos encontrados e sugerir soluções (GOMES, 1998).

Conforme podemos constatar, em todas as atividades desenvolvidas em práticas discursivas científicas de comunicação reais e situadas, os gêneros do discurso se constituem como artefatos humanos sócio-históricos a partir dos quais, cada grupo constrói o seu repertório de práticas enunciativas, em determinadas esferas, tal como proposto por Bakhtin/Voloshinov (2002).

Por outro lado, pode-se também observar que estas atividades apontam para a heterogeneidade e flexibilidade dos processos genéricos, apresentados por Bakhtin (2010b, p. 124), quando reconhece que os processos de hibridização, nos gêneros do discurso, ocorrem

não somente nas vozes, entoações, formas de transmissão e estilos, mas também na intercalação ou enquadramento dos gêneros em outros, qualificada pelo filósofo da linguagem “[...] como uma das formas mais importantes e substanciais de introdução e organização do plurilinguismo no romance”. Neste caso, a palavra nos enunciados/discursos em um dado gênero é concebida como bivocal: “[...] serve simultaneamente a dois locutores e exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes”, fazendo ressoar uma pluralidade de perspectivas axiológicas (BAKHTIN, 2010b, p.127).

Do nosso ponto de vista, conceber uma prática de ensino com a linguagem implica oportunizar a inserção do aluno em uma prática social de construção de sentido em contexto acadêmico específico. No Curso de Agropecuária, essas práticas decorrem de uma relação intrínseca entre a experiência individual dos alunos nas atividades de leitura/ escrita na construção do conhecimento em sala de aula, contribuindo para a inclusão do aluno no universo simbólico da ciência na condição de sujeito-autor.

1.2. Delimitação e seleção dos participantes

Por considerar a escrita acadêmica uma prática social situada, heterogênea e diversificada, atravessada por ideologias, tensões e conflitos em diferentes estruturas do poder (político e econômico), definimos que o critério de seleção do público-alvo de nossa investigação seria a totalidade de alunos (72), cursando o primeiro ano do curso técnico, e três professores que atuam em áreas centrais do currículo do Curso de Agropecuária.

As razões que determinaram a escolha dos alunos nessa série deve-se ao fato de que, no início do ano letivo, matricula-se uma população que varia entre 230 a 250 alunos, nos turnos manhã e tarde. Ao final do primeiro ano, observa-se uma acentuada desistência: alguns alunos se submeteram ao vestibular, não conseguiram aprovação, ouviram falar do curso e estão lá, para ver o que acontece. Os filhos dos pequenos proprietários, que constituem a maioria do nosso alunado, desistem do curso, em época de plantio ou colheita; outros, ainda, porque aguardam uma oportunidade de trabalho. O fato é que, ao final do segundo ano, trabalha-se apenas com 50% desse contingente inicial e, no final do curso, após a realização do estágio supervisionado, apenas 30% retornam para a elaboração do relatório final ou desistem durante o processo.

Com relação aos docentes, estabelecemos que o tempo de inserção nas condições socioeconômicas objetivas da realidade na cultura do ensino técnico em Agropecuária de, no mínimo, dois anos, oportunizariam aos sujeitos-professores: i) a ativação de práticas pedagógicas de escuta/leitura/escrita nas disciplinas que lecionam; ii) a apropriação dos sentidos e identidades em cada um desses domínios de construção de conhecimento.

1.3. Coleta e seleção dos dados

Os dados de observação em sala de aula foram coletados: 1) no módulo III -Zootecnia, no componente curricular “Avicultura”, com 45 horas/aula gravadas, no período compreendido entre 08 de setembro a 21 de dezembro de 2010; 2) No módulo II, “Capacidade de Uso e Manejo do Solo e Água”, em dois componentes curriculares: i) “Fundamentos básicos de solo, água planta e atmosfera”, com 45 horas/aula, no período compreendido entre 11 de abril a 15 de julho de 2011; e ii) “Manejo e conservação do Solo”, com 25 horas/aula, no período compreendido entre 11 de abril e 23 de maio. Nesse componente as horas/aulas são divididas entre teoria (25 horas/aula), e prática em campo (25 horas/aula), ministradas por dois docentes. O total de aulas gravadas e transcritas resultaram 110 horas/aulas.

As convenções adotadas nas transcrições foram adaptadas de Marcuschi (1986) e apresentadas no quadro (1) a seguir.

Quadro (1): Convenções empregadas nas transcrições

Sinais	Ocorrências
(+) (++)	Pausa breve e pausa longa
:	Alongamento de vogal
()	Trecho incompreensível
[]	Sobreposição de vozes
(...)	Transcrição parcial
(())	Comentário do transcritor
/	Truncamentos
(...)	Fala tomada ou interrompida em determinado ponto

Nas interações de sala de aula foram colhidas amostras de práticas de linguagem (leitura/escuta; produções de textos orais e escritos). Esse procedimento permitiu acompanhar as ações e intenções dos docentes em práticas pedagógicas de ensino em disciplinas

específicas da formação do técnico em Agropecuária, bem como as reações-respostas ativa dos alunos em face das propostas dialógicas de construção do conhecimento, apresentadas pelos docentes. Ao final de cada disciplina, tínhamos um grande volume de textos escritos armazenados. Em razão desse fato, tornou-se necessário estabelecer novos critérios para a seleção dos dados a serem analisados. Na ocasião, a solução mais coerente com as questões de pesquisa formuladas e com os objetivos que pretendíamos alcançar foi optar pelos gêneros do discurso – “resumo”, “relato”, e um gênero identificado pelo professor como “trabalho de pesquisa”, uma forma textual bem próxima da redação escolar de cunho acadêmico.

Os instrumentos de coleta foram gravações em áudio, acompanhadas de notas de campo, as quais contribuíram para documentar e registrar as particularidades e singularidades dos sujeitos na interação, fontes documentais oficiais, materiais didáticos (texto de semidivulgação científica (Anexo D.1); textos produzidos pelos alunos (Anexo E), entrevistas do tipo semiestruturadas com professores (Anexo C.1) e com alunos (Anexo C.2). Ao final de cada entrevista, os participantes assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Anexo B).

No sentido de preservar a identidade dos nossos participantes, os docentes foram identificados por nomes fictícios como “Pereira”, na modalidade Avicultura; “Carvalho” e “Laranjeira”, em Manejo e conservação do Solo; e “Figueira”, na modalidade Fundamentos Básicos de Solo, água, planta e atmosfera. Os discentes (alunos e alunas) entrevistados foram identificados como (Al. Partic.) e nomeados Hortência, Miguel, Jaime, Ana, Isabel, Pedro, André, Luiz, Flora e Artur. Os demais alunos, que tiveram participação ocasional em práticas de leitura, foram identificados como alunos participantes (Al. Partic. 1, 2, 3, 4 etc.).

Com estes procedimentos, esta pesquisa enquadra-se em um paradigma interpretativo, no qual o foco é a realidade social e cultural. Esta vertente interpretativista foi possibilitada pela natureza etnográfica em contexto de sala de aula. Neste sentido, postulamos com Erickson (1990), que a etnografia, enquanto pesquisa interpretativa, não elege como objeto de análise apenas o comportamento dos sujeitos nas atividades que produzem (ato físico), mas a ação (interpretação) do ato físico, informado pelos significados partilhados pelos atores sociais na interação. Para o autor, a combinação da etnografia com a microetnografia constitui o método mais apropriado para tornar as ações dos sujeitos em suas práticas culturais, analítica e narrativamente visíveis, com interesses voltados para os aspectos mais prosaicos do cotidiano, nos ambientes de aprendizagem, num nível de especificidade. Esse método pode sugerir maneiras de mudar, para melhor, as práticas pedagógicas e curriculares, assim como compreendê-las e descrevê-las, tais como se apresentam no momento.

Com tal opção visou-se enfatizar o conhecimento do particular, entendendo-o como uma unidade do social, em sua complexidade e totalidade possível. Esta mesma opção impulsionou o foco no texto (falado ou escrito), como um traço definidor de uma situação social que inclui os valores, as regras, significados e atitudes, modelos de comportamento dos participantes, produtores e leitores de textos (VAN LIER, 1988; CANDLIN; PLUM, 1999).

Nesse sentido, consideramos que a natureza, essencialmente qualitativa e interpretativa, dessa investigação nos leva a entender os significados construídos pelos participantes, a partir do contexto sociocultural de suas atividades cotidianas. Segundo Moita Lopes (1994, p. 224), essa dimensão etnográfica parece ser a forma mais adequada para dar conta do fato de que a linguagem é, ao mesmo tempo, para a construção do mundo social e caminho para compreendê-lo.

Na análise das condições de leitura/escrita dos alunos, mediadas pelos discursos da oralidade do professor nos gêneros dos discursos científicos- acadêmicos em contexto de sala de aula, estes textos apresentam padrões de sentido temático, estilo e forma composicional que são próprios das condições de uso e funcionamento dos discursos nessas esferas. Por essa razão, consideramos que essas situações, além de serem indiciadoras do processo de construção de identidades e lugares sociais dos sujeitos, resultam também de posições valorativas de indivíduos singulares que agem de forma participativa e colaborativa em situações de comunicação.

Nos movimentos dialógicos de escuta/leitura/escrita da aula, observa-se com Signorini (2001, p.10), que o papel do linguista-pesquisador é encontrar “[...] elementos teórico-metodológicos que permitam descrever os modos de inserção e funcionamento dos materiais escritos no campo sociocultural e político”, objetivando compreender não apenas as condições de produção e os modos de circulação dos materiais escritos, mas também “[...] as práticas socioculturais nas quais estão embutidos e que os constituem como materiais significativos”.

Nessa perspectiva, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas como instrumento capaz de fornecer uma contribuição relevante para a interpretação dos dados que resultaram das posições avaliadas dos sujeitos em situações reais e dialógicas de construção de conhecimento, entendidas como um ato de desejo, de sentimento, de dever responsivo/responsável que é intencional e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade de cada um, em sua unicidade e impossibilidade de ser substituído, a partir do lugar que ocupa sem álibi e sem exceção (BAKHTIN, 2010c).

Com base na proposta bakhtiniana para os atos dos agentes, consideramos que os significados, intenções e representações que os docentes atribuem ao conhecimento e ao

objeto científico materializam-se no texto científico didático e afetam a forma como os estudantes entendem a construção de sentido, nos textos escritos que produzem.

Na perspectiva linguística de Mondada (1997, p. 59), o gênero entrevista deve ser entendido como “[...] um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluindo o pesquisador constroem coletivamente uma versão do mundo”. Da mesma forma, Medina (1996, p. 6) afirma ser a entrevista um jogo de interação, no qual os envolvidos se interligam numa “vivência única” entendida como:

A experiência de vida, o conceito, a dúvida ou o juízo de valor do entrevistado transforma-se numa pequena ou grande história que decola do indivíduo que narra para se consubstanciar em muitas interpretações. A audiência recebe os impulsos do entrevistado, que passam pela motivação desencadeada pelo entrevistador, e vai se humanizar, generalizar no grande rio da comunicação anônima. Isto se a entrevista se aproximou do diálogo interativo.

Do ponto de vista metodológico, a entrevista, segundo Mondada (1997) e Medina (1996), não é um instrumento neutro de pesquisa ou um método, entre outros, de coleta de dados, mas uma forma de interação dinâmica de negociação em que os participantes constroem novos sentidos para os objetos discursivos. Nesse contexto, o interesse do pesquisador deve estar voltado para os indícios que revelam um modo de ser e uma competência do fazer, construída na relação eu-outro, comprometido com a responsabilidade de viver a sua experiência individual como “uma versão do mundo” (MONDADA, 1997, p. 59).

Em nossa pesquisa, o gênero entrevista tornou-se um instrumento fundamental para delinear como os docentes constroem o perfil do aluno, a partir de um saber⁵ conceitual, metodológico e pedagógico para agir com a linguagem nos textos orais e escritos que medeiam as práticas pedagógicas de construção de conhecimento nas disciplinas de conteúdos específicos do curso técnico profissionalizante.

Ao elaborar um roteiro das entrevistas gravadas em áudio com os três docentes (Anexo C.1), procuramos obter informações sobre o perfil acadêmico dos alunos do curso técnico, projetado pelos docentes, bem como o encaminhamento das práticas de leitura/escrita em função do objeto/conteúdo de ensino, nas atividades ou tarefas propostas para os alunos.

⁵ Estamos considerando o “saber” como um conhecimento que decorre do vivido e da experiência individual dos sujeitos em suas esferas culturais e sociais de trabalho. Portanto, um conhecimento que é obtido fora do sistema formal de ensino.

Procuramos, também, manter uma abertura que permitisse aos participantes reconstruírem e avaliar suas experiências profissionais de construção de conhecimento científico, a partir das condições que lhes são oferecidas, considerando tanto os aspectos estruturais de funcionamento como a organização curricular do referido curso. As entrevistas com os docentes foram previamente agendadas, após o término de cada modalidade.

As entrevistas com os alunos (Anexo C.2) foram realizadas com dez (10) participantes que se apresentaram espontaneamente, após o convite feito pela pesquisadora em sala de aula. As questões formuladas buscaram preencher ou esclarecer informações: 1) de caráter pessoal (grau de escolaridade, lugar de origem, motivação para cursar o técnico profissionalizante, história pessoal com a leitura e a escrita no curso e em outras situações; 2) de caráter conceitual: como veem o processo da escrita, em que situações escrevem, que procedimentos adotam, que experiências anteriores utilizam na construção dos textos que escrevem etc. Ao final de cada entrevista, os alunos assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Anexo B).

Antes de iniciar as gravações, informamos aos alunos que suas identidades seriam preservadas. Mesmo assim, foi possível perceber certa desconfiança e resistência em falar, por parte de alguns. Consideramos que estes gestos são próprios da natureza do processo, principalmente, dentro de um quadro de relações assimétricas de poder, como se caracteriza a relação pesquisador/pesquisado. Ao longo dos capítulos, os textos transcritos que resultaram das entrevistas com professores e alunos serão identificadas como “Excerto” 1, 2, 3, etc.

1.4 Parâmetros da análise

Em função da natureza dos nossos dados resultarem de práticas interacionais em sala de aula, é necessário explicitar algumas questões de ordem teórica e metodológica. A primeira questão se dá em torno das condições de produção. Consideramos como condições de produção do discurso em sala de aula não só os discursos dos interlocutores em situação real e imediata, mas aqueles que, no contexto social mais amplo das esferas do poder, determinam modos de ser e de viver dos participantes em suas esferas culturais. A segunda questão diz respeito aos gêneros do discurso. Na análise das condições de leitura e das situações de produção, focalizamos a dimensão social e a dimensão verbal dos discursos, examinando os movimentos dialógicos (assimilação, distanciamento, refutação etc.) de enquadramento do

discurso do outro, através dos índices lexicais, responsáveis pela atitude do falante/escritor sobre o que diz e sobre a relação que estabelece com o co-enunciador. Esclarecemos que não pretendemos apontar o texto (oral ou escrito) como um modelo exemplar de um gênero do discurso. Assim, optamos por não estabelecer categorias de análise preestabelecidas e observar certas regularidades que vão sendo articuladas com a orientação teórica, em cada etapa de nossas análises.

No primeiro momento, recuperam-se os discursos legais para a institucionalização dos discursos na esfera escolar/acadêmica dos cursos profissionalizantes de nível médio e, em seguida, caracteriza-se a constituição do perfil dos professores e alunos na cultura do Curso de Agropecuária a partir dos dados constituídos pelas entrevistas. No segundo momento, focaliza-se a dimensão verbal e social dos enunciados que resultaram das gravações das aulas e, logo após, examinam-se as produções escritas dos alunos que resultaram do encaminhamento do professor.

No capítulo V, os textos orais transcritos, que resultaram do encaminhamento dos professores para produção de textos escritos pelos alunos, serão identificados como “Situação de produção 1: resumo, Situação de produção 2: relato e Situação de produção 3: trabalho de pesquisa”. Os textos escritos produzidos pelos alunos serão identificados como “Texto 1, 2, 3, 4, 5. Na dimensão verbal dos gêneros científicos acadêmicos escritos, estamos considerando a proposta de Loffler-Laurian (1983) para os discursos técnicos-científicos escritos, adaptando-os aos processos textualização da seguinte forma: i) discursos de semidivulgação científica, para os textos didáticos que mediam a construção do conhecimento em práticas de leitura; ii) discurso científico de divulgação ampla, para os textos-base, produzidos em esferas jornalísticas; discurso de divulgação restrita, para os textos produzidos nas esferas acadêmicas.

Na análise dos textos produzidos pelos alunos, quando do encaminhamento dos docentes em sala de aula, estaremos focalizando as estratégias linguísticas/enunciativas de auto referência (o autor e o leitor) e as estratégias cognitivas/inferenciais de construção de sentido nos processos de textualização. Nessa perspectiva, consideramos que os indicadores modais⁶ oportunizados pelo léxico, verbos, advérbios, pronomes, aspas, citação direta e

⁶ Para Rodrigues (2005, p.179-181), os índices modais são os elementos lexicalizados, que nos gêneros dos discursos aparecem na constituição dos movimentos dialógicos como um modo de introdução do discurso do outro ou como uma estratégia de determinado ponto de vista (uma opinião), como uma “verdade”, como uma norma a ser seguida (movimento dialógico de interpelação e de refutação), ao qual o leitor/ouvinte se sentir compelido, persuadido a aderir. Essa modalização deôntica do campo da obrigação é um traço da relação assimétrica entre autor e leitor/ouvinte. Por essa razão, não incide sobre o dito do autor, mas sobre uma possível reação/resposta do interlocutor.

indireta, referência bibliográfica, bem como os elementos paralinguísticos (pausas, hesitações, repetições, alongamento de vogal, risos, movimentos corporais etc.) que, na materialidade dos textos orais são responsáveis pela construção de significados estratégicos que resultam da posição social do locutor, em relação ao ouvinte/leitor, assegurando, dessa forma, a intercompreensão dos enunciados e intenções comunicativas no gênero discursivo aula, por meio de atividades como repetir, parafrasear, resumir, comentar, avaliar e corrigir.

CAPÍTULO II – PONTOS DE ANCORAGEM PARA TEORIA: A LINGUAGEM, OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, nosso objetivo é explicitar os conceitos que estabelecemos para análise dos nossos dados, especialmente, em relação aos posicionamentos teóricos bakhtinianos em torno da noção da atividade da linguagem, dialogismo, alteridade, ideologia, ensino, construção de conhecimento e gêneros dos discursos. Esse posicionamento decorre do reconhecimento explícito de que a linguagem é condição indispensável para a apreensão dos modos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir. Ao eleger a linguagem para compreender os processos de ensino e aprendizagem, a interlocução passa a ser o lugar de observação a partir do qual o pesquisador pode olhar e pensar o processo de constituição dos sujeitos na singularidade dos eventos discursivos de sala de aula.

2.1. Ensino e construção do conhecimento

Em educação, estudos e pesquisas, desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento (Pedagogia, Sociologia, Psicologia, Linguística, Filosofia da Educação, Etnografia, entre outras) têm apontado, frequentemente, para o esgotamento dos modelos hegemônicos sobre os modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento, concebidos como um objeto a ser desvelado pelas teorias, independente e externo ao sujeito. Nesse contexto, o ponto fulcral da epistemologia clássica cartesiana era o de que a linguagem tinha como função representar o real e, em razão disso, as atenções estavam voltadas para as condições de verdade dos enunciados. Um enunciado era considerado verdadeiro se correspondesse a um estado de coisas existentes. Para alcançar o conhecimento real, o sujeito deveria fragmentar o objeto a ser conhecido em unidades menores, identificar as suas partes, classificá-las e só então reuni-las em uma totalidade compreensível. Nesse sentido, a ação do sujeito na constituição do real consistia em classificar, nomear e eliminar o contraditório através de uma linguagem homogênea, única e transparente.

Há quinze anos, há um consenso, entre estudiosos e pesquisadores nas diferentes tradições do ensino de ciência (DRIVER *et al.*, 1999), de que as práticas científicas de construção do conhecimento não podem ser caracterizadas como uma via de mão única. Os autores argumentam, nessa direção, que o conhecimento científico é, ao mesmo tempo,

simbólico por natureza e socialmente negociado em práticas discursivas interacionais nos grupos, no interior de determinadas culturas da educação formal. Entretanto, pode-se constatar que a construção do conhecimento, nessas esferas, é concebida e tacitamente aceita, como objeto externo e independente ao sujeito, de forma quase inegociável, nos discursos docentes em práticas discursivas de sala de aula. Nesses espaços, avalia-se o que foi aprendido quando o aluno consegue reproduzir o conteúdo de um dado tema ou assunto o mais próximo possível do significado conferido ao objeto de ensino que foi exposto pelo professor.

Refletindo sobre as teorias do conhecimento, Van Dijk (2012, p. 258) afirma que, tanto na epistemologia clássica como na moderna, o conhecimento é definido como “crenças verdadeiras” e justificadas por critérios (epistêmicos) variáveis quanto a sua natureza e condições de sua produção. Essa afirmação do autor tem como implicação, por um lado, a ideia de que o conhecimento é contextual e relativo e, por outro, estabelece uma relação fundamental entre discurso e conhecimento ao afirmar que “[...] as crenças só são consideradas conhecimento de uma comunidade se elas estão pressupostas e implícitas em práticas sociais e, conseqüentemente, no discurso público da comunidade”.

Para Van Dijk (*op. cit.*), a produção e compreensão desse discurso, por sua natureza multimodal, é uma prática específica, organizada em textos falados ou escritos através de estruturas semióticas, sintáticas, pragmáticas, interacionais e em estratégias cognitivas que avaliam a adequação e a eficiência desse discurso em determinada situação comunicativa.

Em todos os níveis de sua produção e gestão, o conhecimento da língua (léxico, sintaxe) e das regras do discurso desempenha um papel central, quando os usuários da língua precisam ativar e aplicar o seu conhecimento de mundo sobre objetos, pessoas, ações, eventos ou situações, socialmente compartilhadas pelo grupo. Por ser um conhecimento de mundo partilhado por todos os membros de uma esfera, alguns significados nesses discursos permanecem implícitos, exigindo do locutor/autor pressupor que conhecimento o interlocutor já dispõe ou precisa ter sobre determinado tema e, só a partir disso, organizar a sua ação quando da construção de conhecimento por membros novatos. Para o autor, essa é a condição básica, tanto da produção como da distribuição e reprodução de um novo conhecimento no processo de sua produção.

Essa condição de produção dos discursos para a construção do conhecimento proposta por Van Dijk (2012), embora não esteja direcionada para as situações de interlocuções da sala de aula, pode ser adaptada às situações de ensino e o processo de sua produção nos discursos em sala de aula.

A perspectiva aberta por Bakhtin (2010c) para os atos éticos dos seres humanos, no mundo concreto e real, da experiência dos sujeitos, no cotidiano da vida, já aponta para a arena das vozes, no “mundo da cultura” e no “mundo da vida” como um lugar de tensões, de confrontos e diferenças entre indivíduos que vivem e se constituem nas relações uns com os outros, nos diálogos que travam ao longo de sua existência.

Para mostrar o confronto entre o mundo da cultura ou do pensamento teórico e o mundo da vida, Bakhtin afirma:

A característica que é comum ao pensamento teórico discursivo (nas ciências naturais e na filosofia), à representação-descrição histórica e à percepção estética e que é particularmente importante para a nossa análise é esta: todas as atividades estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica do seu existir, sua vivência realmente irrepetível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, a sua unidade de vivo vir a ser e autodeterminação [...] (BAKHTIN, 2010c, p. 42-44).

Neste fragmento, Bakhtin apresenta, formalmente, as bases de sua proposta de uma filosofia primeira que se desloca das posições unilaterais e estanques entre o mundo da teoria e o mundo da vida, para encontrá-las na confluência entre o sentido e a ação, na categoria da responsabilidade. O mundo da vida, aquele que habita o ser humano único, concreto em sua singularidade é, para Bakhtin, o mundo no qual pode-se encontrar sujeitos que, ao agirem, de forma avaliada, transformam os valores, a partir das múltiplas esferas de criação ideológicas (ciência, arte, religião, mídia, educação, entre outros), em um dever para si, orientador de seu agir. Nessa direção, Bakhtin constrói a base de orientação de suas análises teóricas, na relação com o mundo da cultura e da vida, tendo como ponto de partida os atos concretos nele realizados por sujeitos estéticos que agem eticamente, em suas relações sociais intersubjetivas.

Dessa forma, Bakhtin (2010c) estabelece uma ponte para a compreensão da realidade -- entre o mundo da vida e da cultura -- e a constituição dos sujeitos, como sendo uma relação constitutiva, e não acessória, das práticas discursivas dos indivíduos na cultura. Observa-se, nesse sentido, que, na relação entre o sujeito e o ato, ele se reconhece e é reconhecido. Nesse processo, o eu e o outro se constituem, individualmente, informados por um universo de valores diferentes e por diferentes configurações axiológicas. Esta contraposição axiológica “eu-outro”, na perspectiva bakhtiniana, segundo Faraco (2008, p. 22) é apresentada em

decorrência de sua compreensão da “[...] unicidade do ser e do evento e a consequente necessidade de não separar o mundo da teoria do mundo da vida”.

No texto “Por uma filosofia do ato responsável” (BAKHTIN, 2010c), a atitude axiológica e valorativa dos agentes se dá em relação a determinado estado de coisas e se materializa nos discursos, orais e escritos, nos textos produzidos na interação, pelas “expressões emotivo-volitivas” (tonalidade) através do uso da palavra nos discursos, refletindo e refratando o universo de valores no qual o sujeito se situa.

Configuram-se, dessa forma, as noções de linguagem como uma ação orientada e de sujeito como um agente responsável pela ação, cujas atividades podem ser acessadas através da linguagem em sua relação constitutiva com as esferas de criação ideológicas. A relação constitutiva do uso da palavra em estreita ligação com as esferas ideológicas vão ser, posteriormente, desenvolvidas por Bakhtin/Voloshinov (2002).

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” Bakhtin/Voloshinov (2002), retomam o princípio constitutivo da relação entre linguagem, sujeito e realidade, posicionando-se contra as duas tendências dos estudos linguísticos, denominadas subjetivismo idealista e objetivismo abstrato. A sua crítica, ao primeiro, incide sobre a ênfase dispensada por estes estudos ao pensamento individual, que atribui ao psiquismo à origem e à evolução da língua. Em relação à segunda tendência, a crítica dos autores se deve ao fato de ela conceber o sistema linguístico como o centro organizador de todos os fatos da língua.

Contra-pondo-se a estes posicionamentos, Bakhtin/Voloshinov (2002) mostram que a língua não resulta de um ato individual situado no psiquismo dos seres humanos, nem de uma combinação sistemática entre palavras presas ao sistema fechado da língua, mas da interação entre indivíduos socialmente organizados. Dessa forma, o universo dos signos não existe como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata outra realidade, portanto, tudo que é signo possui valor semiótico e aparece na experiência exterior dos indivíduos.

Por ser social e exterior aos indivíduos, a consciência (compreensão) só pode surgir e se afirmar como realidade, como resposta a outro signo, na cadeia verbal da comunicação humana, onde os signos “[...] são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2002, p. 36).

Segundo Castro (2010), a noção de ideologia, na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, desvincula-se de sua base marxista e orienta-se para uma perspectiva sociológica, objetivando construir, na primeira metade do século XX, uma estilística do

romance, cuja proposta metodológica central consistia na estratificação social de uma língua nacional e como objeto de estudo central, o plurilinguismo dialogizado na prosa romanesca, marcada pela diversidade da linguagem em diferentes tempos e espaços na cultura e no social. A ideologia, no contexto da obra de Bakhtin e todo seu Círculo, estaria associada a um comportamento verbal, entendido como:

um conjunto de possibilidades verbais e avaliativas possíveis de ser colocadas em ação, em enunciados concretos, por sujeitos concretos. Como cada sujeito se constitui a partir do amálgama vocal e valorativo dos outros, de outras vozes sociais, cada sujeito não só se constitui como único em termos de compleição subjetiva com também seu escopo responsivo está circunscrito aos seus limites sócio-formativos. O sujeito seria assim, o elemento processador e veiculador das tendências valorativas da sociedade, mas como ele nunca vai assimilar todas as vertentes e tendências sócio-valorativas da sociedade – os sujeitos – é sempre uma seleção de vozes -, ele sempre se constitui uma expressão singular e única dessas tendências, expressando sempre um viés que lhe é próprio, possível, e inalienável, construído a partir de suas relações interpessoais igualmente singulares(CASTRO, 2010, p. 196).

Nesse excerto de Castro (2010) apresenta, de forma exemplar e concisa, o princípio bakhtiniano para a linguagem, para os enunciados/discursos, explicitando-os como “[...] possibilidades verbais e avaliativas possíveis de ser colocadas em ação em enunciados concretos por sujeitos concretos”. Têm-se, nesse sentido, sujeitos que se constituem “[...] a partir do amálgama vocal e valorativo dos outros, de outras vozes sociais”. No contexto social e em cada esfera da cultura, o sujeito não só se constitui pela individualidade, em termos de alteridade e subjetividade, mas também por ser um sujeito respondente.

Nessa perspectiva, considera-se relevante, em práticas discursivas de construção de conhecimento, em todos os graus de escolaridade, estabelecer para o sujeito-aluno um lugar de enunciação, ou uma posição de sujeito-autor. Essa condição, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, corresponde a de um sujeito que constrói sentido como agente responsável nos atos que realiza com a linguagem, em situações reais de interação. Considera-se, nesse sentido, que essa condição implica também uma compreensão de sujeito como um indivíduo que processa e que veicula as tendências valorativas da sociedade. Nessa perspectiva, o sujeito se constitui sempre como uma seleção de vozes, sobre situações já avaliadas.

Em situações reais de ensino, acreditamos que essa posição de autoria não depende apenas do trabalho do professor em práticas interacionais de construção de conhecimento,

mas envolvem também interesses relacionados a aspectos sociais, ideológicos, econômicos e culturais. Por essa razão, adota-se o pressuposto de que o acesso aos bens culturais está intrinsecamente relacionado à construção da subjetividade dos sujeitos, como agentes intencionais em atos de transmissão/construção/apropriação do conhecimento. Nesse processo, a construção do objeto/conteúdo de ensino nos textos científicos didatizados pelos docentes e a apropriação do conhecimento pelos alunos ocorrem pela mediação simbólica da linguagem, nos discursos, em atividades de leitura, escuta e escrita. A relação professor e aluno, portanto, não pode ser vista apenas como objeto de uma descrição ou uma intervenção de uma ação pedagógica, mas como uma produção de linguagem organizada pelos gêneros do discurso nos sistemas de atividades desenvolvidas pelos sujeitos nos processos de construção do conhecimento.

Por essa razão, faz-se necessária uma reflexão que nos permita abordar a relação entre os atos do sujeito e a produção do discurso, considerando que, na origem da produção dos discursos, localizam-se desejos, necessidades, sentimentos, emoções, razões. Em decorrência da percepção desse fato, entende-se, com Bakhtin (2010c e 2003), que todo discurso é dialógico porque prevê ações responsáveis e responsivas do sujeito. Neste trabalho, esta reflexão se constituirá em torno do discurso teórico situado, de construção de conhecimento e a produção de textos científicos-acadêmicos escritos (resumo, relato e trabalho de pesquisa) pelos alunos, em atividades encaminhadas pelo professor em situações de ensino, no curso técnico em Agropecuária.

2.2 A noção de compreensão como atividade responsiva ativa: apropriação e objetivação

A noção de compreensão como atividade mental é solicitada por Bakhtin/Voloshinov (2002, p. 61), como expressão exterior da enunciação a partir de duas orientações: “[...] em direção ao sujeito ou a partir dele; e em direção a uma ideologia nas diversas estruturas sociais”. A palavra, nessas estruturas é socialmente dirigida e determinada pelos participantes do ato de fala, na situação enunciativa, e pelos participantes que determinam a forma e o estilo da enunciação. Essas condições determinam a estrutura da atividade mental, tanto para o social como para a sua objetivação exterior. O contexto exterior determina qual será o seu ouvinte (amigos/inimigos), através do qual o locutor poderá orientar a sua atividade mental do eu, em direção ao outro. Nesta direção, o autor vai propor a atividade mental dos sujeitos

na interação em diferentes graus de consciência, realizando-se a partir de dois polos: “a atividade mental do eu” e a “atividade mental do nós” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p.119).

A “atividade mental do eu,” por realizar-se de forma isolada perde a clareza, a modelagem ideológica, a orientação social e, conseqüentemente, a sua representação verbal, “[...] dando provas de que foi incapaz de enraizar-se no social, implicando na perda da verbalização da experiência nos discursos”. Por isso, o seu grau de consciência aproxima-se das reações primitivas, bem próximas das reações fisiológicas. Ao ocorrer de forma isolada da estrutura social, a atividade mental, nesses indivíduos, tenderá para formas ideológicas cujos resultados “[...] serão, conforme o caso, ou o protesto individualista do mendigo, ou a resignação mística do penitente”. Em outros, sentimentos de resignação, vergonha ou dependência, entre outros. Em geral, “a atividade mental do eu” não possibilita sua apropriação da complexidade social, limitando as escolhas e o alcance da realidade objetiva. É uma atividade gregária e primitiva. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p 119-120).

A “atividade mental do nós” realiza-se como uma atividade de criação ideológica diferenciada, uma vez que a evolução do grau de consciência está diretamente relacionada “[...] à firmeza e à estabilidade social. Quanto mais diferenciada e organizada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior”. Essa atividade permite diferentes graus e tipos de modelagem ideológica. As coletividades em que se desenvolvem os sistemas religiosos ou filosóficos produzem nos indivíduos sentimentos de fatalismo e resignação na adversidade. Em coletividades reunidas por vínculos materiais (soldados, operários), com sentimentos de “classe para si”, não haverá lugar para mentalidade resignada e submissa. É a “atividade mental do nós” que favorece um desenvolvimento ideológico bem formado. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p. 121).

Bakhtin/Voloshinov (2002, p. 121) consideram ainda a constituição da “atividade mental para si” ou “atividade mental individualista”. O individualismo caracteriza-se, segundo os autores, como uma forma ideológica especial da “atividade mental do nós” da classe burguesa, ou da classe feudal aristocrática. Essa atividade mental da consciência é dotada de uma orientação sólida e afirmada com base na consciência individual e na confiança do próprio valor, afirmado do exterior, do *status* social, ou seja, relacionada ao papel oficial, legalmente instituído na estrutura social. Trata-se de uma atividade mental, cuja identidade é do tipo coletivista, estruturada ideologicamente, com capacidade e força de sentir-se no seu direito. Afirma-se, a partir de uma compreensão de que existe um pensamento para si e outro para o público/leitor (ou ouvinte) nessa esfera cultural.

Dessa forma, a personalidade do sujeito que fala, desde seu interior, revela-se como um produto total “da inter-relação social”. Sua atividade mental constitui-se como uma forma da expressão exterior, um conteúdo mental a exprimir, pelo discurso (sua objetivação externa), como um conteúdo próprio de uma esfera social. Os autores enfatizam ainda que, quando a atividade mental para si ou individualista se realiza em enunciados/discursos, adquire uma maior complexidade social, em razão “[...] da exigência de adaptação ao contexto social do ato de fala e, acima de tudo aos interlocutores concretos” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p 120-121).

Ao fixarem a atividade de compreensão entre duas consciências, a do “eu e a do nós,” Bakhtin/Voloshinov (2002) afirmam que existe uma variedade de graus de consciência, intrinsecamente relacionadas às atividades que os agentes desenvolvem no meio social. Isso significa que, quanto mais complexas e abrangentes e mais nítidas forem as marcas do instituído social, maiores são as possibilidades de esse sujeito ser bem sucedido em atividades complexas.

Dessa forma, pode-se entender que o vir-a-ser-consciente depende da atuação do agente nas multiplicidades das esferas, onde realizam atividades que vão desde aquelas do dia a dia até aquelas de maior complexidade, em que os graus de apropriação e de compreensão se estabelecem a partir de relações do tipo lógico, a exemplo do que ocorre nas interações de construção/transmissão de conhecimento em instituições de educação formal.

Nesse âmbito, o sujeito, quando se apropria, escolhe e recorta o objeto-conteúdo a ser conhecido, estabelece uma relação consciente com o que determinam seus atos e para atuar com essas determinações com os outros. Para atuar sobre o outro, é necessário que o sujeito utilize a palavra, como mediação simbólica, em suas práticas discursivas de construção de conhecimento. A linguagem simbólica, por ser generalizante, necessita da interferência dos interlocutores por ocasião da construção de sentido, oportunidade em que singularizam, tornam únicos e irrepetíveis os atos genéricos, nas atividades individuais vivenciadas pelos sujeitos em suas trocas interacionais.

Com essa compreensão, Bakhtin/Voloshinov (2002) pensam a realidade dos fenômenos ideológicos como uma superestrutura, não mais determinado pelo conjunto das leis sociais econômicas, de base marxista, mas pelo fenômeno da interação verbal. A comunicação verbal, os enunciados entendidos como réplicas do diálogo social, tornam-se a unidade de base da língua, nos discursos (interior ou exterior) e, portanto, não existem fora do horizonte social de cada interlocutor.

A percepção da consciência e a elaboração ideológica onde se origina toda a atividade mental do eu e do nós, na orientação filosófica do Círculo de Bakhtin, têm sempre uma “orientação social de caráter apreciativo” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p. 114). Nesse processo, o psiquismo e a ideologia estão em relação dialética constante, pois ambos trabalham com o mesmo objeto – o signo ideológico “[...] como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (YAGUELLO, 2002, p. 17).

Nessa perspectiva, a enunciação da palavra-signo reflete o mundo, apontando para uma realidade que lhe é externa, e refrata o mundo no qual construímos, pela história, a experiência concreta, múltipla e heterogênea, com a qual agimos avaliativamente nos diferentes grupos humanos que se refratam nos discursos.

Em “Estética da Criação Verbal”, Bakhtin (2003) retoma o tema da refração dos discursos para desenvolvê-la na dialogização das vozes sociais se entrecruzando nas fronteiras culturais, entre os já ditos e os que ainda esperam para serem ditos. Em suas palavras:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascido do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo em cursos, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (BAKHTIN, 2003, p.410).

Este trecho, do nosso ponto de vista, representa, de forma ímpar, a concepção dialógica da linguagem nos discursos que tem os seus sentidos constituídos, intersubjetivamente, no intercâmbio verbal dos sujeitos em situações concretas de uso da linguagem. Como se observa, a linguagem é essencialmente ativa porque realizada por agentes nos intercâmbios linguísticos, nos quais os sentidos não estão fixados, definitivamente, nos discursos produzidos por uma única voz, mas são constantemente renovados, na interação, pela heterogeneidade de vozes sociais, na história e no coletivo de

uma dada esfera da cultura. Nesse sentido, os atos humanos, nos enunciados/discursos, são originados em permanente tensão com outros atos que o precederam e aqueles que ainda não aconteceram e, no presente, esses sentidos estão sempre se reconstituindo entre a estabilidade e a mudança, que começa no discurso interior e nunca termina, por permitir que novas questões possam ser formuladas a partir do discurso.

2.3. Dialogismo e relações de sentido

O conceito de dialogismo em Bakhtin e seu Círculo, conforme já explicitado, encontra-se vinculado ao conceito de interação e ao processo de produção dos discursos, tendo em vista que todo enunciado contém em si mesmo uma resposta e uma interpelação a enunciados futuros. Nesse processo, os atos humanos se constituem como uma ação interacional socioaxiológica, orientada por vários planos ou níveis: i) o contato direto face a face ou distante entre os sujeitos; ii) os papéis sociais dos interlocutores envolvidos e as imagens que constroem para si mesmo e para o outro; iii) o contexto social imediato; iv) o horizonte social e histórico dos participantes.

Essa proposta de constituição para os atos/atividades dos seres humanos na interação como uma ação social já avaliada, nos termos de Bakhtin e do Círculo, é condicionada tanto pela situação social pessoal e histórica dos participantes, como pelas condições materiais e institucionais em que ocorrem os intercâmbios verbais dos sujeitos com a linguagem nos discursos, em práticas dialógicas e alteritárias de comunicações.

A concepção de linguagem, com ênfase na ação dialógica dos agentes nos discursos, nos estudos bakhtiniano, ao mesmo tempo em que perpassa todo o conjunto da obra do Círculo, não se limita a uma noção de língua e de linguagem, desenvolvida linearmente, mas em movimento dialógico que exige gestos de resposta em movimento de aproximação e/ou distanciamento na construção de sentido entre o que apreendemos e o que é apreendido pelos sujeitos, no plurilinguismo das vozes dialogizadas no social e no cultural.

Bakhtin (2010b) apresenta a questão da dialogização das vozes sociais ou plurilinguismo dialogizado como o encontro das vozes no social e na cultura. Nesse contexto, o enunciado vai se constituir como “o verdadeiro ambiente” em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente e, nesse processo, vão constituindo novas vozes sociais.

Para Faraco (2009, p. 60-61), embora o dialogismo se constitua como uma categoria que melhor explica a teoria bakhtiniana, sua definição não se configura nem como uma “forma composicional em narrativas escritas”, nem na “interação face a face” e nem “em práticas conversacionais de um grupo humano”. Referir-se ao dialogismo é pressupor um princípio que se instaura como uma constante comunicação com o outro, como um princípio da não finalização ou da inconclusibilidade, apresentado na obra “Problema da Poética de Dostoiévski”, da seguinte forma:

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*.(destaque do autor) A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2010a, p. 329).

No contexto da análise da obra de Dostoiévski, Bakhtin (2010a) defende que o diálogo é constitutivo de todo enunciado e, mesmo o próprio enunciado monológico é dialógico, como o é também o discurso interior, o falar ou o pensar. Acrescenta ainda que o diálogo não é uma prerrogativa da personalidade humana, mas o seu limite, um obstáculo à sua identidade e autodeterminação, um impedimento à sua definição e acabamento.

Ao explicar que o objeto de seu estudo é o discurso, numa perspectiva linguística e translinguística, o filósofo afirma que o que lhe interessa estudar é [...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN 2010a, p. 181). Com esse posicionamento, Bakhtin mostra o seu interesse por análises que se efetivam no plano do discurso, a partir de relações dialógicas enquanto fenômeno integral, concreto, considerando a relação lógica e concreto-semântica. Logo, a tensão entre relações dialógicas e lógicas indicam que a linguagem na comunicação se constitui pelas relações de sentido inscritas nas vozes discursivas, no social e na cultura.

Assim, o foco de Bakhtin sobre a língua como visão do mundo, apresenta um ponto de vista avaliado sobre a diversidade de sentidos a partir dos quais os sujeitos apresentam uma dada realidade no mundo. Com isso, os gêneros do discurso enfatizam a multiplicidade e não a essencialidade do comportamento de um indivíduo ou de um grupo, conforme podemos constatar no fragmento a seguir:

O objeto de discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto de discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 1997, p. 319).

Com essa afirmação, Bakhtin considera o discurso o ponto de interseção onde se encontram e se confrontam diferentes opiniões, diferentes relações de sentidos. No domínio do discurso, configura-se uma prática social e intersubjetiva que pressupõe a presença de vozes, relações dialógicas, de valores, de experiências vivenciadas por sujeitos no acontecimento situado no grande/pequeno tempo, sem limites para o contexto dialógico, ou seja, um campo onde não há nem a primeira nem a última palavra.

2.3.1. Diálogo e Ideologia: o papel do interlocutor

A concepção de linguagem e de discurso na teoria do Circulo de Bakhtin têm os seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade. Nessa perspectiva, o sujeito se constitui frente ao outro em um processo de auto reconhecimento e reconhecimento do outro, no movimento dialógico de alteridade.

A perspectiva social do sujeito, da intersubjetividade e dos discursos na cultura foi, inicialmente, apresentada na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002). O nosso interesse, nesse momento, volta-se para as questões em torno da linguagem e da noção de ideologia, trabalhada por psicólogos, linguistas, filósofos e demais teóricos marxistas, em ciências humanas, ora como subjetiva e interiorizada, ora como idealista e psicologizada, numa relação direta com os acontecimentos nas estruturas socioeconômicas e as superestruturas sociais (ou ideológicas), próprias do contexto soviético dos anos 1920/1930. Para inverter essa compreensão da ideologia marxista, fixada em bases econômicas, os filósofos do Círculo Bakhtin, Medvedev (1938) e Voloshinov (1926) procuraram vincular a noção de ideologia em conexão com os estudos da

linguagem e o universo dos sentidos, no qual os signos agregam os índices de valor social, nas práticas sociais, históricas e culturais, no cotidiano dos seres humanos.

Segundo Castro (2010, p. 182), a teoria marxista não apresentava uma teoria sobre a linguagem, nem sobre a grande variedade simbólica a que está sujeita a consciência humana. Para o autor, uma teoria assim pressuposta, teria dificuldade para pensar a ideologia da palavra como signo de valor social, por não apresentar uma caracterização mais precisa para o mundo semiotizado no qual os sujeitos agem. Esta ideia já está contida nas primeiras linhas do primeiro capítulo de “Marxismo e filosofia da linguagem”. Observe-se:

[...] Os problemas da filosofia da linguagem adquiriram, recentemente, uma atualidade e importância excepcionais para o marxismo. Na maioria dos setores mais importantes de seu desenvolvimento científico, o método marxista vai diretamente de encontro a esses problemas e não pode avançar de maneira eficaz sem submetê-los a um exame específico e encontrar-lhes uma solução. [...] Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signo não existe ideologia. [...] Portanto, ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o universo dos signos [...] (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 2002, p. 31-32)

De acordo com Faraco (2009) e Castro (2010), ao fazer referência à teoria marxista, no próprio título do livro, Voloshinov procura, de forma explícita, acrescentar novos elementos ao debate de sua época e, nesse sentido, desenvolveram uma crítica aos ideais marxistas, apresentando uma proposta para aquilo que, no entendimento dos filósofos do Círculo, necessitava de uma melhor compreensão sobre a produção do sentido na linguagem. Neste trecho, essa perspectiva crítica se evidencia, especialmente, no compromisso assumido pelo marxismo, com a cientificidade, em detrimento de uma base de sustentação metodológica, mais rigorosa para tratar o caráter social e histórico das questões humanas.

É nesse sentido que Bakhtin/Voloshinov (2002) explicitam o signo linguístico “como parte de uma realidade (natural ou social)” que reflete e refrata outra realidade, pela construção novos significados. A realidade, na compreensão do Círculo, diz respeito ao aspecto de significação social, vinculada a uma cultura e balizada por uma ideologia. A ideologia, por sua vez, é pensada pelo valor representacional atribuído pelos indivíduos aos

objetos e fatos, na relação entre as formas de pensar e agir sobre os objetos. Por esse viés de compreensão, a dimensão ideológica da linguagem, torna-se relevante na análise dos nossos dados, por indiciar o modo como, professores e alunos, constroem representações para agir com a linguagem em direção ao outro-aluno, a partir de uma simbologia de valores, crenças, mitos e estereótipos dispersos no social e no cultural de suas esferas de comunicação.

Nos processos dialógicos de comunicação a natureza dialética do signo, funcionando em práticas complexas, descontínuas e pluriformes nas interações entre indivíduos sociais contemplam, na estrutura dos enunciados/discursos, elementos que se configuram como uma rede conceitual a partir da qual se pode compreender e interpretar o outro, como aquele que na sua condição exterior, através de um excedente de visão, permite que a descrição do mundo do eu, não seja mera representação interna desse mundo, mas uma visão ampla e compreensiva, capaz de uma reconfiguração.

No contexto do Círculo de Bakhtin, o conceito de ideologia está vinculado ao marxismo através da noção de língua, entendida como social, heterogênea, não individual e, por isso, realizando-se na fala, na enunciação, intrinsecamente, ligada às condições de comunicação, nas diferentes estruturas sociais. Essa noção apresenta-se em contraponto a noção de língua, explicitada pela linguística saussuriana, que entende a língua como objeto abstrato, ideal, homogêneo, independentemente de suas manifestações nas falas e enunciados individuais.

Esse posicionamento encontra-se no quarto capítulo do livro “Marxismo e filosofia da linguagem” no qual Bakhtin/Voloshinov (2002) apresenta as bases para uma filosofia marxista da linguagem, tomando por referência as duas orientações do pensamento linguístico-filosófico denominadas, pelos autores, de “subjetivismo idealista” e “objetivismo abstrato”. Nesse capítulo, criticam o privilégio da descrição formal; a desvinculação da palavra do contexto histórico, real de utilização; o estudo de enunciações isoladas de forma imanente e a descrição sincrônica. Essa orientação nos estudos da língua, segundo os autores, dificultaria a abordagem da questão ideológica, intrinsecamente ligada ao sentido dos signos, como índices de valor social, sem apresentar uma definição ampla das características do mundo semiótico. Objetivando deslocar a noção de língua do paradigma estruturalista, os autores concebem o diálogo como unidade real da linguagem, entendendo-o como produto da relação de alteridade existente entre duas consciências socialmente organizadas.

Outro aspecto das teorias de base marxista, objeto da reflexão de Bakhtin/Voloshinov (2002), tem relação com a compreensão incorreta com as teorias de base econômica e as superestruturas sociais (ciência, arte, religião, política etc.), quando entendiam essas relações

associadas a uma causa econômica mecânica, fato que levava os marxistas a interpretarem de forma simplista a complexa dimensão das relações sociais, históricas e culturais.

Para deslocar-se dessa orientação, Bakhtin/Voloshinov (2002) direcionam a sua atenção para as formas de composição e realização do material verbal, na esfera literária, por ser essa uma alternativa metodológica importante a partir da qual eles poderiam pensar a relação intrínseca da arte com meio sócio-ideológico, numa perspectiva mais ampla. Dessa forma, Voloshinov (1926) e Medvedev (1938) procuraram abstrair do pensamento marxista, o que ele poderia oferecer de melhor, isto é, a perspectiva sócio-histórica de sujeito e da cultura, com ênfase no papel central da linguagem para as tessituras das relações sociais, em todas as esferas da ação humana, mediadas simbolicamente, tanto nas altas esferas como nas mais inferiores.

De acordo com Faraco (2009, p. 47), a noção de ideologia, na perspectiva de Bakhtin/Voloshinov (2002) e em todos os escritos do Círculo, em nenhum momento assume uma conotação negativa ou de “mascaramento do real”, apresentado por algumas vertentes marxistas. Nas palavras do autor:

[...] Algumas vezes, o adjetivo ideológico aparece como equivalente a axiológico. Aqui é importante lembrar que, para o Círculo, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre por um posicionamento social valorativo. Desse modo qualquer enunciado, é na concepção do Círculo, sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não-ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i. e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i. e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica) (FARACO, 2009, p.47).

Nessa perspectiva, observa-se que, além de uma dupla materialidade, no sentido físico-material e sócio-histórico, os signos recebem um ponto de vista, ou seja, um valor, cujo lugar de constituição e materialização, se dá na interação verbal pela linguagem, fato que torna o uso de algumas palavras-signos, o lugar mais específico para a observação dos aspectos de sua materialização nos textos, nos gêneros do discurso, em práticas discursivas, por ser este o espaço em que se dão as ocorrências de todos os fenômenos ideológicos. Por assim entendê-los, Bakhtin/Voloshinov (2002) passam a refletir sobre as questões ideológicas a partir das interações na vida cotidiana, por ser esse o espaço onde se pode estabelecer um vínculo, tanto com os processos de produção material da vida (lugar da infraestrutura), como com as esferas

oficiais especializadas (lugar da superestrutura). Estes lugares estão localizados na cultura e considerados como o sistema de referência para as trocas de sentido em toda sociedade, refletindo e refratando as menores e mais efêmeras mudanças sociais na língua. Nessas esferas de comunicação, as palavras recebem acentos apreciativos de valor, nas entonações, nos comportamentos ético-sociais de seus usuários e implicam na sua modificação, em decorrência da reutilização da língua, com uma implicação direta, na construção de sentido.

Em estudo que desenvolve sobre a relação entre ideologia e linguagem, Ponzio (2010b) traz para as relações entre signo e ideologia as contribuições de Peirce (1972) e Morris (1964), enriquecidas pelas contribuições de Bakhtin/ Voloshinov (2002). Na perspectiva peirceana, a noção de signo é proposta numa cadeia aberta de interpretantes. Para o autor, na análise, em geral se privilegia o interpretante da identificação do signo, em detrimento do interpretante da compreensão responsiva. A noção de interpretante que interessa ao autor, na relação signo e ideologia, não se limita a reconhecer e identificar o signo, mas a que estabelece com o signo uma relação de engajamento, que responde e toma decisões, realiza escolhas em relação ao signo.

Nesse sentido, Ponzio (2010b, p. 126) considera que as relações dialógicas entre signo e interpretante na compreensão responsiva não resultam das relações mediadas por uma convenção, segundo a aceitação de uma norma convencional, mas como resultado de uma argumentação (implícita ou explícita) que coloca em jogo os signos tomados em relação à semelhança, do tipo “icônico” (PEIRCE, 1972). Desse ponto de vista, o autor afirma que ligação estabelecida entre diálogo e ideologia pelo Círculo de Bakhtin, especialmente, expressa no romance de Dostoiévski, consiste na confrontação das ideologias expressas nas palavras dos personagens.

Nessa proposta de Ponzio (2010b), a resposta ativa de um sujeito, na condição de ouvinte/leitor, resulta como uma tomada de posição em relação ao signo (icônico, simbólico ou indicial). Essa resposta se dá como uma relação do tipo icônico e faz com que interpretante do signo não deva obedecer a uma necessidade casual ou realizar escolhas pelas normas de uma convenção, mas deslocar-se para um vasto campo da semelhança e que varia de acordo com os diferentes níveis de alteridade, isto é, quanto mais alteridade maior se dá a distância, diferença, novidade entre signo e interpretante.

A partir dessa caracterização, Ponzio (2010b) afirma que não se pode distinguir ideologia da norma de comportamento (moral, ético, religioso etc.) e do estereótipo⁷. Na

⁷ O estereótipo é definido por Baccega (1998) como um preconceito, um pré julgamento, juízos de valor, preconceitos, sob a forma de elementos emocionais, valorativos e volitivos na maioria das vezes, incorporado

norma, a relação entre o signo e o interpretante da compreensão responsiva é do tipo indicial (dedutivo). Nela, o signo verbal está ligado às crenças, às opiniões enraizadas, às tendências emotivas, aos interesses dos grupos, classes etc. Nos estereótipos, a relação entre os signos e o interpretante da compreensão responsiva é do tipo simbólico ou convencional do tipo indutivo. Uma vez aceito o estereótipo passivamente, como certa convenção ou hábito, ocorre um comportamento negativo. Se aceitarmos o estereótipo, podemos adotar uma série de comportamentos, independentemente do fato de que adotá-lo nos pareça (ou não) contraditório.

Para Ponzio (2010b), a ideologia como um projeto social elabora o desenho da forma e da organização social dos sujeitos em cada esfera cultural. Este fato, no entanto, não significa que a situação social não possa contrastar com a ideologia, transformando-a ou subvertendo-a totalmente. Ainda como projeto social, a ideologia reconhece o importante papel do contexto (amplo e imediato) e do intérprete nos processos de significação para a compreensão responsiva ativa do outro, aspectos de que fazem parte não apenas as relações pragmáticas, mas as relações semânticas e relações sintáticas. Em programas e projetos sociais, além dos modos de produção da ideologia, o autor considera relevante os sistemas de trocas e de consumo.

Para ele, a complexidade da sociedade contemporânea não só torna ilusório o esforço de atribuir as ideologias a uma parte determinada da realidade, mas revela também que não existe um sujeito, como uma totalidade homogênea, totalmente livre ou assujeitado. A partir dessa afirmação, Ponzio (2010b) evidencia a grande contribuição de Bakhtin (2010b) ao propor a noção de polifonia no contexto da obra romanesca, ao apresentar uma possibilidade de interpretação de casos individuais, na arquitetura do eu e do outro, situado em um dado espaço-tempo único.

A arquitetura para os atos do sujeito é apresentada por Bakhtin (2010c) quando afirma que o mundo da vida conhece dois centros de valor, o “eu e o outro”, significando que temos que passar pela consciência do outro para nos constituir como seres humanos responsáveis/responsivos, num plano que une sentido e ação.

pelo senso comum e passado de geração a geração, influenciando o comportamento humano. A autora destaca a importância de se diferenciar os aspectos de conformidade (orientação e aceitação das normas, buscando garantir o êxito da ação e a aceitação do seu grupo) e conformismo (conformidade da natureza do viver em sociedade), considerando que o estereótipo tem uma multiplicidade de faces. Para a autora, “a disputa pelos sentidos passa pela capacidade de localizar e questionar os estereótipos, desnudando os significados tácitos e muitas vezes apreendidos como sinônimos de verdade” (BACCEGA, 1998, p. 12).

Ponzio (2010a) pondera que a responsabilidade que Bakhtin considera como esteticamente produtiva não é aquela do “eu”, mas a do valor do “outro”. Nesse sentido, segundo o autor, a produtividade da palavra do outro é aquela que:

i) ocupa-se da palavra para enfatizar a presença de outra palavra que a torna interiormente dialógica; ii) aborda aspectos ideológicos do uso da palavra, para destacar que, ao lado das forças centrípetas, que constituem a identidade na linguagem, atuam forças centrífugas, que as tornam continuamente outras, em comparação consigo mesma (PONZIO, 2010a, p. 296).

Esses critérios, de acordo com Ponzio (2010a), configuram-se como um tipo de responsabilidade, em que cada um se vê em sua alteridade inalienável, sem alibi e sem desculpas, oportunizando a passagem da identidade da linguagem, para a noção de alteridade, somente alcançada quando nos deslocamos da noção da linguagem vinculada ao sistema, para encontrá-la no social e na história dos sujeitos numa dada cultura.

Na contemporaneidade, essa relação entre o eu-outro é uma relação, normalmente, entendida como aquela que organiza todos os momentos da vida dos seres humanos nas instituições sociais, orientados pela ética da cultura contemporânea, pelos gestos automáticos, pelo imediatismo e pela provisoriedade que nos constituem como agentes, no cotidiano do mundo da vida. Bakhtin, no entanto, vai pensar essa relação, no contexto de uma ética, pelo princípio da exotopia⁸, imprescindível na construção de uma estética, que toma o social, o histórico e o cultural como elementos imanentes a esse fazer estético (BAKHTIN, 2010c).

Para Faraco, (2009), do ponto de vista da estética bakhtiniana, a exotopia implica, necessariamente, responsabilidade, gestos de comprometimento, envolvimento, conhecimento, sentimento de amor, dedicação, por aquilo que construímos para nós mesmos e para os outros.

Para Bakhtin (2010c, p.43-44), o que unifica o mundo da cultura e o mundo da vida é o evento único dos atos humanos, é a experiência vivida por sujeitos responsáveis, orientada como um “Jano bifronte” em duas direções diferentes: i) para a responsabilidade especial, em

⁸ Bakhtin (2003) propõe a exotopia como um princípio estético constitutivo das relações dialógicas entre o eu e o outro. Nessa relação, o outro é o elemento constitutivo básico; implica sempre o eu no acontecimento do ser. A exotopia é a possibilidade de resposta, enriquecida pelo excedente axiológico da visão do outro que confere acabamento ao eu. Esse princípio, portanto, não surge da consciência individual, mas na consciência dos grupos em interação, nas suas esferas culturais.

decorrência da pertinência do ato do sujeito em uma dada cultura, na qual ele desempenha determinado papel e função; e ii) para a responsabilidade ética ou moral, como uma responsabilidade sem limite, sem desculpa, que por si só torna único e irrepetível o ato. Nas palavras do filósofo, esteato:

deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral). Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida (BAKHTIN, 2010c, p. 43-44).

O reconhecimento do ato como um plano unitário é proposto na confluência de dois mundos: o mundo teórico, no qual se objetiva a ação como uma atividade mental individual, e o mundo vivido, lugar em que o ato, realmente, acontece na experiência que cada um vive.

Nessa orientação, observa-se que há uma proposta de fusão para o sentido e para a ação entre dois mundos avaliados pelo filósofo, como “absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis” do pensamento teórico, como um conteúdo-sentido, desvinculando a atividade e a realidade histórica dos sujeitos em sua experiência singular, nos eventos únicos e irrepetíveis, nas atividades que desenvolvem no social e na cultura. Para Bakhtin, somente pensado como totalidade, o ato se torna verdadeiro, real e adquire sentido atual na experiência que cada um vive no contexto dessa atividade.

A ligação entre estas duas responsabilidades pode também ser entendida como a relação entre a responsabilidade relativa à certa função oficial, encontrada na “[...] ligação entre o significado objetivo, conferido pelo setor da cultura para a situação na qual o ato deve ocorrer” e a responsabilidade moral, externa ao papel e ao lugar oficial”, como “[...] a auto-significação irrepetível do evento único e unitário, um agir íntegro e complexo mas não decomponível, e não classificável” (PONZIO, 2010a, p. 300).

Por essa razão, Ponzio (2010a, p.306-307) avalia a questão da responsabilidade para o ato, na proposta filosófica bakhtiniana, como uma responsabilidade que especializa a ação do sujeito, confere validade, sentido e identidade ao evento, que de outra forma se tornaria anônimo. Por outro lado, esta responsabilidade sem-álibi se instaura na própria dialogicidade da linguagem do eu em relação ao outro, “o meu próximo, o meu contemporâneo (a

humanidade social), o passado e futuro das pessoas reais (da humanidade histórica real), de forma participativa e não indiferente”. Essa relação de não indiferença, no entanto, não se dá como um sentimento que se tem para com outro genérico, enquanto representante da espécie humana, mas enquanto outro que não me é indiferente, com o qual me envolvo. Esse envolvimento adquire um valor por si mesmo e é explicitado por Bakhtin (2010c) no fragmento a seguir:

Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a esses momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu para-o-outro [...] (BAKHTIN, 2010c, p.114).

Observa-se que, nesse excerto, Bakhtin (2010c) formaliza uma arquitetura, ou seja, um lugar de autoria para o sujeito no mundo real do ato em direção à construção de uma filosofia moral. Essa proposta do filósofo realiza-se como um “plano concreto” no existir-evento dos sujeitos como agentes do ato unitário e singular no mundo da vida e da cultura, tanto para os valores “científicos, estéticos, políticos e religiosos” como para as relações “espaço-temporais” e de “conteúdo-sentido” (razão teórica). No manuscrito “Para uma filosofia do ato responsável”, o ponto de vista valorativo está associado ao “tom emotivo-volitivo”.

Para Bakhtin (2010c), o outro entra na consciência axiológica do “eu”, como o outro que é diferente de mim e, ao mesmo tempo, me completa e dá acabamento. De acordo com o filósofo, a relação dialógica se apresenta como uma implicação da noção de alteridade constitutiva. Só o outro dispõe do que ele chama “excedente de visão”, como uma condição de possibilidade da consciência de si próprio. É, portanto, a partir dessa limitação humana que é possível pensar o diálogo enquanto relação de mútua determinação em que o “eu” que se constitui através do outro e como “outro” do outro. No entanto, essa relação intersubjetiva não é imposta pela negação do acesso a si mesmo, mas como um movimento necessário de volta para si mesmo, representado pela metáfora “estar fora” e que se opõe ao “estar dentro” da identificação como identidade e coloca em ação não o “eu” do autor, mas o autor enquanto o outro do outro. Dito de outra forma, excluindo-se enquanto “eu”, em um movimento de auto-eliminação que Bakhtin qualifica de amorosa, o autor faz o outro do

outro (ou de sua consciência), o cenário em que entra em cena o personagem. Esse movimento dialógico abre espaço para que o personagem ganhe como sujeito a possibilidade de não coincidir consigo mesmo, de permanecer inconcluso, aberto e, dessa forma, não encontrará jamais uma integridade que o conforte.

Este movimento, segundo o filósofo, é também responsável por atribuir sentido e validade ao ato, organizando o seu conteúdo e determinando modos e regras de ser e de viver na sua participação única, responsável e insubstituível na realização do evento. Nas instituições sociais de ensino e de aprendizagem, por exemplo, esses momentos fundamentais são responsáveis pela determinação dos lugares sociais dos interlocutores na interação de sala de aula, como lugares, ideologicamente, marcados pela irreversibilidade de papéis e pela assimetria na relação eu-outro.

Nos espaços escolares/acadêmicos, as relações assimétricas e a irreversibilidade de papéis estão associadas aos “discursos pedagógicos institucionais” (SOUSA, 2002). Para Geraldi (2010b, p.96), as situações que apresentam o diálogo como pergunta e resposta é um forte elemento de diferenciação para as situações em o outro é o eu, responsável, participativo e não indiferente e não o eu teórico, desencarnado e indiferente, exemplarmente apresentado por Bakhtin, no fragmento que reproduzimos a seguir:

[...] Do meu lugar único, somente eu-para-mim-mesmo sou eu, enquanto todos os outros são os outros são outros para mim (no sentido emotivo-volitivo do termo). De fato o meu ato (e o sentimento como ato) se orienta justamente sobre o é que condicionado pela unicidade e irrepitibilidade do meu lugar. O outro, na minha consciência emotivo-volitiva participante, está exatamente no seu lugar, enquanto eu o amo como outro, não como eu mesmo. O amor do outro por mim soa emotivamente de modo totalmente diferente para mim, no meu contexto pessoal, do que soa como o mesmo amor para o outro que o dirige para mim, e obriga a mim e ao outro, coisas absolutamente diferentes. [...] (BAKHTIN, 2010c, p. 104).

A situação configurada é aquela do ato assumido pelo sujeito, a partir de uma responsabilidade sem álibi, para a qual não existe razão de ordem objetiva, ou mesmo subjetiva, que possa justificá-la, uma vez que “[...] cada um tem razão no seu próprio lugar, e tem razão não subjetivamente, mas responsavelmente”. Só o ponto de vista do outro, em sua condição exterior a mim mesmo, a partir de um excedente de visão, permite uma visão abrangente e compreensiva do eu, a qual eu não tenho acesso, porque do lugar onde me encontro só posso ter uma visão parcial e limitada.

Refletindo sobre a irrelevância que tem a experiência singular da vida para o mundo teórico, Bakhtin (2010c) afirma que a filosofia contemporânea aproximou-se mais dos ideais de cientificidade, tornando-se uma filosofia dos setores e das unidades específicas de cada um desses setores e, por isso, descuidou de escutar os sujeitos no evento único na vida e construir um lugar no qual o ato determinado e historicamente verdadeiro se realiza com uma ação ativa e responsável. Observe-se, neste sentido, o fragmento a seguir:

Historicamente a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento participante e do ato, e somente nos tempos recentes de sua história começou a servir ao pensamento abstrato. A expressão do ato a partir do interior e a expressão do existir-evento único no qual se dá o ato exigem a inteira plenitude da palavra: Isto é, tanto o seu aspecto de conteúdo sentido (a palavra-conceito), quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra), na sua unidade. E em todos os momentos a palavra plena e única pode ser responsabilmente significativa: pode ser a verdade (*pravda*), e não qualquer coisa de fortuito. Não é necessário, obviamente, supervalorizar o poder da linguagem: o existir-evento irrepetível e singular e o ato de que participa são, fundamentalmente, exprimíveis, mas de fato se trata de uma tarefa muito difícil, e uma plena adequação está fora do alcance, mesmo que ela permaneça sempre como um fim [...] (BAKHTIN, 2010c, p. 84).

Colocando no centro dessa reflexão a noção linguagem, “a serviço do pensamento participante e do ato”, o filósofo observa que apenas na contemporaneidade, a linguagem desloca-se do ato responsável, para se constituir como “pensamento abstrato” que são próprios dos juízos universais, como uma unidade de sentido, válida e objetiva, a serviço da ciência (psicologia, linguística, filosofia, arte).

Com este posicionamento, Bakhtin (2010c, p 48) observa que, em razão desse fato, foi “[...] preciso criar um sujeito puramente teórico, historicamente inexistente, uma consciência geral, científica, um sujeito gnosiológico.” Tornava-se necessário construir uma possibilidade de “encarnar” esse sujeito como ser humano real, efetivo e pensante, no mundo da vida e de sua ação como um ato cognitivo real. Para ele, o ato realizado separado do conhecimento histórico do sujeito e de sua experiência, tal como proposto pela abordagem cognitiva, só poderia ser explicado a partir de suas leis imanentes, com base nas quais ele se desenvolve de forma autônoma, ou seja, como um ato que não precisa da presença do outro ou como uma atividade mental de si mesmo, no sentido individual e responsável. É, portanto, nessa direção que Bakhtin (2010c p.84) constrói as bases para uma proposta filosófica do ato ético/estético, na multiplicidade das vozes no social e na cultura, em direção ao diálogo e à

alteridade que se constitui “[...] na plenitude da palavra única, viva no existir-evento único” “[...] a serviço do pensamento participante e avaliativo”.

Refletindo ainda sobre o ato, observa-se que Bakhtin (2010c) rejeita tanto o conceito de verdade como herança do racionalismo, separado e oposto à constituição do individual e de seus modos de subjetivação, como se posiciona contra todo tipo de absolutização dogmática, que pressupõe a unidade da consciência real que age responsavelmente, em atividades que são determinadas por princípios legais. As razões explicitadas pelo filósofo para esses aspectos decorrem de sua compreensão de que nenhum ser ou valor subsistem como idênticos e autônomos para todos os indivíduos de uma cultura, separados do ato vivo do ser que age axiologicamente de forma avaliativa e específica, conforme explicitado a seguir:

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E no momento da assinatura não é o conteúdo desse ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato-assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura reconhecimento; e mesmo neste ato o aspecto conteudístico não era mais um momento, e o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável, etc. (BAKHTIN, 2010c, p. 94).

Nesse excerto, encontra-se formalmente explicitado o princípio do não-álibi no Ser, no evento singular e único. Na filosofia de Bakhtin (2010c), este é o princípio geral, fundado na responsabilidade do ser-sujeito, pensado como um processo sempre inacabado e aberto, não podendo, por isso, ser expresso em termos teóricos, mas descrito e participativamente experimentado pelo sujeito. Essa condição pressupõe todo o aparato de uma unidade cognitiva, desconhecida por uma consciência individual que age e para quem a cognição é apenas o suporte técnico do ato. Nessa perspectiva, a singularidade do existir do sujeito sem álibi comporta a sua unicidade e insubstituibilidade, a base do dever concreto e singular do ato, que não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento como um objeto a ser conhecido, ou como uma possibilidade vazia de sentido, mas um conhecimento universal, como uma característica da participação do sujeito em relação ao outro, na vida e no ato, como uma responsabilidade moral.

O centro da arquitetônica do ato responsável está, dessa forma, localizado no outro, em sua condição exterior e, portanto, capaz de excedente de visão extraposto,

extralocalizado, permitindo que a descrição do mundo do eu seja uma representação interna desse mundo e, por essa razão, limitada e parcial. No ato, essa responsabilidade vai ser configurada por uma visão estética, como uma postura de não indiferença ou amor desinteressado, oportunizada pela posição de colocar-se de fora, ou seja, não mais como ato ético, mas como um ato de contemplação estética (ativo e produtivo), que permite remeter o objeto ao plano do valorativo do outro.

Essas questões serão desenvolvidas e especificadas em “O autor e o herói na atividade estética”, quando Bakhtin (1997, p. 44-45) afirma que [...] o excedente de minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade”. Para isso, o eu deve identificar-se com o outro e com o seu sistema de valores, colocar-se em seu lugar e retornar ao seu lugar, para completar o horizonte do outro e tudo que é possível conhecer sobre ele. Apenas retornando ao próprio lugar, o sujeito pode dar acabamento ao outro, transcendendo tanto ao que lhe chega pela consciência interna, como pela consciência externa, através da informação factual. O princípio construtivo fundamental da atividade estética está na relação entre o autor (autor-pessoa e autor-criador) e o herói.

O excedente de visão, no contexto da obra “Para uma filosofia do ato responsável”, é tomado por Bakhtin (2010c) como um princípio correlacionado com a vida vivida em sua unicidade e irrepetibilidade, e com a singularidade dos sujeitos nas atividades dialógicas e alteritárias, nos enunciados orais e escritos produzidos na interação. A arquitetônica da responsabilidade é, também, aí revelada em sua alteridade e, tal como afirma Bakhtin (2003), compreender o homem como eu único, como totalidade inacabada, significa compreendê-lo como outro, o que só acontece se pudermos conhecer e afirmar o próprio eu (“eu-para-mim”) a partir do outro.

2.4. Os gêneros do discurso: desdobramentos teóricos conceituais na análise

No Brasil, especialmente, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), a noção de gêneros do discurso passou a ser uma noção intrinsecamente relacionada à própria noção de linguagem. Por ser considerado um fenômeno que decorre entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, possibilitou o diálogo entre estudiosos e investigadores de diferentes vertentes teóricas, especialmente aquelas que buscam explicar o

uso e funcionamento da linguagem em contextos e práticas sociais específicas, a exemplo da Linguística Aplicada. Nesse sentido, julgamos necessário explicitar alguns desdobramentos teórico-metodológicos que dão unidade conceitual ao tratamento dos gêneros do discurso no conjunto da obra bakhtiniana, em função da centralização dessa noção na análise do nosso *corpus*. Nesse sentido, estamos considerando que se do ponto de vista formal, a ideia de gênero como unidade da linguagem unifica o campo, as noções de texto, discurso e a própria natureza da linguagem possibilitam uma maior abrangência de orientações teóricas (sócio-discursiva, sócio-retórica, sócio-semióticas, sócio-históricas), postas em circulação no campo das didáticas no ensino da língua.

Dada a existência de pontos de unificação e dispersão, a noção de gênero é identificada ora como gênero textual ou como gêneros discursivos (ou do discurso)⁹ e trabalhadas em propostas didáticas de ensino, associadas a sequência textual, tipo textual, modalidade discursiva, comunidade discursiva, esfera ou campo social entre outros.

Dessa forma, observa-se que o estudo de gênero de um modo geral, sua descrição e a sua proposição em projetos pedagógicos de ensinos e constituem ancorados em concepções teóricas e terminologias flutuantes. No Brasil, apesar da noção de gênero ter ampla aceitação, tanto nos PCN (1998) como em livros didáticos, em projetos para o ensino da leitura e da produção textual com base nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, observa-se essa mesma diversidade conceitual e terminológica.

Para os estudiosos e pesquisadores da obra bakhtiniana (FARACO, 2009; RODRIGUES, 2005; SOBRAL, 2009; BRAIT, 2005, entre outros), a existência de uma heterogeneidade terminológica resulta tanto do processo de tradução como do trabalho do autor em criar novos termos. De acordo com Rodrigues (2005, p. 154), essa diversidade terminológica pode ser também constatada em relação aos gêneros do discurso, quando o filósofo russo utiliza uma terminologia já existente para problematizar e ressignificar o conceito de gênero. Na oportunidade, Bakhtin (2003) cria novos termos, a exemplo de “modos” de discurso,” “tipos de interação verbal,” “formas de enunciados,” “formas de discurso social”, entre outros, para abordá-la na formação das atividades humanas dos sujeitos a partir das ideologias (do cotidiano).

Nesse contexto, esse conceito desloca-se do domínio da arte e da retórica clássica, onde os gêneros recebem um tratamento formal, para ser evidenciado nas relações sociais dos

9

Rujo (2005), Marcuschi (2006), entre outros, em diferentes tempos e lugares teóricos enunciativos, fazem uma importante reflexão sobre a questão da variação terminológica e conceitual relacionadas às noções de gêneros do discurso, gênero textual e tipo textual.

sujeito sem diferentes esferas institucionais, no mundo da vida e no mundo da cultura, ou seja, das ideologias formalizadas e sistematizadas (ciência, arte, religião, filosofia).

Bakhtin (2003) concebe os gêneros do discurso como uma forma sócio-histórica e ideológica, uma vez que os discursos materializam-se na forma de enunciados concretos, relativamente estáveis nas esferas culturais. Para Rodrigues (2005), é essa relação intrínseca com os enunciados que estabelece um elo com as situações de interação verbal (ou qualquer outro material semiótico) da vida social dos indivíduos em diferentes esferas da atividade humana. Nesse sentido, os gêneros discursivos são também formas de ação, uma vez que esses construtos funcionam como um sistema de referência tanto no processo discursivo do autor/locutor, como um horizonte de expectativas para o interlocutor, no processo de compreensão e interpretação de um enunciado, como compreensão/resposta ativa ao dizer do outro.

Por assim se constituir, o enunciado apresenta não só uma dimensão verbal composta na materialidade de signos e da organização desse material num todo coerente, mas também uma dimensão social que inclui tempo e espaço histórico, a posição social dos participantes e sua orientação valorativa (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002).

Ao apontar para a dimensão social do enunciado, a situação de interação passa a integrar o contexto externo (extralinguístico), constituindo-se como uma condição indispensável para compreensão do discurso¹⁰, conforme explicitado por Bakhtin:

Um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político etc.) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante. Não há enunciados neutros nem pode haver; mas a linguística vê neles somente o fenômeno da língua, relaciona-os apenas com a unidade da língua, mas não com a unidade de conceito, de prática de vida, da História, do caráter do indivíduo etc.(BAKHTIN, 2010b, p. 46).

Nesse fragmento, o enunciado é pressuposto como um aspecto essencial da comunicação, estabelecendo uma relação indissociável com a vida e, por conseguinte, como posições axiológicas dos sujeitos nos atos de comunicação com a linguagem. Com essa

¹⁰ Em “Estética da Criação Verbal (BAKHTIN,2003) os termos “enunciado, discurso, texto são intercambiáveis. Neste trabalho adotamos o mesmo uso.

compreensão, Bakhtin (2003) vai propor a noção de gênero como tipos relativamente estáveis, vinculados a situações típicas de comunicação social.

No texto “Os gêneros do discurso”, o enunciado é definido como uma unidade da comunicação sócio verbal e apresentado a partir de três peculiaridades da comunicação discursiva: i) a alternância dos sujeitos do discurso; ii) a expressividade; iii) a conclusibilidade. A noção de totalidade discursiva é determinada a partir de três aspectos interligados: a) o tratamento exaustivo do objeto e do sentido, isto é, quando o autor disse tudo o que pode ser dito naquela situação; b) a intencionalidade do enunciador em direção ao locutor; c) as formas composicionais e os gêneros do discurso.

Dessa forma, os gêneros se estabilizam nas situações sociais de interação em todas as atividades humanas como discursos individuais, dotados de uma dimensão social e uma dimensão linguístico-textual. Nessa condição, têm um efeito normativo sobre as interações verbais orais e escritas e, nas relações dialógicas, funcionam como índices de referência da atitude do falante/autor em direção ao outro, bem como do horizonte social dos interlocutores nos grupos, em suas esferas culturais.

A partir dessa compreensão para os discursos, Bakhtin (2003) vai propor a distinção entre enunciado (unidade concreta do discurso) e oração (unidade abstrata do sistema da língua). Para o filósofo, a língua, enquanto sistema objeto de estudo da Linguística, não tem contato com a realidade, relaciona-se apenas, no contexto verbal, com frases, orações, morfemas, palavras no dicionário e entre esses elementos um texto. Essas relações, embora, absolutamente, necessárias e legítimas, quando focalizadas do ponto de vista estritamente linguístico, perdem a integridade concreta e viva da língua, realizando-se nas relações dialógicas do uso da palavra, enquanto signo nos discursos.

Bakhtin (2003, p. 307-308) afirma que o “texto (oral ou escrito)” é o “dato primário de todas as disciplinas”, “é a realidade do pensamento e de toda a vivência humana”. Nesse sentido, cada texto possui um autor (falante ou escritor) que age motivado por uma intenção em direção a um segundo sujeito – o interlocutor que, na condição de ouvinte/leitor, constrói um novo texto no acontecimento discursivo, como elemento “emoldurador”(que comenta, avalia, objeta, etc.).

O autor afirma também que cada texto pressupõe um sistema de signos, convencionalmente aceitos no âmbito de uma cultura. Este sistema de signos compreende elementos cujos significados estão nos aspectos “técnicos” (gráficos e do suporte), nos modos heterogêneos das vozes dialogizadas, nos discursos realizados por cada sujeito, no modo como os falantes utilizam os recursos verbais (elementos gramaticais, lexicais) e não

verbais da língua (entonação, pelos gestos e expressões faciais), indiciadores da relação do falante com o seu discurso, ou seja, pelos elementos “extralinguísticos” e metalinguísticos (aspas, parênteses, citação direta e indireta, referência bibliográfica “[...] que penetram no enunciado também por dentro” e só se revelam “[...] numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de um dado campo)” (BAKHTIN, 2003, p. 310). Cada atitude humana é, portanto, um texto em potencial, dotado de estilo, expressividade, de posições axiológicas de dois sujeitos que nas relações dialógicas tornam o uso da palavra bivocal.

A proposta bakhtiniana para os gêneros do discurso decorre de sua compreensão de que todo o texto, seja uma obra literária como o romance, seja um enunciado/ discursos nas interações dialógicas de dois ou mais falantes, as cartas, as crônicas, as notícias, as sátiras etc., realiza-se em toda sua complexidade, nos gêneros do discurso primários e secundários, que reconfiguram a palavra do primeiro, fazendo-a interagir com a palavra do outro (o autor-criador), na forma dos discursos direto, indireto, indireto livre, entre outros, focalizando as formas de transmissão/citação do discurso do outro, como uma forma de narrativa que reflete as tendências sociais da interação verbal numa determinada época e num grupo social específico.

Partindo desse posicionamento teórico, Bakhtin (2003, p.395-396) vê o texto como o dado primário, o ponto de partida para o estudo do homem e da sua linguagem humana, definindo o seu objeto de estudo a partir do “ser expressivo e falante” como um ser bilateral, ou seja, como ser expressivo “só se realiza na interação entre duas consciências (a do eu e a do outro)”, no diálogo com outros textos cujo contato ocorre entre indivíduos. “[...] Se apagarmos as divisões das vozes (a alternância dos sujeitos falantes), o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto)” (BAKHTIN, 2003, p. 401).

Nesse âmbito, uma possível ordem para o estudo dos gêneros parte da dimensão social (constituída pelos horizontes: espacial e temporal, horizonte temático e axiológico) para a dimensão verbal (as formas da língua) ou outro material semiótico do enunciado, considerando que não se pode dissociar a relação entre os signos da comunicação social e ideológica do processo de mudança das formas da língua. Por essa razão, Bakhtin (2003) entende que os gêneros constroem a nossa experiência nos discursos e chegam a nossa consciência da mesma maneira como aprendemos a falar uma língua.

Do ponto de vista do estilo, os gêneros se constituem como uma das grandes forças sociais de estratificação e diversidade de visões de mundo socialmente significativas. Essas dimensões sociais decorrem dos diferentes horizontes axiológicos, a partir dos quais os

sujeitos constroem diferentes índices de valor para refratar os signos em cada esfera de sua atuação, nas profissões, no cotidiano, em determinada época e lugar na história e no grupo social de que participam. Por fim, os gêneros se constroem pela dimensão das formas composicionais, na relação entre os participantes da interação, pelos recursos estilísticos dispostos na língua para a organização, disposição e da totalidade discursiva, na diversidade e heterogeneidade das atividades humanas, fato que, para Bakhtin (2010b), não permitiria um plano comum para o seu estudo.

Para Bakhtin (2003), essas orientações de ordem teórico-metodológicas, não se limitam à verificação da presença ou ausência dessas dimensões como categorias previamente estabelecidas, considerando que o enunciado não se define a partir de métodos linguísticos formais para observar unidades do sistema que se tornaram elementos do texto, mas de unidade de sentido que nos discursos são inacessíveis a todas as categorizações linguísticas.

Outra questão metodológica levantada pelo filósofo da linguagem, diz respeito às análises que têm como foco a organização textual do enunciado. Se a dimensão social e a dimensão verbal dos gêneros aparecem como um elemento orientador para a identificação para aqueles mais estabilizados, essas dimensões já não são suficientes quando se consideram que esses construtos são formas plásticas, mais sensíveis às mudanças do que as formas da língua. Com isso, têm a capacidade de, no seu funcionamento, introduzir outros, denominados por Bakhtin (2010b) de gêneros intercalados, a exemplo da sátira, da carta, do bilhete etc., estudados no romance de Dostoiévski. No processo de intercalação, eles são reacentuados nos enunciados, assumindo o funcionamento discursivo de outro (um poema na forma de receita, uma apresentação de livro na forma de um artigo de lei, uma nota de compra na forma de propaganda), de forma que, só a partir de uma dada situação de interação, pode indicar o seu gênero.

2.5. Os gêneros no espaço discursivo da sala de aula

A ideia de gêneros discursivos, enquanto formas derivadas de esferas específicas de instituições sociais, sugere que a situação de enunciação não é algo que se acrescenta à língua, mas algo que condiciona a organização da língua e a historiciza. Como propõem Bakhtin e Voloshinov (2002), para que o complexo físico-psíquico-fisiológico se torne um

fato da linguagem em atos de fala e nos gêneros do discurso, é preciso que os sujeitos estejam situados em grupos sociais específicos na cultura, pois é nas situações dialógicas de interação que linguagem e sujeito se constituem. Esta proposta parece constituir a formulação embrionária da noção dos gêneros do discurso, desenvolvida por Bakhtin (2003), considerando-se que já traz em si mesmo descontinuidade e diversidade quando associa o gênero à situação social de enunciação, oportunidade em que o uso da palavra, entendida como fenômeno ideológico, reflete e refrata a realidade e o mundo.

Nesse sentido, os gêneros estabelecem um espaço de tensão constante entre as determinações históricas da língua e dos sujeitos que, agindo de forma criativa com a linguagem nas diversas esferas ideológicas institucionais, produz descontinuidades no interior do próprio gênero em sua dimensão social. É, portanto, em relação ao outro que o locutor assume determinadas posições enunciativas, faz opção por determinadas formas composicionais, estilos e temas que são recorrentes em cada uma das esferas institucionais. Por essa perspectiva, garante-se o espaço de ação do sujeito no interior do próprio gênero discursivo, uma ação que, embora realizada sob as coerções genéricas, revela que o sujeito orientado por um projeto de dizer, recorre a estratégias discursivas que tornam a sua ação com sentido para o outro, singularizando os modos de encaminhar o seu projeto enunciativo.

Tendo em vista a dimensão social dos gêneros dos discursos, é possível afirmar, com Geraldi (2009, p.40), que a esfera escolar/acadêmica se caracteriza com uma instância de interação e nela formalizam-se diferentes lugares, dentro dos quais se dá o trabalho linguístico diferenciado, cujos pontos de intersecção estão na articulação entre as esferas privadas (ou do cotidiano) e as esferas públicas. Para o autor, o ponto de articulação mais específico entre essas duas instâncias se dá no processo de compreensão.

Ao caracterizar essas duas instâncias, o autor especifica três elementos de diferenciação: i) as diferentes formas de interação (interação face a face, em instâncias privadas, e a interação à distância, em esferas públicas); ii) os sistemas de referência¹¹ para ações linguísticas (em instâncias privadas, os valores que são compartilhados e próximos às experiências cotidianas do sujeito; em esferas públicas, os valores construídos a partir de categorias abstratas mais sistemáticas); iii) no modo de agir com a linguagem (em esferas públicas a ênfase é dada à modalidade escrita, em esferas privadas, evidencia-se a modalidade oral).

¹¹ Em nota, Geraldi (1993, p. 226) explicita os sistemas de referência referindo-se “à organização não formal de modos de ver e compreender o mundo, explicando-o à luz de uma determinada cultura histórica”.

Da reflexão de Geraldi (2009) sobre instâncias públicas e privadas de interação social, queremos reter a ideia de que os discursos de construção do conhecimento em sala de aula, como em qualquer outra instância de circulação pública, têm as situações interlocutivas construídas pela diversidade dos gêneros do discurso na modalidade oral e escrita da linguagem, de forma que a compreensão desses discursos, como em qualquer uma das duas instâncias, citadas pelo autor é sempre um acontecimento singular, orientado pelos enunciados do locutor através dos quais o interlocutor atribui sentido ao que foi dito pelo enunciatador.

Outra reflexão de Geraldi (2009), nesse sentido, diz respeito às formas de aprendizagem. Para o autor, entender as ações da linguagem a partir dessas duas instâncias permite aos sujeitos agenciar, nas situações de comunicação, tanto os recursos expressivos da língua que se tornam significativos nessa situação de comunicação, como os sistemas de referência que permitem a intercompreensão nas situações de interação.

Considerando, com Bakhtin (2003), que o discurso é uma forma em que os sujeitos podem agir sobre o mundo e sobre os outros, pode-se afirmar que não são os gêneros do discurso que têm valores políticos e ideológicos inerentes, e sim, o modo como os sujeitos-professores de conteúdos específicos exercem o poder e o controle da aprendizagem, quando da construção do conhecimento científico dos alunos, orientados pelo racionalismo lógico restrito a princípios teóricos e abstratos.

No âmbito do curso técnico, pode-se constatar que ao exercer o poder outorgado pela instituição científica e pela instituição pedagógica, os docentes utilizam os gêneros do discurso para atender a uma ação específica de construção/transmissão de conhecimento que leva a um determinado formato textual ou exigência retórica, caracterizada por similaridade ao objeto/conteúdo de ensino, vinculado ao modo de construir o conhecimento científico de forma sistemática e verdadeira.

Nos eventos interacionais de sala de aula, os docentes selecionam determinadas formas de conceber o objeto de ensino, fundamentados em sua experiência cultural e intercultural prévia. Essa compreensão leva os professores a adotarem determinadas ações de linguagem, no processo de aprendizagem, como uma ação, essencialmente, seletiva, classificatória e vinculada a campos conceituais científicos específicos dessa esfera cultural.

Dessa forma, embora se possa afirmar que essa forma de conceber e categorizar o objeto/conteúdo científico determina o uso e o funcionamento da língua, nos textos/discursos e nas práticas orais e escritas, os gêneros do discurso em que os sujeitos se engajam em suas

atividades interacionais são determinantes para a emergência das ações significantes dos alunos, por ocasião da construção do sentido em textos escritos.

Para Brait (2003, p.22), as práticas discursivas acadêmicas que se estabelecem na relação do oral para o escrito ou do escrito para o oral, em eventos de elocução formal na instituição acadêmica, não se constituem como movimentos dialógicos dicotômicos ou bipolares, mas como práticas discursivas complexas que vão transformando não só as particularidades do oral e do escrito, mas determinando posições de autoria que decorrem de posições avaliadas dos sujeitos em relação a outros autores, outros textos/discursos.

Como se sabe, o texto científico historicamente adotado pela escola no ensino básico, apresenta-se como um suporte de natureza didática, em que há o apagamento de oposições em função da apresentação de uma verdade científica, entendida como única e verdadeira, objetivando a adequação dos participantes a uma situação de aprendizagem, centrada no reconhecimento/identificação/memorização de conceitos e classificações.

Essa forma de ensino “das disciplinas verbais,” exemplarmente, mencionada por Bakhtin (2010b, p. 142) como os dois principais modos de transmissão escolar para assimilação do discurso do outro “de cor” e “com as suas próprias palavras”, restringe a participação do outro entre a repetição e a reelaboração colada à palavra autoritária. No entanto, segundo o autor, qualquer forma de reelaboração textual/discursiva com nossas próprias palavras realiza-se como “[...] um relato bivocal das palavras de outrem e [...] inclui toda uma série de variantes da transmissão que assimila a palavra de outrem em relação ao caráter do texto assimilado e dos objetivos pedagógicos de sua compreensão e apreciação”.

No entanto, no contexto institucional, falar pelos outros em práticas discursivas de construção de conhecimento científico é um ato valorizado e necessário nessa circunstância específica, mas é necessário também que o outro-aluno implicado nessa ação tenha um lugar enunciativo, legitimando e confirmando esse ato. Nesse sentido, a compreensão como resposta ativa é o limite do diálogo concreto entre duas consciências posicionadas de forma avaliada sobre um determinado fato da realidade. E é aí que cada um responde por si mesmo, sem precisar de uma consciência autoritária avessa à escuta (BAKHTIN, 2003).

Nesse espaço, certamente é mais fácil e confortável para o docente fechar-se numa perspectiva monológica e monovocal e assumir que cabe ao outro escutar e repetir, especialmente quando se assume a prerrogativa da competência que lhe é outorgada pela instituição e pela ciência. Nessa circunstância, de acordo com Bakhtin (2010b, p. 150), “[...] as ciências matemáticas e naturais não conhecem absolutamente a palavra como objeto de uma orientação”. Por essa razão, ao se constituir em práticas discursivas acadêmicas pelos já

ditos de outras vozes científicas, a exemplo do “julgamento crítico” e “a opinião pública”, ou outras formas de interpretação da palavra de outrem, a palavra autoritária elimina o conflito dos argumentos polêmicos, as referências e citações, os possíveis erros e falhas no processo de investigação, considerando que esses aspectos dizem respeito à atividade profissional do sujeito na ação e não ao conteúdo objetivo científico.

Refletindo sobre os recursos metodológicos nas ciências exatas e naturais, Bakhtin (2010b, p. 150) afirma que o conhecimento “[...] se orienta para o domínio do objeto reificado, mudo que não se revela na palavra, e que não comunica nada a respeito de si mesmo”. A construção do conhecimento, portanto, não depende da interpretação do objeto a ser conhecido, uma vez que ele tem vida própria e existe por si mesmo. Mesmo assim, essa palavra não se realiza de forma neutra, mas como palavra bivocal do outro e para o outro e, dessa forma, capaz de superar o impedimento imposto pelos contextos institucionais, determinando formas de pensar o conhecimento a partir de padrões que imprimem conformidade aos comportamentos coletivos dos sujeitos nas esferas institucionais.

Na contemporaneidade, Fairclough (2001, p. 117), seguindo a esteira de Bakhtin, sugere que as ideologias “[...] embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem os *status* de senso comum”. Essa visão do autor tem como implicação a compreensão do discurso como “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros”. Essa relação implica também uma relação dialética entre o discurso e estrutura social, tal como originalmente apresentada por Bakhtin e Voloshinov (2002) e explicitada por Fairclough (2001, p. 90-91) quando considera que o discurso contribui para a construção: i) das identidades sociais; ii) das relações sociais entre as pessoas; iii) de sistemas de conhecimentos e crenças. Portanto, mais do que uma simples representação do mundo, o discurso é uma prática que constitui o mundo e produz efeitos de sentido.

Situando essas questões no contexto das atividades discursivas de sala de aula, observa-se que esses espaços são caracterizados como lugares institucionais rotineiros, nos quais o diálogo se constitui como uma das possíveis estratégias de interação da aula. Para Marcuschi (2005, p. 46), o diálogo, enquanto forma de interagir na aula e na conversação espontânea “[...] parece não ter o mesmo papel pela natureza do sistema de participação” na relação professor/aluno.

Consideramos, nesse sentido que, embora o gênero aula tenha a sua organização discursiva determinada pelas regras, normas e rituais¹² para o comportamento dos sujeitos, nas situações em que o tema é o conteúdo de ensino, as relações dialógicas oportunizam situações discursivas heterogêneas e diversificadas (SOUSA, 2002). Dessa forma, se, por um lado, os gêneros realizam um processo de estabilização nos movimentos de interlocução, por outro lado, no movimento heterogêneo das vozes na história, promovem a sua renovação e transformações em novos gêneros.

Por essa razão, ao examinar os textos orais e escritos, produzidos pelos docentes em situações reais de trabalho em curso profissionalizante de nível médio, teremos como foco a dimensão social e a dimensão verbal dos gêneros dos discursos. Nesse percurso, não descartamos a complexidade que requer a tarefa de definir e descrever as condições de produção dos gêneros dos discursos dada a sua heterogeneidade, tal como advertiu Bakhtin (2003). A partir dessa compreensão, estamos propondo a análise, não só das situações reais, configuradas pelo contexto imediato das trocas interacionais dos sujeitos, mas da dimensão social que, nos discursos oficiais do poder (social e econômico), constroem e determinam o papel dos interlocutores na situação de interação escolar/acadêmica na Escola Agrícola “Assis Chateaubriand”.

Do nosso ponto de vista, esse projeto discursivo aponta para duas possibilidades de análise: a primeira, em direção aos movimentos de constituição do eu-professor, como uma consciência individual em si mesmo, um especialista, responsável, singular e único, que percebe e constrói/ transmite um conteúdo de ensino, em direção à singularidade do outro-aluno, um ser em processo de construção de conhecimento, que lhe é diferente, desigual, estranho. A segunda, em direção à singularidade do outro, o interlocutor-aluno, quando se apropria, assimila, reproduz, transforma ou distancia-se dos sentidos pretendidos pelos agentes da ação.

Com esse propósito, examinaremos, no próximo capítulo, através de uma breve reconstituição pela história, os discursos que, nas estruturas oficiais do poder, agem como

¹² Por ritual, entende-se os processos de regularizações das falas nos discursos institucionais. Nos estudos culturais, essa palavra costuma ser utilizada, tanto por parte de especialistas como de leigos, referindo-se apenas a culturas primitivas. Neste trabalho, seguimos McLaren (1986, p.31), que define os rituais como uma produção cultural, construída como referência ao simbólico e à experiência localizada de um grupo social. Nas práticas discursivas de interação em sala de aula, os eventos de fala são submetidos a acordos tácitos e nas diferentes formas de interação esses rituais funcionam como dispositivos, capazes de organizar as práticas dos sujeitos como um *modus operandi*, convencionalmente aceito no grupo, como legítimo e reconhecível. Situando o ritual no âmbito dos gêneros, Maingueneau (1997, p.34), tendo como base a noção de “contrato” em Charaudeau (2004, p.165), afirma que “cada ‘gênero’ presume um contrato específico pelo ritual que define”

força centrífuga de unificação hegemônica, para a constituição de um campo específico de conhecimento e saber.

CAPÍTULO III – O CURSO TÉCNICO: UM BREVE HISTÓRICO E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS PROFESSORES E ALUNOS

Neste capítulo, objetiva-se analisar o papel da esfera de comunicação científica no conjunto da vida social e de trabalho dos sujeitos - professores e alunos - na Escola Agrícola “Assis Chateaubriand”. Para isso, pretende-se recuperar as disposições legais nos discursos das estruturas do poder para a constituição dos cursos técnicos no contexto nacional e, a partir desses discursos, caracterizar o perfil do docente e do discente, no espaço dessa pesquisa.

3.1. O contexto do curso profissionalizante: breve histórico

No Brasil, segundo Soares (2003), o ensino técnico profissionalizante tem a sua história atrelada aos interesses dos discursos políticos e econômicos e, desde a sua implantação, revela uma tendência correccional/assistencialista.

No período colonial, de acordo com a autora, não houve qualquer iniciativa de sistematização (pedagógica ou curricular), sendo os ofícios existentes transmitidos de pais para filhos, nas camadas mais pobres da sociedade. Neste contexto, o trabalho manual era sinônimo de trabalho escravo, tendo, portanto, um caráter segregacionista.

No Império, o ensino técnico, ainda de acordo com Soares (2003), era, num primeiro momento, destinado aos deficientes, incorporando, num segundo momento, os menores carentes, abandonados, filhos de ex-escravos da corte, no sentido de serem profissionalizados e, posteriormente, úteis à nação. Nesta época, o ensino técnico assume um caráter correccional.

Nesse período, de acordo com levantamento histórico realizado por Oliveira Júnior (2012), foi fundado na Bahia, em 1819, o Seminário de Órfãos, destinado ao ensino dos ofícios relacionados ao ensino de metais e da mecânica. Em outros asilos, ensinava-se a marcenaria, a ferraria e as artes gráficas. Esses cursos foram regulamentados, chegando a tornarem-se obrigatórios no segundo reinado. Em 1826, foi promulgada a lei sobre o ensino dos ofícios, no entanto, Oliveira Junior (2012) afirma que não teve acesso ao documento comprobatório dessa lei. Em estudos e pesquisas desenvolvidos por Cunha (2005), pode-se

encontrar um levantamento histórico e minucioso da educação profissional no Brasil, desde o período escravocrata até a virada do século. Ao referir-se à educação profissional em todo o período colonial, o autor afirma:

Com efeito, numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos, homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está à base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e pobres. [...] Assim, não é de se estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. Antes de tudo os escravos, às crianças largadas nas Casas da Roda, aos ‘meninos de rua’, aos delinquentes e a outros desafortunados (CUNHA, 2000, p. 16-23).

Com a associação do trabalho manual a uma atividade relacionada a pessoas sem instrução escolar, formaliza-se uma situação de ensino das atividades manuais como assistemática, para a qual não é necessária a definição de regras, de normas e nem atribuição para o trabalho dos aprendizes. Aprendia-se no próprio ambiente de trabalho. Considerando que no período colonial dá-se início à agricultura da cana-de-açúcar, Cunha (2000, p.32) afirma que, para formar mão-de-obra especializada, o Brasil trouxe mestres e contramestres de outras colônias portuguesas, onde essa produção já era desenvolvida. O critério de seleção para aprender esse ofício era, em termos técnicos, “força, habilidade, atenção”. Para Cunha (2000, p. 75), na história da evolução do ensino de ofício, o Seminário dos Órfãos, na Bahia, pela própria filosofia de ensino, representou um marco incontestável para a definição do público-alvo do ensino profissional – os abandonados, os pobres, os infelizes e desamparados.

Em 1840, conforme Soares (2003), foram construídas dez Casas de Educandos e Artífices. A primeira delas, em Belém do Pará, na época imperial, tinha como objetivo atender a menores abandonados. De acordo com Oliveira Júnior (2012, p.2), embora este pensamento “possa chocar pela sua crueza”, ainda hoje a educação profissional é corriqueiramente apontada como uma forma de “[...] tirar o adolescente e o jovem das ruas, mantendo-os ocupados com algo melhor do que estar exposto às drogas e à criminalidade”.

Com esse objetivo para a educação profissional, Soares (2003, p. 27) registra ainda duas iniciativas em termos de ensino técnico em agricultura. Em 1848, foi instituída a primeira escola de agricultura (Decreto nº 15, de 1 de abril de 1848), na Fazenda Nacional da Lagoa Rodrigo de Freitas (RJ), que deveria ter caráter teórico-prático. Em termos educacionais, o currículo dessa escola centralizava-se no ensino de botânica, uma vez que seu objetivo era aperfeiçoar a agricultura do país. Essa iniciativa, segundo a pesquisadora, ficou apenas no seu ato de criação. Outra iniciativa, nesta direção, ocorreu, em 1864, com a fundação do Asilo Agrícola, através do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, destinado aos menores órfãos e, posteriormente, em 1885, a criação da Escola de Santa Cruz, por D. Pedro II, cuja finalidade era profissionalizar os filhos dos ex-escravos da Corte, após a promulgação da Lei do Ventre Livre.

Ainda segundo registros feitos por Soares (2003), a abolição da escravatura, em 1888, ocasionou a eclosão de graves conflitos sociais. Para isso, elaboram-se normas rígidas de repressão à ociosidade para esses recém-libertos, que vão engrossar o contingente daqueles considerados vagabundos, mendigos e vadios, para os quais se previam trabalhos agrícolas, em regime de internato, em estabelecimentos correccionais.

Na Primeira República (1889-1930), ocorre a expansão do capitalismo e, com ele, as leis de regulação do Mercado (PRADO JR. 1961). A implantação dessas leis ocorre em função dos processos de industrialização, da expansão das forças produtivas e do progresso material, sinalizadas no final do Império, e tem pleno desenvolvimento na Primeira República, cujo apogeu econômico se dá em função da produção, em larga escala, de matérias-primas para a exportação de gêneros tropicais, a exemplo do café, da borracha, do cacau, do mate e do fumo. Com isso, o país se consolida economicamente e torna-se um campo aberto para instalação de empresas internacionais.

Em termos agrários, Soares (2003, p.31) enfatiza que, com a grande aceitação dos produtos nacionais no mercado exterior, a grande parte da força de trabalho no campo foi substituída por um grande contingente de trabalhadores imigrantes, atraídos pelas oportunidades de trabalho no campo, especialmente, nas fazendas de café, cacau e na extração da borracha. Esse contingente de imigrantes provoca um desequilíbrio nas grandes propriedades, cujos donos não sabiam lidar com trabalhadores livres. As propriedades de menor rendimento entram em colapso e outras modificam sua atividade, passando a adotar a exploração da pecuária, inaugurando um novo tipo de exploração agrária, por exigir um menor número de trabalhadores.

Na avaliação de Soares (2003), se, por um lado, a substituição das grandes propriedades por pequenas e médias propriedades apresenta como aspecto positivo a possibilidade de atender ao abastecimento de gêneros alimentícios da demanda interna, aspecto que não interessava aos grandes proprietários, por outro lado, apresenta problemas no que se refere à constituição de sua força de trabalho, por ser composta, em sua maioria, por ex-escravos, ou seus descendentes, sem tradição e sem preparo adequado para empreender as atividades necessárias ao desenvolvimento do campo. Esta ausência de trabalhadores especializados inviabilizava a produção e deixava os proprietários de grandes fazendas, muitas vezes, sem recursos financeiros para manter uma atividade regular e sistemática.

Do nosso ponto de vista, guardada a devida proporção, em termos de espaço, de tempo e das condições sociais dos indivíduos, na atualidade, pode-se afirmar que esta realidade tende a se perpetuar indefinidamente, especialmente, nas regiões agricultáveis do interior da Paraíba, onde se pratica uma agricultura de subsistência, com pouco ou nenhum recurso financeiro para investir nas atividades ou tecnologias aplicadas ao campo, especialmente, em tempos de escassez de chuvas. Nesta região, a Escola Agrícola “Assis Chateaubriand”, *locus* de nossa pesquisa, constitui um polo de formação de agentes de serviço ou agente de produção em Agropecuária, para os filhos de pequenos e médios proprietários rurais, de Lagoa Seca e municípios circunvizinhos e também de outras regiões. A principal atividade econômica deste município é a produção de hortifrutigranjeiros.

Voltando à história, veremos que, em 1906, o ensino técnico profissionalizante passou a ser uma atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado pela Lei 1606, de 12 de agosto de 1906. A partir dessa vinculação, de acordo com Soares (2001, p. 32), é dado ao ensino agrícola uma organização nacional e um sentido profissional, destinado exclusivamente à formação de técnicos de diferentes graus, embora se constituindo fora do sistema educacional. De acordo com a referida autora, em 23 de setembro de 1909, são criadas dezenove Escolas de Aprendizes de Artífices (Decreto 7.566), fato consensualmente considerado pelos historiadores com o marco inaugural do ensino técnico no país. Essas escolas tinham objetivo muito mais social do que técnico. Possuíam também caráter terminal e não se articulavam com nenhum dos níveis de escolarização previstos para o ensino, à época, primário, secundário ou superior. Para Soares (2001, p. 32), essa ausência de articulação com a educação formal desemboca no que ela identifica como a “dualidade estrutural”, no ensino profissionalizante, que perdura até os dias atuais. Para corroborar esta afirmação, ela cita um comentário do Decreto Lei nº 7.566, que reproduzimos a seguir:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. [...] (DECRETO LEI nº 7.566, de 23 de setembro de 1909).

Nesses considerandos do Decreto nº 7.566, pode-se constatar que a primeira formulação de uma política pública para a formação profissional é, em sua essência, compensatória e coerente com a lógica mercadológica, para os excluídos: os desfavorecidos da fortuna constituirão o grande contingente da população para os quais os processos educacionais têm seus objetivos voltados para atender a uma finalidade moral, ou seja, influir positivamente, na formação do caráter dos indivíduos, pelo trabalho (KUENZER, 2002).

Para introduzir inovações tecnológicas, começam a surgir iniciativas oficiais, com o objetivo de preparar profissionais para os diversos setores da agricultura com diferentes níveis de complexidade (SOARES 2003, p 33). Neste contexto, uma assistência técnica ao setor agropecuário só seria possível por intermédio da educação que tivesse por objetivos explícitos (e pressupostos) formar cidadãos que pudessem transmitir à população rural valores, técnicas de produção, padrões de consumo e comportamento, com as características das sociedades mais avançadas.

Em 1910, o governo de Nilo Peçanha regulamenta o ensino agrícola em todos os seus graus e modalidades, através do Decreto nº 8.319 de 20 de outubro. Além da criação da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), no Rio de Janeiro, estabeleceu normas para a criação e funcionamento do aprendizado agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos práticos, cursos ambulantes, estações e fazendas experimentais, postos zootécnicos e outras instituições (SOARES, 2003, p.33). Ainda no Decreto 8.319, no art. 544, regulamentou o ensino agrícola e a obrigatoriedade de criação de uma escola de nível médio, em construção anexa ao Posto Zootécnico Federal, em Pinheiro (RJ) e, posteriormente, o governo alocou recursos financeiros para instalação de outras unidades escolares, na Bahia e no Rio Grande do Sul.

Como se pode perceber, a ênfase do ensino médio e superior em Agropecuária, na Primeira República, deve-se, sobretudo, ao predomínio, em termos numéricos, da população rural em detrimento da urbana, com fortes implicações na oferta de cursos, voltados para a profissionalização desse numeroso grupo populacional, sem maiores recursos financeiros.

Em Moreira (1994, p. 48-49), pode-se encontrar um fragmento de um relatório de Torres Filho, presidente de uma comissão responsável pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, de 1930 na Primeira República, explicitando as condições do ensino agrícola de nível médio, bem como a destinação da formação do técnico, nos seguintes termos:

As escolas superiores de agricultura preparam os técnicos para os serviços agrônômicos, os professores para as escolas e os diretores das grandes propriedades rurais e industriais conexas [...] O ensino médio feito nas escolas médias de agricultura, formará agricultores e administradores rurais. Já o ensino elementar destina-se à formação dos trabalhadores rurais, capatazes ou feitores e será essencialmente prático, feito nas fazendas-modelo, escolas, postos zootécnicos, campos de demonstração ou quaisquer outros estabelecimentos [...] Essa formação não pode ser outra senão o que se observa na indústria, isto é, o de intermediário entre o fazendeiro e o trabalhador, ou melhor, o de chefe de cultura ou administrador da fazenda, função valiosíssima para quem conhece nossa agricultura (MOREIRA, 1994, p. 48-49).

No período posterior à Revolução Constitucionalista de 1932, da ditadura Vargas, foram criadas comissões para organizar a educação profissional em articulação com o desenvolvimento industrial. Este período se constitui pela forte intervenção do Estado na economia e a formação profissional é apenas um fator, dentre os diversos atos intervencionistas do governo comprometido com o desenvolvimento industrial. De acordo com Oliveira Júnior (2012), o governo Vargas:

Criou órgãos estatais voltados a setores específicos da economia: O ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em 1930; o Instituto do Açúcar e do Alcool, em 1933 e a Comissão de Similares, em 1934. Datam de 1938, o Conselho Nacional do Petróleo, O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; de 1939, O Conselho de Águas e Energia; de 1940, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o Conselho Nacional de Política Industrial e Comercial e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (OLIVEIRA JÚNIOR, 2002 p. 2).

Nesse contexto, é aprovada a Lei Orgânica do Ensino, (Decreto-Lei nº 4.073/42), consolidando a estrutura educacional, segmentada em dois momentos: no primeiro, o estudante podia optar pelo ensino profissional após a conclusão do curso primário; no

segundo, o estudante, após concluir o ensino secundário, equivalente ao que hoje se denomina ensino médio, podia ingressar no ensino acadêmico. De acordo com Freitag (1980), a própria Constituição de 1937 prescreve a destinação do ensino técnico profissional às classes menos favorecidas, submetidas à tutela do Estado, e este, por sua vez, teria a obrigação de criar e manter os institutos profissionais técnicos, bem como subsidiar instituições criadas por iniciativa de associações particulares. Nas palavras da autora:

A nova força de trabalho precisa ser recrutada dentro na nova configuração da sociedade de classes [...] Pelo grande *déficit* educacional nas áreas rurais, também não será o campesinato que fornecerá os elementos que, qualificados pela escola, promoverão o desenvolvimento industrial. Resta a reduzida classe operária, formada parcialmente pelos trabalhadores urbanos e rurais imigrados ao Brasil nas décadas anteriores, bem como populações nacionais migradas para os centros urbanos, semi ou desqualificadas, ou seja, ‘o exército industrial de reserva. Assim as escolas técnicas vão ser as escolas dos “filhos dos outros”, ou melhor, a única via de ascensão permitida ao operário”. Que essa via é falsa e se revela um beco sem saída, está implícito na especificidade dessa escola. Sendo de nível médio ela não habilita seus egressos a cursarem a escola de nível superior. Criou-se a dualidade do sistema educacional que, além de reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes, mais nitidamente configurada que no período anterior. O sistema educacional do Estado Novo reproduz em sua dualidade, a dicotomia da estrutura de classes capitalistas em consolidação. Tal dicotomia é camuflada atrás de uma ideologia paternalista. As chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas parecem ter caráter de prêmio (FREITAG, 1980, p. 53).

Observa-se que a reflexão crítica de Freitag (1980) ecoa como um discurso que se opõe às vozes sociais, originada na classe dominante, com poder para organizar hierarquicamente a vida dos indivíduos no social e coletivo da cultura. Nesse trecho, Freitag (1980) apresenta um ponto de vista valorativo, de uma realidade do mundo e de uma classe social, estabelecendo pontos de ancoragem com a história – época da ditadura Vargas – e com a ideologia oficial, de um sistema político ditatorial denominado “Estado Novo”, fortemente influenciado, em suas propostas de reformas educacionais, pelas “Leis Orgânicas” aos moldes do fascismo italiano.

Considerando esse discurso ideologicamente marcado pelas forças que emanam da classe política dominante, Freitag (1980, p.53) vai contrapondo um novo discurso, como um momento individual de uma realidade concreta que resulta de um posicionamento avaliativo da autora, expresso nesse fragmento como uma “via falsa e se revela um beco sem saída”, em

que o sistema educacional do Estado Novo reproduz em sua dualidade, a dicotomia da estrutura de classes capitalistas em consolidação “[...] camufladas atrás de uma ideologia paternalista”. Ao referir-se ao dualismo da proposta varguista como “camuflada”, essa escolha linguística torna-se um índice social de valor ideológico da palavra para determinar e organizar a vida dos indivíduos em diferentes campos de trabalho.

No contexto educacional, após a reconstitucionalização do país em 1946, de acordo com Cunha (2000, p. 53), essa dualidade vai sendo substituída pelas “leis de equivalência” (lei nº 1.079/50 e 1.821/53) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, estabelecendo equivalência geral para todos os ciclos do ensino médio.

A partir de 1964, a situação no campo tende a se agravar, com a implantação de um regime autoritário, promovido pelas forças Armadas, destituindo o governo do presidente eleito, democraticamente, João Goulart. De acordo com Madaloz, Rosa *et. al.* (2009), durante a ditadura militar, as discussões em torno do aumento da produtividade agrícola se orientavam em torno de duas possibilidades: a) por meio da reforma agrária; b) pela adoção de pacotes tecnológicos, da Revolução Verde, pelos agricultores.

Por ocasião da abertura dessa nova fronteira agrícola, a prioridade dos investimentos era as monoculturas de soja, milho, algodão e arroz, por terem grande aceitação no mercado externo. Logo a seguir, o cultivo da cana-de-açúcar teve seu momento de expansão, devido aos incentivos do programa Proálcool. Este sistema de financiamento foi expandido pelo governo e, em 1975, com o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), a economia do Brasil se abre para o comércio internacional, provocando uma verdadeira explosão, na utilização de agrotóxico na área rural.

Com a adoção do pacote tecnológico, oportunizado pela Revolução Verde, os agricultores que quisessem obter o crédito rural eram obrigados a adquirir o agrotóxico. Esse plano teve (e ainda hoje tem) um grande impacto para o ambiente e para a saúde dos agricultores no espaço geográfico da zona rural de Lagoa Seca, onde a Escola Agrícola encontra-se instalada. Em nossos dados, essa é uma discussão que se encontra representada em sala de aula, no módulo “Fundamentos básicos de solo água, planta e atmosfera”. Nessa aula, o tema “preservação do solo” é proposto aos alunos através da leitura de um texto¹³, no qual a autora relaciona o tema saúde do solo x saúde humana. Traremos, a seguir, um recorte

¹³ O texto foi adaptado pelo professor da obra original intitulada *Cartilha do solo*, escrita por Ana Primavese e publicada pela Fundação MokitiOkada, em São Paulo, 2006.

dessa aula a fim de verificarmos como o professor recupera no evento discursivo, as implicações locais desse acontecimento na história.

Recorte(1)

5 [...] Prof. Hoje a gente fala muito + + o pessoal fala muito + em equilíbrio + em meio ambiente e o que a gente pode fazer + a gente tá tendo um curso + relacionado com a agroecologia ++ a gente + +tá tendo uma consciência + pelo menos de uma parte + uma fatia da população + éh ++ quem é aqui de Lagoa Seca + + não lembre porque são muito novos ++ mas aqui em Lagoa Seca + a + a + sempre foi um polo de horticultura + que fornecia prá Campina + se usou muito veneno + nessa região + + inclusive + éh + eu não + eu não sei + eu não vi + mas o pessoal comenta aí + que saiu um relatório da Secretaria de Saúde + + esse relatório não foi divulgado + + devido à conclusão a que se chegou + é que Lagoa Seca era uma das cidades + da época+ com maior índice de câncer + por conta do uso indiscriminado do agrotóxico + + foi quando o polo sindical se reuniu e começou a tentar mudar essa realidade prá um trabalho mais orgânico ++

10 Al. É uma coisa interessante + por exemplo + lá em Barra mesmo ((referindo-se a cidade de Barra de Santa Rosa)) + tem + o que se tem percebido + é que tem aumentado + de dez anos prá cá + os casos de câncer + e de outros caso + aí a gente fica né ? + se perguntando + mas o que é

15 isso? Por que tantos casos? Mas aí ninguém tem a preocupação de discutir isso aí + ir no foco + na raiz do problema [...] (Informante: Prof. Figueira)

20

Neste fragmento, a narrativa do professor recupera um acontecimento do passado na história do presente, inscrita no espaço de uma memória que é ao mesmo tempo individual e coletiva. Conforme podemos constatar, trata-se de um discurso que oportuniza as condições iniciais para que o docente possa introduzir o conteúdo de ensino. No movimento dialógico de assimilação dos já-ditos, inscritos na história da comunidade local, o docente se posiciona de forma avaliada do exterior de si mesmo para construir no momento da enunciação, uma nova verdade, divulgada por um órgão oficial (Secretaria de Saúde), com poder para agir, influenciar as mudanças necessárias.

Feito esse breve parêntese, voltemos à história da constituição do ensino profissionalizante. Em 1971, a Lei nº 5.692/71 instituiu uma reformulação para o ensino de 1º e 2º graus, promovendo a fusão do ensino fundamental ao médio. A mesma Lei procedeu à fusão compulsória do ensino médio ao ensino profissionalizante. A ideia era que, ainda no ensino médio, os alunos obtivessem uma capacitação profissional como técnico ou auxiliar técnico. Para Cunha (2000), a profissionalização compulsória e universal do ensino médio

teve como objetivo conter a demanda de candidatos ao ensino superior, encaminhando-os para o mercado de trabalho, supostamente carente de profissionais habilitados para absorver esse contingente de técnicos.

Para Soares (2003, p.107- 108), no se que refere ao ensino profissional, as alterações contidas nas propostas do Projeto de Lei 1603, de março de 1996, apresentam um novo modelo de ensino técnico profissional em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. Outra modificação no referido Projeto se dá na separação da formação geral (propedêutica), da específica (profissional), modificando a organização curricular com a substituição do termo “disciplina” por “modalidade” para os níveis técnicos e tecnológicos, com caráter de terminalidade, ou seja, ao final de cada módulo, o aluno pode obter uma certificação que o habilita a exercer uma atividade profissional em determinada área do conhecimento técnico.

De acordo com a referida pesquisadora, o sistema de modularização curricular proposto pelo Decreto-Lei 2208/97, construído por intelectuais e técnicos do MEC/SEMTEC e do SENAI, tem como princípios básicos a empregabilidade e a flexibilização para atender às solicitações do mercado cada dia mais exigente. Assim sendo, os processos de ensino e aprendizagem, nos cursos profissionalizantes, passam a exigir um currículo “enxuto” e “flexibilizado,” em função da volatilidade das solicitações do mercado e da sociedade demandarem novas reconfigurações, quanto ao perfil da formação do profissional. Um exemplo recente dessas novas demandas é a formação de técnicos de nível médio e superior em área de informática em cursos de Ciências da Computação, Engenharia da Computação ou Análises de Sistema, cuja formação era realizada no trabalho. A transferência de tal função para escola/academia provoca um redimensionamento do ensino, antes uma prerrogativa das próprias instituições de ensino.

Dessa forma, as escolas profissionalizantes e as universidades são convocadas para atuar em formação de “competências”, definidas como “a capacidade produtiva de um indivíduo possível de ser medida em termos de seu desempenho real” (SOARES, 2010, p.10), como um modelo capaz de atender à dinâmica do mercado globalizado.

Esta breve configuração histórica dos discursos oficiais para a constituição de uma esfera institucional para os atos dos sujeitos em atividades de construção de conhecimento escolar/acadêmico, especificamente, para o ensino técnico profissionalizante, *locus* dos dados dessa investigação, permite evidenciar o atrelamento desses discursos a uma orientação de base política e econômica, tendo em vista às demandas do mercado produtivo, constituído por grupos hegemônicos, situado em uma dada superestrutura ideológica (BAKHTIN;

VOLOSHINOV, 2002), com poder para influenciar os rumos das políticas públicas para a educação.

Bakhtin e Voloshinov (2002) apresentam uma proposta para a análise das atividades do discurso a partir de instâncias do cotidiano, considerando que nessas esferas ocorrem demandas culturais, linguísticas, filosóficas, estéticas, psicológicas e históricas, determinadas por forças das significações que emanam do poder e de suas determinações ideológicas.

Para nós, a noção de ideologia bakhtiniana imprime um caráter valorativo às representações construídas pelos professores e pelos alunos, na relação dialógica com as formas de pensar e de agir sobre os objetos, por ocasião da construção do conhecimento escolarizado. Conferir significado nos processos de ensino e aprendizagem envolve o engajamento de pessoas em práticas discursivas de construção de sentido, entrelaçando o social, o simbólico e o histórico nos gêneros dos discursos que são postos em circulação pelos sujeitos em suas práticas com a linguagem nesta esfera específica de comunicação, a partir de seus temas, estilos e formas composicionais, ideologicamente construídas e materializadas em gestos, falas, imagens, símbolos, textos, reconhecidos e avaliados, nesta comunidade discursiva, como construtos significativos a partir dos quais se pode pensar a realidade e o mundo.

Nesse sentido, Geraldi (2010, p. 168-169) pensa o sujeito da prática político-pedagógica a partir do princípio bakhtiniano do “não álibi no ser no evento único de sua existência”. Para essa reflexão, o autor estabelece pontos de ancoragem na noção de consciência, no entrecruzamento de três áreas interdisciplinares: Ciência da Educação (Paulo Freire), Psicologia (Vygotsky) e Filosofia da Linguagem (Bakhtin). Ao estabelecer sua (contra) palavra, Geraldi escolhe como posto de observação a linguagem, como um princípio de consciência e de conscientização do sujeito para agir em situações de ensino. São palavras do autor:

Se nossa consciência é s gnica, está repleta de signos nunca neutros porque produtos da história somos todos produtos da história: mutáveis, múltiplos e singulares. Irrepetibilidade e responsividade irreversíveis. Não podemos alegar qualquer álibi para a existência: não podemos dizer “não estamos aqui”. E estar aqui é uma resposta a si mesmo e ao outro, com o qual necessariamente estamos e a quem dizemos “estou aqui”. Conscientizar-se   ser esta resposta a alteridade (GERALDI, 2011, p. 173).

No sentido de encontrar possíveis “pistas” do sujeito responsável, sem álibi, é que propomos examinar, na concretude dos discursos oficiais, um determinado “estado de direito”, pensado na totalidade do mundo teórico e político para os sujeitos na educação profissional, intentando encontrar a força propulsora que nos move no presente, em direção ao futuro de nossas próprias ações com valores ressignificados.

No item que segue, serão examinadas as propostas oficiais para a formação docente na educação profissional.

3.2. A construção da experiência docente no ensino profissionalizante: o que dizem os documentos legais e o que os professores necessitam

Considerando o contexto histórico informado pela legislação para a formação profissionalizante no Brasil, examinado do item anterior, observa-se que o ensino técnico em Agropecuária tende a incorporar as desigualdades como naturais, articulando-se organicamente à lógica do mercado econômico.

Para Petitat (1994), a incorporação de uma cultura técnico-científica voltada para a preparação profissional implica uma revolução desde a própria aparição da escola. Esta cultura, em seu primeiro momento, não encontrou espaço nas escolas existentes, oportunizando o surgimento das instituições- escolas técnicas e profissionais.

As iniciativas de formação de docente para a educação profissional, da mesma forma que o seu ensino, tem sido caracterizado, historicamente, no Brasil, pela falta de concepções teóricas consistentes, pela ausência de políticas públicas amplas e contínuas e pela falta de clareza sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país (MACHADO, 2008). Assim, as políticas educacionais para esta área estão sempre sendo construídas atreladas aos indicadores socioeconômicos, produzidos pelos órgãos de investimento e financiamento internacionais (Banco Mundial e Banco Internacional de Reestruturação e Desenvolvimento-BIRD).

Neste contexto, o modelo vigente, na contemporaneidade, é o de sociedade neoliberal, apoiada na globalização dos mercados, viabilizada e potencializada pela lógica das chamadas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), imprimindo, no social e no cultural do ensino técnico profissionalizante, o aprofundamento que separa os incluídos e os excluídos, no campo profissional (MOURA, 2008). Na educação profissional, esse modelo vai

influenciar e produzir, na atualidade, formas heterogêneas de organização da educação profissional que, segundo Machado (2008), consistem:

Numa diversidade de currículos, *status* dos formadores e das instituições de formação: divisão em setores econômicos (agrícola, industrial e serviços), em áreas profissionais ou em eixos tecnológicos, variada rede de escolas e centros, mantenedoras públicas nas três esferas governamentais, mantenedoras privadas, regionalização, níveis, relação com outras modalidades educacionais etc. No Brasil, inclui-se na educação profissional: os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; as variantes da formação inicial e continuada e do ensino técnico quando ministradas de forma articulada com a educação de jovens e adultos e a graduação em tecnologia. (MACHADO, 2008, p.17)

Para a autora, essa organização heterogênea, no campo de educação profissional, repercute a diversidade de currículo e o status dos formadores, considerando os seguintes aspectos estruturais: i) setores econômicos (agrícola, industrial e serviços); ii) áreas profissionais ou eixos tecnológicos, na variada rede de escolas e centros, mantidos, nas esferas públicas, pelos órgãos governamentais e, na esfera privada, em relação a outras modalidades de ensino.

No Brasil, a educação profissional organiza-se: a) pelos programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; b) pelo ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; c) pelas variantes de formação inicial e continuada articulando a educação de jovens e adultos; d) pela graduação tecnológica.

Para Machado (2008), quando se pensa sobre a formação docente no ensino profissionalizante é preciso considerar a complexidade do todo e as particularidades internas ao conjunto das orientações oficiais para educação profissional. Quando o docente atua, nas diversas modalidades e situações previstas em Leis e Decretos (ensino técnico: integrado ao médio, concomitante ao médio e subsequente ao médio), ele precisa trabalhar com um mínimo de orientações pedagógicas.

Nessa perspectiva, constata-se que os primeiros investimentos para a formação de professores na educação profissional só ocorrem, oficialmente, em meados do século XX, nos grandes centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo), espaços geográficos, com grande

concentração de renda e uma economia estruturada pelo crescente processo de industrialização.

Para Oliveira Júnior (2012, p.9), o que marca a história da formação de docentes para o ensino profissionalizante em Agropecuária, de nível médio “[...] é uma coleção de discurso e leis que não resultam em soluções efetivas”. Em 1942, através da Lei Orgânica, o governo federal entende que o professor do ensino profissional precisa de “informações específicas”, determinando que essa formação profissional fosse realizada nas próprias escolas em que esses docentes atuavam.

Em 1957, de acordo com o referido autor, foi criado em São Paulo, “O Instituto Pedagógico do Ensino Industrial” (IPEI), com o objetivo de formar docentes e administradores para o ensino profissional. Este Instituto, juntamente com o SENAI, encarregava-se, à época, pela supervisão e pelo estabelecimento das diretrizes para o ensino técnico. A partir desse período até 1961, são oferecidos os chamados “cursos de didáticas”, para professores e diretores do ensino técnico, sem se tornarem, no entanto, obrigatórios. Em 1961, o MEC, através de portaria Ministerial 174/65, definiu um curso de didática do ensino agrícola, com carga horária de 800 horas/aulas a ser executada, no mínimo, em 180 dias letivos.

De acordo com Machado (2008), a primeira regulamentação para a formação de professores em cursos especiais de educação técnica ocorreu pela Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, prevendo que esses cursos seriam destinados aos portadores de diplomas do curso superior ou de nível técnico, cujos currículos apresentassem disciplinas destinadas ao processo de ensino, com carga horária de 720 horas. Os cursos destinados a formar instrutores teriam, no mínimo, 200 horas/aula.

Para a autora, a formação de professores para a educação profissional, assim como a formação dos professores do ensino propedêutico, previsto pela reforma universitária (Lei nº 5.540/68), determinava que essa formação deveria ocorrer em instituições acadêmicas, de nível superior. No entanto, esta exigência foi desconsiderada em função da carência de professores habilitados em nível superior. Por essa razão, foram propostas normas complementares (Art. 16 do Decreto-lei nº 464/69), que estabeleciam exames de suficiência, realizados em instituições oficiais indicadas pelo CFE (Conselho Federal de Educação), com poderes para conferir certificação a essa habilitação. Esse Decreto-Lei estabelecia, contudo, um prazo de cinco anos para a regularização da situação dos não diplomados em nível superior.

No ensino técnico, segundo Machado (2008), a inexistência de docentes com habilitação superior, tal como proposto na Lei 5.540/68, levou o MEC (Ministério de Educação e Cultura) a autorizar, organizar e coordenar, em 1969, cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial.

Esses cursos de formação docente foram identificados como uma “Pedagogia da Capacitação”, definida por Saviani (1991), como uma pedagogia que remete à educação escolar, a responsabilidade de solucionar o problema do déficit, da habilitação profissional para o exercício de determinadas funções nos setores de produção material e intelectual. Na oportunidade, foram criados cursos de capacitação emergenciais para o ensino (agrícola, comercial e industrial), denominados “Esquema I” e “Esquema II”, através de Portaria Ministerial 339/70.

O “Esquema I” seria destinado aos portadores de diploma de nível superior. O “Esquema II” destinar-se-ia aos técnicos diplomados e incluía disciplinas pedagógicas do “Esquema I” e aquelas disciplinas de conteúdo do ensino técnico específico.

No curso técnico em Agropecuária da Escola Agrícola “Assis Chateaubriand”, nove professores, portadores de curso superior, em áreas de engenharia agrônômica, engenharia agrícola, zootecnia, medicina veterinária, participaram do programa de capacitação emergencial – Esquema I, de junho de 2001 a julho 2002, oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB,

Decorridos trinta anos, os Esquemas I e II não se constituíram como licenciaturas e acabaram sendo extintos. O Decreto nº 2.208/97, que regulamentou os artigos na nova LDB referentes ao ensino profissional, interpretou, no Artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não só por professores, mas também por instrutores e monitores.

Para Machado (2008), com esse artigo e a extinção da COAGRI (Cooperativa Agropecuária Industrial), oficializa-se o sucateamento da educação profissionalizante em Agropecuária, cujo ensino retrocede, tendo como padrão o modelo milenar do sistema de artesanato, em que o aprendizado de uma profissão se dava pela relação direta de um mestre de ofício com o seu aprendiz, ou com o padrão da escola-oficina, amplamente seguido pela profissionalização industrial, cujos instrutores eram recrutados na própria empresa.

O referido artigo previa também que o critério para a seleção desses professores seria a experiência profissional. A preparação para o magistério não contaria como exigência prévia, uma vez que essa forma de profissionalização poderia ocorrer em serviço, mantendo,

no entanto, a admissão de programas especiais de formação pedagógica e cursos regulares de licenciatura, mas sem nenhuma referência concreta.

O fato que se evidencia, nos discursos oficiais para a constituição de um campo de trabalho docente, no ensino técnico profissionalizante, é que não há, por parte dos órgãos governamentais, uma política definida, específica e contínua para atender aos reais interesses nem dos cursos profissionalizantes, nem da formação dos professores que atuam no ensino profissional técnico em nível médio.

Para Machado (2008), a carência de docentes qualificados para a educação profissional tem sido um dos pontos de estrangulamento na expansão destes cursos, tendo como consequência uma estrutura de conteúdo fragmentada, que não atende aos objetivos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de desenvolvimento nacional, em especial, aquelas que são colocadas pelas demandas sociais e regionais. Com relação aos aspectos de qualificação docente, a autora constata ainda que, em termos de conhecimento, nas áreas específicas em cada instituição de formação, esses cursos, em sua maioria, congregam um grande número de profissionais graduados em engenharia, agronomia, zootecnia, cooperativismo, médicos veterinários, entre outros, que atuam (ou vão atuar) nas disciplinas específicas da formação profissional sem terem a formação pedagógica para serem professores.

Soares (2003) afirma que a educação profissional, nos termos propostos pelo Decreto-Lei nº 2208/97, desvincula-se do projeto da educação básica, transformando-a num apêndice, em nome da formação do cidadão produtivo, implicando no aligeiramento dos programas e currículos, com a promessa de uma rápida absorção desses profissionais pelo mercado de trabalho. Essa concepção de educação, para Soares (*op. cit.*), insere-se no contexto ideológico hegemônico das políticas neoliberais. Com essa reforma, retoma-se uma visão dualista do sistema educacional, destinando-se à educação profissional ao atendimento de oriundas de segmentos mais pobres da sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006). Vejamos quais as implicações desses conflitos na cultura local dos dados dessa pesquisa.

No próximo item, examinaremos como se constitui a experiência docente no contexto institucional dessa pesquisa. Na análise dessas condições serão utilizadas informações obtidas, especialmente, por ocasião da realização das entrevistas, gravadas em áudio, com professores e com os alunos.

3.3. O perfil do professor do Curso Técnico em Agropecuária da Escola Agrícola “Assis Chateaubriand”

Com base no que preceitua a legislação para reforma do ensino técnico profissionalizante, no sistema modular, no Campus II da Universidade Estadual da Paraíba, a matriz curricular foi organizada seguindo o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico (Lei 9394 de 20/12/1996).

No Projeto Político Pedagógico (2007, p. 8), (doravante PPP) para a habilitação de profissionais de nível médio, a equipe dos docentes responsáveis por sua elaboração consegue interpretar alguns aspectos que extrapolam as determinações legais, afirmando que “[...] a educação para a cidadania parte de uma política mais abrangente do que a simples formação do profissional para o mercado de trabalho” deve capacitar “[...] os cidadãos para a reflexão crítica sobre o mundo e sobre a sociedade” assumindo um compromisso com a melhoria e qualidade de vida da população em áreas rurais” (PPP, p. 4).

Essa compreensão, no entanto, só se tornou realidade a partir da reforma apresentada na Lei nº 9642/96, desvinculando o ensino propedêutico para o sistema modular. Essa reformulação oportunizou a reelaboração do currículo do curso profissionalizante, tendo em vista as especificidades dos sujeitos em formação em áreas de zootecnia e agropecuária, considerando o que determina a referida Lei com relação à atribuição de certificação que habilite o aluno a exercer legalmente um trabalho após o término de cada módulo da área técnica profissionalizante, conforme quadro (1), a seguir:

Quadro 1 - Matriz Curricular: Curso Técnico em Agropecuária.

MÓDULOS	COMPONENTE CURRICULAR	Carga Horária
	Introdução à Agricultura	40
	Introdução à Zootecnia	35
I	Redação Técnica	40
Básico	Educação ambiental	30
	Matemática Aplicada	35
	Informática Aplicada à Agropecuária.	30
II	Fund. Básicos de Solo, Água, Planta e Atmosfera	45
Capacidade	Topografia	50

De Uso e	Mecanização Agrícola	40
Manejo de	Adubos e Adubação	50
Solo e Água	Construções e Instalações Rurais	40
	Manejo e Conservação de Solo	50
III	Aquicultura	40
Zootecnia	Cunicultura	35
	Apicultura	35
	Avicultura	45
	Bovinocultura	50
	Caprino e Ovinocultura	50
	Suinocultura	35
	Equinocultura	30
IV	Manejo Integr. de Pragas e Doença	50
Produção	Olericultura	60
Vegetal	Viveiricultura	30
	Fruticultura	60
	Culturas Regionais	60
	Vermicompostagem	25
	Plantas Medicinais	30
	Paisagismo	30
	Tec. Alter. para o Semiárido	30
	Informática. Aplicada à Agropecuária II	30
	Agroindústria I	60
V	Agroindústria II	60
Gestão e	Cooperativismo	35
Agroindústria	Sociologia Rural	30
	Extensão Rural	35
	Administração e Economia Rural	50
	Projetos Agropecuários	40
	Estágio Supervisionado	200
	TOTAL	1900

O elenco das disciplinas dessa matriz curricular foi proposto pelos vinte e cinco (25) docentes do curso técnico de Agropecuária, com formação acadêmica em engenharia agrônoma, engenharia agrícola, zootecnia, medicina veterinária, cooperativismo, língua portuguesa, matemática, informática aplicada. Nesse grupo de professores, dois (2) são especialistas, dezesseis (16) são mestres e sete (7) são doutores.

No período em que ocorreram as reuniões para organizar a nova matriz curricular do curso modularizado, os professores se destacaram como agentes participativos e responsáveis

nesse processo de mudança, demonstrando uma autonomia para propor, selecionar, alterar os conteúdos de suas disciplinas, com base na relação oportunizada tanto pelos seus conhecimentos teóricos especializados, como pela experiência vivenciada no cotidiano de suas práticas, em situações de ensino.

Antes que os docentes chegassem a um consenso, foram realizadas inúmeras reuniões para discutir questões que envolviam uma possível redefinição para o perfil de formação do aluno em Agropecuária. Em meio às inúmeras questões suscitadas pelo tema, envolvendo assuntos mais gerais, foi discutida a adoção de um programa curricular mais alinhado com as atuais políticas de preservação do meio ambiente, para o semiárido paraibano, envolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista o importante papel da escola/academia na geração de conhecimento, oportunizando ao aluno intervir e adaptar as novas tecnologias na reorganização do mundo físico e social, junto aos produtores rurais, em esferas de sua atuação, conforme se pode perceber na proposta das disciplinas que compõem o módulo II, “Capacidades de uso e manejo de solo e água”, “Fundamentos básicos de solo água, planta e atmosfera” e “Manejo e conservação do solo” e o módulo IV, “Produção Vegetal”, especialmente, em “Manejo integrado de pragas e doenças” e “Tecnologias alternativas para o semiárido”.

A implantação dessa matriz curricular, com possibilidade de certificação no final de cada componente, apresentou algumas vantagens: 1) de imediato, pôde-se oferecer o curso técnico em dois turnos (manhã e tarde); 2) concentrar o curso em dois anos; 3) ampliar o requisito de acesso para estudantes com certificado de conclusão do ensino fundamental e ensino médio concomitante ou subsequente; 4) desenvolver um sistema de parceria com instituições (públicas e privadas) e Organizações Não Governamentais (ONGs). Dessa parceria resultaram a aquisição de um laboratório de informática para os alunos, informatização da biblioteca e da secretária e um laboratório de microbiologia.

Do ponto de vista do ensino da linguagem, esperava-se que a qualificação acadêmica desses docentes representasse um avanço em termos de inserção dos alunos nas práticas de leitura/escrita em esferas acadêmicas, uma vez que esses profissionais com formação superior estavam mais familiarizados com os gêneros do discurso científico de divulgação ampla e restrita.

Nas práticas discursivas de conteúdo específico em sala de aula, os textos que mediavam as ações didáticas na interação oral e escrita tinham a sua forma composicional determinada pelo conteúdo científico a ser veiculado e materializado no gênero didático, identificado por alunos e professores como “apostilas”. A produção do texto “apostila”, pelos

docentes, resulta de um processo de reformulação textual, em geral, como paráfrase ou cópia de um discurso científico-fonte, identificado, por nós, como um discurso didático de semidivulgação científica,¹⁴ cujo objetivo é o reconhecimento/memorização de conceitos, definições e classificações de conteúdos científicos. A única diferença entre as apostilas, utilizadas pelos docentes com formação técnica de nível médio, a que fizemos referência anteriormente, é a ênfase no conteúdo científico especializado e não apenas o saber-fazer.

Conforme pudemos constatar durante o tempo de observação de aulas, nas modalidades de conteúdos específicos, em dias atuais, as apostilas ainda são o principal instrumento didático escrito em práticas de leitura, por ocasião da construção do conhecimento em práticas discursivas orais e escritas em sala aula.

Com base nesses dados, podemos afirmar que o saber que os professores utilizam para ensinar são aqueles do conhecimento científico em sua área de formação e um saber sobre os conteúdos conceituais e metodológico, relacionados com o conhecimento científico que será objeto de ensino, adquirido na vivência e no exercício da prática cotidiana da profissão no curso profissionalizante, tendo em vista que a participação desses docentes, no curso de capacitação (Esquema I) ocorreu quando eles já desenvolviam atividades de práticas de ensino no curso técnico há muitos anos.

Nesse sentido, os saberes que os professores mobilizam quando ensinam, segundo Gauthier *et al.* (1998, p. 25-27), consistem, predominantemente, em um saber-fazer, entendido como o domínio de técnicas e recursos que viabilizem a repetição automática em atividades práticas aplicadas ao campo. Para os autores, a base a partir da qual os docentes operam a seleção dos conhecimentos a serem transmitidos em sala de aula resultam de um conjunto de saberes necessários a sua boa atuação. Em geral, esses saberes são selecionados, pelos docentes, numa perspectiva racional, bastante pragmática e aplicacionista. Essa concepção da profissão docente é denominada pelos autores como “manipulação de saberes sem ofício” e corrobora o posicionamento de Machado (2008), quando denuncia o descaso contido no Decreto nº 2.208/97, com relação às exigências de habilitação do profissional do ensino técnico, cuja experiência se daria em serviço e em programas especiais de formação pedagógica aligeirados, podendo ser, ainda, oferecida na modalidade à distância.

¹⁴ Neste trabalho, entendemos o discurso didático de semidivulgação científica, seguindo Löffler-Laurian (1983), que utiliza o termo referindo-se ao discurso dirigido a público escolar/acadêmico em processo de formação. O discurso de divulgação científica amplo seria aquele escrito por jornalistas especializados e dirigido ao grande público.

Do ponto de vista do ensino, Shulman (1986) afirma que a atual separação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos de ensino é um conhecimento recente na área de educação. Com base nessa constatação, o autor considera que este fato tem levado muitos pesquisadores, nesse campo, a valorizarem, em seus trabalhos, aspectos de ordem psicológica e metodológica, deixando de lado a relação orgânica com o conhecimento de referência sobre o conteúdo ensinado, que é a fonte de explicações e exemplos, para que esse profissional possa lidar com os erros e mal entendidos dos alunos. E, embora Shulman (1986, p. 9) não faça uma afirmação explícita sobre este conhecimento, associando-o àquele da experiência, essa dimensão fica pressuposta, quando afirma que o conhecimento pedagógico é “[...] a forma particular de conhecimento dos conteúdos que engloba os aspectos dos conteúdos mais apropriados para o ensino”.

Nessa perspectiva, consideramos que o posicionamento de Shulman (1986) e de Bakhtin (2010c), embora apresentem pontos de vista teóricos em áreas diferentes, permite a compreensão da atividade docente, no Curso em Agropecuária a partir de uma dupla orientação: i) em direção à manutenção da totalidade e da ordem estabelecida pelos discursos oficiais e ii) em direção ao reconhecimento da alteridade, pelo movimento dialógico de exotopia, oportunizando o deslocamento de sentido para além das situações sociais imediatas que lhes são impostas. Em nossos dados, esses dois momentos podem ser encontrados, não só na fala dos professores, mas também nas falas dos alunos, por ocasião da realização de nossas entrevistas que examinaremos oportunamente.

Na atualidade, é consensual entre os professores que, em paralelo a esta nova formatação proposta pela legislação, o ensino técnico encontra-se desafiado pelas novas configurações do próprio mundo rural. De acordo com Soares e Oliveira (2012, p. 6), “[...] as fronteiras antes bem delimitadas entre o rural e o urbano têm se tornado muito imprecisas”, configurando, na contemporaneidade, uma complexa rede de relações, pela atuação de empresas, corporações e conglomerados industriais, imprimem uma nova reconfiguração aos processos e produtos que, na agricultura, demandam novas perspectivas de trabalho.

Em sintonia com esse momento, no módulo básico, são oferecidas disciplinas como “Educação ambiental” e “Informática Aplicada à Agropecuária I, II”, e no módulo V “Gestão e Agroindústria”. Essas disciplinas foram apresentadas, no Plano Político Pedagógico (2007) dessa instituição profissionalizante, no sentido de oportunizar a construção do pensamento reflexivo e crítico, em consonância com as novas formas de organização do campo e das políticas públicas para o desenvolvimento da agricultura e do agricultor, com orientação mais direcionada para a preservação do ser humano e do meio ambiente. Ou seja, em modelos de

desenvolvimento para atender o que é socialmente equitativo, ambientalmente equilibrado e economicamente eficiente e produtivo (ALMEIDA, 1997). Observe-se, nesse sentido, como o professor Carvalho avalia as suas ações na modalidade “Manejo e conservação do solo”.

Excerto (1)

- ((Contexto: Na oportunidade, estávamos finalizando a entrevista quando a pesquisadora perguntou se havia mais alguma coisa que gostaria de acrescentar)).
- 5 Prof. Part. Carvalho. O que eu queria enfatizar é que eu me preocupo também em motivar + esses alunos [...] da importância do sistema agropecuário pra economia do país ++ e ((da importância)) do agricultor familiar ++ é quem põe o alimento em nossa mesa + não é? Então + a gente + não + não + pode por exemplo + + passando informações sem tá atrelado ao que tá ACONTECENDO ao sistema ((da agricultura)) como um todo ++
- 10 políticas públicas + o que o secretário ((da agricultura)) tá fazendo [...] qual o plano diretor ++ quais são os projetos ++ em cooperativas ++ associações + prá tentar fazer com que eles percebam + + essa necessidade de DIA:LO:GAR ++ com todos os setores ++
- 15 [Pesq. É possível trazer isso pra sala de aula?
- Prof. Part. Carvalho. Também + também + em determinados componentes curriculares + não digo esses mais técnicos + né? De capacitação técnica [...] mas dentro do manejo conservacionista + + existem projetos conservacionistas + não em nível de propriedade + mas de município + de micro bacias + + que é o mais indicado ++ todos eles são de águas + se
- 20 essas águas convergem + + tem uma área tal que converge + absolve essa água, mas ela também pode provocar erosão + + destruindo toda área + + então não adianta ser uma ação individual + + tem que ser uma ação preventiva + e aí + a responsabilidade tem também que ser o município + o estado + e aí é integrar a escola com tudo o que está acontecendo [...]
- 25 (Participante: Prof. Carvalho)

Neste fragmento, a ênfase do professor em relação ao ensino agropecuário decorre de construções coletivas cristalizadas e difundidas discursivamente nos discursos oficiais, conforme podemos constatar no item (2.4.). Estas situações são exemplarmente apresentadas por Machado (2008), quando explicita que as ações educativas, nessa esfera, são propostas a partir de uma ideologia subordinada à lógica do mercado econômico. Nela, o sistema da agricultura familiar desempenha um papel quase nulo, quando comparados aos resultados apresentados pelo agronegócio, em termos de resultados para o desenvolvimento econômico do país, constituindo-se, por essa via, como poder para influenciar os rumos das políticas públicas para o ensino.

Essa orientação ideológica pode ser encontrada, de forma subjacente, na imagem que o professor projeta para as atividades de construção do conhecimento dos sujeitos no curso de Agropecuária. Do nosso ponto de vista, essa imagem é responsável, em geral, pelo alto índice de desistência dos alunos que procuram, neste curso, melhores condições de empregabilidade. Por se tratar de uma ideologia que se estabelece, nesses discursos, por uma relação icônica, o professor encontra, nas contradições internas, uma proposta de superação, conforme podemos constatar no enunciado verbal, indiciado pelos itens lexicais “acontecer” (linha 9) realizados no gerúndio, marcando uma ação semântica que se prolonga no tempo e “dialogar” (linha 12), no infinitivo, especificando a aspectualização da ação.

No enunciado verbal, esses vocábulos também se materializam na fala através de elementos estilísticos suprasegmentais, como as pausas e a entonação, para marcar uma ação implícita do “eu” professor em direção ao outro-aluno, explicitada na expressão “motivar os alunos” (linha 4), como uma ação que decorre em dois planos. No plano mais imediato, tem-se uma ação que se realiza do ponto de vista do senso comum em “põe o alimento em nossa mesa” (linha 7). No plano mais amplo, como uma ação que decorre do diálogo com outros segmentos sociais que têm uma história de conhecimento e trabalho no âmbito da agricultura familiar, sinalizada no discurso docente pelo item lexical “atrelar”, (linha 8). É, portanto, a partir dessa experiência individual, histórica, irrepetível e externa ao sujeito, sobre suas práticas, que o professor constrói uma consciência individual para si, para o curso e para os alunos.

Essa orientação, entretanto, só é oportunizada ao docente, na proposta bakhtiniana para o sujeito, quando ele se posiciona a partir de um lugar extraposto. Essa ação realiza-se como um ato de reflexão vivenciada pelo sujeito-professor no cotidiano imediato de seu trabalho e como uma ação projetada para acontecer no futuro. De acordo com Bakhtin (2010c), este ato realiza-se como parte de um dever construído na singularidade da experiência individual dos sujeitos em suas culturas, como um viver arriscado, irrepetível e aberto, sem álibi e sem desculpas em que cada indivíduo é convocado a agir.

Por essa razão, para o filósofo da linguagem, responsabilidade implica necessariamente alteridade, entendida como uma unidade de sentido e de valor, atribuído ao ato individual, na experiência vivida por um sujeito não apenas como uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, moralmente válida e responsavelmente ativa, conforme se pode constatar na fala do professor nas linhas 5-6. Observa-se, também, nesse posicionamento do docente, um sentimento de não indiferença e

comprometimento com a possível intervenção profissional do aluno, como técnico, no contexto social e econômico agrário, fragilizado pela ausência de investimentos.

Ao empreender esse movimento em direção à ação como responsabilidade moral, o docente se desloca da ideologia do mercado globalizado, do mundo agrário empresarial e agroindustrial, para uma ideologia de base holística que trabalha o conhecimento técnico-científico no sentido de mudar uma realidade, socialmente injusta e ecologicamente inviável, em uma realidade socialmente equitativa e ambientalmente equilibrada. Essa possibilidade de mudança, no entanto, só se torna real na ação, realizada como ato de pensamento, de desejo e da experiência vivida pelos sujeitos como um ser agentivo, participativo e não indiferente às experiências vivenciadas por ele no cotidiano do grupo profissional, no social e no cultural dessa comunidade de valores.

É essa experiência individual, singular e única de participação do sujeito no evento irrepetível, de acordo com Bakhtin (2101, p. 96) que, nos atos, tem um caráter “volitivo realizador e, ao mesmo tempo, responsavelmente racional”, ou seja, torna o agir do sujeito uma ação ética e já avaliada, a partir da qual ele pode reorientar a sua atividade, objetivando modificar a realidade exterior, que lhe é adversa ou socialmente injusta.

A partir dessa configuração, pode-se constatar que, no âmbito da educação profissional contemporânea no *Campus II*, o modelo de racionalidade técnica que orientou, durante muito tempo, as relações entre homem, trabalho e conhecimento, vai sendo substituído, aos poucos, não só pelos novos paradigmas organizacionais de base tecnológica através da difusão/acumulação de conhecimentos, mas envolve também um comprometimento, por parte dos docentes, comum a formação política do aluno, comprometida com o sociocultural, com os valores humanos, com a justiça social e a preservação do meio-ambiente.

De acordo com Kuenzer (2001, p. 141), essa reconfiguração do ensino profissionalizante decorre das possibilidades abertas pelo uso das tecnologias. Para a autora, esses usos “[...] não mais se limitam pela ciência materializada no produto, mas dependem do conhecimento presente no produtor ou usuário”. Constituem-se, dessa forma, como tecnologias que podem transformar e promover as ações dos sujeitos, quando tomam decisões ao intervir na reorganização do mundo físico e social.

Do ponto de vista da formação em Agropecuária, essa mudança implica o deslocamento de um ensino centralizado nos conteúdos científicos, em técnicas universalizantes aplicadas em práticas abstratas, para o ensino orientado por uma base científica que possa construir uma formação direcionada para ações preventivas no meio

ambiente. Nesse processo, não basta apenas conhecer. Trata-se, agora, de atribuir significados aos processos através dos quais o conhecimento é produzido. Vejamos, nesse sentido, outro trecho da entrevista do professor Carvalho:

Excerto (2)

5 Pesq. Quer dizer que você acha viável + + essa + formação vir prá sala de aula + né?
 10 Prof. Sim + porque esse questionamento ajuda na formação + e uma maior percepção + e aí ele ((o aluno)) vê que não é tão simples + porque ele vem prá cá pensando que vão só mexer em terra + jogar semente lá no buraquinho e tal + e esperar a chuva e vamos vê o que acontece + mas tem toda uma série de conhecimento ali + prá que a gente tenha resultados + e + hoje em dia + dentro da preocupação ambiental também + porque aí faz com que o profissional + ele seja MAIS qualificado ainda + [...] tem que ter conhecimento da física + da química ++ das políticas ((públicas para a agricultura familiar)) + da economia ++ ele tem que ter toda essa noção + + por isso + todos esses componentes do curso + + a questão é não ficar isolado [...] o nosso componente curricular tem aspectos importantes + + mas em função da grande quantidade de + de + de temas + por exemplo + 15 tem um sistemas de aptidão agrícola + tem o levantamento + utilitário do mundo físico + pra fins de uso agrícola e não dá prá gente trabalhar + a gente só passa informações + se for detalhar mesmo + trazer isso pra área de campo + + teria que ser metade do curso só voltado pra isso ++ éh + fazer relação teoria com prática [...] (Participante: prof. Carvalho)

Ao ser questionado sobre como operacionalizar a passagem do conhecimento científico, essencialmente, calcado na racionalidade técnica para um paradigma holístico, observa-se, no discurso do professor, que a realidade comunicada desloca-se do mundo das ações das práticas institucionais, construído por um sistema de base técnica racionalista, para um sistema de referência que preconiza a conservação e preservação ambiental.

Neste fragmento, a percepção dessa realidade no discurso do professor evidencia-se, no plano linguístico, por uma sequência de índices modais que remetem aos sistemas de conhecimentos empíricos do outro-aluno, a exemplo de “mexer” (em terra), “jogar” (semente), “esperar” (a chuva) e “vê” (o que acontece) (linhas 5-6). Ao examinar os procedimentos estratégicos de montagem desse discurso, percebemos na heterogeneidade dos já ditos, nas vozes oficiais e “oficiosas” que atravessam a construção do saber, avaliações

estereotipadas para o ensino e aprendizagem, com forte repercussão ideológica para a construção do “eu” e do “outro” nos projetos educacionais dessa instituição.

Ao construir a sua fala a partir de um ponto de vista contrário ao já afirmado pelas representações de senso comum dos alunos, o docente marca essa intenção em seu enunciado pela palavra “mas” (linha 7), estabelecendo uma ligação dialógica e sintaticamente paralela com enunciados já ditos e semanticamente orientada pelo reconhecimento social e profissional, alçando-o à posição de “articulador” de um ponto de vista autorizado para assumir a palavra pela função profissional exercida.

Nesse movimento dialógico, a orientação argumentativa do docente pressupõe um horizonte temporal, situado no aqui e agora, indiciado no plano verbal pela expressão “hoje em dia” (linha 8) e pelo horizonte temático-axiológico do conhecimento específico que ele tem sobre o conteúdo ensinado e sobre o outro-aluno, indiciado pelos itens modais “fazer”, no enunciado “faz um profissional mais qualificado”, com acentuação intensificadora no item lexical “mais” (linha 9).

No entanto, embora a condição de autor legitime os seus argumentos, a atitude valorativa não se constrói de forma isolada, mas se encontra entrelaçada a outras vozes, outros já ditos, explicitadas nas linhas 11a13, avaliadas positivamente e trazidas para o seu enunciado como uma forma conclusiva, sinalizada pela expressão “por isso” (linha 13), encaminhando o seu ponto de vista para uma solução que cria algo novo, singular e irrepetível e, por essa razão, um conhecimento prévio pressuposto pelo docente como partilhado pela pesquisadora. Por não ser esta a condição de seu interlocutor, o professor percebe que pode não estar sendo claro e, procurando evitar possíveis problemas de interpretação, recorre a uma das estratégias mais comuns e eficientes nessas situações - a exemplificação, conforme se observa nas linhas 16 a 21.

No plano verbal, esta estratégia é sinalizada no início do discurso do professor pelas expressões “mas” e “por exemplo” (linha 16), conduzindo o locutor a optar por uma nova forma composicional, a descrição pela nomeação de partes relevantes do conteúdo de ensino no componente curricular ministrado por ele, apresentado nas linhas 15 a 18. Ao se posicionar axiologicamente com relação a esse dizer, o professor reconhece a incompletude dessa ação para a formação do aluno, ao mesmo tempo em que procura apresentar uma imagem positiva para a pesquisadora, quando atribui as possíveis falhas e incorreções na construção do conhecimento do aluno, nessa disciplina, a aspectos que dizem respeito à própria estrutura da organização escolar/acadêmica, sobre a qual não tem nenhum controle, a

exemplo da distribuição do tempo nas atividades realizadas entre teoria e prática, apresentado nas linhas 19 a 21.

Pode-se constatar, neste fragmento, que o professor avalia positivamente a sua atuação e o conhecimento que detém para ministrá-lo. Por conseguinte, o que falha, o que pode não “apresentar resultados” na formação do educando pode ser atribuído à ausência de conhecimento prévio dos alunos, neste nível de escolarização, em economia, física, química, políticas públicas, (linhas 11-13) que, do exterior institucional, funciona como artefatos políticos e culturais de sustentação ao homogêneo e consenso na representação do professor, impedindo maior abrangência e eficiência da ação pedagógica na construção/transmissão do conhecimento nessa modalidade de ensino, conforme explicitado em “a gente só passa informações” (linha 17).

No discurso do professor, observa-se que o ensino das disciplinas técnicas ainda busca inspiração na ideologia dualista contida nos objetivos da mencionada reforma “Capanema,” de forma a conservar os antigos sistemas apresentados pelas políticas oficiais para o ensino profissionalizante em paralelo com um projeto nacional de desenvolvimento econômico (SOARES; OLIVEIRA, 2012).

Na modalidade “Fundamentos básicos na relação solo água e atmosfera,” pudemos constatar outros momentos de tensão e conflito entre o que está proposto pelas regras da instituição, pelo conteúdo teórico da modalidade, e o nível de escolaridade dos alunos. Observe-se que as soluções apresentadas, pelo docente se constituem como posições avaliadas pelos já ditos que, do exterior constroem um ponto de vista para a sua ação no ensino. Vejamos uma situação real em que o sujeito-professor, sem negar a realidade do mundo, reconfigura-o.

Excerto (3)

Pesq. Figueira + éh + você convive há muito tempo + é professora de outras disciplinas não é? Irrigação + o que mais?

Prof. Part. Figueira. Agroindústria [...] No início foram várias né? Fruticultura ((ri)) se agente for elencar vai sair um bocado

Pesq. Mas assim + + toda essa vivência éh + nesse curso + e com todas essas disciplinas + qual é a ideia + que você faz desse curso + desse aluno + + o que ele precisa saber?

Prof. Part. Figueira. Olha + eu acho que esse aluno desse curso + ele precisa de MUI:I:I:I:TO fundamento prático + + muito fundamento prático + né? E

- 10 + eu acho assim + a parte de teoria + a parte que agente ministra + né? A gente procura suprir de alguma forma + exatamente +essa outra parte + quando a gente não consegue + mas eu acho que teria que ser bem mais práticas
- 15 Pesq. Teria que ser bem mais prática + mas por que Figueira?
Prof. Part. Figueira. Prá dá mais subsídio prá + o campo de trabalho deles + que na verdade eles são + + eles vão ser técnicos + vão precisar de + fazer o trabalho
- 20 Pesq. O que falta na montagem desse curso?
Prof. Part. Figueira. Não + na montagem + na montagem + como ele tá + eu acho que se trocasse + fundamentos + eu acho + eu sinto necessidade + realmente + dessa duas disciplinas + e não só sou eu + + sempre que eu converso com o professor Carvalho + éh + Laranjeira + todos os professores + que a gente conversa + eles sentem necessidade dessa troca + de tirar essa disciplina e colocar um disciplina introdutória de solos + uma básica de
- 25 solos + e uma de botânica + então o restante da grade curricular + eu acho que atende perfeitamente + ao que a gente necessita aqui no técnico né?
(Participante: Professor Figueira)

Constata-se, nesse excerto, que o professor constrói uma representação do aluno a partir da ação que poderá desenvolver, no futuro, como profissional técnico. Essa imagem é construída como algo que resulta de uma ação necessária a ser concluída, marcada no início desse enunciado pela expressão “eu acho que” (linha 8), como uma posição previamente avaliada do falante frente ao que ele vai dizer sobre o outro. No plano linguístico da enunciação, esta posição avaliativa é mostrada pela modalização¹⁵ semântica de alguns elementos do léxico, a exemplo da expressão “eu acho que [...] ele precisa” (linha 10) e da expressão lexical “muito de fundamentos práticos” (linha 9) realizado, no enunciado, em um estilo bem próximo das interações dialógicas informais das situações do cotidiano.

Essa posição avaliada do professor é também utilizada para construir uma reflexão crítica entre teoria e prática. Ao formalizar uma avaliação sobre o tema, o docente adota uma estratégia enunciativa orientada para os acontecimentos reais de sua ação em sala de aula, conforme se pode constatar nas linhas 10 a 13. Nesse fragmento, pode-se observar que ele se posiciona do exterior que lhe é constitutivo, para situar a relação de conflito entre teoria e prática.

¹⁵ Segundo Maingueneau (2002, p.107), todo enunciado (oral e escrito) possui marcas de modalização que indicam a posição social do locutor/autor em relação a si mesmo e ao outro-interlocutor/autor, sobre o seu propósito discursivo e o conteúdo do seu enunciado. Na análise dos gêneros discursivos orais e escritos, consideramos que essas marcas se materializam nas escolhas lexicais e nos elementos prosódicos (linguísticos e não-linguísticos, responsáveis pela posição axiológica e expressiva do falante em relação ao seu dizer. (BAKHTIN,2003)

Ao reconstituir a sua ação no enunciado (linhas 11 a 15), o discurso do professor é marcado pela ocorrência de descontinuidade¹⁶, no fluxo informacional do discurso, dificultando a construção de sentido pelo interlocutor, marcado na dimensão verbal, pelos itens lexicais indicadores de opinião, na expressão “olha eu acho assim” (linha 10), pelo uso de elementos prosódicos, indiciadores de falsos inícios em “eu acho que” (linha 14). Além de outros recursos não verbalizados, indiciados pelo uso da pausa e repetições hesitativas, tal como ocorre em: “fundamento prático” (linha 11), “eu acho assim” (linha 12), “a parte que agente ministra” (linha 12), “essa outra parte” (linha 14), “quando a gente não consegue” (linha 14).

Essas descontinuidades interferem no processamento da informação pela pesquisadora, que solicita ao professor maiores esclarecimentos sobre o que ele afirma, que a formação do aluno teria que ser “bem mais prática,” (linha 14). No enunciado que constrói como reação/resposta à indagação do interlocutor-pesquisador, o professor apenas reorganiza, no plano formal do enunciado, os mesmos argumentos anteriores, conforme se pode comprovar nas linhas 15-17, e que nos leva a reorientar o foco de atenção do professor para uma dimensão social mais ampla, situada na organização da matriz curricular do curso em Agropecuária.

A partir dessa nova focalização temática, o docente vai construindo uma posição de autoria pela assimilação das diferentes vozes alheias, dispersas no contexto local e exterior da instituição, tal como se observa nas linhas 21-29. Essas vozes são incorporadas ao seu dizer pelos movimentos dialógicos de assimilação das vozes no grupo, estrategicamente marcados, no plano verbal, pela referência nominal “Carvalho,” “Laranjeira” (linha 22), encaminhando a conclusão do enunciado para um ponto de vista afirmado e avaliado, positivamente, na expressão “eu acho” que colabora diretamente com a posição conclusiva do locutor nas linhas 25-26.

Nesse fragmento, a imagem projetada pelo professor, para a construção do perfil de aluno do curso técnico em Agropecuária, é moldada por uma representação do agente que executa um trabalho profissional, orientado por um indivíduo que detém uma posição social hierárquica superior e, situado nesse lugar, pode tomar decisões avaliadas, com base em seu conhecimento especializado. Do nosso ponto de vista, essa avaliação resulta de um cálculo interpretativo estereotipado e consensualmente aceito, neste espaço, como uma convenção

¹⁶ Marcuschi (1999) considera que as descontinuidades no fluxo informacional dos discursos são marcadas pelos elementos prosódicos (pausas, hesitações, interrupções etc.), típicos da interação face-a-face, utilizados pelo falante para resolver problemas de reorientação do conteúdo informacional, decorrente do processamento *on-line*.

que define a identidade do aluno por um “saber-fazer”, projetando esse ato no futuro do educando, tal como proposto na ideologia política e mercadológica para a formação desses profissionais, em início do século XX, conforme explicitado por Soares (2003).

Essa ideologia do século passado é trazida para as ações no presente, na fala do professor Figueira, com um significado vinculado ao conhecimento enciclopédico, compartilhado pelo grupo de professores, a partir das representações e das imagens que objetivam homogeneizar o que é naturalmente diferente para incluir e, ao fazê-lo, excluem. No espaço geográfico dessa esfera cultural, esses discursos estereotipados circulam, em geral, como parte presumida do “horizonte social” comum aos “[...] co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual”(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p. 5).

Essa parte presumida da formação do aluno tem, como base de orientação, o comprometimento ético responsável dos docentes com a formação do outro-aluno, como um agente de serviço ou um agente de produção. Essa imagem resulta da relação estabelecida entre conhecimento científico e as atividades aplicadas em práticas de campo, como parte das competências previstas para a atuação desse profissional técnico em campo de trabalho. De acordo com os professores, o ensino de técnicas aplicadas ao campo não se faz sem investimentos em instrumentos, materiais, estruturas de laboratório. Para eles, a ausência de recursos tecnológicos torna as aulas práticas em um arremedo da teoria construída em sala de aula, condicionando a realização dessas aulas às ideologias pressupostas pela razão técnica instrumental.

No Plano Político Pedagógico da Escola Agrícola “Assis Chateaubriand”, teoria e prática são atividades consideradas conhecimentos intrinsecamente imbricados e, dessa forma, essenciais e necessários para desenvolver uma pedagogia de trabalho, centrada no pensamento reflexivo e criativo, implicando a progressiva autonomia dos alunos, em situações de intervenção no mundo da vida do trabalho. Este projeto de ensino, no entanto, realiza-se em situações reais e concretas de ensino em dois planos distintos: no plano ideal e perfeito das ações construídas no mundo da teoria e no mundo das ações cotidianas das experiências dos sujeitos. Essa relação, de acordo com o docente, realiza-se como um ato falho, conforme indiciado por ele em “a gente procura suprir de alguma forma” (linha 11).

No discurso do professor Figueira (excerto 3), uma possibilidade de reorientação seria a substituição da modalidade de “Fundamentos básicos na relação solo, água, planta e atmosfera” por duas disciplinas: “uma básica de solo e uma de botânica”.

Em outros momentos de nossas entrevistas, percebemos que essa ação é avaliada por uma consciência teórica que se constitui como um dever ético em direção ao outro-aluno, conforme explicitado no discurso do professor Pereira, que reproduzimos a seguir:

Excerto (4)

Pesq. [...] Então + a minha proposta é que a gente comece a pensar + como é que você vê esse aluno do curso técnico? Quem é esse aluno para você + exatamente?

Prof. Part. Pereira. O perfil do meu aluno?

5 Pesq. Sim + [...] mas eu gostaria que você pudesse assim + me descrever + como é esse aluno do curso técnico + o que ele tem que fazer + isso que você se propõe a fazer ((em termos de conhecimento)) dentro do curso de avicultura + por exemplo.

10 Prof. Part. Pereira Bem + é no módulo de avicultura ++ é importante que o aluno saia com conhecimento voltado + justamente + a questão do panorama inicial de implantação de uma avicultura + buscando saber as relações + proporções ((de razão)) + equipamentos + seleção de aves + não é? Fazendo com que ele conheça o manejo + desde a chegada dos pintos até a saída + não é? Prá que ++ ele tenha maior controle + não é? Dessa produção + inclusive + com princípios até administrativos.

15 [Pesq. Hum ++ Humm

20 Prof. Part. Pereira. É + é interessante também que ele busque formular a razão + né? Que é uma matéria à parte + mas que eu vou dar uma ênfase dentro da avicultura + porque são muitos os alunos que reclamam + que alguns conceitos não estão sendo repassados+ +eu vou entrar com um calculuzinho + né?

Pesq. Por que é importante eles aprenderem isso + Pereira?

25 Prof. Part. Pereira. Na realidade + isso aí corresponde + a cerca de 70% a 80% do custo total da produção + então + na forma + se ele aprender a manipular + não é? + os ingredientes e alimentos disponíveis na propriedade + com + certeza + ele vai aumentar + e muito + a renda não é? + da família + em termos de minimização de custos + não é?

Pesq. Então daí porque o foco ser bem centrado nas questões informacionais técnicas + nas +

30 [Prof. Part. Pereira. É + técnicas e financeiras [...]

Pesq. Então esse aluno que você quer ++ tem que ser o que?

Prof. Part. Pereira. Na realidade ((o aluno)) tem que tá preparado + após o módulo + a manusear as ferramentas necessárias prá que ele consiga um produto final + né? Com os pré-requisitos técnicos propostos. (Participante:

35 Prof. Pereira)

Nesse excerto, o professor constitui o seu *ethos*¹⁷ pelos movimentos dialógicos assimilação da voz da ciência.

No trecho transcrito, o docente constrói o enquadramento do aluno, informado pelo conteúdo de ensino e pelo resultado final que espera obter na formação profissional do educando nessa modalidade de ensino, conforme explicitado nas linhas 9 a 15, como um “agente de serviço”, ou um “agente de produção”. A imagem do aluno, construída pelo docente, é orientada pelas ideologias do mercado econômico, indiciada pela modalização do enunciado “é importante que o aluno saia com conhecimento voltado [para] a questão do panorama inicial de implantação de uma avicultura” (linhas 9-11). Essa orientação do docente decorre também de uma possível ação do aluno no tempo futuro, inserido no mercado de trabalho ou em atividades empresariais, sinalizado pelo item lexical “inclusive,” complementado pelo enunciado “com princípios administrativos” (linha 15).

Neste discurso, o perfil do docente é o de um sujeito que tem um saber especializado e legitimado para organizar e seriar um conjunto de conteúdos técnicos essenciais à formação do profissional em avicultura, a exemplo do que se observa nas linhas 12 a 17. Esse conhecimento é descrito, formalmente, pela identificação de um conjunto de conhecimentos específicos a ser assimilado pelo aluno, através de uma prática didática instrucional, mediada pela ação especializada do professor e pelo material didático veiculado em vídeos.

No contexto do ensino profissionalizante, essa consciência ideológica condiciona e determina a seleção dos conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e formas de avaliação, nos eventos interativos da aula, conforme explicitados nas linhas (26-29). Como se pode perceber, esse conhecimento é pressuposto, pelo docente, como um conjunto de técnicas transparentes e imutáveis, cabendo ao aluno assimilar e repetir pela identificação/memorização o conteúdo veiculado em sala de aula, na execução de tarefas em atividades de avaliação, desenvolvidas no aviário pelos alunos.

No próximo item, examinaremos quais as implicações e repercussões dos discursos docentes, pelas vozes dos alunos.

3.4. As expectativas do aluno do curso técnico: o que desejam e o que têm

¹⁷ Charaudeau & Maingueneau (2004, p.220) definem o *ethos* como a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre o seu interlocutor. Esse noção foi retomada por Maingueneau (2002) na análise dos discursos, associada à noção de cena de enunciação e a distribuição pré-estabelecida de papéis que determina, em parte, a imagem de si do locutor. A imagem de si, segundo o autor, é ancorada em estereótipos. O autor entende os estereótipos como uma representação coletiva cristalizada que determina, parcialmente, a apresentação de si e sua eficácia em uma determinada cultura.

Os dados que informam as análises nesse item são provenientes, basicamente, das entrevistas realizadas com os alunos, em dois momentos distintos. A primeira, ocorreu logo após a realização de uma atividade escrita, encaminhada pelo professor Pereira, na modalidade de Avicultura. A segunda, após a conclusão das modalidades “Manejo e conservação do solo” e “Fundamentos básicos na relação solo, água, planta e atmosfera”, ministradas, respectivamente, pelos professores Carvalho e Figueira. Em ambas as ocasiões, a pesquisadora fez o convite a todos os alunos em sala de aula, apresentou os objetivos e os temas que seriam abordados. Mesmo assim, no universo de setenta e dois (72) alunos, apenas dez (10) se apresentaram espontaneamente. Na oportunidade, constava do nosso roteiro, além de questões relacionadas às atividades de leitura e escrita, questões de ordem pessoal, envolvendo: lugar de origem, grau de escolaridade e motivação para cursar o ensino técnico, conforme explicitado no capítulo I deste trabalho.

Na ocasião constatamos que todos os alunos haviam concluído o ensino médio em suas cidades de origem. Fizeram o vestibular, não conseguiram aprovação e resolveram fazer o curso técnico, alguns por indicação de amigos que já eram alunos; outros porque souberam do curso através da mídia impressa e ficaram interessados. Na totalidade dos alunos entrevistados, apenas um revelou que sua escolha decorria do fato de ter como prioridade conseguir entrar para o mercado de trabalho. Vejamos as expectativas desse aluno quando inserido nas atividades realizadas nas disciplinas técnicas do curso de Agropecuária.

Excerto (5)

Pesq. Você vê alguma possibilidade no mercado de trabalho prá esse curso Artur? Imediata?

5

Part.Al.Artur. Hã + no término do curso ou meado dele + eu acho que vai ter sim + + mas o que falta + +pelo menos em minha situação é + + uma vocação profissional + que eu ainda não + não atinei + + prá vocação + não sei se falha minha ou falha da escola

Pesq. Você fala em vocação como? Explique

10

Part.Al. Artur. Vocação é + eu pegar e + ter afinidade com certo + certa cadeira + com certo campo [...] zootecnia ou fruticultura + + eu não sei se não foi explanado direito + + se não + + mas ainda não assimilei + + não tive nenhuma afinidade com nenhuma dessas atividades de CAMPO [...] e a .defasagem + + e a defasagem que a gente tem do campo é muito grande ++por isso essa deficiência que a gente + + não ter essa vocação no início ((do curso))

15

Pesq. Mas mesmo em prática de campo Artur?

Part. Al. Artur. A gente não teve nenhuma +ah:ah + + só mecanização (trecho inaudível) porque geralmente o técnico não vai trabalhar com

mecanização[...] ele vai fazer projetos + + o técnico trabalha muito na área de projetos + + ele delega + + ele não pega no mecânico [...]
(Participante/aluno:Artur)

Nesse excerto, pode-se observar que as expectativas do aluno com relação ao curso técnico profissionalizante são as mesmas que mobilizam todos os jovens de classes sociais menos favorecidas, ao concluírem o ensino médio: encontrar uma oportunidade para entrar no mercado de trabalho. Ao optar por um curso técnico em Agropecuária, constata-se que suas escolhas foram também motivadas com base em informações prévias sobre o trabalho a ser realizado pelo profissional técnico, conforme por ele explicitado nas linhas 3-7.

Nesse fragmento, o grande dilema com o qual se depara o aluno, em relação ao curso, é definir aquilo que entende como “vocação profissional” (linha 5-6). Nesse enunciado, o aluno constrói uma unidade de sentido muito vaga, especialmente, quando se considera que ele fez escolhas conscientes, de acordo com a sua explicação, no segmento anterior (linha 4). Ao refazer o seu discurso por solicitação da pesquisadora (linha 8), pode-se entender que o termo “vocação” está relacionado a “ter afinidade” com uma determinada disciplina ou campo de conhecimento(zootecnia e agricultura), conforme explicado nas linhas 10-13.

No enunciado seguinte, o aluno constrói uma orientação avaliada em relação a uma prática específica, identificada como “mecanização” (linha 16), explicitando nesse movimento dialógico um julgamento de valor com dupla orientação: para a situação imediata, sinalizada na expressão “o técnico não vai trabalhar com mecanização” (linha 17), em que o item lexical “trabalhar” expressa uma ação imperativa, e para uma ação que será realizada no futuro, pela modalização da expressão lexical “ele vai fazer projetos” (linha18), seguida de outras especificações da atividade do profissional técnico (linha 19).

Nesse discurso pode-se constatar que, ao se posicionar sobre as atividades desenvolvidas em práticas agrícolas no campo, o aluno realiza uma avaliação reflexiva e crítica, apontando a ineficácia dessa ação. Ao construir essa orientação, o aluno incorpora, nesse movimento dialógico de assimilação, outros já ditos inscritos nos discursos docentes para as atividades dos sujeitos-aluno nesse nível de formação, imprimindo credibilidade ao seu discurso. Nesses enunciados, constata-se que o interlocutor real a partir do qual o aluno constrói uma compreensão como resposta ativa se dá em uma dupla relação: com o outro/objeto e com o discurso do outro. A duplicidade do dialogismo nessa fala do aluno está no fato de que todo discurso constitui-se como uma antecipação compreensiva que é dada não só pelo outro da interlocução, mas também por um “outro” (o terceiro, como um

destinatário superior) que fala no sujeito. De forma que na voz do aluno está sempre à consciência que o outro tem dele.

Nos discursos docentes, as aulas práticas desenvolvidas em campo, na Escola Agrícola “Assis Chateaubriand,” funcionam em flagrante descompasso com os pressupostos de base tecnológica para a construção do conhecimento nos eventos discursivos de sala de aula. Para eles, as aulas de campo acontecem de forma bem próxima do padrão artesanal das escolas-oficinas, cuja aprendizagem decorre de conteúdos determinados pela instrumentalização de técnicas que exigem movimentos físicos corporais em atividades repetitivas e mecânicas. Essa prática de ensino apresenta grandes limitações, não somente metodológicas e didáticas, mas também em relação às atividades práticas que ensinam, contribuindo para aprofundar o conflito histórico entre teoria e prática, vivenciado pelos alunos na educação profissional de nível médio. Observe-se, nesse sentido, o discurso do professor Pereira.

Excerto (6)

((O contexto: No momento da entrevista, abordei a questão dos recursos multimídia, muito utilizados em suas aulas))

Prof. Part. Pereira. A questão é a seguinte ++ por nós sermos uma escola + éh + éh + ínfima de estrutura física em laboratório de produção + nesse momento fica difícil + não é? Você passar um determinado conteúdo + + sem que o aluno tenha essa vivência não é? Então eu busco suprir essa deficiência através dos vídeos e de visitas técnicas a propriedades ou outras instituições. [...] (Participante: Prof. Pereira)

5

Na avaliação do professor, a deficiência estrutural da instituição escolar, ocasionada pela ausência de laboratório de produção em avicultura, implica no ensino de conteúdos esvaziados teoricamente, por não se constituir como da experiência vivenciada pelo aluno, conforme explicitado pelo professor nas linhas 3 - 4. Nesse enunciado, o docente constrói um ponto de vista sobre a instituição, informado pela imagem positiva de si mesmo, sinalizada pela expressão lexical “eu busco suprir essa deficiência” (linha 5-6), evidenciando os recursos metodológicos, identificados pelos índices lexicais “vídeos” e “visitas técnicas” (linha 8), utilizados no ensino dessa modalidade, como os mais eficazes para superar a debilidade entre o conhecimento teórico e prática.

Para nós, essa voz que perpassa a fala do professor é um conhecimento do “eu” que vem do exterior que o constitui. No entanto, essa voz afirma-se, também, como um eu para mim, que diz assim: “eu estou fazendo a minha parte, apesar de tudo isso”. Essa posição do sujeito, portanto, é mediada pela realidade exterior, mas, ao mesmo tempo, é uma voz que tenta preservar esse fundo aperceptivo do “eu” e que se revela (ou quer se revelar para a pesquisadora) como um sujeito comprometido, participativo e responsável, apesar de todas as dificuldades enunciadas.

Este fragmento discursivo do docente torna-se exemplar, no sentido de mostrar a força que o contexto social mais amplo exerce sobre a constituição ideológica dos sujeitos no desempenho de suas atividades profissionais, e o modo como elas operam na construção dos significados para uma dada realidade no mundo pelos discursos, construindo os sistemas de conhecimento e crença.

Em Bakhtin/Voloshinov (2002, p.33), é possível constatar a relevância dessa reflexão quando os autores afirmam que a existência de relação intrínseca entre a realidade e a constituição de sujeitos nos discursos reflete e refrata o mundo da vida. Por essa razão, a sua orientação em atrelar os atos aos sujeitos em atividades que realizam em suas relações sociais e intersubjetivas nas esferas dos grupos de que participam.

Dessa forma, o foco de Bakhtin (2003) para as linguagens sociais nos discursos enfatiza a multivocalidade e a heterogeneidade das vozes no mundo concreto, através da multiplicidade dos sistemas de crenças, da autoridade outorgada pelas estruturas do poder que imprimem legitimidade e credibilidade para os atos dos sujeitos nas instituições sociais.

Trazendo essas reflexões para o contexto dos dados informados pelo discurso do professor Pereira, observa-se que o lugar social que ele ocupa ao falar sobre a realidade do campo profissional em que atua é o de uma autoridade legitimada pelo conhecimento científico específico que detém. Portanto, é desse lugar que ele constrói uma orientação avaliada para identificar as possíveis “falhas e inadequações” na realização de sua ação no ensino. Nesse movimento dialógico de assimilação das vozes da ciência e do poder institucional, constata-se que o enquadramento do outro-aluno é construído por estereótipos sociais, historicamente, difundidos e cristalizados nas esferas de formação de técnicos de nível médio, como sujeitos essencialmente práticos, ou seja, indivíduos que podem desenvolver uma atividade laboral adquirida na relação entre treinamento e experiência. Nessa perspectiva, pode-se constatar que, no âmbito do curso técnico, a fragilização das práticas em Zootecnia é, consensualmente compartilhada e legitimada no coletivo de trabalho docente, como um dos entraves ou impedimentos entre teoria e prática, impostos pelas

condições precárias da estrutura física da instituição. Observe-se o discurso do professor Figueira sobre esse tema.

Excerto (7)

5

Pesq. [...] Que é que você consideraria [...] o que seria fraco no curso e o que seria forte?

Prof. Part. Figueira O que seria fraco + + eu acho que o mais fraco aqui é a área de zootecnia + ausência de animais + de + desse trabalho voltado para a questão prática + + não é? Porque é diferente você ter o animal aqui + acompanhá-lo e você ter uma aula prática + vê e voltar + não acompanhar o seu dia a dia + o manejo + né? Eu acho que essa parte de zootecnia ela é muito + carente. [...]

(Participante:

Prof.

Figueira)

No excerto (7), o professor Figueira, especialista em agricultura, constrói uma compreensão/resposta ativa para a questão formulada pela pesquisadora, situado axiologicamente do ponto de vista exterior. Na dimensão verbal desse discurso, constata-se que o docente apresenta um julgamento de valor sobre as ações práticas no curso técnico, na modalidade de zootecnia, através de índices modais de apreciação, a exemplo de “fraco” (linha 3), em razão da “ausência de animais” (linha 4). Ao construir uma orientação apreciativa sobre o seu dizer, indiciada pelo item lexical “porque” (linha 5), sobre um tema que não é parte do seu conhecimento específico, o professor incorpora outras vozes ao seu discurso, marcadas pelo *ethos* da competência e da autoridade, que dão sustentação aos seus argumentos, apresentados nas linhas 5 - 8.

Com esses argumentos, o docente apresenta para a pesquisadora os aspectos relevantes da construção do conhecimento prático e a forma como essas práticas acontecem em visitas técnicas. Segundo o professor, esse conhecimento decorre de duas ações básicas, indicadas pela modalização das palavras “ver” e “voltar” (linha 7), caracterizando a ação como ineficaz, em termos de aprendizagem, uma vez que não oportuniza aos alunos o aprendizado que resulta da experiência informada nas relações de natureza interpretativa, que vão sendo construídas pelo sujeito ao longo do percurso na prática, identificado como “manejo” (linha 7), um termo de ampla circulação e uso em área de agricultura e zootecnia.

No entanto, como membro participante do quadro docente, pode-se inferir que essa afirmação do docente tem como pressuposto a ausência de animais de grande e médio porte,

uma vez que a área de zootecnia dispõe de instalações físicas, povoadas com animais de pequeno porte, a exemplo das criações de frangos e coelhos. Nessa perspectiva, consideramos que os julgamentos valorativos dos docentes para a aprendizagem dos alunos em atividades práticas em zootecnia, decorrem de atitudes valorativas construídas a partir do seu conhecimento científico especializado e de uma situação idealizada de produção de conhecimento.

Nos discursos docentes, essas cristalizações sociais e ideológicas contribuem para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças, atuando como uma forma de resistência a mudanças e impedimento para pensar o novo na educação. Esses condicionamentos, segundo Baccega (1998), revelam-se como uma atitude conformista e são, em geral, responsáveis pelas racionalizações estereotipadas, através das quais são construídas explicações simplistas para problemas complexos em educação, tal como explicitado pelo professor nas linhas 4-8. Entretanto, essa não é a mesma avaliação apresentada pelos alunos, quando afirmam sua posição para a relação teoria e prática, no curso profissionalizante, conforme excerto (8), a seguir:

Excerto(8)

- [...] Pesq. Na sua avaliação + qual a relação que você faz + + entre aquilo que ((professor)) Carvalho viu em sala de aula + e + aquilo que vocês fazem no campo?
- 5 Part. Al. Flora. Assim + eu gostei muito das aulas de ((professor)) Carvalho + porque são aulas bem teóricas + são bem produtivas assim ++ e já as de ((professor)) Laranjeira + + agente ficou meio perdida nas aulas dele + + eu não sei se foi como ele ensinava + o modo como ele falava ++ de se expressar + a gente ++ todo mundo ficou + + assim deixou a desejar.
- 10 Pesq. Mas como assim? Você não viu relação com aquilo que ((professor)) Carvalho falou e a prática que vocês estavam fazendo em campo?
- Part. Al. Flora. Não ++ via+ só que assim ++ ele ++ é modo de se expressar.
- Pesq. Explica isso direitinho [...] O que ele faz no campo?
- [...]
- 15 Al. Flora. Mas o professor Laranjeira ++ a prática dele foi assim + + ele só levou a gente pra mata + + aí a gente + conheceu os tipos de solo + e ++ a vegetação ++ só + + e ele explicando [...] (Participante/aluna: Flora.)

Ao construir o enunciado, a partir do horizonte temático proposto pela pesquisadora, tendo como referência o acontecimento discursivo da aula, no módulo “Manejo e conservação do solo”, a aluna Flora marca o início de sua fala através da palavra “assim”

(linha 4), encaminhando o seu ponto de vista avaliado para as aulas ministradas pelo professor Carvalho, entendendo-as como “aulas bem teóricas” e bem produtivas” (linha 5)

Nessa posição extralocalizada, Flora estabelece o diálogo, na interação com a pesquisadora não só enquanto palavra presente na estrutura verbal, mas enquanto elemento revelador de um estilo pessoal. Nesse sentido, observa-se que, na continuidade do enunciado, a sinalização do verbo “gostar”, na expressão nominal “eu gostei muito” (linha 5), realizada no pretérito perfeito, estabelece uma relação dêitica temporal com o que foi dito e o tempo de sua compreensão resposta, no momento de sua formulação. Essa modalização lexical situa no presente um acontecimento ocorrido no passado, intensificando a sua ação apreciativa através da palavra “muito” (linha 5), para marcar nos movimentos dialógicos seguintes um novo ponto de vista, orientado para as aulas práticas de campo, ministradas pelo professor Laranjeira.

Ao construir uma apreciação para as aulas do professor Laranjeira, a aluna tem como parâmetro as aulas do professor Carvalho, segundo ela, “bem teóricas” (linha 5), por essa razão, bem produtivas. Ao enquadrar as aulas práticas de campo, a aluna constrói o seu movimento dialógico pela assimilação das vozes dos outros-alunos, indiciada por “a gente”, seguido de avaliação explicitada nesse enunciado como “agente ficou meio perdida nas aulas dele” (linha 9).

No enunciado seguinte, a aluna empreende um movimento de retorno à sua posição social, sinalizada pelo item “eu”, para construir uma explicação da ação informada de modo genérico pela palavra “perdida” (linha 6). Nesse discurso, observa-se que ao construir uma orientação apreciativa para os acontecimentos da aula do professor Laranjeira, a aluna vai constituindo para si mesma uma posição autorizada, pelo modo como incorpora as vozes coletivas, conforme explicitado em “todo mundo ficou + assim deixou a desejar” (linha 9).

Nesse discurso, a aluna realiza o movimento dialógico de enquadramento da palavra do professor pelo distanciamento e pelo descredenciamento da ação realizada pelo docente. Observe-se que, nesse movimento de oposição à palavra do outro, não há uma identificação precisa da ação do docente, mas uma referência vaga que apenas sugere esse movimento de desqualificação, a exemplo do que ocorre em “eu não sei se foi como ele ensinava” e “o modo como ele falava + + de se expressar” (linhas 7-8)

Considerando que no processo de produção do discurso, a aluna constrói o seu enunciado numa situação de interlocução assimétrica, a pesquisadora interpreta esse discurso que apenas “sugere” pode ter sido submetido a alguns filtros que regulam as interações no espaço institucional. Por essa razão, ela apresenta um novo questionamento ao locutor (linha

12), direcionando o foco de sua atenção para a construção de ações significativas na relação teoria e prática.

Ao formular uma reação/resposta ativa para a questão proposta pela pesquisadora, a aluna afirma que consegue estabelecer uma relação de sentido entre a atividade teórica e a prática, sinalizada na expressão “não ++ via” (linha 11), entretanto, essa afirmação ocorre a partir de novas reacentuações, apontando para possíveis situações-problema nessa atividade, sinalizadas pelo recurso de pausas mais extensas e enunciados truncados, conforme se pode perceber em “só que assim + + ele + + é o modo de se expressar” (linha 11), em que a aluna identifica uma falha de comunicação do professor no processo interacional da aula.

No entanto, ainda não é possível interpretar em que condições esse movimento interacional torna-se um na ação falha e ineficaz. Por essa razão, a pesquisadora formaliza uma nova questão para a aluna (linha 12).

Ao construir uma compreensão/resposta para a pesquisadora, a aluna inicia o seu movimento dialógico pela narração, indiciada no enunciado como “a prática dele foi assim”, explicitando a aula prática de Laranjeira pela modalização da palavra “só”, imprimindo uma valoração restritiva para a ação docente expressa no enunciado “só levou a gente prá mata” (linhas 14-15), seguida de um marcador prosódico típico das narrativas orais “aí” no enunciado “a gente + conheceu os tipos de solo e + a + + vegetação”. + + só + e ele explicando” (linhas 15-16).

Nesse enunciado, observa-se que aluna utiliza o recurso da pausa (breve ou longa) ao término de cada explicação. Essa desaceleração no ritmo da fala pode ser entendida como uma evidência de sua dificuldade para compreender uma “situação problema,” detectada por ela nas aulas práticas em campo, realizadas pelo professor Laranjeira, antecipando, de forma significativa, o caráter incerto e restrito da ação docente, tendo em vista os valores e as crenças a partir dos quais ela constrói uma representação para as atividades em prática, no contexto de um curso de formação técnica, conforme indiciado pela expressão lexical “ele só levou agente prámata” (linha 16).

Essa orientação avaliativa da aluna não ocorre como uma posição isolada, mas pelos movimentos dialógicos de assimilação de outras vozes, que murmuram ou se calam por não serem autorizadas a construir avaliações, mas apenas repetir e serem avaliadas.

Nessas falas dos alunos, pode-se constatar que o espaço escolar/acadêmico, frequentemente caracterizado pelas posições assimétricas dos sujeitos para a construção do conhecimento pela homogeneidade dos sentidos nos discursos didáticos escolares, é também

um espaço de subjetivação dos sujeitos, no acontecimento discursivo da aula. Observe-se, nesse sentido, o excerto 9, a seguir:

Excerto (9)

- 5 Pesq. Você falou sobre a questão das aulas práticas ++ é + na disciplina de Carvalho ((professor)) você tem 50 horas + + 25 com ele + e 25 com o ((professor)) Laranjeira + né? E são 25 ((horas)) de aulas práticas.
- 10 Partic. Al.. Com Laranjeira + a gente ficou só na medição ++ na medição de declividade ++ ficou mais na medição de declividade ++ ficou na declividade do terreno ++ é ++ plantação em nível + na curva de nível + quer dizer + a questão toda + é adubos e adubação ++ que a gente não ficou + não foi no tanque de adubo + não foi fazer compostagem e ver ++ como funcionava tudo.
- 15 Pesq. Mas isso tem relação com a sala de aula?
- 20 Partic. Al. Tem ++ tudo tem + porque tudo que abrange + ao campo aqui + seja um samba do crioulo doido + a gente tem + tá dentro de tudo né? Mas Laranjeira ficou mais com essa + com essa parte ++ curva de nível + plantação em nível ++ plantação perpendicular + as linhas da + da + aquela das águas né? [...] Laranjeira ficou mais + + ele foi mais um trabalho mais topográfico [...] E adubos e adubação só com ((professor)) Pereira [...]o sujeito tá tendo uma cadeira que fala de adubo e da forma de adubar + + a gente teria que ver no campo + teria que mexer no adubo + teria que fermentar o adubo + + teria que participar do processo né? [...] (Participante/Aluno Artur)

Nos discursos de Flora e de Artur (excerto 9) pode-se observar que eles conseguem estabelecer um vínculo entre a teoria, no módulo “Manejo e conservação de solo”, ministrado pelo professor Carvalho, e as aulas práticas, ministradas pelo professor Laranjeira. Essa articulação se constitui, no enunciado proferido pelo aluno, como uma orientação avaliativa do autor na relação que estabelece com este campo de ensino.

Na estrutura composicional do enunciado do aluno, essa orientação avaliada é construída com base na sua experiência individual, por ocasião de sua imersão nas situações de interação em sala de aula, conforme se pode constatar nas linhas 6-11.

Essa percepção nos chega pela competência discursiva que o aluno demonstra, ao construir o seu enunciado, apresentando um domínio estratégico de termos específicos que utiliza para identificar as ações realizadas pelos professores em atividade de ensino e construção do conhecimento, conforme se pode comprovar pela seleção lexical que descreve

as atividades em aula prática, realizada pelo professor Laranjeira, a exemplo de termos como: “medição de declividade” (linha 7), “plantação em nível”(ou “curva de nível”), (linha 8), “plantação em perpendicular” (linha 16), “linhas das águas” (linhas 16-17).

Ao construir uma imagem de si mesmo a partir do outro-professor, o aluno direciona o foco de atenção do interlocutor-pesquisador para o horizonte temático das ações que tipificam as atividades realizadas por cada um dos docentes que ministram a modalidade “Manejo e conservação do solo”.

Na dimensão verbal do enunciado, esse horizonte temático é também responsável por estabelecer a organização composicional do seu discurso, tendo como sistema de referência o professor Laranjeira e a nomeação da ação pela modalização lexical de “só” no enunciado “ficou só na medição” (linha 6), trazendo para o acontecimento do presente uma ação que ocorreu no passado, explicitada pelo item lexical “ficou”, seguida pela modalização do item lexical “só”, expressando valores marcados como restritos e limitados.

Ainda neste fragmento, o locutor sinaliza para o seu interlocutor o deslocamento de sua orientação avaliativa através da expressão modal “quer dizer” (linha 9), não para retomar o já dito, mas para encaminhar uma outra orientação avaliativa, indiciada pela expressão nominal “a questão toda é adubos e adubação” (linha 9), construída por referência indireta à ação centrada no conteúdo científico nas aulas do professor Carvalho, sem oportunizar, ao aluno, a construção desse conhecimento na prática. Na dimensão verbal do enunciado, essa avaliação negativa é marcada pelo uso reiterado da palavra “não” nos enunciados “não foi ao tanque de adubo”, “não foi fazer compostagem”, e “ver como funcionava tudo” (linhas 10-11).

Ao construir uma resposta ativa para a questão apresentada pela pesquisadora, o aluno incorpora no movimento dialógico de assimilação outras vozes que têm origem não mais no discurso científico de sala de aula, mas em instâncias do cotidiano. É desse lugar que ele se posiciona para avaliar a pouca produtividade das aulas de campo, explicitadas como “um samba do crioulo doido” (linha 14) ou em construções do tipo “a gente [...] tá dentro de tudo né?”, monitorando, ao mesmo tempo, o foco de atenção do interlocutor-pesquisador para o processo de conclusão do enunciado e conseguir a adesão da pesquisadora para o seu discurso, pelo marcador discursivo “né” (linha 21).

No fragmento que dá continuidade a sua fala, o aluno reitera a sua insatisfação em relação à organização e ao planejamento do conhecimento teórico em sala de aula, deslocado do momento individual de sua construção de sentido em aula prática. De acordo com a avaliação do aluno, as situações reais e concretas de ensino deveriam ser construídas em

correlação intrínseca com a prática tal como explicitadas nos itens lexicais “ver” (no campo) (linha 20), “mexer no adubo” (linha 20), “fermentar o adubo” (linha 21), “participar do processo” (linha 21).

Observe-se que ao construir o sentido para uma ação que poderia ter acontecido, mas não ocorreu, o aluno utiliza, de forma estratégica, uma sequência de palavras-signos que respondem pela descrição da ação prática “ver”, “mexer”, “fermentar” “participar”. A seleção desse conjunto de ações, no discurso do aluno, sugere que essa aprendizagem é essencial para que ele possa internalizar o conhecimento científico a partir de características, classificações, propriedades físicas e químicas do adubo no solo agrícola em sala de aula. Conforme podemos perceber, essa aprendizagem no curso técnico não necessita de apoio de laboratórios e instrumentos tecnológicos específicos.

Nas diferentes situações de diálogo nas entrevistas com os alunos, pode-se constatar que os aprendizes do curso técnico não reconstróem de forma automática os significados produzidos pelo conhecimento científico em sala de aula. Nesse aspecto, tanto o pesquisador como o professor ou aluno, ao assumirem uma atitude responsavelmente ativa, assumem também uma posição cooperativa na atribuição dos sentidos nos diálogos, que emergem na sequência das trocas interativas organizadas por um conjunto de regras interacionais, que funcionam como parâmetros de comportamento e da atitude dos interlocutores, sinalizados pelos índices modais, no plano da linguagem (MARCUSCHI, 1986).

Nas entrevistas realizadas com os professores, por sua vez, observa-se que eles constroem a imagem de si mesmo, do curso e do aluno, pelos diversos sistemas de referência que lhes são dados, pelo conhecimento científico especializado e pelo conhecimento pedagógico institucionalizado sobre o conteúdo de ensino e sobre as regras e rituais na interlocução como gênero aula. É com base nesse conhecimento especializado que os docentes assumem posições valorativas sobre o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e como avaliar.

Ao reconstituir na história, a criação dos cursos técnicos, pudemos constatar que a ideologia subjacente aos discursos oficiais para a construção desse campo em educação não preveem na formação profissional do aluno, um “agente de produção” ou de serviço” reflexivo (SOARES, 2003), capaz de intervir de forma crítica e responsável em sua esfera de trabalho, mas um aluno que reproduz uma ação eficiente e eficaz sob a orientação ou supervisão de um especialista-professor, contribuindo, dessa forma, para sedimentar um projeto social, intrinsecamente, dependente das necessidades econômicas do mercado globalizado, conforme explicitado nos discursos dos professores ao longo das entrevistas.

Segundo Machado (2008), para formar alunos com capacidade de intervir na reorganização do mundo agrário físico e social, promovendo a melhoria das condições atuais da população do campo, é preciso superar a atual debilidade teórica e prática dos cursos técnicos de nível médio, através de pedagogias de trabalho que promovam a autonomia progressiva dos alunos.

Nas situações reais e concretas de ensino, pode-se observar que, nos discursos dos docentes e dos discentes, a inter-relação entre a teoria e prática se estabelece como pontos de vistas divergentes. De acordo com os docentes, as atividades práticas necessitam do apoio de laboratórios e instrumentos tecnológicos. Esse pressuposto nos parece paradoxal, considerando que na fala do professor Figueira, o aluno, nesse nível de escolaridade, precisa “de muito conhecimento prático” e esse conhecimento não exige o suporte de laboratórios e de instrumentos tecnológicos. Na opinião dos discentes, as atividades práticas se constituem como um momento de reflexão que favorecem os alinhamentos, as articulações e ressignificações para compreensão do objeto teórico, informado pela experiência que vão sendo construídas e desconstruídas pelos sujeitos, nas várias etapas que decorrem dessa atividade.

No âmbito do ensino técnico, essas projeções divergentes parecem construir um campo de restrições e impedimentos para as ações reais em práticas de ensino pelos docentes, concebidas para se realizarem com foco nos aspectos transmissivos do conteúdo de ensino. Nessa perspectiva, lembramos com Baccega (1998, p. 8) que, em educação corre-se o risco de a conformidade gerar “conformismo”, quando não há respeito pela diversidade do outro-aluno, especialmente, quando:

não são oferecidas ao indivíduo/ sujeito possibilidades reais de inserção na sua sociedade, numa interação em que ele seja efetivamente sujeito, em que ele tenha voz e sua voz seja respeitada. (E aqui a escola desempenha um papel fundamental.) Nesse caso, os procedimentos e atitudes da vida cotidiana, que se regem pela conformidade com o estabelecido, acabam por penetrar em outras esferas da sociedade: um indivíduo/sujeito ‘vê’ o que deixaram pronto para ele através da inculcação de estereótipos, passando a ser apenas ‘a voz do dono’, deixando de lado sua condição de ‘dono da voz’ (BACCEGA, 1998, p. 8-9).

No discurso de Baccega (1998), fica clara a necessidade de um lugar de autoria para o sujeito-aluno, posicionado ideologicamente na estrutura da cultura escolar, como um agente participativo e responsável pela ação que realiza e, dessa maneira, capaz de agir de forma

crítica e avaliativa sobre as ações do outro-professor, estabelecendo novos sentidos entre as diversas práticas e ideologias a que é exposto, no cotidiano escolar.

A maneira como a interação foi abordada, neste capítulo, não é exaustiva do ponto de vista teórico e nem dá conta de todos os aspectos interativos (sociais, cognitivos, culturais, linguístico-discursivos) envolvidos nos excertos escolhidos. Entretanto, o que podemos abstrair dos diálogos nas entrevistas com professores e alunos é que enquanto a capacidade de aprender tiver como foco o conteúdo a ser transmitido em detrimento da compreensão ativa que resulta da capacidade de saber julgar, confrontar, defender e explicar suas ideias, de modo que o aprendiz possa assumir uma posição avaliada em relação ao seu dizer, o ato de ensinar torna-se um impedimento imposto pelas verdades das teorias científicas e dos métodos, torna-se um conhecimento que emudece e faz calar o outro que não pode falar por si mesmo. Neste ponto, evocamos um comentário de Deleuze para Foucault:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante. É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras. [...] a teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. [...] Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo em que sua força global de repressão (FOUCAULT, 2011, p. 71-72).

Nesse discurso, consideramos que a metáfora que aproxima o conhecimento teórico a uma “caixa de ferramentas” torna-se extremamente oportuna para entender a fragilidade do sistema educacional que elege como prioridade a teoria e todo um conjunto de normas, padrões de comportamento para os sujeitos, centrados na força transmissiva do objeto/conteúdo a ser ensinado e aprendido. Nessa conversa com Foucault (2011), Deleuze afirma que deixar falar aqueles sobre os quais se exerce o poder é desarticular a força de sua repressão. Daí porque o impedimento imposto (teórico e pragmático) pelos contextos ideológicos institucionais, ao trabalho desenvolvido por pessoas ligadas à esfera educacional de falarem por elas mesmas e instituir lugares para ouvir o outro falar sobre o que falha, o que não funciona eficazmente. Para o filósofo, ouvir o outro, é implodir todo um sistema concebido para atuar como uma totalização do ponto de vista do poder.

No próximo capítulo, iremos analisar os movimentos de construção de conhecimento que decorrem das práticas de leitura de textos de semidivulgação científica, em situações discursivas de sala de aula, mediadas pela voz do professor, do aluno e do autor do texto escrito. Embora a análise das práticas de leitura e escrita seja desenvolvida em capítulos diferentes, entendemos essas práticas como inteiramente imbricadas e convergentes.

CAPÍTULO IV - A LEITURA NO CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Nesse capítulo, objetivamos analisar o discurso do professor sobre a leitura e a prática de leitura em textos orais e escritos, em situações reais de construção do conhecimento nas disciplinas de formação específica do Curso de Agropecuária.

4.1. Concepções de leitura em práticas de ensino e suas condições de produção

A leitura, no contexto institucional da educação formal, é uma prática consensualmente entendida como parte essencial do compromisso assumido pela instituição escolar/acadêmica com a construção do saber. Neste âmbito, a leitura de texto, tal como a conhecemos, está sempre presente na sala de aula, em todas as disciplinas do currículo, em todos os níveis dos processos de escolarização dos indivíduos, como um instrumento didático complementar das ações (técnicas ou não) dos docentes.

Entretanto, é no interior do ensino em aulas de língua portuguesa e literatura, que a leitura se torna objeto de estudo, segundo Geraldi (2009, p. 110-111), como um processo de transformar “o texto que se lê em modelo”. Nesse contexto, o ato de transformação do texto em objeto de leitura, segundo o autor, decorre da adoção de três práticas: i) pela leitura vozeada; ii) pela leitura objeto de imitação; iii) pela leitura como fixação de sentidos.

As práticas de ensino de leitura, reconhecidas e legitimadas como conhecimentos a serem transmitidos pela educação formal, coincidem com a intensa valorização da escrita, entre os séculos XVI e XIX. Desde então, a difusão da escrita na produção e transmissão de saberes, nas atividades econômicas, na organização do trabalho, na organização política, religiosa e jurídica, se constitui ideologicamente nas estruturas do poder político e econômico. Dessa forma, a escrita, enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, constitui-se como um bem que confere prestígio a quem domina essa habilidade.

De acordo com Lahire (1999), no processo escriturístico, falar e escrever, segundo regras e princípios da linguagem erudita, é se distinguir daqueles que falam sem regras e princípios, segundo um padrão inculto, distinção que passa a determinar aqueles que dominam e aqueles que podem ser dominados.

No Brasil, Zilberman e Silva (1988), em estudos que focalizam este tema, localizam o surgimento da leitura como um movimento que se dá paralelamente à difusão da escrita, considerando que a presença da leitura e da escrita na instituição escolar coincide com a instalação da economia capitalista e da sociedade burguesa. A educação, nesse período, segundo os autores, apresentava-se como fator de democratização e possibilidade de ascensão social. Oportunidade em que a leitura se institui como um componente do ideário de democracia a ser conseguido.

Ao construir uma reflexão sobre as condições de produção de leitura na relação com o texto escrito, os autores afirmam que, nas instituições escolares, o ensino da leitura e da escrita não se dá de forma espontânea, nem como parte da experiência cotidiana dos aprendizes, mas como um saber sacralizado, que tem como princípio a pedagogização de um saber escriturado e já codificado, cuja posse distingue os seus usuários. Em consequência, esse saber, nas instituições escolares, incorpora-se à rotina dos aprendizes, como uma obrigação, em suporte como livros didáticos. Ser leitor, neste âmbito, tem uma motivação ideológica subjacente às teorias de base econômica e passa a ter significado como um bem, cuja posse e exercício estão vinculados à ascensão social e à integração aos padrões privilegiados socialmente.

Na cultura escolar, segundo Zilberman e Silva (1988), confunde-se leitura com metodologias de ensino, como efeito exclusivo da eficácia de algumas estratégias didáticas ou dos modelos teóricos mais adequados para desenvolver, no educando, o gosto e/ou o hábito de ler associado, especialmente, à leitura de obras literárias. Essa concepção instrumental de leitura e de leitor propicia o surgimento de políticas governamentais para a educação que se efetivam no social, através de: i) adoção de políticas públicas de alfabetização de adultos, destinadas às camadas populares urbanas e rurais, ii) implantação de bibliotecas e iii) distribuição de livros didáticos. Nessa condição, a leitura assume um conteúdo ideológico de base política, no qual a educação tem um caráter compensatório.

Nas diferentes áreas de conhecimento que investigam as atividades verbais, segundo os pesquisadores, esses pressupostos ideológicos oportunizam o surgimento de diferentes teorias relacionadas à natureza da leitura em três distintas direções: a primeira enfatiza os modos de aquisição da linguagem pelo falante e pelo leitor; a segunda orienta a sua reflexão para a organização do texto e sua relação com o leitor; a terceira dedica-se aos modos de descrição da percepção estética da obra de arte literária.

Para Zilberman e Silva (1988), esses diferentes posicionamentos teóricos apontam para a compartimentalização dos modos como o conhecimento científico circula na

atualidade e, no contexto acadêmico, vão construindo representação para os modos de apropriação em atividades de leitura e escrita.

Observemos como os professores do curso profissionalizante atribuem significado à leitura e aos textos que utilizam por ocasião da construção do conhecimento em sala de aula.

Excerto (10)

- Pesq. Bom + éh + como é que você concebe + a leitura e a escrita + éh + prá esses alunos? O esse aluno deve ler e escrever?
- 5 Prof. Pereira Bem + na realidade não é? A gente tá sentindo um pouco de dificuldade nesse aspecto porque infelizmente eles não têm o hábito da leitura + e nós identificamos + erros ortográficos assim + frívolos + coisa assim tão simples que denotam justamente essa falta de contato com o livro + e qualquer um tipo de escrita não é? Então + éh + éh+ importante demais + tá certo? Essa disciplina de redação técnica como pré-requisito prá qualquer outra disciplina técnica + tendo em vista que existem muitos
- 10 trabalhos de pesquisa + uma extensão de dados formidáveis + disponíveis na internet + qualquer outro tipo de referência + de referência bibliográfica e que eles têm que aprender não é? Buscar se familiarizar com outros textos [...] a leitura já é muito importante nesse sentido [...]
- 15 Pesq. Ó Pereira + quando você prepara + éh + prepara as suas aulas + + você tem + éh + contato com algum tipo de texto? Leitura? Você dá preferência a algum autor?
- Prof. Pereira. Na realidade eu tenho alguns livros que faço consulta + éh + tenho vídeos + não é? Porque nós sabemos que quando o professor apenas
- 20 fala né? Pouco é absorvido pelo aluno + + quando ele fala e escreve já aumenta isso + + e quando você traz um recurso didático ((referindo-se ao vídeo)) que prende uma maior atenção deles + aí a assimilação se torna maior
- [...]
- 25 Pesq. Éh + em termos de desempenho de leitura e produção escrita + + o que é que você acha [...] que falta neste aluno + quando você precisa que o aluno leia pra compreender + leia prá se informar + leia prá fazer?
- Prof. Pereira. Na realidade eu observo muito a ausência de leitura + propriamente dita não é? E eles têm muita dificuldade em + em fazer com que as ideias + de determinado texto esteja em conexão + com outras ideias
- 30 dentro desse mesmo texto [...]. (Participante: Prof. Pereira)

Ao construir uma resposta ativa para a questão proposta pela pesquisadora, o professor constitui o seu discurso pelo enquadramento do interlocutor, utilizando um procedimento linguístico bem típico de inícios de interações conversacionais, a exemplo de “bom” (linha 1), seguido do enunciado “na realidade não é?,” buscando conquistar a adesão da pesquisadora para os argumentos que serão apresentados.

Para realizar este projeto enunciativo, legitima a sua autoridade docente no saber científico especializado, pela assimilação de outros já ditos, indiciado na expressão verbal “a gente” (linha 3) e pela palavra “nós” (linha 5). Ao explicitar o horizonte temático “leitura,” o locutor refere-se a um acontecimento que diz respeito não só à esfera de sua atuação, mas se inscreve no coletivo de trabalho de todos os profissionais que atuam no curso técnico de Agropecuária, conforme indiciado na expressão verbal “a gente tá sentindo um pouco de dificuldade” (linhas 4 -5).

Ao realizar essas escolhas no plano verbal da língua, o professor realiza o enquadramento do seu interlocutor, explicitando a sua participação no processo interlocutivo de leitura como uma atividade realizada de modo difícil, dada a condição de não-leitor do outro-aluno, sinalizada pela palavra “infelizmente” (linha 4).

A condição de não-leitor é também responsável pelo baixo desempenho do aluno no uso da modalidade escrita, não mais como uma ação pressuposta, mas como resultado de um ato lógico e competente da ação de um professor especializado, que é portador do saber cultural escolar rentável. Com base nessa posição social e ideológica, ele pode avaliar as condições de uso da língua pelos alunos, na modalidade escrita, através de “erros ortográficos” (linha 5), avaliados por ele como “frívolos” (linha 5) e “simples” (linha 6).

Na análise desses primeiros movimentos do discurso do professor, observa-se que os aspectos estilísticos, na forma composicional do discurso, trazem para a cena de enunciação acontecimentos que dizem respeito à sua esfera de atuação profissional como um leitor mais experiente, posição social conferida tanto pela sua especialização acadêmica como pela autoridade pedagógica da situação escolar. É, portanto, a partir desse lugar que o docente se posiciona com relação à participação do outro-aluno, em vias de construção do conhecimento, no evento de leitura/escrita como um projeto discursivo que se realiza, segundo ele, como um ato falho, em razão das dificuldades do outro.

Considerando, com Bakhtin (2003), que todo projeto discursivo em atividades interlocutivas é de natureza intrinsecamente dialógico, uma indagação que nos ocorre é a seguinte: que intuítos discursivos orientam o querer dizer do professor Pereira, em atividades de leitura, em que apenas o parceiro com mais experiência pode fazer uso da palavra para comentar?

Ao tentar encontrar resposta a essa questão, uma primeira possibilidade pode estar nas ideologias econômicas e políticas que constroem e legitimam todo o sistema de crenças e mitos na cultura escolar e constroem a maioria das representações estereotipadas, a partir das quais o professor atribui um significado para as atividades de leitura. Um dos significados

possíveis tem como horizonte provável, a ideia de que apenas o discurso do professor e o saber codificado no livro constituem a referência cultural autorizada e única, em situações pedagógicas. Neste caso, cabe apenas ao aluno, na condição de leitor, o reconhecimento e a assimilação tanto dos sentidos pretendidos pelo autor do livro (ou texto didático) como do que é explicado/transmitido pela voz do professor.

A segunda possibilidade é encaminhada pela análise das situações pedagógicas de ensino no curso técnico de Agropecuária, em que o texto escrito tem sempre como foco o conteúdo a ser ensinado. Nessa condição, pode-se observar que, no discurso do professor Pereira, a representação do aluno em atividades de leitura se constitui como uma habilidade que vai desde a capacidade de compreender textos escritos, considerados como uma combinação de palavras com significados únicos, literais, até a escrita dessa palavra assimilada de forma ortograficamente correta.

Essa representação de leitor e de leitura, segundo Sousa (2010, p. 7-8), tem a sua filiação atrelada a discursos que vêm de outros lugares e apontam para a constituição do objeto leitura como um significado relacionado tanto com o objetivo daquilo que é dado a ler, como pelo modo de ler, e se realiza nas práticas sociais dos indivíduos em duas situações: no cotidiano, em situações em que a leitura se dá de modo espontâneo, como parte da experiência do leitor em atividades de entretenimento, busca de informação etc.; como prática autoritária, sacralizada em textos. Esse modo de ler, segundo a autora, pode ser encontrado em tratados sobre leitura nos séculos XVIII e XIX, relacionando o ato de ler a três funções instrucionais: “ler para conhecer, ler para saber, ler para escrever”.

Em dias atuais, esses modos de leitura instrucional continuam orientando as representações dos professores sobre o que ler e o modo como se lê, em práticas pedagógicas, como um modo necessário, apropriado viável e eficaz, em todas as disciplinas do currículo escolar/acadêmico, para os modos de transmissão intrínsecos ao “contrato” de trabalho do professor. Por essa razão, em situações pedagógicas, torna-se um recurso imposto ao sujeito-aluno em atividades monológicas e monovocais, porque o texto (literário ou não) é modelo de um estilo que precisa ser adotado pelo aluno, caso pretenda ser bem sucedido na vida. Nessa condição, a passagem à condição de leitor caracteriza-se como um saber pronto e sacralizado, cuja posse distingue seus usuários, mas, ao mesmo tempo, confunde-se com “hábito” por fazer parte de conhecimentos cristalizados e naturalizados pelo senso comum.

Para Zilberman e Silva (1988, p.15), a leitura, vista sob esse ângulo, revela-se a partir de uma ótica ideológica que a “reifica como matéria escolar ou um bem a ser consumido e descartado” e tem como papel bloquear “o caminho que conduz o ensino para fora da escola

e para dentro dos problemas sociais”. Do nosso ponto de vista, são essas representações de leitura e de leitor que o professor Pereira incorpora ao seu discurso, ao assimilar os já ditos por outras vozes no seu coletivo de trabalho.

Para Sousa (2010, p. 8), estes modos de ler “relacionam a leitura a uma função de instrução: ler para conhecer, ler para saber escrever”, conforme explicitado pelo discurso desse docente. É com base nesses pressupostos que os professores especialistas, responsáveis pela formação de técnicos de nível médio construíram a sua história pessoal como leitores e professores. É, portanto, em função da leitura como prática instrucional, que o professor se subsidia para explicar as dificuldades dos alunos em leitura e grafia incorreta das palavras como ações interligadas à “falta de hábito de leitura” (linhas 4-5) e “a falta de contato com o livro” ou “qualquer tipo de escrita” (linhas 6-7).

É também com base na função instrucional que o professor Pereira apresenta um novo foco de orientação do seu discurso para a “disciplina “redação técnica” (linha 9), ministrada pela pesquisadora, para destacar aspectos considerados por ele como “importante demais”(linhas 9-10) e um “pré-requisito para qualquer outra disciplina técnica”(linhas 9-10). De acordo com Pereira, a relevância da modalidade “redação técnica, no âmbito de um curso de formação técnica, decorre do fato de que esse conhecimento pode promover a inserção do aluno em atividades de leitura/escrita, nos gêneros complexos da escrita, a exemplo de “trabalhos de pesquisa” (linha 11), bem como as estratégias que asseguram a eficácia da leitura nesses gêneros pelos alunos. Para construir esse julgamento de valor, o docente considera a sua experiência como leitor, conforme sinalizado nas linhas 11 e 14).

Ao construir uma resposta ativa a uma nova questão formulada, indiretamente, pela pesquisadora, sobre como concebe para si mesmo uma imagem de leitor, o professor constrói essa representação pela autoridade legitimada por seu saber especializado e pela competência de leitor, explicitada no plano linguístico do discurso do locutor, como um ato que decorre da posse do livro e do uso que ele faz desse suporte (linha 19). Essa imagem de si mesmo, quando orientada em direção ao outro-aluno, nas atividades pedagógicas com foco no conteúdo de ensino, torna a aprendizagem mais eficiente, mediada pelo recurso tecnológico “vídeo” (linha 18). Na avaliação do professor, um instrumento didático que, por si mesmo, é capaz de promover uma ação didática mais ampla e eficaz de compreensão do conteúdo, explicitada pela modalização das palavras “falar” (linha 19), “falar e escrever” (linha 19). Este último movimento, segundo o professor, se construiria como o ponto fulcral do processo de “assimilação” (linha 21), que ocorre com parte de uma ação de ensino instrumental, essencialmente, transmissiva.

Nesse fragmento, pode-se constatar, com Sousa (2002), que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação acaba sustentando o subentendido de que os termos ensino e transmissão se constituem como sinônimos, nos discursos pedagógicos hegemônicos.

Ao restabelecer na interação dialógica outra orientação avaliativa com relação às suas expectativas sobre aquilo que falha nos modos de compreensão, historicamente, concebidos e legitimados pelo discurso pedagógico, com foco no conteúdo de ensino, o docente organiza o seu discurso retomando as mesmas afirmações a que fizemos alusão ao longo de análise, isto é, a ausência da leitura (linha 29), explicitada como uma dificuldade em estabelecer “conexão” (linha 31) com outras ideias nos textos. Defendemos que a ação de “estabelecer conexões” decorre das trocas dialógicas como compreensão que resulta da interação entre duas consciências ou como uma compreensão/resposta ativa à palavra do outro (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002). O que não é caso da situação analisada no discurso do professor Pereira.

Para Geraldi (1993, p. 109), os procedimentos adotados nessas circunstâncias são os mesmos que ocorrem “na passagem do produto do trabalho científico a conteúdo de ensino”, ou seja, a leitura de textos cujos conteúdos veiculados tornam-se verdades absolutas, desprovidas da intencionalidade do autor, da linguagem empregada, das estratégias de construção, enfim, das condições de interlocução em que foram propostas. Na oportunidade, o que poderia se caracterizar como uma situação real de construção de conhecimento transforma-se no lugar onde se transmite e se identifica/reconhece o que é externo e independente do sujeito, portanto, um objeto que circula entre as pessoas de maneira autônoma.

Para Sousa (2010, p. 3-4), o ato de ler, na instituição escolar /acadêmica, explicita-se como uma ação que exige o agente e, ao mesmo tempo, determina os modos específicos de leitura que nem sempre são colocados para os alunos, neste nível de escolaridade. Vejamos as condições de produção de leitura na construção do conhecimento na perspectiva de outro docente.

“Pesq. Professor + fale um pouco sobre + + éh + a seleção de textos pra suas aulas + éh + o que ++ qual é a avaliação que você faz pra poder escolher alguns textos?

5 Prof. Part. Figueira. Olha + quem é esse aluno + olha +++ essa disciplina de fundamentos básicos de solo + água + água + planta +atmosfera + éh [...] um problema é encontrar um livro que tenha uma linguagem + + acessível a eles né? [...] agora + pelo menos nessa parte de solos + chegou um material muito bom na biblioteca + + já o movimento de água ++ dessa parte de água + + eu tenho que
10 pegar num canto de outro + muitas vezes montar um texto + + um texto + prá que eles consigam entender + porque se eu for dar um texto tirado dos livros + + da parte de movimento de água mesmo + eles não vão conseguir

15 Pesq. Por que? Você não acha adequado prá eles?
Prof. Part.Figueira. Porque eu termino assim ++ não é porque eu não ache adequado + é + eu tenho muita dificuldade de selecionar um bom material [...] mas assim + eu prefiro + não entregar prá eles nem na íntegra + às vezes eu monto + pego vários materiais + + prá conseguir montar um texto [...](Participante: Prof. Figueira.

Neste excerto, as condições de leitura são apresentadas pelo professor Figueira como um processo, que é concebido a partir da determinação de um ponto vista orientado por algumas condições prévias. Ao apresentar essas condições, o professor se posiciona de forma avaliada, na relação eu/outro, do exterior, pela modalização do item lexical “olhar” (linha 4),e implica sempre o eu no acontecimento do ser, pensado intersubjetivamente. Na proposta filosófica bakhtiniana para o ato responsável, a compreensão de si provém do “eu” como um centro arquitetônico, no qual a necessidade do outro se constitui como uma estética que tem origem na participação do outro que vê, que lembra, que acumula e, por essa razão, estabelece vínculos necessários e não causais, entre fatores concretos e únicos em um todo concluído.

É esse movimento em direção ao outro que podemos flagrar no discurso do professor ao se posicionar, axiologicamente, e apresentar para a pesquisadora alguns elementos constitutivos de suas ações interacionais com o outro-aluno, em situações de comunicação pedagógicas.

Para atingir estes objetivos didáticos, o docente toma decisões a partir de um olhar extraposto sobre: i) a dimensão social do enunciado, como uma parte da história da constituição do sujeito-aluno, envolvendo os usos da linguagem nos gêneros de discurso; e ii) o que pode ser ensinado na situação didática de sala de aula, tendo como base o conhecimento do conteúdo programático da disciplina e o perfil do aluno (nível de

escolaridade, objetivos da formação, conhecimentos linguísticos) na relação entre o que é planejado por ele e que pode, realmente, ser ensinado, conforme podemos inferir no plano linguístico do enunciado (linhas 4-5).

A definição desses parâmetros oportuniza ao professor construir uma orientação avaliativa do exterior constitutivo dessa situação de comunicação didática, a partir da ação cujo significado é interpretado, pelo docente, como um “problema” (linha 6), explicitado como uma possibilidade de uma adequação da “linguagem” (linha 6), nos textos que são dados a ler em atividades de leitura em sala de aula. No discurso do professor, o uso do termo “adequação” se realiza como um parâmetro de “acessibilidade” (linha 7), ou seja, como uma possibilidade de tornar esse texto compreensível para o aluno.

No enunciado que segue, a relação entre acessibilidade e compreensão é tematizada pelo professor, tendo como horizonte social os aspectos temáticos da modalidade que leciona “Fundamentos básicos de solo, água, planta e atmosfera”. Nesse fragmento, Figueira apresenta para a pesquisadora os termos dessa relação, pelo discurso relatado indireto, explicitando as dificuldades de sua ação didática quando a intenção é “encontrar um livro que tenha uma linguagem acessível” aos alunos (linhas 6 e 7). Prosseguindo com o relato, o docente constrói, no movimento dialógico, uma posição axiológica, situada no presente, sinalizada pelo item lexical “agora” (linha 7), que estabelece um contraste entre a ação presumida no passado e a ação no presente, com aporte de uma maior variedade de livros na biblioteca, facilitando os modos de leitura/compreensão pelos alunos, segundo o professor “pelo menos nessa parte de solos” (linha 7-8). No entanto, em relação ao “movimento de água” (linhas 10 -11).

Para Kleiman (2002), os conhecimentos (formais e informais) que fazem parte da competência discursiva¹⁸ do professor para atingir objetivos didáticos a serem ensinados são determinados partir de escolhas realizadas sobre i) o que deve ser ensinado nessa instituição escolar/acadêmica, nesse nível de escolaridade; ii) o conteúdo da disciplina e sobre aquilo que o professor presume que o aluno precisa aprender; iii) os instrumentos e recursos disponíveis na instituição, que orientam as decisões do professor entre o conteúdo planejado e o conteúdo efetivamente ensinado.

¹⁸ Para Charaudeau & Maingueneau (2004, p. 101-102), a expressão “competência discursiva” é a capacidade do sujeito para “dominar as regras de uso da língua nas diversas situações”. Para os autores, essa noção distingue-se da “competência linguística chomskiana, da “competência enciclopédica” e da “competência lógica”. Os autores consideram, no entanto, a proximidade da noção por eles explicitada à de competência comunicativa, utilizada em estudos etnográficos da comunicação por Hymes (1972). Nesse sentido, o modelo de competência comunicativa relevante para as nossas análises é que integra a dimensão social e a dimensão linguística dos enunciados, em situações de interação pedagógica de ensino, nos gêneros discursivos (orais e escritos) que circulam na escola/academia, em atividades do sujeito com a linguagem (BAKHTIN 2003).

Com base no posicionamento de Kleiman (2002), podemos afirmar que os critérios que viabilizam a apropriação do conteúdo nos textos pelo aluno, segundo Figueira, são linguisticamente realizados pela sinalização indexical de palavras como “selecionar” (linha 15) e “montar” (linha 10), em função do que os alunos necessitam para “entender” (linha 11) o conteúdo, caso contrário, eles “não vão conseguir” (linha 12). Essa ação informada por estas escolhas lexicais do locutor, de ordem subjetiva, não oferece uma base a partir da qual a pesquisadora possa atribuir uma interpretação conclusiva para a ação informada. Buscando obter maior detalhamento da informação, a pesquisadora propõe um novo questionamento que permita ao professor reformular o seu dizer.

Ao construir a sua resposta ativa, o professor organiza a estrutura composicional do seu discurso, sinalizando um movimento de distanciamento da orientação valorativa do outro, marcada na superfície linguística pela expressão “porque eu termino assim” (linha 14), seguida por uma breve pausa, indiciando para a pesquisadora um momento de reflexão para o planejamento de outra sequência discursiva, indiciada na expressão “não porque eu não ache adequado” (linhas 14-15), seguida de uma avaliação explicitada como em “é que eu tenho muita dificuldade de selecionar um bom material” (linha 15-16).

Vejamos outro momento de nossa entrevista, o posicionamento do professor Figueira sobre a leitura e a escrita.

Excerto (12)

- Pesq. Você se considera um professor de + por exemplo + você poderia orientar o aluno prá escrever ++ prá ler?
- Prof.Part. Figueira Não
-[Pesq. N:Ã : O! Por quê?
- 5 Prof. Part. Figueira. Eu acho que não é muito o meu perfil + assim de ler +
- Pesq. Mas é sim + você é uma leitora e uma boa leitora! ((a professora ri))
- Prof. Part. Figueira. Não + +eu gosto prá orientar + eu assim prá orientar +
- escrever + não sei + + eu não me considero MUI :I: T O ++
- 10 Pesq. Mas + Figueira você é uma pessoa que escreve + e escreve bem né?
- [Prof. Part.Figueira.É + +
- Pesq. Você orienta PIBIC +
- [Prof. Part.Figueira.É + + relatório também+
- Pesq. Relatórios+ a gente tem esse + +
- [Prof. Part.Figueira. Éh ++ éh + ((hesitando)). (Participante: Prof. Figueira

Ao estabelecer a interlocução a partir do questionamento, apresentado nas linhas 1-2, a pesquisadora provoca, nesse movimento dialógico de interpelação, o deslocamento da identidade do professor com sua área de formação científica para a de ensino da língua. cuja responsabilidade o docente não pode e não quer assumir. Por essa razão, ao construir uma compreensão responsiva para a pesquisadora, esse movimento dialógico de distanciamento é linguisticamente marcado pela modalização da palavra “não” (linha 3).

Nessa postura do professor, pode-se constatar de que modo, em educação, as ideologias e os índices sociais de valor determinam os comportamentos sociais dos indivíduos fixando lugares, posições sociais e o modo como os sujeitos agem com esses conteúdos informacionais estereotipados. Buscando romper com essa posição dogmática hegemônica, a pesquisadora retoma, pela citação, os já ditos do professor, imprimindo pela entoação expressiva um julgamento de valor (de discordância), em face do que está sendo colocado pelo enunciador (linha 6).

Ao ser colocado em situações de construção de conhecimento científico pela mediação de textos orais e escritos, o professor não aceita o papel estratégico que lhe cabe como leitor, produtor e orientador de textos científicos acadêmicos. Ao nos aproximar do discurso do professor com as lentes de Bakhtin (2010b), observamos que esse comportamento de resistência do docente, em relação aos atos que realiza com a linguagem, constituem-se sob forte pressão das forças centrípetas da vida linguística, atuando na construção de uma identidade sócio-ideológica associada a grupos profissionais. Dessa forma, a história da escrita é a história da dominação, do controle (religioso, jurídico) sobre os homens. E esse poder construído a partir do próprio sentido de unificação da linguagem tem sido, por excelência, o espaço da centralização da linguagem de que nos fala Bakhtin. O texto escrito, portanto, parece carregar consigo a memória milenar da permanência da verdade e, com isso, evoca sempre a ideia de autoridade.

Com base nesse pressuposto bakhtiniano, a pesquisadora justapõe a sua fala imediatamente após a fala do professor, para contrapor ao discurso do professor, por entender, no momento da entrevista, que esse dizer é construído com base em um conjunto de crenças e opiniões de senso comum, partilhados no coletivo social, de seu espaço de trabalho. Com essa compreensão, a pesquisadora incorpora, pelo discurso, o *ethos*¹⁹ da competência da autoridade

¹⁹ O termo *ethos* é utilizado na retórica clássica, referindo-se às modalidades verbais da imagem de si na interação verbal. Na atualidade, esse termo foi retomado e elaborado nos trabalhos de Charaudeau & Maingueneau (2004, p. 220), como uma forma de o enunciador legitimar o seu dizer pela posição que ocupa na instituição em relação a uma determinada área do saber. Para os autores, entretanto, essa posição não decorre

oficial e de sua posição como membro dessa comunidade, para apresentar na argumentação de seu discurso, fatos e dados reais que comprovam a participação efetiva do professor em outras situações de práticas de leitura/escrita. No texto transcrito, estes fatos são indiciados tanto pela ancoragem na entoação enfática (de discordância), com que a pesquisadora retoma o dizer do professor, como pela expressão indicial que reafirma sua posição contrária indicada na expressão “mas é sim” (linha 8), “você é uma boa leitora” (linha 8), “você é uma pessoa que escreve” (linha 13), “você orienta PIBIC” (linha 15).

Ao construir a sua resposta ativa, o enunciador-professor se posiciona a partir de uma posição avaliada, sustentada no papel de professor especializado em determinado conhecimento, o que legitima sua atitude em não aceitar o lugar indicado pela pesquisadora. Essa orientação avaliativa do docente é indiciada para a pesquisadora, pela corporeidade, tanto no gesto discreto de riso que acompanha a finalização da fala do professor (v. linha 6), como no encaminhamento de sua argumentação isolada das vozes da cultura, portanto, um argumento que não adquire o estatuto de credibilidade no enunciado do locutor.

Nesse movimento dialógico, não há identificação do docente com uma referência precisa da identidade que constrói de si mesmo, mas apenas uma imagem vaga, imprecisa, ancorada, na superfície linguística do texto, pela modalização dos verbos “achar” (linha 5), “gostar” (linha 6), “considerar” (linha 8), trazendo para o acontecimento, no presente, uma ação realizada no passado, em expressões do tipo “eu acho que” (linha 5), “eu gosto pra orientar” (linha 7), “eu não me considero muito” (linha 8).

Ao possibilitar aos professores, do curso técnico em Agropecuária, posicionarem-se sobre as atividades que desenvolvem em práticas de leitura, pode-se constatar que o conhecimento que utilizam para agir em situações pedagógicas em aula decorre de sua experiência como leitor em práticas discursivas com a linguagem. Esse conhecimento constitui como uma competência discursiva, a partir de escolhas que realiza sobre: i) o que deve ser ensinado, nessa instituição de ensino profissionalizante, para este nível de escolaridade; ii) o conteúdo da disciplina, na relação teoria/prática, e sobre aquilo que o professor presume que o aluno precisa aprender; iii) os instrumentos e recursos disponíveis na instituição, a partir dos quais os docentes podem fazer uma opção entre o que foi planejado e o que pode ser de fato ensinado. Estamos considerando, nesse sentido, que esse conhecimento pressuposto orienta também a forma composicional e o estilo dos textos produzidos pelos professores, objetivando a construção do conhecimento dos alunos.

Nos discursos desses professores, o significado da leitura no curso técnico profissionalizante realiza-se como uma exigência obrigatória do mundo do trabalho, ou seja, como uma maneira de acumular conhecimentos sobre conteúdos, explicitados por Geraldi (1993), como uma atividade em que a leitura é vista como busca de significado e não como construção de significado. Para o autor, a construção de sentido pelos interlocutores ocorre numa situação que contraria toda a lógica da natureza dialógica e avaliativa da linguagem nos discursos.

Esse breve recorte é ilustrativo da compreensão do docente acerca da leitura/compreensão do texto. Esses discursos recuperam o estereótipo que contribui para legitimar um ritual que transforma o produto do trabalho científico em conteúdo de ensino. Nesse percurso, o texto torna-se leitura obrigatória e objetiva, um meio de estimular operações mentais de memorização, repetição através de conceitos e classificações dado seu caráter de verdade absoluta.

No próximo item, examinaremos a mobilização da competência discursiva dos professores na construção dos objetos de leitura.

4.2. O texto de semidivulgação científica como objeto de ensino

Considerando a proposta bakhtiniana para os atos dos sujeitos com a linguagem, assumimos que o texto é algo que se faz, ou seja, considera-se o processo de construção do texto como uma ação que resulta de um projeto discursivo de um agente, em uma dada esfera institucional, construído a partir de uma intenção e de um objetivo. Assumimos também que a relação entre os interlocutores e as instâncias de sua enunciação é condição necessária a sua organização textual.

No âmbito das estruturas do poder da educação formal, conforme pudemos constatar, o curso técnico de Agropecuária se constitui como projeto político e econômico construído, nos discursos oficiais, com a intenção de promover a formação profissional de jovens carentes, durante o processo de sua escolarização no ensino médio.

Nas instituições de ensino responsáveis pela execução desse projeto, a exemplo da Escola Agrícola “Assis Chateaubriand,” as instâncias enunciativas de interlocução mediadas por textos orais e escritos são determinadas, segundo Geraldi (1993, p.54-56), a partir de dois sistemas de referência ou “universos discursivos”: i) aquele logicamente estabilizado e afirmado como conhecimento científico no contexto dos nossos participantes, a área de zootecnia e agricultura; e ii) e outro não estabilizado, logicamente como um conhecimento da

experiência dos sujeitos em espaços sócio-históricos dos rituais ideológicos, das esferas institucionais de trabalho no ensino e aprendizagem dos sujeitos.

Esses sistemas de referência, segundo o autor, não funcionam de forma independente. Nos processos interacionais, esses universos discursivos fortalecem as estruturas ideológicas com poder para elaborar, sistematicamente, as necessidades, desejos, aspirações, em um dado campo de conhecimento, selecionando, hierarquizando, estruturando os componentes de seu objeto/conteúdo, em função da assimilação e apropriação do conhecimento pelo outro, que está numa posição social hierárquica inferior, na condição de aprendiz.

Nessa perspectiva, as situações de construção do conhecimento em aula se dão na inter-relação desses sistemas de referência, mediados pela autoridade e legitimidade de outras vozes da ciência, codificados nos textos escritos. Conforme explicitado pelo professor Pereira (v. enxerto 11, linhas 7-13), os livros existentes na biblioteca do curso, pelo aprofundamento do conteúdo, estilo e forma composicional, se constituem fonte de consulta e estudo para leitores com perfil acadêmico especializado. Nesse sentido, considerando as capacidades leitoras limitadas do público-alvo desse curso, alunos do ensino médio, os textos escritos que mediam as práticas de leitura em sala de aula são, especialmente, produzidos pelos professores, com foco no conteúdo de ensino e na imagem desse leitor.

Tendo em vista os objetivos que estabelecemos para as análises em leitura/escrita, torna-se relevante, neste momento, examinar como os professores constroem para si mesmos uma posição de sujeito-autor nos textos escritos que produzem para estas situações específicas de escolarização, objetivando a formação de técnicos em Agropecuária. Nesse sentido, optamos por examinar o texto escrito utilizado pelo professor Carvalho, na disciplina “Manejo e conservação do solo”, como um gênero do discurso típico das situações escolarizadas, em contextos de uso e funcionamento dos discursos científicos, a partir do tema, do estilo e da forma composicional.

Com base nesses pressupostos, o professor institui o seu projeto discursivo, materializado no texto escrito, de natureza didática, que estamos caracterizando como um discurso científico de semidivulgação (Anexo D), entendendo com Loffler-Laurian (1983), como aquele que tem como intenção a formação profissional e como objetivo a introdução do aluno de ensino médio (ou nível universitário) nos princípios de determinada ciência.

Orientado por essas evidências e pelos sistemas de referência que farão parte do universo temático-discursivo em “Manejo e conservação do solo”, o professor Carvalho marca a sua posição de autor no texto escrito, atribuindo um cabeçalho ao texto, localizado na

superfície superior e central da página, as indicações do lugar de onde fala e a posição que ocupa na instituição, estilisticamente marcadas pelo uso de maiúsculas.

Ao estabelecer uma forma composicional para o texto, o professor organiza o seu trabalho pedagógico de transmissão, tendo em vista a assimilação do conteúdo de ensino. Para garantir essa compreensão, o docente inicia esse movimento de compreensão pela indicação do título “Erosão do Solo Agrícola”. Na organização topográfica do conteúdo científico, o professor adota como estratégia didática a fragmentação do conteúdo de ensino em segmentos informacionais, precedidos de um título, apresentado com destaque em negrito. Essa fragmentação encontra-se diretamente relacionada com os discursos ideológicos da divisão do trabalho que a escola reproduz de múltiplas formas, inclusive na leitura, bem como ao aspecto didático do discurso pedagógico que atravessa o saber-fazer docente.

Na forma composicional do texto escrito, a fragmentação do conteúdo tem como função monitorar o foco de atenção dos alunos, na macroestrutura textual²⁰, através de estratégias enunciativas²¹ de construção de subtítulos e tópicos. Nas práticas de leitura com focalização no conteúdo, a indicação dessas partes facilita a apropriação/memorização desses blocos de informação que o professor necessita (deseja, precisa) que seja assimilado como repetição, em função do produto que resulta desse trabalho - a avaliação. Considerando esse universo discursivo, o professor adota como marca estilística de sua posição de autoria nos textos científicos de semidivulgação, o uso de letras maiúsculas (nos subtítulos) e minúsculas (nos tópicos), com destaque em negrito.

Os títulos e subtítulos nesses textos didatizados de semidivulgação científica funcionam, em práticas de leitura de construção de conhecimento na aula, como um recurso que permite ao professor, como autor introduzir uma explicação ou o detalhamento de conceitos e classificações apresentados em enunciados do tipo: “a erosão do solo agrícola é [...]” “a água [...] exerce uma ação transportadora”, “as gotas de chuva [...] contribuem para a erosão da seguinte maneira” (Anexo D1). Outros elementos estilísticos utilizados pelo professor-autor nesses textos são os recursos multimodais, próprios dos gêneros científicos acadêmicos (gráficos, tabelas, quadros), para apresentar resultados ou explicar de forma condensada explicações densas, conforme evidenciado na figura1 “Fases do processo

²⁰ O termo macroestrutura é usado no sentido dado por Van Dijk & Kintsch (1983), como uma estrutura hierárquica do texto, derivada de diferentes níveis de macroproposições, inferidas das sequências de proposições explícitas ou implícitas no texto. Quando integradas às informações essenciais do texto, servem como base para a compreensão de segmentos posteriores do discurso.

²¹ O termo estratégia enunciativa, neste trabalho, toma como referência o conceito de gênero do discurso de Bakhtin (2003), que permite trabalhar as formas composicionais do texto, estilo e tema, como resultantes da interação autor-leitor.

erosivo,” cuja função é facilitar a memorização das quatro etapas que caracterizam os processos erosivos em suas diversas fases (Anexo D.1).

Uma das formas de legitimar a autoria nos discursos científicos é a citação das vozes do outro, apresentando dados, opiniões e fatos, a fim de imprimir veracidade aos argumentos dos autores. Nos textos científicos de divulgação ampla e restrita, a presença do outro é marcada pela citação (direta ou indireta), pelas aspas, pela paráfrase etc. No entanto, ao produzir um texto didatizado para mediar a construção do conhecimento do aluno, em práticas pedagógicas de leitura, o professor Figueira, na condição de autor, faz uso de estratégias de apagamento dessas marcas, com a intenção de tornar “a linguagem acessível” ao aluno, segundo a fala do professor Figueira, no excerto 11 (linha 6).

A ausência dessas marcas, entretanto, não exclui a presença das vozes nos textos didatizados. A heterogeneidade nas relações dialógicas, embora não indiciadas explicitamente por qualquer crédito de autoria, manifesta-se no interdiscurso, pelo uso de um léxico que não é neutro e indicia para o leitor o pertencimento do sujeito, na condição de autor, a um determinado campo de conhecimento e de trabalho. Essa condição está presente nesses discursos, nas formas de indeterminação sintáticas do sujeito, através da voz passiva (“é preciso considerar”, “são transportadas”, “foram desalojadas”, “é considerada,” entre outras).

Tendo em vista a ideia de que o texto é uma ação que se faz com a linguagem em direção ao outro, com determinada intenção e objetivo, consideramos que o apagamento das marcas convencionais da presença do outro não permitem aos alunos recuperar, nos textos didatizados que leem, os argumentos conflitantes, o debate de ideias, os processos de auto referência pela citação. A não percepção dos traços que distinguem a natureza de um texto do gênero científico e gênero o didatizado de semidivulgação científica impede a inserção e a construção de um lugar de autoria nos textos escritos que os alunos produzem.

O texto didático “Erosão do Solo Agrícola”, reproduzido como cópia pelo professor Carvalho, através de estratégias de redução semântica do texto-fonte, apresenta a referência bibliográfica da seguinte forma: **“Texto extraído da apostila: EROSÃO DO SOLO. ANTONIO RODRIGUES FERNANDES; HERDJANIA VERAS DE LIMA.UFRA/ICA/BELÉM – PA – 2007”**²², (destaque do autor). Conforme se pode perceber, ao apresentar a referência bibliográfica do texto didático de semidivulgação científica, o professor não segue as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e não é

²² O texto fonte pode ser encontrado na íntegra no endereço:

http://www.portal.ufra.edu.br/attachments/586_Introdu%C3%A7%C3%A3o%20a%20conserva%C3%A7%C3%A3o%20do%20solo.pdf

por desconhecimento, uma vez que ele é pesquisador, com textos publicados. Trata-se, portanto, de uma escolha que tem relação com o aluno de ensino médio e o processo de didatização.

A partir dessas considerações, examina-se como o professor Carvalho desenvolve uma prática de leitura através do texto “Erosão do solo agrícola”.

4.3. A prática dialógica de leitura: o entrecruzamento do discurso pedagógico e do discurso científico

As análises desenvolvidas sobre o discurso de semidivulgação científica, materializado no texto didatizado, nos permite afirmar com Geraldi (1993), que o centro das decisões e escolhas do professor no trabalho, em disciplinas científicas de curso profissionalizante de nível médio tem o conteúdo técnico-científico como um objeto de ensino. Nos processos de construção/transmissão de conhecimento, este objeto é ontologizado, ou seja, identificado por categorias imanentes, privilegiando-se as definições e classificações, uma vez que nesse tipo de prática escolar o texto é explicado e não compreendido.

Dessa forma, ao examinarmos as condições históricas que orientam o discurso do professor, interessa-nos não apenas a hierarquia nas relações sociais assimétricas entre professor/aluno, mas nos movimentos dialógicos do discurso pedagógico e do discurso científico que, situados no topo de uma escala hierárquica de poder na instituição escolar/acadêmica, determinam, segundo Foucault (2008), todo um sistema de regras, injunções e prescrições na interação pelos discursos, em gêneros orais e escritos.

Do nosso ponto de vista, a noção de dialogia bakhtiniana remete a toda ação com/sobre a linguagem entre indivíduos, organizados em grupos em suas esferas de comunicação e trabalho. Para Brait (1995, p.194), a interação verbal é um “[...] componente do processo de comunicação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem”. Nesse sentido, todo ato sociocultural de comunicação tem características linguísticas/discursivas passíveis de serem observadas, descritas e analisadas. Para a autora, a abertura das reflexões para as especificidades de uso e funcionamento da linguagem nos textos da oralidade representam um avanço, considerando que nos processos interativos, os falantes não são apenas competentes do ponto de vista linguístico, mas têm também uma competência comunicativa e textual. Essa competência, de acordo com Kerbrat-Orecchioni

(1993, p. 31, cf. BRAIT, 1993, p.194), aparece “[...] como um dispositivo complexo de aptidões, onde os saberes linguísticos e os saberes sócio culturais estão inextricavelmente combinados”. Essas reflexões redimensionam um novo olhar sobre os eventos da aula, como uma interação que tem uma organização complexa, realizada entre a oralidade e a escrita.

Para Geraldi (1993), o efeito de homogeneidade como resultado do trabalho científico para o texto didático, no âmbito da educação, constituiria, assim, em um conhecimento universal, cuja orientação ideológica decorre da compreensão cartesiana de que o conhecimento científico só é obtido pela fragmentação do objeto em partes classificáveis a serem assimiladas em unidades menores. Para o autor, essa orientação ideológica, no sistema de crenças e mitos na cultura escolar, se constitui como um saber que, por si mesmo, seria capaz de diluir e apagar os possíveis conflitos e tensões que emperrariam os processos de saber-fazer e de agir dos agentes- professores, no cotidiano de suas práticas de ensino.

Nessa perspectiva, Geraldi (1993) identifica o trabalho do professor como a ação de um sujeito que domina certo saber, ou seja, o produto do trabalho científico, que é próprio de sua formação, sem se tornar ele próprio produtor de conhecimento. Por outro lado, em razão do trabalho a ser realizado, esse conhecimento deve ser articulado às ações que os outros esperam que ele realize, isto é, articular conhecimento e os conteúdos a serem ensinados.

Refletindo nessa direção, Sousa (2002, p. 97) afirma que, em geral, os conceitos de discurso de sala de aula e de discurso pedagógico são entendidos como termos sinônimos e, tradicionalmente, associados aos discursos autoritários. Situando-se numa posição contrária, a autora realiza uma importante discussão com as principais teorias que investigam as práticas interacionais em sala de aula, especialmente em Sociolinguística Interacional, Análise da Conversação, Filosofia da Linguagem, Didática de Ensino, Análise do Discurso, Etnografia, entre outras. Ao estabelecer o seu próprio lugar de autoria, em meio a essas discussões, a pesquisadora instaura o espaço escolar como o *locus* de suas investigações, articulando nesse movimento de autoria, tanto a sua apreciação avaliativa sobre os acontecimentos observados, quanto a sua orientação avaliativa entrelaçada a outros já ditos em sua esfera de atuação, em outros enunciados, em outros gêneros, espaços e lugares.

Na composição de sua orientação avaliativa, a autora-pesquisadora apresenta o seu dizer sobre os discursos de sala de aula, caracterizando-os como um espaço discursivo da diversidade e da heterogeneidade. Nessa relação, considera que os principais agentes desse processo – alunos e professores - são também produtores de sentido e se revelam nos discursos que produzem. Em suas palavras:

A relação professor/aluno, a exemplo de qualquer relação de/entre sujeitos sócio-histórico e ideologicamente marcados, caracteriza-se por um tenso jogo enunciativo que oscila entre a estabilidade pretendida pelo sistema (linguístico e social) – que impõe restrições ao sujeito e à linguagem – e a atividade do sujeito e da própria linguagem – que permite ao sujeito e à linguagem não serem algo acabado (SOUSA, 2002, p. 97).

Nessa avaliação, a pesquisadora, orientada pelos pressupostos de Bakhtin (2010b), para as formas de transmissão dos discursos, afirma que o discurso pedagógicos e constitui como um discurso autoritário, ou seja, como um “[...] discurso que fala sobre a tradição de ensinar e aprender, determinando o que ensinar, como ensinar, e como aprender”. Nesse processo, o foco no conteúdo de ensino vai se constituir o cerne sobre “[...] o que há de mais representativo desse discurso reconhecido no passado, considerado como “coisas a saber” da educação formal” (SOUSA, 2002, p. 99). No entanto, a história das práticas escolares centralizadas em um sentido único para o discurso pedagógico e o discurso de sala de aula se desfaz, quando a autora afirma que a adoção desse pressuposto implicaria na negação (ou na redução) do caráter múltiplo da linguagem nas relações dialógicas. Assim sendo, o discurso de sala de aula é entendido pela pesquisadora, como:

O discurso de sala de aula será simultaneamente considerado um discurso instituído normalizado acerca da transmissão/aquisição do saber – ‘o que já houve’ – e enquanto construção de sujeitos sócio- históricos – ‘o acontecimento circunstancial. Em outras palavras, as condições de produção desse discurso apontam não apenas para a sua regularidade - um sentido esperado, desejado, previsível – mas também para a sua heterogeneidade, resultante da diversidade e da atividade dos sujeitos envolvidos no processo discursivo (SOUSA, 2002, p.98).

Para Sousa (2002, p. 87), o poder coercitivo dos discursos escolares justificaria tanto a ‘previsibilidade’ do discurso de sala de aula quanto a sua ‘circularidade’. Esse movimento decorre de uma ação intencional e autoritária na instituição escolar, quando o professor disciplina a fala dos alunos, distribuindo-a, ao mesmo tempo em que controla e avalia a aprendizagem; o aluno, por sua vez, se constitui nessa ação como um sujeito que ouve e fala quando é solicitado e obedece quase sempre. Para a pesquisadora, esse discurso se mantém e se sustenta na aceitação e no reconhecimento da autoridade da escola e do professor. O

discurso do docente realiza-se, nesse contexto, como um dizer normatizado, regrado, isto é, como uma ação previsível, como um “discurso pedagógico instituído”.

Essas avaliações da pesquisadora vão construindo o horizonte axiológico a partir do qual o docente vai propor, na interação da aula, a determinação prévia do lugar de aluno e de professor, como lugares que não estão definidamente fixos. Para isso, argumenta com base em dados de suas análises que, se por um lado, os sujeitos, nesses discursos estão sempre submetidos a regras e a restrições, isso não significa que eles apenas reproduzam esse discurso. Por outro lado, afirma também que os confrontos, as contradições, as resistências dos alunos fazem com que os professores reconheçam o movimento dialógico dos sujeitos em direção à construção dos sentidos, nos processos interlocutivos da aula.

As reflexões desenvolvidas por Sousa (2002) interessam aos propósitos desse estudo, uma vez que, no curso profissionalizante de nível médio, o trabalho realizado pelo professor, nos gêneros orais e escritos, consiste em articular o conteúdo de ensino a partir dos discursos já ditos da ciência, aceitos como verdadeiros, pelos docentes, no curso de formação em Agropecuária, sobre o mundo agrário, o que, de certa forma, organiza, orienta e define as estratégias enunciativas, como uma competência discursiva dos professores, na ação com a linguagem nos discursos pedagógicos, nessa cultura. Com base nesse pressuposto, passemos à análise do recorte de uma prática de leitura, em um evento de construção de conhecimento no gênero discursivo aula, mediado por uma prática de leitura do texto de semidivulgação científica, “A erosão do solo agrícola” (Anexo D.1), na modalidade “Manejo e Conservação do Solo”.

Recorte (2)

- 5 “Prof. Carvalho. Este texto é uma continuidade do material que trabalhamos a semana passada + e esse aspecto é superimportante+ então vamos entender como ocorre a erosão do solo + e nós vamos iniciar uma leitura + explicando gradativamente ++ ou até mesmo + ilustrando aqui + com um topicozinho no quadro + vou colocar aqui a data de hoje ((escreve a data e o tema “erosão do solo)) ++ lembrando também que essa terminologia MANEJO + vai muito além + de simplesmente fazermos um estudo em relação em relação à erosão + como eu falei a semana passada MA:NE:JO + é tudo aquilo + é toda a ação que você realiza no teu ambiente agrícola +
- 10 mas não só + desde o preparo do solo ++ como eu já falei + vocês vão ver isso em mecanização [...] lá vocês vão aprender como se faz o manejo convencional + o plantio direto + os implementos utilizados + a

- 15 profundidade do solo + em função da área de trabalho + numa área + um
arado + uma grade + tudo isso tem relação direta + com a perda do solo por
erosão + porque esses implementos quebram + aquela estrutura do solo + no
momento pode favorecer a infiltração ++ + mas a camada abaixo + vai
trazer consequências e isso termina + comprometendo a permanência do
solo no ambiente + então vamos trabalhar esse item 1.3. e depois teremos
20 uma atividadezinha certo? Quem poderia iniciar a leitura do item1.3. +
erosão do solo agrícola?[...] (Participante: Prof. Carvalho)

No recorte (2), o docente inicia o turno de fala, seguindo as regras do “contrato” didático, no evento da aula. Nessa ocasião, a interação se estabelece quando o locutor primário apresenta aos ouvintes um projeto discursivo prévio e sequencial, com marcação temporal específica (linhas 1-2), seguida de uma breve pausa na fala, para encaixar uma avaliação sobre o tema em estudo no enunciado: “e esse aspecto é superimportante” (linha 2), sinalizando para a relevância dessa ação a ser realizada em termos didáticos, e a importância do seu papel na condução desse processo (linha 2-3), pelo modo como ele realiza o seu trabalho (linhas 3-4).

Conforme se pode observar, esse projeto docente realiza-se como um evento singular e único, a partir das imagens que o professor construiu para si mesmo sobre o ato e sobre a forma como ele realiza a sua intenção no espaço e tempo institucionais, tendo em vista esse público-alvo, nesse nível de escolaridade, conforme sinalizado pelo item lexical, “explicar” (linha 4), modalizando a ação a ser realizada num tempo contínuo, mediada pela corporeidade da voz do docente, não apenas “explicando”, mas adotando um estilo específico dessas ocorrências em situações didáticas de ensino cujo foco é o conteúdo a ser ensinado.

Tendo vista que os resultados do ato pedagógico é a aprendizagem, a representação do professor Carvalho para o ato de “entender” (linha 3) está intrinsecamente associada à atividade de “explicar” (linha 4). No entanto, essa ação não é concebida como um processo realizado de uma só vez, mas uma atividade que requer paciência e atenção, por parte de quem quer e precisa aprender. Por essa razão, a opção pela palavra “gradativamente” (linha 4) decorre de uma orientação avaliativa sobre a sua ação e sobre outro. A palavra “explicar”, nesse contexto, torna-se uma “palavra-chave” na esfera discursiva das ações pedagógicas, a partir das quais construímos “cenários estereotipados” para as sequências de eventos que fazem parte de uma lógica cultural de senso comum, com as quais atuamos sobre uma dada realidade no mundo (FAIRCLOUGH, 2001, p. 242-243).

Esses momentos iniciais da aula evidenciam que a maioria dos atos dos sujeitos em situações interacionais no social é orientada por um sistema de crenças e normas,

culturalmente institucionalizadas e discursivamente difundidas e compartilhadas. Esses “sistemas de referência” ou “universos discursivos” (GERALDI, 1993, p. 54-55), construídos na herogeneidade das vozes na interação verbal, entre conflitos e confrontos oportunizados pela multiplicidade de sentidos nas esferas culturais, impõem aos sujeitos determinadas formas de compreender a realidade e o mundo.

Do ponto de vista de sua organização composicional, a aula realiza-se como uma ação estratégica com fins didáticos, tendo como objetivo “explicar conceitos com clareza, compartilhar informações e motivar a reflexão a partir desses conceitos e informações” (MARCUSCHI, 2005, p. 20). No discurso do professor, essa competência discursiva se revela quando ele apresenta o tema (linhas 3 e 6) e, considerando o nível de escolaridade do público alvo, aponta para a especificidade do sentido de alguns termos, na área de agricultura, a exemplo da palavra “manejo,” por ser um termo largamente utilizado nas diversas modalidades do curso (linhas 7-9). Essa ação é indiciada pelo item lexical “lembrar” (linha 7), como uma estratégia didática que pode assegurar a compreensão correta da ação do termo “manejo” (linhas 8 e 10). No evento da aula, o docente realiza esse enunciado imprimindo a sua voz um tom mais alto, para chamar a atenção do interlocutor sobre os aspectos semânticos do seu conteúdo-sentido (linhas 8-9). Na oportunidade, o professor, na condição de especialista, se posiciona criticamente para apontar na modalidade “de mecanização” (linha 12) um “manejo convencional” (linha 13) como uma técnica contrária à definição por ele apresentada nas linhas 9 a 11.

Ao construir o seu discurso, o professor assimila a autoridade da voz científica e da voz pedagógica para imprimir ao seu enunciado uma orientação valorativa de verdade única e universal. Esse movimento dialógico de assimilação é marcado, especialmente, pela modalização expressa em “falar”, utilizado no pretérito imperfeito do indicativo, para situar o momento da ocorrência da fala como o anterior em “eu já falei” (passado, linha 9 e simultâneo, linha 13). Como se pode perceber, trata-se de uma categoria dêitica que estabelece uma progressão na construção do sentido no discurso do locutor para o que vai ser dito como uma verdade, sustentada em fatos, em uma situação real vivenciada pelos alunos na modalidade “mecanização agrícola” (linha 12). Essa orientação ativa para os enunciados científicos já ditos, dialogiza o seu dizer e é a sua porta de entrada para anunciar pela voz pedagógica a realização de uma atividade e a leitura do texto “Erosão do solo Agrícola”.

Observando-se a dimensão verbal do discurso docente, constata-se que o duplo movimento dialógico com os já ditos da voz científica, presentificam-se na oralidade acadêmica do professor sem deixar marcas linguísticas da presença de outras vozes, em outros

enunciados e textos. A ausência dessas marcas, na oralidade docente e no texto-base, tem como característica a ausência de conflitos teóricos, sendo que um único discurso é apresentado como verdadeiro. Segundo Leibruder (2000), a ausência de conflitos teóricos se dá como um dos efeitos de sentido produzidos na passagem do conhecimento científico para o conteúdo de ensino, oportunidade em que a aprendizagem ocorre não mais como uma possibilidade de compreensão, mas como uma verdade absoluta e inquestionável. Dessa forma, a leitura é uma prática monovocal porque nega-se ao texto a sua natureza dialógica com outros textos. Nesse âmbito, cabe ao aluno o reconhecimento e a assimilação do que é explicado pela autoridade do texto didatizado e da palavra do professor

No contexto institucional de ensino, esse modelo de texto e de ouvinte/leitor se estabelece como pretensos referenciais objetivos das estruturas estáveis e ideais de construção do conhecimento, apresentadas na ideologia cartesiana como um protótipo da razão lógica e universal. Segundo Coracini (1992), esses modelos estabelecem os alicerces atuais para a construção do edifício do conhecimento científico, cujas bases estão assentadas na objetividade, na verdade absoluta, na imparcialidade, na neutralidade, na inquestionabilidade. Essa ilusória busca de imparcialidade da ciência, de acordo com a autora, é transposta para os textos científicos por meio de alguns recursos formais da linguagem como as notas de rodapé, paráfrases, citações, aspas etc., na tentativa vã de alcançar a neutralidade e objetividade dos fatos, dados, objetos e acontecimentos anunciados.

Refletindo nessa direção, Leibruder (2000, p. 231) afirma que no discurso científico, “[...] todo e qualquer resultado obtido será, *a priori* uma verdade incontestável”. Para a autora, a busca da suposta neutralidade científica faz com que esses discursos apresentem os seus objetos ao leitor não como uma construção de sentido pelo discurso, mas como a própria realidade desses objetos no mundo.

Observe-se no fragmento a seguir, os movimentos dialógicos do discurso pedagógico e do discurso científico na leitura do texto “Erosão do solo agrícola”, em situações reais de construção do conhecimento.

Recorte 3

Prof. Carvalho. Erosão do solo + começa aí por favor+
Al./leitor. Miguel. A erosão do solo agrícola + Professor?
Prof. Carvalho. Isso

Al./leitor. Miguel ((lendo)) a erosão do solo agrícola é a desagregação + transporte e deposição + das partículas do solo + da matéria orgânica e dos

nutrientes+ dos vegetais + em consequência da água em movimento + do vento + e das ondas + em outros locais

Prof. Part. Carvalho. Lembre-se que nós já trabalhamos isso antes + termina a repetitividade pra facilitar o entendimento + e às vezes mais um

10

componente novo em função de um autor diferente ++
Al./leitor. Miguel ((continua leitura)) A erosão hídrica é a que ocorre + com maior frequência nas diversas regiões brasileiras + porém a erosão eólica é um problema também grave + em regiões de vegetação insuficiente + para cobrir o solo + em regiões áridas e em solos de origem psa : mítica

15

[Prof. Carvalho. Mais arenosos

Al./leitor. Miguel.((continua)) ricos em quartzo + no Rio Grande de Sul + Mato Grosso e Minas Gerais + a sua ação já se faz sentir +

Prof. Carvalho Regiões áridas ou semi-áridas só se encontra aí nesses estado? Não + é muito mais peculiar

20

[Al.Partic (1). No Nordeste

Prof. Part. Carvalho. Porém o autor por ser destas regiões não enfatiza a principal área semi-árida do Brasil que se encontra no polígono das secas + na região Nordeste + mas aí a gente faz a abstração trazendo para nossa realidade + apesar de que nós vamos trabalhar textos que enfatizam a nossa realidade + muito importante + + principalmente essas partes do processo erosivo + continue + por favor+

25

Al./leitor. Miguel.((lendo)) Fases da erosão hídrica + sem se considerar a erosão eólica + toda a remoção de solo + exige a presença de água + sobre o terreno + cuja principal fonte é a chuva + a erosão Hídrica é um processo

30

complexo + que ocorre em quatro fases distintas + 1ª fase +
Prof. Carvalho. Lá vou eu interromper prá enfatizar o seguinte + alguns autores + só consideram três fases + essa primeira e a segunda formaria uma só fase só

.....[Al.Partic.(2) O impacto?

35

Prof. Part. Carvalho. Isso + ele considera como degradação ((trecho incompreensível)) + então vocês vão se deparar + nas leituras de vocês + com as duas situações + onde se tem ou se aceita + com mais frequência as três fases + a parte de quem promove a desagregação e impacto + mas aqui a gente vai obedecer na íntegra esse texto porque também + é um trabalho recente e considera autores importantes + no estudo de manejo e conservação do solo e água + certo? Vamos lá

40

Al./leitor. Miguel. ((lendo)) Impacto + as gotas de chuva que golpeiam o solo+ contribuem + para a erosão da seguinte maneira + desprendem as partículas do solo no local do impacto + transportam + por salpicamento + as partículas desprendidas + imprimem energia + em forma de turbulência + a água da superfície de um terreno + principalmente + nos minutos iniciais + exerce uma ação transportadora

45

Prof. Part. Carvalho. Vamos passar pra + página seguinte + olhando uma figurinha que vocês têm aí + ((lendo a figura)) e aqui nos temos a superfície de um terreno + com pouca instabilidade em termos de relevo + relativamente plano + qual é essa + o princípio + ou fenômeno natural da chuva? Gotinhas começam a cair aqui + não é? Não parecem gotas não + + mas + depois do movimento elas ficou + é + esse solo aqui + estando + sem vegetação +desnudo + ou desprovido + de sua proteção natural + seja por vegetação viva + ou restos culturais + chamam de que esses restos + vegetais + na superfície do solo? Quem já ouviu falar?

55

[Al Partic. (3). De que?

Prof. Esses restos de vegetais que não são vivos + a parte viva + mas ficam cobrindo o solo?

60

[Al.Partic. (1) Substrato

Al.Partic.(2) Cobertura morta

Prof. . Part. Carvalho. Cobertura morta ((trecho inaudível)) que também protege + ó essa gotinha + ela encontra a superfície + há um impacto + não é um impacto? Por isso é chamado impactos + porque justamente + nesse momento + em que a gota golpeia a superfície desse sol + isso promove uma ++ desagregação desses elementos + que compõem a textura do solo + +Bom + quais são os elementos que compõem a textura do solo? Talvez vocês tenham estudado isso em introdução à agricultura + ou não? Não posso dizer por que não fui eu + foram três professores para as cinco turmas daqui + então possa ser que tenha sido explorado de forma diferente + esse conteúdo + essas informações de solo + + quais são os elementos ou as UNIDADES que compõem a textura do solo? ((fala o nome de alguns alunos para responder, no entanto ninguém fala)) textura do solo + o que compõe a textura do solo?

.....[Al.Partic.(3) é areia + argila

Prof. Part. Carvalho Isso + o que é que fica entre um e outro?

.....[Al.Partic. (4) + é + é

Prof. Partic. Carvalho. Areia + são as partículas maiores + as argilas são as menores + o que é que fica nesse meio aqui ? ((mostrando a figura)) + + É um mineral mais SILTE + então areia + silte + e argila + do maior pro menor + certo? Isso + elas individualizadas + tem um comportamento + elas juntas sofrendo o efeito da Matéria orgânica que também contribui[...] há quem diga que ela tenha uma união maior + mas a gente não sabe as características físico químicas + no momento aqui ++ não nos interessa + nós vamos trabalhar a matéria orgânica sobre o processo erosivo + vai trabalhar um pouco isso também + ajuda a melhorar as condições de solo + no momento + que isso desagrega + já há um transporte dessas particulazinhas aqui + + pelo fenômeno que você viu aí + chamado de + ((dirigindo-se ao aluno que estava lendo)) você leu impacto e agora SALPICAMENTO que é fácil + você vê no rodapé das paredes + que teriam contato o meio externo + após a chuva fica impregnando de grãosinhos + os mais visíveis são areia e silte + que são maiores + fica uma camadazinha no pé da parede+ é justamente o salpicamento que promove esse deslocamento + se for analisando esse efeito : praticamente não tenha como prejudicar o ambiente porque essa + movimentação + ela passa a ser pequenas + ela não vai jogar uma partícula + saindo desse ponto a duzentos + trezentos metros de distância + trinta + quarenta cm em função da velocidade dessa gota + tá certo? Depois da tua leitura qual foi à sequência que você leu? Depois de salpicamento [...]

(Participante: Prof. Carvalho)

Esse recorte revela uma situação típica da organização da aula: o professor inicia a interlocução dirigindo-se ao coletivo da turma, solicitando a leitura do texto, através da voz de autoridade que lhe confere a posição oficial de professor, sinalizada pelo modalizador lexical “começa aí” (linha 1), imprimindo a sua voz um estilo que presume uma ordem e espera como resposta o seu imediato cumprimento. Buscando atenuar os efeitos de ameaça implícita ao outro na interação, o professor atenua a força imperativa implícita desse ato, utilizando a expressão “por favor” (linha 1), que nas interações espontâneas do cotidiano, objetivam

manter o “equilíbrio social e as relações cordiais entre os interlocutores” (SILVA, 1998, p.116).

Considerando que as relações professor/aluno em sala de aulas e constituem perpassadas pelas relações de poder objetivando o controle (FOUCAULT, 2008), observa-se que a autoridade impressa no discurso retórico docente é atenuada por “gestos de polidez”²³ (GOFFMAN, 1970), tal como realizado na fala do professor na linha 1, encoraja o aluno Miguel a se apresentar, espontaneamente, para iniciar a leitura. Observa-se, no entanto, que ao iniciar a sua participação, o aluno solicita ao professor a sua confirmação como leitor, conforme se pode observar na linha 2.

Ao ser ratificado, pelo docente (linha 3), o participante Miguel inicia a leitura do texto. A sua posição social nessa atividade é a de coadjuvante que vocaliza as palavras do autor do texto escrito. Uma vez definida a atribuição da voz ao participante secundário nesse cenário, o professor pode outorgar para si o papel central dos atos enunciativos, como um enunciador primário, ou seja, aquele que domina um conteúdo a ser transmitido e pode estabelecer regras e normas de comportamento na interação, interrompendo sempre que for necessário explicar, comentar palavras ou ideias que possam causar mal entendidos. De maneira geral, pode-se afirmar que esta é uma tendência esperada para a realização do gênero do discurso aula.

Conforme pudemos constatar ao longo de nossa imersão em sala de aula, os textos que medeiam as práticas de leitura, por ocasião da construção/transmissão do conhecimento são textos que se adequam aos objetivos da ação didática. Por essa razão, conforme já evidenciado anteriormente, estes textos são pensados e produzidos pelos professores do curso técnico, como um recurso/instrumento didático, a serviço do bom desempenho do trabalho, em situações de ensino.

A partir dessa percepção, o docente executa uma prática de leitura como um evento planejado em uma sequência interlocutiva em que a voz docente assimila a voz científica e a voz pedagógica pelo trabalho metalinguístico da explicação, segundo Loffler-Laurian (1983), um recurso fundamental de aproximação desse leitor, em vias de construção do conhecimento com o discurso de semidivulgação científica. Vejamos como o professor coordena, gradativamente, as explicações, a construção do conhecimento com os alunos.

²³ O termo “face” é utilizado por Goffman (1970, p. 13), em estudos desenvolvidos na análise da conversação, envolvendo as relações interpessoais em interações face a face. Para o pesquisador, quando se entra em contato com o outro, tem-se a preocupação de preservar a autoimagem pública, ou seja, a imagem que se quer manter, através da “face”. O termo “face” é definido como a “imagem de uma pessoa delineada em termos de atributos sociais aprovados, ainda que se trate de uma imagem que outros podem compartilhar, como quando uma pessoa enaltece sua profissão ou sua religião graças a seus próprios méritos”.

Na dimensão verbal do gênero aula, o horizonte temático diz respeito à esfera de ensino técnico em Agropecuária. Nesse sentido, observa-se que a forma composicional do discurso é constituída pela definição ou especificação de um modelo do mundo real, através do qual os alunos podem pensar sobre determinados fenômenos físicos, relacionados ao conhecimento legitimado, cientificamente, como um conhecimento “verdadeiro”. Nesses enunciados, o modelo de cientificidade apresentado é construído pela identificação dos processos erosivos em solos agrícolas, indiciado pela modalização lexical da palavra “é”, como uma ação associada a um estado que tem duração permanente, utilizado para construir uma definição de um fato ou fenômeno, tal como ocorre em “erosão do solo agrícola é” (linha 4), caracterizado como “desagregação, transporte e deposição” (linhas 4-5).

Concluída a leitura do parágrafo, a voz do professor se constitui como falante primário pela autoridade da voz pedagógica (linhas 9), para ativar a memória dos alunos sobre a continuidade do tema em estudo, adotando um estilo de interação que é próprio dos processos de comunicação na aula: explicar, expor ou apontar caminhos que possibilitem fixar, manter, melhorar, corrigir falhas, assegurar o aprendizado. No enunciado, essa condição decorre da ação de “lembrar” (linha 8), realizada como uma necessidade imperativa pela modalização lexical “lembre-se”. Essa ação tem um caráter impositivo, entretanto, faz parte da competência discursiva das práticas interativas da aula, o domínio de estratégias que, nos processos de sua transmissão, tornam-se “palavras interiormente persuasivas” (BAHKIN, 2010b, p. 142).

Nesse fragmento, a palavra “nós” (linha 8) realiza-se como uma forma inclusiva de envolvimento na interação do professor e do aluno. Observa-se, ainda, que, ao emitir um julgamento de valor sobre os modos de construção do conhecimento científico, a palavra do professor assimila a voz da autoridade científica e pedagógica e, nessa condição, o seu discurso assume um tom expressivo da retórica da autoridade que existe como verdade única, como uma palavra sagrada que exige repetição e identificação reverente, sinalizada pela palavra “repetitividade” (linha 9).

Nesse trecho, a ação didática docente se constitui com um saber-fazer e um saber-dizer pelos movimentos dialógicos de assimilação da autoridade da voz científica e pedagógica, afirmada pela própria condição de trabalho, ou seja, como aquele que “sabe o saber produzido por outro, e que o transmite” (GERALDI, 2010, p. 86). Esse saber não tem origem numa ordem imanente, objetivamente pressuposta, mas se constrói, ideologicamente, em função do contexto social onde é aplicado e da identidade social dos agentes que manipulam esse conhecimento.

Nas linhas 18-19, o professor direciona uma questão retórica para o coletivo da turma, objetivando deslocar a exemplificação do conteúdo apresentado pelos autores no texto-fonte para atualizá-lo nos espaços da região Nordeste. Nessa perspectiva, o professor ignora a resposta do aluno e prossegue a sua explicação, tal como acontece nas linhas 21 a 26. No final desse segmento, o docente faz uma nova interrupção na leitura do aluno para acrescentar o ponto de vista teórico de outros autores sobre o conteúdo informado no texto-base (linhas 32-33).

Após a conclusão do enunciado do professor, o aluno formula uma breve questão para recuperar o referente do conteúdo informado em “o impacto?” (linha 34). No movimento dialógico que constrói em direção ao outro, o docente ratifica a participação do aluno através da palavra “isso” (linha 35) e prossegue o seu discurso, argumentando em torno de possíveis divergências teóricas, apresentadas em textos escritos, que são próprias da natureza dos gêneros do discurso científico, a exemplo do que ocorre em “então vocês vão se deparar+ + nas leitura de vocês + com duas situações” (linhas 35-36). No enunciado que segue, o professor reassume a voz da autoridade pedagógica para se posicionar de forma avaliada com base no conhecimento científico e no texto escrito que é detentor de um conhecimento verdadeiro e universal, conforme se observa em “mas aqui a gente vai obedecer na íntegra esse texto porque também é um trabalho recente e considera autores importantes” (linhas 8-10).

Refletindo sobre o diálogo, no gênero aula expositiva, Marcuschi (2005a, p.46) afirma que a questão perguntas e respostas em sala de aula e fora dela não tem a mesma funcionalidade. Para o autor, muitas perguntas construídas pelo professor na interação, “são apenas um motivo para rever o tema, identificar um problema, aferir a posição do aluno ou prosseguir na exposição”. Nesse contexto, é comum que as respostas dos alunos não sejam retomadas e nem se tornem objeto da argumentação do professor, da mesma forma que muitas perguntas dos alunos não são sequer consideradas pelo professor, sem que isto represente uma situação de anormalidade na interlocução.

Essa reflexão pode ser constatada no fragmento anterior, quando o professor interrompe a atividade de leitura do aluno, formalizando esse gesto através de escolhas lexicais bem próximas das interações espontâneas em esferas do cotidiano, a exemplo de “lá vou eu interromper” (linha 32) para logo, em seguida, assumir, em sua exposição oral, uma prática discursiva acadêmica, incorporando ao seu discurso outros já ditos pelas vozes autorizadas da ciência, com os quais o professor mantém relações dialógicas e passa a fazer parte do saber especializado que utiliza para ensinar.

Ao construir o seu discurso pela assimilação da voz científica, o professor busca legitimar o seu discurso pelo movimento dialógico de distanciamento. De forma que o outro-autor é textualmente marcado no discurso oral do docente de forma vaga e difusa no enunciado “alguns autores” (linhas 31-32). Esta estratégia para o enquadramento do discurso do outro, nos discursos da ciência, segundo Coracini (1991), é típica do texto científico, no qual o acordado, o comprovado, o descoberto, o dado é um conhecimento que não pode ser questionado, conforme indiciado pelo docente em “aqui” (linha 38), um marcador da posição de poder do locutor na esfera do ensino e pela modalização verbal em “obedecer” (linha 39).

Retornemos à análise do recorte (3), focalizando outra intervenção do professor com finalidade didática. Após o término da atividade de leitura do aluno (linha 47), o professor reassume a sua condição de falante primário para apontar no acontecimento discursivo do texto um fato novo, sinalizado em “olhando uma figurinha que vocês têm aí” (linhas 48-49).

Ao iniciar a leitura do gráfico (1), a voz do professor se constitui pela assimilação da voz científica que orienta a voz pedagógica. Na dimensão verbal do discurso do professor, pode-se perceber ora a presença da voz científica, ora a voz do senso comum. Nesse fragmento, a voz científica revela-se por uma seleção vocabular própria da tradição retórica dessa área de conhecimento, conforme especificado em: “relevo”, “superfície”, “instabilidade”, “fenômeno” “proteção natural”, “vegetação viva” ou “restos vegetais” (linhas 49-56). Nesse mesmo trecho, a voz do senso comum se corporifica na voz professor quando verbaliza a leitura da figura (1), adotando um estilo de linguagem de senso comum, sinalizada na estrutura linguística do enunciado, por termos realizados no diminutivo, a exemplo de “figurinha” (linha 48), “gotinhas” (linha 52). Além desse aspecto, o professor apresenta aos alunos um questionamento sobre o princípio de chuva que, embora se constitua como a causa do fenômeno em estudo, é um conhecimento construído informalmente no cotidiano dos grupos.

Esse questionamento ocasiona uma dispersão momentânea do foco de atenção dos alunos, expressa pela troca de olhares entre eles e registrados, pela pesquisadora, em diário de campo. Este movimento dos alunos passa despercebido do professor e, após concluir a leitura dos quadros (A) e (B), no gráfico (1), retoma a exposição do tema, numa linguagem mais técnica, direcionando o foco de sua atenção, para o significado de alguns termos, a exemplo de “proteção natural”, “vegetação viva”, “restos culturais”, “restos de vegetais” (linhas 54-66), que implicam a correta compreensão do fenômeno em estudo. Na interação em curso, o professor formula outra pergunta aos alunos para identificar um possível problema em relação

ao uso desses termos e, ao mesmo tempo, rever alguns aspectos do conteúdo veiculado anteriormente.

No movimento dialógico que segue (linha 67), o professor faz uma breve pausa na voz e na condição de falante primário, apresenta ao coletivo da turma uma sequência de questões, seguidas de retomadas e explicações (linhas 67-99), o que revela a sua intenção de prosseguir fazendo uma revisão de conteúdos que considera importante os alunos terem assimilado em outros componentes curriculares, conforme indiciado em “Talvez vocês tenham estudado isso em introdução à agricultura + ou não?” (linhas 67-68).

Esse momento, embora previsto nos rituais da sala de aula, não é previamente planejado e sua realização decorre da consciência do dever de um agente responsável para com o outro. De acordo com Bakhtin (2010c), essa responsabilidade se estabelece na ação, com base numa compreensão de algo que antecede a própria ação do agente.

Ao analisar a construção dos discursos e do conhecimento na interação da aula, tendo como foco o fluxo discursivo dos agentes no processo de construção de sentido pela linguagem, marcada pela heterogeneidade das situações que exigem tanto o uso de textos falados como escritos, pode-se constatar a pertinência da teoria bakhtiniana. Nesse âmbito, destaca-se a noção de linguagem nos discursos, como ato/ação dos agentes na interação que estabelece com o outro, em textos orais e escritos e na diversidade das situações sociais em que o agente é convocado a realizar uma ação discursiva necessária, eficaz e competente, em situações institucionais de trabalho.

É com base nesses pressupostos que podemos examinar o gênero aula como um acontecimento discursivo e suas condições de produção em sua dimensão social constitutiva, sua relativa estabilidade e normatividade. Essa dimensão social dos gêneros do discurso nos permite olhar nos discursos de sala de aula o jogo interlocutivo das vozes - da ciência, da pedagogia, do aluno, do senso comum, do poder, pelo princípio da dialogicidade. A adoção desse princípio permite ao pesquisador observar na interação professor/aluno, que a voz de autoridade docente resulta não apenas do poder institucional, mas nos movimentos dialógicos de assimilação da voz científica e pedagógica como condição intrínseca das situações reais de trabalho no ensino.

Desse modo, o trabalho docente de resignificação do conhecimento científico para o discurso pedagógico não se realiza de forma linear, a partir de um planejamento prévio e de uma normalização, mas de um processo que decorre de posicionamentos avaliados em relação ao conteúdo/objeto de ensino em direção ao outro-aluno que não sabe e precisa aprender.

De acordo com Batista (1997), no modelo histórico de escola e de ensino, a dispersão e a heterogeneidade dos discursos tendem a ser reduzidas e homogeneizadas. Uma das causas apontadas pelo autor, nesse sentido, é a natureza corretiva do ensino e sua influência nos resultados, uma vez que a hipervalorização do certo faz parte do contrato didático do professor.

No entanto, por ocasião da análise dos eventos discursivos da aula, pudemos observar que a homogeneidade nos discursos científicos se dá como resultado da atividade enunciativa pedagógica que tem como intenção adaptar um conteúdo científico para um determinado nível de audiência. Trata-se de um discurso que pretende divulgar/transmitir ciência, mas não é produzido pela ciência. O efeito de homogeneidade nesses discursos se constituiria, dessa forma, com o objetivo de tornar o conhecimento científico uma verdade universal e absoluta, capaz de sintetizar e diluir as divergências teóricas que dificultariam a ação do docente e a aprendizagem dos alunos, nesse nível de escolaridade.

Nesse sentido, seguimos Marcuschi (2005, p.47), quando afirma que a resignificação do conhecimento científico nos discursos dos docentes, decorre [...] de uma multiplicidade de realizações que em cada circunstância pode variar na forma e na qualidade” Como esse aprendizado é determinado por condições sócio-históricas e ideológicas que resultam de agentes únicos e singulares, situados em eventos irrepetíveis, tem-se que “não há garantia *a priori*” para a eficácia desse ato.

Em nossos dados, essa situação pode ser explicitada por ocasião da proposta de atividade, encaminhada pelo professor Carvalho aos alunos, após a prática de leitura do texto “Erosão do solo Agrícola”, da seguinte forma: 1) “Comparar o enunciado sobre as fases da erosão aqui estudadas, com os textos encontrados em livros que tratem do estudo da erosão dos solos agrícolas; 2) Explique como ocorre o processo de erosão hídrica; 3) O vento transporta mais facilmente partículas menores? Justifique; 4) Como ocorre a deposição das partículas de solo quando a enxurrada perde força? 4) O que é voçoroca?”

Conforme se observa, essa proposta de atividade escrita não oportuniza apenas o acerto ou o erro, mas a utilização de estratégias de comparação e síntese (questão 1), explicação e descrição de procedimentos (questões 2 e 4). No curso técnico profissionalizante, esse tipo de atividade parece se orientar por estratégias discursivas contraditórias. De um lado, os docentes buscam a facilitação dos processos de construção do conhecimento, no texto escrito didatizado, priorizando a atomização de tópicos em fragmentos facilmente identificáveis e simplistas como forma de atingir o conhecimento unificado do objeto. Por outro, encaminham os discentes para a leitura de textos científicos especializados, objetivando

comparar, explicar e descrever etapas de um processo de conhecimento que o aluno só teve acesso como parte de um conteúdo teórico internalizado.

Para Motta Roth (2012), a exposição do aluno apenas aos gêneros científicos didatizados legitimados e autorizados pela cultura escolar/acadêmica impede o acesso e o engajamento do aluno aos discursos científicos institucionais, causando uma dependência excessiva, dos alunos aos valores e conhecimentos do professor.

Como resultado dessa prática escolar, tem-se um leitor que não tem autonomia para interpretar o que lê. Ao ser solicitado a produzir um texto escrito a partir de textos científicos de divulgação ampla ou restrita, o aluno vive o conflito entre uma produção textual didática já sedimentada e uma produção textual em que o texto é produzido em uma situação específica de enunciação, em instâncias acadêmicas ou jornalísticas.

De maneira que, a forma composicional e a organização do conhecimento nos textos didáticos (explícita e pressuposta pelos docentes) como necessária a compreensão dos conteúdos de ensino, leva o docente a adotar uma formulação textual com baixo grau de explicitude²⁴, impedindo a aprendizagem de outras estratégias inferenciais e linguísticas/discursivas em práticas de leitura/produção escrita nos diversos gêneros do discurso que circulam na esfera escolar/acadêmica.

Há, portanto, em todo projeto discursivo do professor, uma intenção que é presumida pelo contexto extraverbal (social e ideológico), que se integra também aos gêneros do discurso como parte constitutiva essencial da sua forma composicional nos textos de semidivulgação científica. Do ponto de vista institucional, pode-se afirmar que o discurso pedagógico alia-se à esfera acadêmica para constituir-se como um saber incontestável, coletivo e, de certa forma, um saber atemporal, que atua como forças centrífugas que se empenham em manter o homogêneo na diversidade.

No próximo capítulo, examinaremos como os professores encaminham a produção textual dos alunos nos gêneros resumo, relato e “trabalho de pesquisa”.

²⁴ O termo explicitude é definido por Marcuschi (1999, p.40-41), como uma forma de ação social para constituir um sentido público. Dessa forma, a explicitude de uma ação comunicativa não se constitui como ato unilateral da linguagem ou de um agente, mas como uma ação realizada por habilidades referenciais e inferenciais em situações socioculturais específicas. A explicitude, segundo o autor, resulta de uma atividade de uso da linguagem, ou seja, da inserção sócio pragmática dos usuários da língua em contextos situados. Uma outra dimensão da explicitude diz respeito aos conhecimentos compartilhados por dois ou mais indivíduos que são presumidos para a compreensão do ato comunicativo. Em contextos situados, esses conhecimentos geram expectativas sobre quanto dizer, o que se deve dizer e como dizer, cujos limites são difíceis supor e estabelecer. Em termos de compreensão, uma importante constatação do autor, nesse sentido, é a de que “muito daquilo que significamos pelo uso da língua exorbita o âmbito da língua [...], mas nem por isso é facilmente destacável na língua”.

CAPÍTULO V - OS GÊNEROS ESCRITOS EM CURSO PROFISSIONALIZANTE: RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DISCURSIVAS E PRÁTICAS SOCIAIS

Neste capítulo, objetiva-se examinar como os professores encaminham as atividades de leitura e produção de textos acadêmicos em práticas pedagógicas de construção do conhecimento. Nesse sentido, o foco de nossa observação e análise está voltado para os saberes construídos pelos docentes nas ações discursivas que realizam em direção ao aluno, nos gêneros do discurso, em correlação com os objetos de conhecimento que são próprios da esfera específica dos sujeitos. Esses discursos, quando relacionados à organização laboral e à luta de classes pelo poder, vão se constituir “[...] como produto da atividade humana coletiva e reflete, em todos os processos de sua constituição, tanto a organização econômica como a sócio-política da sociedade que o gerou” (BAKHTIN 1997, p. 227). Não é, pois, sem razão, que Bakhtin (2003) considera o texto o objeto mais importante nas investigações em ciências humanas, a partir do qual podemos questionar as representações que os sujeitos constroem para si e para o outro, nos textos que leem e escrevem.

Por essa razão, consideramos que a relação entre discurso pedagógico e discurso científico no espaço da sala de aula permite compreender e interpretar a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, não só como um conhecimento compartilhado/transmitido entre aluno e professor acerca dos objetos/conteúdos científicos, mas como o espaço onde se constroem relações intersubjetivas, marcadas pelas ideologias do poder da ciência e da instituição educacional.

Com essa compreensão, entendemos que a constituição histórica dos discursos e dos sentidos nos gêneros do discurso escolar/acadêmico resulta não apenas da intervenção didático-pedagógica, mas de um projeto social e político. Nesse ato, o sujeito que age é investido de poder para tomar decisões sobre o outro-aluno, sobre o conteúdo de ensino, sobre os textos, em relação ao tema, a forma composicional, os recursos de estilo, metodologias, práticas pedagógicas etc. Esse conjunto de saberes, construído na ação, vai subsidiar todo um sistema de conhecimentos e crenças, a partir das quais o professor pode tomar decisões sobre o que é relevante e necessário para o discente aprender sobre um dado objeto de conhecimento científico, para apropriar-se de conceitos e procedimentos para saber-fazer e saber-dizer nos gêneros discursivos da academia.

5.1. Os saberes dos docentes sobre leitura/escrita e sua articulação com as condições de produção/transmissão de conhecimento

No Brasil, estudos desenvolvidos em torno da formação do professor, a questão do saber e sua produção, têm sido objeto de estudos por parte de inúmeros pesquisadores. Nas diversas vertentes de investigação, a ideia de que o ato de ensinar é um processo que envolve a mobilização de saberes de diversas ordens parece ser consensual, especialmente, em estudos desenvolvidos por Perrenoud (2002), Tardif (2002), entre outros. Para os autores, o ato de ensinar é um processo não normativo e explicitado como o conjunto de conhecimento, competências, habilidades e atitudes, incorporadas pelos professores em suas tarefas, no trabalho. De acordo com Perrenoud (2002), as diferentes vertentes teóricas que estudam os saberes na formação docente adotam uma terminologia flutuante como: saberes eruditos ou comuns, formais, teóricos, tácitos, praxeológicos, práticos, profissionais, saberes de ação e saberes de experiência.

Nesse âmbito, seguimos as noções formuladas por Carvalho e Perez (2001), por apresentarem uma classificação para o saber-fazer do professor em um conteúdo específico, identificando-os como: saberes conceituais e metodológicos e saberes integradores, que adaptamos aos propósitos de nossa investigação.

Para os autores, os saberes conceituais e metodológicos estão relacionados com o conhecimento do conteúdo objeto de ensino e dizem respeito ao que se sabe sobre esse conteúdo. Esse conhecimento é produzido em instâncias acadêmicas, por especialistas na área específica do docente e, resulta de um conhecimento que pressupõe um saber, construído como uma orientação metodológica sobre o conhecimento científico específico e sobre os desenvolvimentos científicos recentes em sua aplicação. Além desse aspecto, os autores ressaltam ainda que esses saberes podem ser constituídos por conteúdos valorizados e legitimados pela tradição escolar. Os saberes integradores são relativos ao ensino dos conteúdos e oriundos das pesquisas realizadas na área de ensino de conteúdo específico. No processo de formação, esses saberes envolvem questões relacionadas ao ensino de conteúdos específicos e aos acontecimentos da sala de aula, entendendo-os como um espaço de construção do conhecimento e não como o lugar do já-dito ou de aplicação de um conhecimento já pronto.

Compreendendo com Carvalho e Perez (2001, p. 108) que “[...] teorias diferentes requerem práticas diferentes,” entende-se que é com base no saber sobre o conteúdo

específico que os professores do curso técnico profissionalizante mobilizam e selecionam os conhecimentos de natureza científica para tomar decisões em relação ao aluno, ao conteúdo específico, aos textos, aos métodos e práticas pedagógicas de ensino, conforme pudemos observar, no capítulo IV, nas entrevistas com os docentes.

Nos textos orais e escritos, observamos que a representação do docente para os gêneros científicos tem como pressuposto os saberes conceituais e metodológicos com focalização no conteúdo científico. Esses saberes, essencialmente, calcados na racionalidade técnica, são também a base para a construção de um saber sobre a linguagem nos textos.

Essa representação para o conhecimento científico, segundo Coracini (1991), tem as suas bases fincadas no pensamento pós-aristotélico no Ocidente, que preconizava a ideia de que o conhecimento científico só poderia se tornar cognoscível, a partir da atomização do objeto em unidades menores, facilmente classificáveis e, por conseguinte, analisáveis. Esse modo sistemático e lógico de conceber a construção do conhecimento acaba por se refletir na forma como o docente entende que o aluno aprende, ou seja, pela repetição e memorização de conceitos e classificações.

Como se pode perceber, em dias atuais, essa concepção de conhecimento está ligada às opiniões enraizadas que constroem os mitos e os estereótipos em educação. Quando interiorizadas pela consciência individual dos sujeitos nas esferas de ensino estabelecem estreita relação com a palavra nos discursos, nas fronteiras culturais que orientam a organização das atividades profissionais.

Na esfera institucional do Curso em Agropecuária, o saber conceitual e metodológico, como um componente da formação do professor para o ensino das disciplinas técnicas, se constitui, nos discursos, pelas ideologias do racionalismo técnico estereotipado, considerado em suas dimensões genérica, interacional, pragmática e histórica. Observe-se, nesse sentido, o que diz o professor Figueira, sobre a construção do saber e sua relação com o gênero do discurso artigo ou relatório científico na modalidade escrita.

Excerto13

Prof. Part. A pesquisa científica + é uma revisão de literatura + + por exemplo + ninguém trabalha em sala de aula
 Pesq. Eu acho que é + + não sei + + éh + o que eu entendo é que vocês acham que o suporte teórico que eles têm ((os alunos)) na disciplina vai servir como revisão bibliográfica + poderia servir + +

- 10 Prof. Partic. Mas não serve + não serve + +porque a gente + a gente ainda
tem assim + apostila e apostila + é feita de *fragmentos* + né? + por exemplo
+ em ‘movimentos da água’+ [...] eu não tenho um texto que me dê esse
suporte + + uma revisão de literatura que faça isso é um CAOS porque pega
15 a gente tem que montar + determinadas vezes não é? A gente sabe que muita
gente trabalha com apostila + quer dizer + na verdade + quando ele fez a
apostila+ ele fez uma revisão + mas *o aluno não vê a revisão* + *até porque*
não tá lá escrito + *como revisão* + *tá escrito como texto* + *pode até ter sido*
+ *mas tá escrito como texto* + então é isso + (grifo nosso) (Professor –
participante: Figueira)

Nesse excerto, observa-se que o professor constrói um ponto de vista avaliado para a atividade escrita do aluno, baseado nos processos de comunicação na academia, sinalizado pela referência expressa em “pesquisa científica” (linha 1), construída por analogia com a área específica do mundo teórico e dos conceitos²⁵ é transposta para as atividades discursivas em práticas com a escrita pelo docente. No discurso do professor Figueira, observa-se que essa abstração ocorre como um conhecimento universal, previamente acordado pelos membros dessa esfera, sinalizado no discurso verbal pela modalização da palavra transacional “é”, no enunciado “é uma revisão de literatura” (linha 1), como uma ação atemporal e progressiva que transcende ao momento presente e aponta para a sua permanência no futuro.

Após uma breve hesitação, sinalizada pela pausa, o locutor parece considerar que a sua afirmação pode não ser compreendida pela pesquisadora, enquanto professora de língua portuguesa. Por essa razão, o locutor, antecipando possíveis problemas de compreensão, reorienta o seu projeto discursivo, construindo a sua argumentação pela exemplificação, tal como se observa na linha 2, constrói o movimento dialógico pelo enquadramento do gênero “pesquisa científica”, como um conhecimento que não faz parte dos conteúdos determinados pelo “contrato didático” dos docentes nessa área.

Ao se constituir no diálogo como locutor, a pesquisadora introduz um comentário avaliativo, marcado pela modalização da expressão “eu acho que” (linha 3), sinalizando para o interlocutor uma opinião não definitiva, através dos recursos expressivos da pausa e expressões hesitativas como “não sei”, “éh” (linha 3). O conteúdo referencial nesse enunciado é realizado pela modalização da palavra “entender” (linha 3), na expressão verbal “o que eu entendo”, assumindo, nessa afirmação, toda a responsabilidade pelo erro de compreensão/interpretação da informação, apresentada nas linhas 4-5.

²⁵ Marcuschi (2007, p. 53) define “entidades abstratas” como uma abstração aristotélica de propriedades de um objeto ou de classe de objetos, cujo ponto de partida é a experiência organizada racionalmente.

Através desses recursos estilísticos, a pesquisadora consegue a adesão do locutor, que constrói a sua compreensão/resposta ativa, trazendo para o diálogo uma reflexão sobre o ensino construída por um *ethos* pedagógico e científico, ou seja, pela autoridade legitimada em instancias do poder e, como tal, não admite réplica.

Na estrutura linguística do discurso, essa concepção é sinalizada pela modalização do item lexical “mas”, para introduzir uma afirmação contrária ao já dito do interlocutor nas linhas 3-5, expressa em “não serve” (linha 6), realizado pelo recurso estratégico da repetição. Após uma pausa na voz, o professor constrói uma argumentação, pela assimilação das vozes científicas especializadas, sinalizada pela expressão “a gente,” seguida de enunciados entrecortados, marcados pelo uso persistente da pausa, a exemplo do que ocorre em “porque a gente + a gente ainda tem assim” (linha 6-7), na tentativa de encontrar a palavra certa e, logo após, identificada como “a apostila,” definindo-a como um texto fragmentado no enunciado “é feita de fragmento” (linha 7).

No discurso que segue, o locutor direciona o foco de atenção do interlocutor para a positividade da ação que realiza, utilizando o discurso narrativo da exemplaridade com base no saber conceitual, através do qual ele pode tomar decisões sobre como dizer, a quem dizer, conforme explicitado nas linhas 7-11. Ao construir uma posição avaliada para si, pelo enquadramento do outro-aluno, considerado como aquele que desconhece e necessita identificar/reconhecer o objeto/conteúdo científico a ser ensinado, o docente reconhece que o gênero apostila, apesar de “fragmentado,” é um instrumento metodológico eficaz para as ações no ensino do conteúdo científico especializado, neste nível de escolaridade, quando afirma que “eu não tenho um texto que me dê esse suporte + + uma revisão de literatura que faça isso é um CAOS + porque pega termodinâmica + cada fórmula” (linhas 8-10). No discurso desse professor, pode-se constatar, com Lahire (1993, 40-41), que a forma escolar para as relações sociais com a escrita é determinada como o espaço de trabalho de objetivação, codificação e apropriação dos saberes.

Essa avaliação do docente para o outro-aluno tem como presumido social e ideológico, a história da formação de técnicos de nível médio, conforme explicitado no capítulo III, (p.61-96), profundamente marcada por pedagogias voltadas para as técnicas e métodos instrumentais para construir um “saber fazer”. Na representação do docente, a realização de saber-fazer, pelos “agentes de serviço” ou “agentes de produção”, não implica, necessariamente, uma atividade reflexiva sobre a ação para o saber-dizer, em textos escritos, conforme indiciado nos enunciados em destaque nas linhas 13-16.

De acordo com Carvalho e Perez (2001, p.115), as ações que são próprias da formação docente, relacionadas à natureza do saber conceitual são, especialmente, desenvolvidas em atividades metodológicas e pedagógicas como “saber avaliar, compreender as interações entre professores e alunos, perceber as dificuldades e sucesso dos alunos, saber relacionar essas dificuldades ou sucesso à realidade social das comunidades escolares etc.” Ao configurarmos a atitude do docente em relação ao seu dizer em situações reais e concretas de transmissão do conhecimento de conteúdos específicos, observamos que o objeto de conhecimento passa a ser discursivizado em um gênero “apostila” porque ele é concebido, no contexto dessa cultura escolar, como uma ação comunicativa sobre como o professor trabalha as intenções e o conteúdo de ensino para a apropriação e assimilação por parte do outro.

No âmbito do curso técnico, os gêneros aula expositiva e a apostilas e constituem como saberes integradores determinados por quem tem o poder de impor uma forma de textualização específica para transmitir/ensinar ciência, decidir o conteúdo a ser transmitido, a metodologia e os instrumentos adequados para essas condições de trabalho em educação. Isso nos leva a concordar com Bakhtin (2003) e Bakhtin e Voloshinov (2002), quando afirmam que os seres humanos estão imersos num oceano de palavras que interceptam os agentes e as suas ações responsivas ativas. Por outro lado, os autores consideram que as forças que impulsionam as nossas ações atuam de forma oposta e, aparentemente, contraditória. Com base no discurso do professor Figueira, podemos afirmar que os gêneros do discurso se estruturam, em sua totalidade, pela junção de forças centrífugas e centrípetas, atuando no social e na cultura como uma forma de inserção, ação e controle social, político e ideológico. Nesse sentido, conforme argumentamos anteriormente, a forma composicional atribuída pelos professores ao gênero apostila está determinada não só por “saberes integradores” (CARVALHO; PEREZ, 2001), como elementos neutros, mas por julgamentos de valores que funcionam na cultura escolar/acadêmica como sistemas cognitivos e de coerção social, enquanto instrumentos didáticos de construção/transmissão de conhecimento.

Consideremos os argumentos apresentados pelo professor Figueira (no excerto 13) sobre a capacidade limitada do aluno para atribuir sentido aos gêneros científicos acadêmicos no enunciado “até porque não tá lá escrito + como revisão + tá escrito como texto + pode até ter sido + mas tá escrito como texto + então é isso porque não tá lá escrito como revisão” (linhas 14-16). Essa afirmação sugere que, na representação do docente, o uso e o funcionamento dos gêneros dos discursos científicos se constituem como valores diferentes na relação eu e o outro: o primeiro é aquele que o docente atribui a si mesmo uma identidade profissional científica especializada para um saber-fazer e um saber-dizer; o segundo é aquele

que ele constrói o enquadramento do outro-aluno, como um agente de serviço ou de produção, orientado pelas condições históricas e ideológicas do mercado econômico para o trabalho de jovens nesse nível de escolaridade.

Nas representações dos docentes, essa orientação ideológica materializa-se no âmbito da cultura do ensino profissionalizante no texto apostila em situações reais de construção de conhecimento em práticas de leitura/escuta. Tem-se, portanto, que a experiência individual dos docentes com os gêneros do discurso, nos eventos interativos da aula, não resulta apenas de conhecimentos construídos pelos “saberes integradores” de sua formação, mas por todo um sistema de crenças, ideologias, estereótipos internalizados pela consciência dos sujeitos para as atividades de interação social, nos discursos de transmissão de conhecimento. Esse modo de representação, segundo Fairclough (2001, p.91) implica uma relação entre prática social e estrutura social em que o “[...] discurso é moldado e restringido pela estrutura social”.

As restrições para o gênero didático, no discurso do professor Figueira, têm como intenção implícita “facilitar” a aprendizagem dos alunos pela memorização de conceitos e classificações do objeto científico, sistematicamente objetivado em unidades menores, facilmente identificáveis. Esse objeto/conteúdo científico torna-se didatizado pelos movimentos dialógicos de distanciamento das vozes que, no contexto sociocultural e histórico, lhe dão acabamento em práticas pedagógicas de ensino, ou seja, um uso e uma funcionalidade que justificam tanto a sua aprendizagem como a sua aplicação, na resolução de problemas específicos que requerem uma intervenção reflexiva e crítica especializada.

No âmbito do curso técnico, essa forma ideológica de pensar a realidade do educando implica o conformismo de que nos fala Baccega (1998, p.8-9), “[...] em que o indivíduo/sujeito ‘vê’ o que deixaram pronto para ele através da inculcação de estereótipos”. Esse presumido social, disseminado na cultura da instituição, acaba por impedir a formação de sujeitos que agem de forma reflexiva e autônoma por ocasião do exercício profissional no mundo do trabalho, a exemplo do que acontece, historicamente, com a formação de sujeitos técnicos de nível médio em Agropecuária, conforme constatamos no capítulo III, neste trabalho.

Nesse sentido, as condições de produção do conhecimento científico nas modalidades de “Zootecnia”, “Manejo e conservação do solo” e “Fundamentos básicos em solo água, planta e atmosfera”, decorrem das ações discursivas organizadas por um gênero de natureza, essencialmente, didática. A apostila, considerada por Figueira como uma forma composicional fragmentada, não favorece a construção de estratégias linguísticas/discursivas e cognitivas, em atividades de produção escrita dos alunos, nos diferentes gêneros científicos

acadêmicos, uma vez que esse texto didatizado, supostamente, contém tudo o que precisa ser dito e explicado sobre determinado tema. Dessa forma, a sala de aula configura-se como um espaço de certezas, dos já-ditos, previamente acordados pela ciência como verdades absolutas, sobre as quais o aluno/ouvinte/leitor deve se sentir compelido a aderir. Considerando-se que os resultados do trabalho docente implicam sempre uma avaliação, pode-se afirmar com Rojo (2005), que os objetivos para essa ação no acontecimento da aula é o reconhecimento de um objeto científico, que existe independentemente das condições históricas de sua produção sociocultural e, como tal, deve ser apenas assimilado/identificado/repetido em situações de avaliação.

Conforme evidenciado no capítulo IV, esse modo de transmissão não favorece a construção de estratégias mais complexas, a exemplo da comparação e da inferência, que possibilitam um apoio logístico para as ações dos alunos, em situações de produção escrita nos gêneros da academia. Nessas condições, não é sem razão que grande parte dessas atividades encaminhadas pelos professores, no evento da aula limita-se a localização de conceitos, à classificações do conteúdo ensinado e à cópia de informações que comprovem, em situações de avaliação, a leitura “correta” dos próprios autor(es) do texto.

Diferentemente dessa compreensão, defendemos que não se trata de conceber as formas genéricas por sua natureza homogênea, mas admitir que elas são tão heterogêneas quanto as atividades discursivas que as engendram. Lembremos que a situação discursiva, na teoria bakhtiniana, decorre de condições sócio-históricas de duas ordens: i) da situação social mais imediata, cujos componentes são o horizonte social comum aos interlocutores (o espaço visível em que se dão as interações em sala de aula), o conhecimento e a compreensão compartilhados entre os interlocutores, e a avaliação que eles fazem da situação: ii) da situação social mais ampla, definida por um lado, pelas especificidades de cada esfera de produção ideológica e por um certo horizonte social dos temas recorrentes, e da relação que as esferas ideológicas estabelecem com a ideologia do cotidiano.

Os gêneros do discurso, enquanto formas relativamente estáveis funcionam como modos específicos de interação que se atualizam na situação de interlocução, garantindo, desse modo, a sua consolidação histórica e a possibilidade de renovação. Em outras palavras, se, por um lado, o gênero funciona como o elemento disciplinador dos enunciados/discursos, por outro, sofre as determinações da situação de interação, podendo, inclusive, o próprio gênero alterar o contexto. Dessa relação entre o contexto social amplo e imediato e o material verbal, o discurso não resulta como um reflexo da situação, mas como seu acabamento

avaliativo, conforme comprovado nas entrevistas com alunos e professores ao longo do capítulo III, neste trabalho.

Nas interlocuções dos sujeitos em sala de aula, esse pressuposto social que é também histórico tem como função instituir uma posição de autoria para os sujeitos-alunos e professores, tendo em vista os seguintes aspectos: i) a orientação temática nos gêneros discursivos típicos dessa esfera e as possíveis réplicas (orais ou escritas) do outro; ii) a clareza e a organização da forma composicional presumida como eficiente e adequada para a interação; iii) a adequação de um estilo próprio à situação social de enunciação. Vejamos como os professores participantes realizam essa orientação discursiva.

Excerto (14)

- 5 Pesq. Eu percebi ao longo das aulas + a sua preocupação com a parte de
práticas + + de montar experimentos com eles + éh + como é o texto que
você solicita + por que +prá que?
- 10 Prof. Partic. Prá eles produzirem né? Não eu normalmente + eu falo de
alguma coisa + um assunto + composição química do solo + então eu falo
desse assunto + então eu seleciono um texto prá eles lerem + e depois dar
uma opinião + lerem esse texto e fazer um material escrito pra mim desse
texto
[...]
- 15 Pesq. No geral + quando você vai ler esses textos o que é que você percebe?
Eles atendem a sua proposta?
- 20 Prof. Partic. Não atendem + no geral + não atendem +éh + + falta a essência
+ + eles não captam a essência do texto + é incrível se você não direcionar +
no + material o que você quer ‘olhe + isso aqui é importante’ + + eles num+
eles num +++
- 25 [Pesq. Você atribui isso a que?
- Prof. Part. Compreensão + atenção + +assim prioridade a escrita + né? [...] eles leem + assim+ por cima + vê o que entenderam + +como eu digo que não quero que copiem + então eles fazem um apanhado + +digamos assim + não muito bem feito [...] + + eu acho que eles vão lendo o parágrafo + e tirando + algumas coisas [...] normalmente a gente tem melhor resultado + + se direcionar + mais ou menos+ [...] ‘olha + hoje o objetivo do nosso estudo é esse’ +ou então + a gente tá estudando isso + então eu explico primeiro + prá depois pedir + então normalmente atende melhor (Prof. Participante: Figueira)

No início da linha 4, o professor constrói uma reação/reposta para a o enquadramento do outro-pesquisador, pelo movimento dialógico de distanciamento pelo descredenciamento da palavra do outro. Na dimensão verbal, esse movimento dialógico realiza-se pelo recurso argumentativo da ironia através da expressão avaliativa “prá eles produzirem né?” (linha 4). Essa formulação estilística intencional é, imediatamente, refeita no enunciado (linha 4), “ não eu normalmente + eu falo de algumas coisa + um assunto +composição química do solo”

(linhas 4-5), centralizando o foco de atenção da pesquisadora, para as atividades desenvolvidas em leitura/escrita, conforme indiciado nas linhas 6 a 8.

Ao descrever a sua ação, o professor constrói uma posição avaliada para o seu dizer, a partir de um saber conceitual e metodológico no enunciado “então eu falo desse assunto” (composição química do solo) (linhas 5-6). Nesse fragmento, essas afirmações são realizadas na fala, por pausas hesitativas frequentes, procurando encontrar a melhor palavra para explicar a sua ação, conforme se pode perceber nas linhas 4-8. Nesses enunciados, as escolhas lexicais do docente para descrever a sua *performance* são realizadas pela modalização em expressões verbais como “eu falo” (linha 4), “eu seleciono” (linha 6), que marcam a ação realizada no presente como um tempo contínuo. Entretanto, essa atividade só se torna uma ação afirmada pelo enquadramento do outro, a quem cabe obedecer e cumprir as ordens, emanadas do poder, sinalizadas pela modalização das palavras-signos “ler” (linha 6) e “escrever” (linha 7), para as ações pré-planejadas de construção de conhecimento nos processos de escolarização.

Ao formular outra questão para o interlocutor, a pesquisadora direciona o foco de observação do seu interlocutor para as situações em que o docente assume a condição de leitor/avaliador da produção textual do aluno, objetivando identificar os critérios que orientam a correção dessas atividades. Conforme se pode constatar no enunciado transcrito, ao se posicionar axiologicamente no contexto exterior, o docente constrói o seu discurso pelo movimento dialógico de enquadramento da palavra do outro, pelo descredenciamento, sinalizado pela expressão “não atendem” (linha 12).

Nos enunciados seguintes, podemos constatar que o docente não consegue formular para a pesquisadora, de forma precisa, os critérios a partir dos quais ele constrói a sua avaliação sobre a escrita dos alunos, conforme indiciado nos enunciados “falta a essência ++ eles não captam a essência do texto” (linhas 12-13). No movimento dialógico de distanciamento, pelo descredenciamento do aluno, o professor reafirma a sua avaliação através de recursos estilísticos realizados como “é incrível” (linha 13), direcionando a atenção do interlocutor para a informação que será dada no enunciado “se você não direcionar, no material, o que você quer” (linhas 13-14). Neste fragmento, observa-se que, ao formalizar a ação que realiza para o seu interlocutor, o docente o faz através do discurso direto, conforme explicitado na estrutura verbal do enunciado “olhe + isso aqui é importante+ +eles num eles num+++” (linha 14), imprimindo ao dito um caráter de veracidade e conseguir a adesão do interlocutor para o seu ponto de vista. Aproveitando esse momento de hesitação, no final do enunciado, a pesquisadora interrompe bruscamente a fala de seu interlocutor para buscar maior explicitude ao dito de seu interlocutor.

Ao se posicionar de forma avaliada sobre as condições de produção da escrita, num contexto externo e anterior a sua enunciação, em resposta à questão formulada pela pesquisadora, o professor constrói o seu discurso através de recursos linguísticos que modalizam as relações dialógicas pelo distanciamento do outro, de forma subjetiva e vaga, conforme indiciado na seleção de palavras como “compreensão” e “atenção” seguida de pausas hesitativas que sinalizam para o interlocutor a sua busca por uma palavra certa, explicitada em “assim prioridade a escrita+ né?” (linha 17).

Observando-se a dimensão verbal desse discurso, pode-se constatar que a representação do professor para os problemas de leitura dos alunos decorre de uma concepção de leitura como um ato de simples extração de conteúdos pré-fixados nos textos a que eles recorrem na tentativa de legitimar a interpretação, realizada nos movimentos de leitura. Subjacente a essa estratégia da autoridade do autor, a leitura seria um trabalho de interpretação em que a construção do sentido do texto decorreria da organização global ou local do texto a uma determinada compreensão da realidade ligada a sua produção. Entretanto, considerando-se que o horizonte temático, nesse diálogo, é a escrita acadêmica, podemos afirmar, com base em Carvalho e Perez (2001), que se os saberes integradores conceituais, metodológicos e integradores constituem um conjunto de conhecimentos necessários para o “saber-fazer” em situações de trabalho com o ensino, estes saberes não incluem um conhecimento de que ler/escrever são desdobramentos do saber-dizer, entendidos como uma ação dialógica de assimilação ou distanciamento da palavra do outro para marcar uma posição individual avaliada do sujeito sobre um determinado estado de coisa ou sobre os objetos de uma dada realidade no mundo.

No movimento dialógico, que inicia na linha 18, a argumentação se realiza pelo enquadramento do discurso do outro-aluno, sinalizado pela palavra indexical “eles” (linha 18), o docente constrói uma sequência de ações apontando para o modo de sua realização, pela modalização das palavras “ler” e “fazer”, nos enunciados “eles leem + assim + por cima”, “ver”, em “vê oque entenderam” (linha 18), e “fazer”, em “então eles fazem um apanhado + digamos assim + não muito bem feito” (linhas 19-20). Nesses enunciados, o enquadramento do outro pelo docente ocorre pelo descredenciamento da palavra do aluno, identificada como uma palavra que não têm credibilidade no enunciado do professor. Percebendo a força categórica expressa nesse discurso, o professor realiza uma breve pausa na voz, adotando um estilo menos categórico, sinalizado pelo item lexical “eu acho que”, para reafirmar o já dito (linhas 20-25).

No entanto, considerando o objeto/científico no evento discursivo da aula, o professor organiza a sua ação interlocutiva pelo exercício do poder, em atividade de controle e coerção. De forma que, por ocasião de nossa imersão no cotidiano de sala de aula, é possível perceber

momentos de tensão, conflitos, mal entendidos, resistências silenciosas, sugerindo que essas práticas discursivas vão além da ideia de “verdade única e absoluta,” “eficácia” ou “adequação,” presente na orientação avaliada pela assimilação da voz da autoridade científica e pedagógica.

Na seção seguinte, examinaremos como os professores promovem a inserção dos alunos nos gêneros do discurso acadêmico no curso profissionalizante e, em seguida, focalizaremos como os professores integram a dimensão social e a dimensão verbal dos gêneros da academia, examinando três situações de produção escrita, encaminhadas pelos professores nos gêneros resumo, relato e o gênero identificado, pelo professor, como “trabalho de pesquisa”.

5.2. A constituição do saber-fazer docente nos gêneros do discurso no ensino profissionalizante

Na atualidade, estudos e pesquisas com interesses voltados para a análise da cultura escolar (Educação, Linguística, Sociolinguística, Etnografia, Psicologia, entre outras), suas práticas, seus rituais, suas estratégias e conteúdos de ensino, bem como seu compromisso com a construção da cidadania, deslocam-se do conceito clássico de ensino como um direito a que só alguns podiam ter acesso, para incorporar o acesso dos indivíduos aos bens culturais – leitura e escrita – como um direito e uma necessidade social.

Para Kleiman (2001), ao assumir a leitura e a escrita como projeto social e político-pedagógico, a instituição escolar exige que o professor, como o membro com maior poder no contexto dessa cultura, tenha interesse e esteja motivado para propiciar ao outro-aluno as condições de assumir, com sucesso, o seu processo de seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, entende-se com a autora, que o ato de ensinar torna-se uma ação social, política, econômica e ideológica para todas as disciplinas do currículo, seja qual for o grau de escolaridade dos alunos.

O pressuposto básico dessa afirmação é que a leitura e a escrita são atividades pedagógicas que integram todo projeto de ensino. Portanto, ao utilizar esses objetos, em ações didáticas de construção do conhecimento, o professor deve possuir conhecimento sobre as suas várias dimensões (cognitiva, linguística e discursiva) em práticas de ensino.

Embora seja consensual a ideia de que o diálogo é a realidade fundamental da língua pode-se constatar que no Curso de Agropecuária, a representação dos docentes sobre a linguagem está ligada a uma concepção de língua como estrutura, historicamente, associada

ao domínio da escrita ortograficamente correta. Essa compreensão pode ser verificada em nossos dados, em inúmeras situações em que os professores se posicionam de forma avaliada sobre os textos escritos dos alunos. Conforme pudemos comprovar em nossas entrevistas, as representações dos docentes para as situações de escrita têm como pressuposto o domínio da forma textual clássica narração, descrição e dissertação. Essa orientação vai também determinara estrutura composicional do gênero apostila, como um modelo de texto didático adequado para as situações de construção do conhecimento técnico dos alunos, em curso profissionalizante.

Nesse contexto, o texto científico chega à sala de aula, depois de passar por um processo de didatização/adaptação, agenciado por saberes conceituais e metodológicos, nos discursos pedagógicos da oralidade e da escrita acadêmica dos docentes como um conhecimento científico verdadeiro e universal. Essa prática dialógica, mencionada por Bakhtin (2010b), como um modo escolar de transmissão da palavra alheia, pelo reconhecimento e identificação da palavra de autoridade (da instituição escolar, de um lado, e da ciência, de outro lado). É também uma prática monovocal porque nega-se ao texto a sua natureza dialógica em relação a outros textos. Como resultado, [...] tem-se um leitor que não constrói sentidos na leitura “[...]porque a função do texto escolar é ser explicado e não compreendido”. Em consequência, um aluno que não tem autonomia para interpretar o que lê, uma vez que só cabe a ele reproduzir o sentido da voz da autoridade. (ROJO, 2006, p. 43).

Por outro lado, considerando com Bakhtin (2003) que o ser humano age de forma orientada e deliberada em relação ao outro e que é por essa ação que o sujeito se constitui e é reconhecido, defendemos que os objetos de ensino, como modos discursivos de leitura e escrita, não estão prontos e acabados, mas são reconstruídos pelos professores e alunos nas interações de sala de aula, como uma ação orientada e intencional de um agente, cujos atos podem ser acessados por esses mesmos discursos, em sua relação constitutiva e histórica com a realidade concreta o mundo da vida e do trabalho, em cada esfera da criação ideológica.

No curso de formação profissionalizante, o fraco desempenho dos jovens com a escrita, de acordo com Soares (2001, 2003), é responsável não apenas pelas relações de exploração no campo de trabalho, mas também o principal motivo de exclusão nas tentativas de sua inserção no campo profissional.

Nessa perspectiva, estudos desenvolvidos por pesquisadores franceses (LAHIRE, 1999; FRIER, 2000; LESCURE; DARTIGUES, 2000, entre outros), no contexto de formação profissional, dão conta de que os discursos sobre o baixo desempenho em leitura, escrita e interpretação dos que postulam um trabalho, nos últimos anos, deslocam-se da esfera cultural para tornar-se um problema econômico, visto que as estruturas de produção crescem em ritmo acelerado. Neste contexto, todos os empregados com médio ou baixo nível de formação

tornam-se improdutivos e, em médio ou longo prazo, tornam-se um empecilho à competitividade das empresas e, mais globalmente, do país. Por essa razão, cresce o incentivo generalizado à formação de jovens-trabalhadores menos qualificados, considerando que em tempos de crise econômica no mercado globalizado eles constituem a população precária cuja função é exercer uma “[...] constante pressão de baixa sobre os salários dos que têm emprego e [...] equilibrar as oscilações conjunturais da demanda de mão-de obra” (MOURA, 2008, p.25).

Do ponto de vista econômico, as razões apresentadas em defesa deste ponto de vista pelos autores franceses estão relacionadas às mudanças do mundo do trabalho, associadas à morte do taylorismo e ao nascimento da terceira revolução industrial, cujos agentes principais são a globalização e as novas tecnologias.

Em torno desses fatos, organizam-se numerosos discursos políticos-ideológicos em defesa da tese do que Graff (1994) denominou “mito do letramento,” cuja avaliação tem implicação direta com os modos de aprendizagem da escrita. Para o autor, os efeitos dessas avaliações estariam relacionados à maior capacidade de raciocínio e abstração do pensamento lógico, por oportunizar o crescimento econômico do indivíduo e, conseqüentemente a sua ascensão social. Como se pode perceber, trata-se de um conjunto de efeitos empiricamente negados aos sujeitos e que contribuem para a estigmatização dos que foram excluídos do processo de escolarização.

No contexto de formação de profissionais de nível médio, segundo Frier (2000), ter capacidade para ler, escrever e contar tende a assumir uma maior funcionalidade e uso nos meios de produção, em razão da passagem de um mundo concreto para o abstrato, de um mundo manual e mecânico para o cerebral, em virtude da complexidade aberta pelas novas tecnologias de produção. Neste contexto, a competência dos trabalhadores é definida por critérios de adaptabilidade, de polivalência, de capacidade para manusear os suportes tecnológicos de comunicação.

Em relação à produção escrita dos alunos de curso profissionalizante de nível médio, os resultados encontrados por Lescure e Dartigues (2000, p. 29) dão conta de que a ideologia taylorista continua a subsidiar as representações dos professores no universo institucional, responsável pela formação de jovens para o mundo do trabalho. A natureza dessas práticas de ensino só foi alterada em alguns setores industriais de ponta, o que não permite chegar a resultados conclusivos de uma forma geral a esse respeito. Por outro lado, a substituição da noção de qualificação pela de competência, tal como proposta nos discursos oficiais, oportuniza a intervenção de interesses empresariais na definição dos objetivos das escolas, exigindo a produção de indivíduos diretamente “operacionais”. Outro resultado encontrado

pelos autores diz respeito ao período de estágio dos profissionais em formação, facultando aos empregadores um tempo de observação com baixa remuneração.

Os resultados em relação ao uso da leitura/escrita no meio profissional apontam para diferentes níveis de desigualdade e efeitos perversos para a autoestima dos sujeitos inseridos nas esferas de construção de conhecimento em área profissionalizante. Em pesquisas desenvolvidas nesse âmbito, Frier (2000) considera que, para compreender a relação com a escrita de educandos em situação de fracasso no meio profissional, é necessário fazer emergir o sujeito dessas práticas, dando voz aos usuários na situação de aprendizagem. Para a pesquisadora, o conhecimento e reconhecimento dessa relação com a escrita representam pontes estabelecidas entre o saber do aprendiz com o envolvimento em estudos e pesquisas em educação que podem revelar o lugar de enunciação dos alunos, por ocasião da produção dessa escrita. E, só então, encontrar pistas que levem os docentes desses cursos, em todas as disciplinas, a encontrar soluções que permitam superar a situação de fracasso.

Nessa direção, Frier (2000) considera ainda que uma abordagem positiva e não deficitária do sujeito permite evidenciar as qualidades ou pontos fortes dos educandos, bem como apresentar soluções para as possíveis dificuldades desses jovens em relação aos processos de leitura/escrita.

Nessa perspectiva, defendemos neste trabalho, uma concepção de escrita no curso profissionalizante em Agropecuária em ensino médio, como um direito e uma necessidade social do educando e um dos instrumentos que pode possibilitar a sua autonomia em situações da vida cotidiana, acadêmica e de trabalho no sistema produtivo. Esse projeto político, no entanto, não pode ser adquirido pelos alunos apenas em aulas de língua portuguesa, mas em práticas de construção de conhecimento científico pelo engajamento de professores especialistas nas práticas discursivas de uso e funcionamento da escrita no conjunto de disciplinas técnicas. Nesse sentido, observe-se a fala do professor Figueira, em entrevista à pesquisadora.

Excerto (15)

Pesq. Você acha adequado + um texto tipo relatório + por exemplo + para o final do + + para a avaliação do estágio supervisionado?

Prof. Acho + acho + deve fazer relatório

Pesq. Por que?

Prof. Olha Emilia + eu acho que o relatório do final do curso + + esse relatório + ele deve ser mais trabalhado ao longo do curso + + em várias outras disciplinas + não só na disciplina de redação técnica + + porque eu acho que a disciplina de redação técnica + dá um suporte pro relatório + dá mas o que eles precisam é trabalhar mais + + a grande dificuldade que a gente vê nesses meninos é + é no final do curso eles fazerem um relatório +

5

10

- 15 só com esse suporte de redação técnica + + porque é um começo de um
trabalho científico + eles têm que ter essa noção + porque eles vão sair
daqui e vão precisar fazer relatório também + não é só a parte prática + o
que eu acho é que esse relatório deveria ser mais trabalhado ao longo da
disciplinas [...] ser trabalhado ao longo do curso + entendeu?
- 20 Pesq.. Nas disciplinas
[Prof. Em todas + + nas disciplinas técnicas [...] na verdade + eu acho que a
maior dificuldade deles com os relatórios + eu acho que é escrever mesmo +
+ é ter resultados + é saber o que é resultado + é saber o que é metodologia
[...] eles não sabem o que é objetivo [...] então eu acho assim + esse
relatório que é uma coisa importantíssima + é aonde eles aprendem a parte
científica + + só é a oportunidade que eles têm e é muito pouca + muito
pequena ((referindo-se ao tempo de aprendizagem na disciplina redação
técnica)) porque os professores ao longo do + do curso + não se trabalham a
25 redação científica. (Partic. Informante: Professor Figueira)

Nesse excerto, observa-se um posicionamento avaliativo do docente sobre a relevância da escrita de um determinado gênero do discurso, o relatório (linha 5), cujos modos de aquisição e produção são oportunizados em redes de práticas de comunicação científica na esfera do Curso de Agropecuária, conforme explicitado pelo professor nas linhas 9-10. Nessa fala, quando o docente constrói uma orientação avaliada para a ação do educando na modalidade escrita, ele o faz apoiado em saberes conceituais e metodológicos sobre a forma composicional textual, oportunizando a reflexão e mobilização de conhecimento sobre os conteúdos científicos valorizados para um “saber fazer” e um “saber dizer” nessa cultura.

De acordo com o docente, esse saber não se aplica apenas a uma área específica, na proposta curricular de nossa instituição, de redação técnica (linha 7), mas amplia-se para integrar o contexto das modalidades responsáveis pela formação científica do educando, conforme afirmado pelo docente (linhas 6-7). Ao construir no movimento dialógico, uma justificativa para o interlocutor-pesquisador, sinalizada em “porque” (linha 7), o docente retoma unidades temáticas mais relevantes da sequência discursiva anterior, a exemplo da referência a “disciplina redação técnica” (linha 7), definindo o seu papel instrumental como um “suporte” (linha 8). Essa posição avaliada se dá pelo olhar axiológico que vem do exterior, através do conhecimento das disciplinas que integram os conteúdos conceituais e metodológicos específicos da matriz curricular do Curso de Agropecuária.

Ao encaminhar, nesse mesmo movimento discursivo, outra opinião, sinalizada na estrutura verbal pelo marcador lexical “eu acho que” (linha 8), o professor avalia a contribuição da modalidade de redação técnica para o curso, considerando os aspectos instrumentais dessa ação, conforme especificado nas linhas 8-10. Com base na teoria bakhtiniana para os atos da linguagem, notemos que o sujeito- professor sai do interior de si mesmo para pensar sobre o outro e retornar a si mesmo, posicionado nas fronteiras de sua cultura, em um dado espaço e tempo,

para construir um juízo de valor. É a partir desse lugar exterior que ele pode atribuir acabamento à ação que realiza sobre o outro em situações imediatas em sala de aula, conforme se pode constatar na expressão lexical “a grande dificuldade que a gente vê nesses meninos é [...] eles fazerem um relatório só com esse suporte de redação técnica” (linha 9-11).

No enunciado que segue, o professor realiza uma breve pausa para introduzir uma análise dessa orientação avaliada, sinalizada pela palavra “porque” (linha 11), seguido de um enunciado que explica a sua posição enunciativa em “é o começo de um trabalho científico” (linhas 11-12). De acordo com a avaliação do professor, o uso desse gênero discursivo não está restrito às situações imediatas das interações professor/aluno nos eventos interlocutivos da aula, mas amplia-se para as ações que serão realizadas pelos alunos, no presente imediato e no futuro, sinalizada no enunciado verbal pela modalização da palavra “ir”, estabelecendo uma relação de implicação em dois enunciados como em “eles vão sair daqui” e “eles vão precisar” (linha 13).

No movimento dialógico seguinte, o docente tematiza outra situação de construção de conhecimento, na relação teoria e prática, indiciada no enunciado “não é só a parte prática” (linhas 13-14), seguida de uma nova posição avaliada, sinalizada pela expressão “eu acho é que” (linha 14), para sugerir a prática de produção escrita do gênero “relatório” no espaço das aulas nas disciplinas de conteúdo específico, conforme se observa nas linhas 15 a 17.

Essa orientação avaliada do professor, entretanto, não fazia parte do horizonte de expectativas da pesquisadora para esse tema. De forma que, ao iniciar um movimento dialógico de resposta ativa, ela consegue apenas expressar uma palavra que é interpretada como uma incompreensão, conforme explicitado na linha 17.

Ao se constituir como locutor no diálogo, o professor retoma a fala da pesquisadora para, complementar o enunciado, cujo sentido havia ficado em aberto, conforme indiciado em “em todas ++ nas disciplinas técnicas” (linha 18). A partir dessa ação de complementaridade, o docente realiza o movimento de enquadramento do outro, pela modalização retórica em “na verdade” seguida por um breve momento de suspensão de sua voz no discurso, para marcar sua opinião, de forma não categórica, pela expressão lexical “eu acho que” (linha 19), e, dessa forma, retomar o tema/problema, explicitado por ele como “a grande dificuldade” dos alunos (linha 9), em “eu acho que a maior dificuldade deles [...] é escrever mesmo” (linhas 19-20).

Nesse fragmento, observa-se que o significado para a ação de escrever, segundo o docente, “é ter resultados”, “saber o que é resultado”, “saber o que é metodologia”, “o que é objetivo” (linhas 20-22). Esse julgamento axiológico por parte do docente resulta de um saber vivenciado por ele, em práticas discursivas escritas em sua formação acadêmica. Parte significativa desse saber tem o seu uso e funcionamento vinculados aos temas, objetivos e métodos científicos específicos da área de atuação. Esse pressuposto confirma-se quando o docente realiza um movimento dialógico em direção ao seu interlocutor, para identificar na forma

composicional do gênero relatório as ações científicas (objetivos, metodologia, resultados) que só adquirem sentido em atividade de construção de conhecimento científico através da atribuição de significados a conceitos, símbolos e convenções aceitos e legitimados na diversidade dos textos que, além de serem indiciadores do processo de construção das identidades nessas esferas, constituem, também, o modo cultural legitimado de usar os textos na academia.

Nesse movimento dialógico, o docente produz um julgamento valorativo para as dificuldades dos alunos nas atividades escritas no gênero relatório, como um “saber” (linha 20) que os alunos “não sabem” (linha 21). Na representação do docente, este saber consiste no domínio da macroestrutura retórica do gênero do discurso artigo científico, especialmente nas ações retóricas relacionadas a “resultado”, “metodologia” e “objetivo” (linhas 20-22).

Vejamos como o professor Carvalho concebe as ações discursivas dos alunos no gênero acadêmico

Excerto16

- 5 Pesq. Eu observei que você + éh + quando você conduz a leitura em sala de aula ou pede pra eles lerem você propõe sempre uma atividade escrita [...] quando você propõe essas questões pontuais sobre o texto em sala de aula + + quando você pede um trabalho mais extenso você costuma propor uma estrutura de texto prá eles escreverem?
- 10 Prof. Partic. Carvalho. O bom é que a gente tenha + lógico um modelo né? Sempre quando eu peço um trabalho que ele vai fazer + + uma pesquisa + + uma coleta de informações + a gente elabora primeiro + um mais simples + aquele tem uma capazinha + + a introdução + + os pressupostos teóricos + + que dê um embasamento pra que ele possa expor aquilo ali + + as considerações finais e as referências que ele utilizou prá + prá essa confecção + então isso aí que é o ponto chave + esse é o trabalho maior + que eles vão fazer pesquisa + que é pra induzi-los a ler + a procurar+ + éh+ livros + sites + boletins + + todo tipo de publicação referente + ao tema que
- 15 agente tá trabalhando [...] mas por outro lado + a gente também percebe que é MUI:TO incipiente esse compromisso com a informação + muitas vezes + ele pega uma única fonte + recopiam aquelas fontes + até aquelas citações existentes na fonte coloca como se + + muitos textos a agente percebe isso +
- 20 Pesq. É + + quando você faz um trabalho [...] dentro desse modelo que você propõe + introdução + metodologia + pressupostos teóricos + onde é que você acha que o aluno tem mais dificuldade?
- 25 Prof. Partic. Carvalho. Na organização dessas ideias + + é + +na inter-relação dos pontos + ali tratados+ + +por exemplo + o trabalho que eu passei + + pra esse ano + pra eles + foi a questão do efeito + + éh + + da matéria orgânica + + na estruturação desse solo ((o solo agrícola)) [...] aí ele vem com a definição + + ele fala alguma coisa isolada na matéria orgânica + + *mas eu não sei o motivo que o levou a isso* + talvez todas as turmas que nós passamos + + todos esses alunos + três ou quatro atenderam ao que se pretendia + + né? Eu falo o grupo que nós formamos [...] e outra coisa +
- 30 quando eu passo um trabalho eu peço + + vocês vão trazer pra mim que a gente vai orientando + aquilo que tá errado + a gente vai podando + + corrigindo + prá que vocês tomem o caminho que eu quero + + mas eles só

chegam prá entregar o trabalho + +geralmente após a data estabelecida.
(grifo nosso) (Prof. Participante: Carvalho).

No movimento dialógico inicial com o professor Carvalho, a pesquisadora apresenta questões sobre a leitura e as atividades escritas que resultam de práticas pedagógicas com foco no objeto/conteúdo de ensino, explicitadas pelo docente como “questões pontuais” (linha 3). No movimento seguinte, a pesquisadora utiliza, estrategicamente, o recurso da pausa para direcionar o foco de atenção de seu interlocutor para outra questão, apresentada como um “trabalho mais extenso” (linha 4), indiciada no texto transcrito, como “estrutura de texto” (linha 5), objetivando reorientar deslocar a atenção do professor da escrita do relatório, em situações imediatas de interação em sala de aula.

Ao se constituir como locutor, em resposta ativa à questão formulada pela pesquisadora, o docente sinaliza, no seu enunciado, para a necessidade de um “modelo” (linha 6), como um conhecimento estratégico que garante a organização da ação do trabalho docente. No segmento que elabora em seguida, o docente apresenta a descrição do “modelo”, como um discurso que se apresenta como verdade única, como uma norma a ser seguida, indiciada pelo modalizador “sempre”, na expressão “quando eu peço um trabalho” (linha 7). Nesse fragmento, observa-se que o movimento dialógico se constrói com um lugar de interpelação do outro- interlocutor, antecipando possíveis movimentos de sua reação - resposta. Essa intenção realiza-se, também, pela nomeação do gênero “pesquisa” e “coleta de informações” (linhas 7-8), identificados genericamente como “trabalho” (linha 7).

Ainda nesse fragmento, observa-se que o professor faz uso do recurso da pausa, para marcar a assimilação de outros já-ditos, aceitos como legítimos no coletivo da cultura escolar, indiciado pela expressão “agente” (linha 8). Ao construir nesse movimento dialógico o enquadramento do outro, ele o faz orientado pelo sistema de crenças do racionalismo pós-aristotélico, conforme explicitado no enunciado “a gente elabora primeiro + um mais simples” (linha 8). O modelo “mais simples” tem a sua formulação pressuposta, na representação do docente, como um artigo científico, explicitado nas linhas 9 a 12. Ao construir um ponto de vista avaliado para a sua ação, o professor formaliza esse discurso como “isso aí é que é o ponto chave” (linha 14), “esse é o trabalho maior que eles vão fazer em pesquisa” (linhas 12-13).

No enunciado que segue, o professor realiza outro movimento estratégico de enquadramento da fala do outro, pelo distanciamento, sinalizado pelo operador argumentativo

“mas” (linha 15), para construir uma argumentação que marca o discurso do outro, pela desqualificação de sua palavra, conforme se pode constatar nas linhas 15 a 18.

Nesse sentido, consideramos com Fairclough (2001) que as práticas discursivas são moldadas de forma inconsciente nas estruturas sociais de ensino, pelas relações de poder e ideologias, crenças e mitos. Por essa razão, a pesquisadora ignora a fala do docente, entendendo que o pressuposto desse discurso tem como presumido social e ideológico básico os discursos estereotipados que concebem o aluno como um sujeito da falha e do erro.

Em geral, esses discursos são determinados por padrões classificatórios avaliativos, em detrimento dos conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos nas mais diversas situações de ensino e aprendizagem. Ao formular uma nova questão para o docente, a pesquisadora direciona a atenção de seu interlocutor para os aspectos que impedem a construção do sentido pelos alunos, nos gêneros consagrados na academia, citados pelo professor nas linhas 20-23.

No movimento dialógico que constrói como compreensão/resposta ativa à questão formulada pela pesquisadora, o docente realiza o seu discurso pela modalização de expressões avaliativas generalizantes e vagas, conforme se pode observar em “na organização dessas ideias” ou em “na inter-relação dos temas ali tratados” (linhas 22-23). Ao construir no movimento dialógico, uma posição avaliada para a ação que desenvolve, o docente recorre ao recurso da exemplificação, introduzido no enunciado pelo relato indireto, indiciado em “o trabalho que eu passei prá esse ano foi” (linha 23).

Nesse discurso, observa-se que, somente quando o professor realiza o seu enunciado pelo relato indireto, ele consegue processar uma avaliação da ação realizada pelo outro-aluno, identificada como uma “definição” (linha 26), seguida de uma explicação em “ele fala alguma coisa isolada na matéria orgânica” (linha 26). Nessa fala, observa-se que o docente não percebe que essa ação se dá como um reflexo do texto didatizado “apostila”, conforme indiciado em “mas eu não sei o motivo que o levou a isso” (linhas 26-27). Com essa avaliação, constata-se que o docente também não percebe que a construção de conceitos teóricos, abstraídos da ação dos agentes e do contexto mais amplo de sua produção de sentido, não se torna objeto de reflexão, análise, explicação e avaliação por parte dos alunos.

Nesse sentido, entendemos com Bakhtin (2010c, p.110) que um julgamento de valor como uma ação que resulta da experiência individual dos sujeitos, só pode ocorrer na relação eu- outro em sua condição exterior e, ao retornar a si mesmo pode construir uma orientação avaliada de caráter “[...] cognitivo [que] consiste precisamente no fato de ele não permanecer um juízo teórico”, mas se incorporara experiência individual vivida pelo sujeito em seu grupo cultural, no cotidiano de suas práticas sociais.

Do nosso ponto de vista, o juízo de valor realizado pelo professor Carvalho sobre as inadequações dos saberes e competências de leitura/escrita dos estudantes do curso técnico aponta para um ponto fulcral das relações conflituosas com que se deparam os alunos nos processos de construção do conhecimento científico em sala de aula. Para construir uma base de nossa argumentação, precisamos retomar alguns fatos apontados também no discurso do professor Figueira (excerto 14), uma vez que ambos elegem como ponto de ancoragem a produção escrita dos alunos no gênero do discurso artigo de pesquisa (ou relatório), na tentativa de estabelecer uma relação entre os fatos que apresentam e as consequências implicadas nessa ação avaliada.

Para isso, consideremos com Bakhtin (2003, p. 400) que “[...] cada palavra, cada signo do texto nos leva para além dos limites do texto e do contexto”, para neles detectar “indícios e pistas” (GINZBURG, 2007, p. 152) de outros textos que podem revelar como se dá o processo social e histórico de produção de conhecimento em textos didáticos, e a forma como os conteúdos migram do discurso científico para o discurso escolar/acadêmico, nas relações interdiscursivas e intertextuais.

No relato do professor Carvalho, observa-se que ele concebe a produção escrita dos alunos em função de um “modelo mais simples” (excerto 16, p. 161) referindo-se a um modo de textualização, explicitado como “capa, introdução, pressupostos teóricos, considerações finais e referência bibliográfica”.

Ao estabelecer os elos entre a voz do professor Carvalho e a do professor Figueira, pode-se constatar que as dificuldades de textualização dos alunos decorrem da ausência de uma base de orientação para leitura/produção de textos escritos que tenha como parâmetro a dimensão social, cognitiva e linguístico/discursiva dos gêneros do discurso científico. Os exemplos analisados nos mostram que o ato de ler ou escrever é ressignificado no âmbito escolar/acadêmico em função do contrato didático. No entanto, nas falas dos docentes observa-se que, mesmo sem dispor de um conhecimento linguístico especializado, eles reconhecem os gêneros científicos pelos aspectos composicionais e estilísticos, pelos elementos enunciativo/discursivos que organizam, enquadram e salientam a posição enunciativa do autor.

Considerando a proposta bakhtiniana de que os gêneros do discurso são construtos naturais para as ações interlocutivas de sujeitos intencionais, em instâncias sociais de comunicação, um ponto que nos parece ser consensual é o de que dependemos dos gêneros do discurso para interpretar e avaliar as ações que realizamos com os discursos. Ao trazermos esta reflexão sobre os gêneros para a nossa análise, pode-se constatar que é o modelo de

socialização do gênero “apostila” que o aluno tende a utilizar para construir a sua competência investigativa e compreensiva nos movimentos dialógicos de leitura com os textos científicos e de divulgação científica na esfera cultural do curso técnico.

Esse modelo de texto didatizado, assimilado e reconhecido pelos alunos, como um portador de conhecimento lógico, sistemático e verdadeiro, constitui-se como dos entraves para a leitura e produção de textos científicos pelos alunos no discurso da academia. Nessa perspectiva, não é sem razão que os alunos ao produzirem um texto escrito, a partir da leitura de um gênero científico de divulgação ampla ou restrita, publicado em “livros, sites, boletins,” não saibam o que é “introdução” “metodologia”, “pressuposto teórico” etc., considerando-se que parte significativa da construção desse saber-dizer, no curso técnico, tem lugar em volta de textos escolarizados que enfatizam a construção de conhecimentos teóricos-conceituais. Por ser de natureza didática, esses textos apresentam padrões de sentido, forma composicional e estilo que resultam da situação imediata de interação escolar, na qual o aluno procura adequar o seu texto às exigências do trabalho docente.

A partir desse viés de compreensão, pode-se afirmar que o saber que o docente necessita para ensinar não decorre apenas dos saberes “conceituais e, metodológicos” e “integradores”, mas de saber-dizer para agir discursivamente com a linguagem nos gêneros dos discursos em sua esfera de produção cultural. Esse saber-dizer não exige do professor de conteúdos específicos, um conhecimento teórico em linguística ou sobre os gêneros do discurso, mas o desenvolvimento de capacidades para julgar, confrontar, concordar, defender e explicar ideias, fatos, acontecimentos sobre uma realidade vivida, posicionado axiologicamente no mundo teórico.

Para desenvolver essa competência, o aluno do curso técnico dispõe de uma organização curricular que envolve aulas teóricas e práticas e, de acordo com o que Flora e Artur afirmaram em entrevista à pesquisadora, as aulas práticas não podem ser reduzidas a um plano teórico abstrato, em atividades como “conhecer os tipos de solo de + vegetação” ou em “a gente não foi ao tanque de adubo + não foi fazer compostagem e ver como funcionava tudo”. Conforme se pode observar, os alunos reconhecem a importância da prática, mas avaliam também a insuficiência dessa ação.

No contexto do ensino técnico, transformar a natureza dos gêneros científicos em instrumentos didáticos “facilitadores,” nos processos de construção do conhecimento, contribui para marcar o desempenho do aluno em atividades escritas pelo enquadre do texto didático. Nessa condição, não é possível ao educando assumir uma “postura de autor” em relação aos textos que lê e escreve, considerando-se que ele não dispõe dos recursos

estratégicos metalinguísticos e discursivos para construir uma compreensão sobre o que lê/escuta como uma atividade de recolocação da palavra do outro, em contexto específico de significação, habilitando-se dessa forma, a construir e responder de forma ativa as várias propostas de trabalho encaminhadas pelos docentes nos gêneros acadêmicos da escrita.

No entanto, nos discursos informados pelas vozes dos docentes, constata-se que o pressuposto que orienta a produção/adaptação do texto didatizado no gênero “apostila” é o mesmo que faz com que o professor Carvalho possa pensar que, oportunizando a imersão dos alunos em práticas de leitura desenvolvidas em atividades de “pesquisa” e “coleta de informações” na diversidade de suportes em “livros, sites, artigos científicos, boletins técnicos e todo o tipo de publicação” (excerto 16, p. 161), podem promover a transferência automática de habilidades e estratégias (linguísticas, discursivas e cognitivas) para o agir dos alunos na produção de textos escritos.

Uma possível alternativa para superar esse impasse poderia ser a abertura de um espaço para construir, no coletivo da sala de aula, um projeto para as aulas práticas que resultasse do conhecimento teórico veiculado nos textos científicos e de semidivulgação científica, com vistas à sua aplicação no sistema de atividades em agricultura ou zootecnia. Após a realização dessas atividades, o professor poderia abrir um fórum de discussões e debates com os alunos para avaliar as ações realizadas, oportunizando aos discentes construírem uma competência discursiva e metalinguística para o conjunto das ações nos gêneros científicos acadêmicos que resultam do ouvir/falar/escrever. Nessas situações de ensino e avaliação, o aprendiz “tem o que dizer e pode dizer porque aprendeu a fazer”, construindo para si mesmo uma orientação avaliada sobre o conhecimento teórico e a prática vivenciada por ele, em atividades de investigação aplicadas ao campo.

Uma questão que nos parece fundamental, nesse momento de nossas análises (e aqui não estamos adotando uma posição contrária à centralidade dos conhecimentos científicos sobre os conteúdos específicos), refere-se à questão construída pelas ideologias do poder político, disseminadas nas orientações curriculares oficiais para a formação de docentes, conformando o conhecimento estratégico sobre a leitura e a escrita associado às ciências linguísticas e, portanto, uma competência específica dos professores de língua portuguesa, conforme podemos contatar no discurso do professor Figueira (excerto 12).

Com base nas evidências oportunizadas pelo discurso dos nossos participantes-professores, lembramos que a proposta para a compreensão da palavra, por ocasião de sua utilização como um signo linguístico, em conceitos, definições e classificações, deslocados dos seus usos sociais, “[...] pode funcionar sem expressão externa” e implica sempre no

processo de compreensão passiva. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002, p.35-37). A compreensão passiva excluiria, de antemão, qualquer possibilidade de resposta ativa, tendo em vista que esse processo acontece quando o reconhecimento e a identificação predominam sobre a compreensão.

Na seção seguinte, examinaremos como os professores integram a dimensão social e a dimensão verbal dos gêneros da escrita, ao encaminharem as atividades que resultam na produção de textos escritos pelos alunos.

5.3. Os gêneros do discurso acadêmico: condições de produção escrita em atividades encaminhadas pelos docentes

As afirmações de Bakhtin/Voloshinov (2002, p. 32-33), de que tudo o que é ideológico possui um valor semiótico e que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos, são o nosso ponto de partida para a análise dos textos escritos pelos alunos, em atividades propostas pelos professores. Com essa compreensão, consideramos que “todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)” e, nesse sentido, o que determina o discurso e dá legitimidade a sua palavra na condição de autoria é o seu projeto enunciativo (a intenção) e a execução desse projeto, sempre definido na relação eu - outro (BAKHTIN 1997, p. 330).

Conforme evidenciado, a produção, distribuição e o consumo dos textos variam para atender aos objetivos e propósitos dos docentes, em circunstâncias particulares e específicas de ensino. No âmbito do curso técnico, cabe ao professor, como autoridade legitimada pelo poder institucional e pelo conhecimento científico que detém produzir o gênero didatizado “apostila.” Nas situações específicas em que são propostos, os gêneros do discurso científico tornam-se uma espécie de modelo social e cognitivo de interpretação que permite a ação dos alunos nos gêneros discursivos na modalidade escrita. Considerando com Bakhtin/Voloshinov (2002) que toda prática discursiva é social e ideológica, a apostila torna-se, na instituição do curso técnico, um gênero do discurso que faz parte de um “sistema tático” previsto para a ação de construção do conhecimento dos alunos pelo grupo de professores, nos eventos discursivos da sala de aula (CERTEAU, 1994).

Nesse contexto, entendemos que é central a ideia de que a linguagem é uma atividade sócio-histórica de caráter cognitivo, sistemática e veiculadora de ordens diversas e, nesse

sentido, um instrumento social com enorme potencial para determinar a racionalização e o controle das ações do sujeito investido pelo poder para agir sobre os outros. Nas instituições sociais, portanto, os discursos não se constituem como práticas sociais neutras para os diferentes modos da ação de ação dos sujeitos sobre a realidade do mundo e sobre os outros, mas como um modo de representação que contribui para a construção das identidades sociais, dos sistemas de conhecimentos, crenças e ideologias que perpassam as relações sociais nos grupos culturais.

Conforme pudemos constatar a partir das falas dos professores, sempre que o gênero “apostila” é citado, ele é reconhecido como uma convenção autorizada e legitimada, no coletivo da instituição, para agir em práticas pedagógicas discursivas de construção do conhecimento, com foco no conteúdo. Nos eventos discursivos da aula, esse gênero didatizado, como qualquer outra prática social, pode apresentar variação em relação ao estilo, recursos estilísticos expressivos, forma composicional e suporte (eletrônico ou escrito), de acordo com o posicionamento avaliativo do professor em cada modalidade de construção do conhecimento científico.

Segundo Maingueneau (2005), nas situações discursivas de sala de aula, os gêneros se constituem como parte do *ethos* do professor, ou seja, como “[...] a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre o seu alocutário”. A noção de *ethos* retórico é construída pelo autor, com base na retórica aristotélica e relacionada aos processos de enunciação em que o enunciador deve legitimar o seu dizer pela posição institucional em sua relação como um saber. No discurso oral e escrito ele é marcado como uma voz, um corpo, um tom, incorporado à cena enunciativa. Cada gênero do discurso (do cotidiano ou secundário) comporta uma distribuição pré-determinada de papéis que constrói a imagem de si do locutor. A imagem discursiva de si é assim “[...] ancorada em estereótipos, um arsenal de representações coletivas que determinam, parcialmente, a apresentação de si e sua eficácia em uma determinada cultura” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 220-221).

Para os autores, a dimensão social dos gêneros do discurso pelo *ethos*, enquanto modelagem da identidade profissional do docente, desenvolvida em local de trabalho, estabelece as bases para o enquadramento do outro-aluno nos processos de ensino. Em função das trocas interlocutivas em situações de ensino e aprendizagem, como compreensão/resposta ativa do outro, o *ethos* se manifesta socialmente, nos gêneros dos discursos da aula, pelos elementos do contexto extraverbal expressos pela gestualidade corporal e recursos tonais,

construindo um conjunto de atitudes ordenadas pelas práticas sociais e discursivas nesse grupo cultural.

Para Bakhtin (2003, p.391), “[...] o tom não é determinado pelo conteúdo concreto do enunciado ou pelas vivências do falante, mas pela relação do falante com a pessoa do interlocutor (com sua categoria, importância, etc.)”. Esse aspecto é tematizado por Bakhtin/Voloshinov (2003, p.133-141), quando afirmam que o acento apreciativo mostra que uma significação objetiva só se forma pela apreciação valorativa do locutor em relação ao grupo social e evolui com ela.

Essas considerações se fazem necessárias por se constituir um ponto relevante para análise das situações de produção encaminhadas pelos professores e a produção escrita que resulta da prática pedagógica de ensino, no Curso em Agropecuária. Nesse contexto, as situações de produção escrita têm os modos de sua realização definidos, em instâncias discursivas de sala de aula, pelo exercício do poder outorgado ao professor em suas atividades de trabalho.

No contexto de nossa análise, a situação de encaminhamento das atividades discursivas nos gêneros acadêmicos (resumo, relato e trabalho de pesquisa) pelos docentes é constituída como um momento de avaliação. A produção escrita dos alunos se constitui, portanto, como parte das coerções regularizadas pela instituição.

Nas situações de avaliação, o *ethos* do professor manifesta-se nas propostas de encaminhamento para a produção textual dos alunos pelo discurso retórico, como uma ação previamente planejada (ou improvisada) para ocorrer no tempo e espaço da aula ou em contextos externos, num tempo futuro, que pode (ou não) coincidir como término da disciplina. Na sua construção, o professor realiza o enquadramento do outro-aluno na condição de mero espectador da ação, sobre o qual recai a ação de ser avaliado. A partir dessa posição, cabe a ele obedecer e seguir as regras, sem opor resistência e nem questionar o modo de avaliação. Nessa condição, o conteúdo científico informado nos textos produzidos pelos alunos torna-se o principal critério para avaliação em atividades do tipo pergunta/resposta, consideradas pelos docentes como eficazes para a ação de ensino e aprendizagem do conteúdo científico transmitido.

Tendo em vista a centralização dos docentes na avaliação, no momento de nossas entrevistas com pudemos constatar que o ato de corrigir é entendido como parte de um acordo tácito entre os interlocutores. Para o professor, a avaliação se constitui como um evento relacionado a uma violação ou uma ruptura aos termos do acordo firmado para a aprendizagem do conteúdo ensinado. De acordo com Antunes (2006, p.165), ao focalizar

apenas o erro, “professor e aluno perdem a oportunidade de perceberem também o já foi aprendido, o que já pode ser testado como uma competência desenvolvida”. No contexto dos nossos dados, estamos considerando que os movimentos de construção de sentido, que levam os alunos ao erro ou ao acerto, decorrem dos limites e coerções estabelecidas na situação imediata de encaminhamento da produção escrita, objetivando o controle do conteúdo científico assimilado pelos alunos.

Nesse sentido, defendemos que o erro ou o acerto nos textos produzidos pelos alunos se constituem como uma possibilidade de sentido estabelecida pelo leitor/autor para o enquadramento das vozes inscritas no objeto textual, sobre o qual ele atua para alcançar um objetivo ou realizar uma determinada intenção.

Apesar de o foco de nossa análise ser o encaminhamento do professor e a produção escrita do aluno, as atividades escritas são sempre precedidas da leitura de um (ou mais) texto científico de divulgação em esferas jornalísticas e escolares/acadêmicas. Por não ter construído no processo de sua formação uma consciência de que os enunciados produzidos nesses discursos se constituem de formas variadas nos gêneros, os docentes solicitam a leitura dos alunos sem explorar a dimensão social e verbal dos usos e as diferentes formas de dizer nessas esferas. Nessas situações dialógicas com as vozes nos textos, consideramos que a compreensão como reposta ativa envolve também a construção de estratégias inferenciais. Nesse sentido, torna-se necessário definir o que estamos entendendo essas estratégias, em situações de leitura/produção escrita nos gêneros do discurso escolar/acadêmico, uma vez que as dimensões social e verbal já foram explicitadas no capítulo II (p. 32-57).

Para Marcuschi (1985, p.3), as atividades de leitura e de produção textual se constituem como um processo inferencial que envolve o contexto social, cultural e cognitivo. Nesse estudo, o autor apresenta um quadro para uma possível classificação tipológica das inferências para todo e qualquer tipo de texto, identificando a inferência do tipo “lógico” como uma atividade mental mais utilizada pelos indivíduos no cotidiano de sua vida diária e comumente associada ao senso comum.

Na análise dos gêneros “resumo”, “relato” e “trabalho de pesquisa,” além dos aspectos relacionados às condições genéricas, consideramos, com base em Marcuschi (2001) e Matêncio (2002), que a atividade de produção escrita dos alunos resulta como um processo de retextualização²⁶. Para Marcuschi (1985, p.3), a leitura/escrita

²⁶ Estamos considerando a retextualização, seguindo Marcuschi (2001), quando afirma que retextualizar é transformar um texto em outro. Ao explicitar as variáveis que interferem no processo de retextualização, o autor sugere que a alteração dos fatores que constituem as condições de produção/recepção do texto, os propósitos

é um processo de seleção que se dá como um jogo, com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados. Mesmo os textos mais simples podem oferecer as "compreensões" mais inesperadas (MARCUSCHI, 1985, p. 3).

Com base nessa concepção de leitura, o autor estabelece as atividades de leitura/escrita, evidenciando, nessa ação, o papel da memória, entendendo-a “[...] como um conjunto dinâmico de conhecimentos que funcionam como hipótese de trabalho a serem ativadas pelo *input* textual”. Ao enfatizar o aspecto de dinamicidade da memória, o autor afirma que é por essa razão que o sujeito é capaz de “[...] rever seus esquemas, refazer suas hipóteses e reorientar a compreensão”. Além do destacado papel da memória, o autor evidencia ainda, nesse processo, o contexto sociocultural, os conhecimentos de mundo, as experiências, as crenças individuais na organização das inferências no ato de ler.

Objetivando fornecer um modelo geral (mesmo que provisório), que dê conta de “[...] todo e qualquer tipo de reprodução de texto (compreensão, interpretação, parafraseamento, etc.)”, Marcuschi (1985, p. 7) propõe um esquema geral das inferências em três grupos, com vários subtipos, que serão explicitadas à medida que forem se fazendo necessária em nossas análises.

As inferências do primeiro grupo são classificadas como “inferências lógicas” (dedutivas, indutivas e condicionais) e baseadas em relações lógicas, submetidas aos valores de verdade na relação entre enunciados/proposições. Para o autor, estas inferências têm o seu uso na vida cotidiana e, em geral, não são explicitadas nos processos de retextualizações por seus resultados óbvios.

O segundo grupo de inferência são as “analógico-semânticas” (por identificação referencial, por generalização, por associações, por analogia, por composição e decomposição). Esse grupo de inferência é baseado no texto/discurso, no conhecimento dos recursos lexicais e nas relações semânticas. Nesse grupo, segundo Marcuschi (1985, p. 7-8), as inferências analógicas são as que mais se fazem presentes na leitura dos textos, considerando que na linguagem “[...] certas analogias são feitas com base nas propriedades dos termos ou nos sentidos das sentenças/enunciados”.

Segundo o autor, essas associações semântico-analógicas resultam, em geral, da polissemia e da ambiguidade, “dois princípios que servem tanto à economia como à redundância linguística”. O terceiro grupo, denominado “inferências pragmáticas culturais” (conversacionais, experienciais, avaliativas, cognitivo-culturais), tem como base os conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais. Esse grupo de inferências, de acordo com o autor, se constitui como aquele que aparece com mais frequência nos processos de retextualização/reprodução de textos. A formação individual e a condição sociocultural são responsáveis por este tipo de inferência na leitura de textos “e formam, em geral, o *princípio da diferença*” (destaque do autor) (MARCUSCHI, 1985, p. 7-8).

No período de nossa observação em sala de aula, constatamos que as atividades inferenciais pragmático-culturais, baseadas em experiências individuais, associadas ao conhecimento de senso comum são, em geral, reconhecidas pelos docentes como um “saber prático”. Por se constituir como um saber pragmático e tácito, esse conhecimento é avaliado como um padrão que foge ao compromisso com a construção do conhecimento científico, assumido pelo docente e, por essa razão, incapaz de resolver os problemas mais complexos, envolvendo, por exemplo, “problemas do uso inadequado do solo”. Um acontecimento que consideramos exemplar, nesse sentido, ocorreu quando o professor Carvalho propõe aos alunos um teste de sondagem, no primeiro dia de aula, elegendo como tema “os agentes responsáveis pela erosão do solo agrícola”. No momento em que constrói perguntas sobre o tema, o professor vai comentando algumas questões, oportunizando o seguinte diálogo:

Prof. Os agentes responsáveis que provocam erosão [...] + são os responsáveis diretos por promover a erosão do solo [...] Quem é que provoca erosão? Quais são os elementos? Se você tiver em mente algum desses + desses agentes + você coloca + se no momento não se lembrar de nenhum deixe em branco

Al.Partic. Tem muita coisa + + varrer terreiro +

Prof. Chama-se a erosão da vassoura + - só que as dimensões são obviamente diferentes né? O volume de terra do solo extraído [...]

(Prof. Participante: Carvalho)

Conforme podemos constatar nesse fragmento, ao construir uma compreensão/resposta para a questão científica apresentada pelo docente sobre a erosão do solo, o aluno a realiza a sua compreensão através de um pensamento em que as ações são avaliadas por identificação referencial com uma situação específica, vivenciada pelo sujeito no cotidiano, identificada como “varrer terreiro”. No entanto, essa referência não decorre de

uma consciência individual, mas de uma visão compartilhada do sujeito pela linguagem nos grupos, em suas esferas culturais. A partir dessa exemplificação, pode-se inferir que, para além da compreensão de que esses procedimentos funcionam apenas como formas de raciocínio simplistas ou elementares, esses discursos sinalizam para uma nova compreensão do discurso da ciência que consiste em promover a socialização de adolescentes pela construção e atribuição de significados a conceitos, símbolos e convenções da comunidade científica. Nesse sentido, seguimos Driver *et al.* (1999), quando reconhecem que uma maneira de promover esse conhecimento em sala de aula é inserir o aluno no contexto de tarefas relevantes de construção de conhecimento, em interações dialógicas nos eventos discursivos da aula.

Essa perspectiva social e histórica de aprendizagem reconhece o pioneirismo do pensamento filosófico de Bakhtin e seu Círculo, quando propõe que a compreensão resulta da atividade mental entre duas consciências. Nessa proposta dos autores, é possível perceber um encaminhamento para a questão ideológica no discurso, integrando a experiência objetiva e concreta dos indivíduos em instâncias do cotidiano para evoluir, pelo diálogo, nas diferentes situações sociais de interação de construção de conhecimento nas esferas escolares/acadêmicas (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 2002, p.42-48). Nas palavras do autor:

Esses produtos ideológicos instituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois fora dela, morrem, assim como morrem por exemplo, a obra literária acabada ou a ideia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva (BAKHTIN, 1997, p.341-348).

Dessa reflexão do autor, pode-se inferir que os objetos científicos não existem como consciência universal e nem emanam de um ato de consciência individual isolada, mas das situações de conflito em situações de comunicação real, em movimentos dialógicos entre a estabilidade e instabilidade. Compreender implica estabelecer julgamento de valor. É impossível estabelecer um juízo de valor sem criticar. A “crítica”, segundo o autor, decorre da capacidade do sujeito para refletir, confrontar, defender e explicar ideias, fatos, argumentos como compreensão/resposta ativa à palavra do outro.

Considerando o contexto para esses atos no curso técnico, o nosso pressuposto é o de que os docentes constroem para si mesmos uma posição de autoria nos textos didáticos que produzem pelos movimentos dialógicos de assimilação e distanciamento das vozes da ciência,

do aluno, da pedagogia, dos autores dos textos científicos lidos, e só então tomam uma decisão consciente para o enquadramento do outro-aluno em relação ao conteúdo científico, a ser transmitido em práticas pedagógicas de ensino e construção do conhecimento.

Por ocasião do encaminhamento das atividades escritas dos alunos, os indícios dessa autoria presentificam-se nos discursos docentes através dos índices de modalização da posição do falante, materializada nos enunciados verbais como parte das decisões do professor em relação à forma composicional, ao estilo e ao tema na construção dos textos de semidivulgação científica de natureza didática.

Vejamos o modo como o professor Pereira encaminha a sua proposta de produção escrita no gênero resumo.

Situação de produção 1: o resumo.

- 5 Prof. Partic. Eu quero que vocês me façam um resumo ++ de no MÁXIMO + quinze linhas (15) + apontando+ justamente as ideias principais do texto + ok? + então vocês vão colocar o cabeçalho + nome da escola + da aula e [...] me entregar hoje + até o término da nossa aula + + [...] façam a leitura do texto ++ um resumo de no máximo +
- [Al. Partic. DESSAS quatro folhas ?
- 10 Prof. Partic. ISSO ++eu quero saber + o poder de síntese de vocês + certo? Leiam o texto + marquem as partes principais + +não copiem [...] isso aí vai valer nota prá avaliação + [...] leiam primeiro o texto antes de fazer qualquer coisa + +certo? Comecem (Participante: Professor Pereira).

A produção textual dos alunos no gênero resumo foi apresentada pelo professor Pereira, na modalidade de “Avicultura”, como uma prática pedagógica de avaliação e, nesse sentido, a tarefa deveria ser realizada por cada aluno, no espaço e no tempo da aula. Entretanto, fugindo ao padrão de sua ocorrência, em situações previamente planejadas, essa prática didática decorreu de um comentário do aluno, no evento de sala de aula, expressando a sua opinião sobre a presença de hormônio na carne de frango. Ao construir uma compreensão/resposta ao aluno, o professor inicia o seu movimento dialógico pelo distanciamento da palavra do interlocutor, contrapondo a esse discurso o argumento envolvendo os altos custos financeiros para a obtenção de um hormônio sintético e os baixos resultados encontrados em termos de crescimento das aves. Após esta breve réplica, ele retoma, normalmente, a sequência do conteúdo no evento da aula. Na aula seguinte, o

professor apresenta uma proposta para a atividade escrita dos alunos, no gênero resumo, a partir da leitura de um texto-base.

Nessas situações de produção, observa-se que o *ethos* da autoridade docente é legitimado pela participação do aluno na cena enunciativa. Esse aspecto empresta credibilidade a sua fala e o autoriza a fazer opções em relação à atividade que vai ser proposta, conforme se pode perceber na modalização lexical em “eu quero” (linha1), realizada como uma ação retórica no tempo presente pelo enquadramento do outro, no enunciado “eu quero que vocês me façam um resumo” (linha 1).

Após estabelecer uma breve pausa na fala, o professor realiza o enquadramento do aluno pela formulação de estratégias textuais de sumarização, através da indicação do número de linhas (15), realçando a realização retórica dessa ação pela adoção de um tom mais alto na voz, na expressão “no máximo”, (linhas 2-3). No movimento enunciativo que segue, o professor prossegue com essa intenção, sinalizando para outro recurso estratégico dessa atividade de produção textual, pela modalização do item lexical “apontar”, na expressão “apontando + justamente, as ideias principais do texto” (linha 2), seguindo com a indicação dos elementos pré-textuais típicos dos gêneros escolarizados, conforme sinalizado em “cabeçalho,” “nome da escola” “da aula” (linhas 3-4), e de aspectos burocráticos realização da atividade (linha 4).

Por ocasião de nossa observação em sala de aula, percebemos que essas situações discursivas de avaliação são responsáveis por estabelecer, no cenário da sala de aula, uma expectativa de instabilidade e insegurança nos alunos. Nesses momentos, percebe-se que a entrada do professor e os sobretons do poder expressos em sua fala são interpretados pelo interlocutor a partir de novos significados. Os alunos que já se encontravam na sala, conversando e movimentando-se informalmente, realizam movimentos rápidos de volta a seus lugares, para ouvir, atentamente, o discurso do professor. Essa atenção, no entanto, passa a compor uma nova cena enunciativa, em que o professor fala movimentando-se entre as fileiras de alunos silenciosos. No momento em que ele faz uma pausa na fala, um aluno que já havia recebido o texto, observando o número de páginas a serem lidas, realiza um movimento inusitado, nessas situações retóricas, procurando chamar a atenção do professor para aspectos contraditórios das condições de produção impostas pela extensão do texto em “DESSAS quatro folhas? (linha6).

Ao construir uma reação-resposta ao problema identificado pelo aluno, o professor ignora a intenção presumida no enunciado do discente, reafirmando o seu discurso autoritário anterior através do item lexical “isso” (linha 8), construindo uma argumentação a partir de

uma orientação avaliada sobre o objetivo da atividade, realizada de maneira enfática no enunciado pela modalização da expressão “eu quero saber” (linha 7) e pela indicação das etapas a serem seguidas no processo de retextualização do resumo, sinalizada pela modalização lexical dos itens lexicais “ler” e “marcar,” seguidos por expressões que identificam o modo como deve ser realizada (linha 8). O docente finaliza o seu discurso apresentando duas recomendações que podem assegurar o sucesso da ação de sumarizar e, conseqüentemente, uma boa avaliação do desempenho do aluno, nos enunciados “não copiem” e “leiam primeiro o texto”, seguidos da ordem “comecem” (linhas 8-10).

Conforme se pode perceber, a produção de resumo na instituição escolar é concebida no ensino básico, como um processo instrucional. Dessa forma, a representação do professor no encaminhamento da produção dos alunos tem como objetivo a identificação das ideias centrais do texto-base, conforme se pode perceber nas instruções do professor Pereira em “leiam o texto + marquem as partes principais + não copiem”. Nessas orientações, não se pode deixar de destacar que as instruções voltadas para as estratégias de controle sobre as informações referenciais do texto tem como base a lógica estruturalista, na qual se apresentavam aos alunos somente os esquemas da superestrutura textual que deveriam ser repetidos em outra produção.

Dessa forma, as representações dos alunos para a atividade de textualização implicada da produção do gênero resumo (que pressupõe a determinação de uma nova intenção comunicativa) não fazem parte do conhecimento prévio de leitura, a partir do qual os alunos poderiam construir um conceito de resumo, envolvendo a compreensão do objeto lido como parte de um projeto enunciativo do autor, bem como dos fatores sociais, contextuais e linguísticos/discursivos que cercam o funcionamento do objeto texto numa dada esfera científica, em um novo contexto.

Como consequência dessa prática, é possível explicar por que os alunos entendem que a tarefa de resumir demanda apenas a manutenção das ideias do texto-base pela assimilação da voz do autor. Como o docente não coloca o aluno em contato com os gêneros da esfera jornalística em sala de aula, o aluno não dispõe de recursos estratégicos linguísticos e discursivos para estabelecer sentido na leitura do texto-fonte, produzido por Bellaver, na esfera jornalística. Nesse sentido, ao realizar pela leitura do texto, os movimentos de assimilação ou distanciamento para o enquadramento das vozes, os alunos não dispõem de recursos estratégicos inferenciais que lhes permitam posicionar-se de forma avaliada ao seguir as instruções do docente para “identificar”, “grifar”, decidindo aleatoriamente entre o que é principal ou secundário no jogo enunciativo do texto-base.

Por entender que as formas de realização e participação em práticas sociais de leitura e escrita são modos culturais de utilização da linguagem nos discursos, situados nas esferas ideológicas do poder, examinaremos no projeto enunciativo do texto-base,²⁷ distribuído com os alunos pelo professor em uma versão digitalizada, como uma cópia do texto-fonte “O mito do hormônio na carne de frango,” produzido Bellaver (Anexo E 1), a diversidade de sentidos que tentaremos reconstituir.

No momento em que o professor entregou o texto aos alunos, a pesquisadora também recebeu um exemplar. Na oportunidade, observamos que o texto-base é construído como uma versão similar digitalizada do texto-fonte²⁸. Nesse novo formato impresso, o professor apresenta o mesmo título do texto-fonte, na parte superior e central da página, com destaque para a fonte (letras maiúsculas e negrito). A indicação de autoria aparece logo abaixo do título, situada na margem direita da página, com destaque no uso de letras em negrito, seguida das credenciais acadêmicas da identidade da pessoa física do autor, “médico veterinário PhD”, e do vínculo profissional do autor “Pesquisador da Embrapa Suínos e Aves”, seguido da indicação do e-mail para contato.

Consideramos que o título e as credenciais de autoria do texto científico foram, com certeza, decisivas para que o professor, como um leitor especializado pudesse fazer a sua opção em relação à leitura/produção a ser proposta para os alunos na atividade de produção do gênero resumo. No entanto, ao ser transposto para uma prática pedagógica de leitura, esse texto é submetido a uma nova editoração para adequar-se aos parâmetros de didaticidade, concebidos pelos docentes para os processos de textualização reconhecidos pelo leitor-aluno. Com isso, o texto chega para o aluno desconectado do suporte de publicação o jornal online “Nordeste Rural: negócios do campo”.

Esse modelo de texto escolarizado, retirado de sua esfera de produção/circulação/recepção de origem (a esfera jornalística) e repostado em um campo de trabalho que tem como fim específico a identificação de conteúdo/tema científico, reduz as possibilidades de construção de sentido pelo aluno, oportunizadas pela dimensão social e ideológica do gênero do discurso “artigo científico de divulgação ampla” (esfera jornalística, a posição de onde o autor fala, o que diz, como diz, a construção da voz de autoria a esfera social que representa, a sua apreciação de valor sobre o tema, etc.); e pela dimensão verbal do artigo jornalístico (conteúdo temático, interlocutor, constituição das vozes, fatos, dados), que

²⁷ O texto-base não foi introduzido na análise por ser muito longo, embora consideremos que a sua leitura exige o conhecimento do texto como um todo.

²⁸ O texto fonte foi publicado no endereço eletrônico:
www.nordesterural.com.br/nordesterural/matler.asp?newsld=4199

sustentam e dão credibilidade aos argumentos de autoridade do autor, bem como das configurações estilístico-composicionais relacionadas aos processos de comunicação jornalística, (seção, extensão do texto, normas editoriais, acentos valorativos etc.).

Estas duas dimensões dos gêneros do discurso constituem, para Bakhtin e todo seu Círculo, o contexto extraverbal, a partir do qual os leitores constroem determinados significados a partir de um dado tema, em situações de comunicação específica entre dois indivíduos ou grupos e na estabilidade relativa das esferas primárias do cotidiano migram para as esferas secundárias, em situações sociais mais complexas, em razão da especificidade do trabalho e da comunicação dos sujeitos.

Considerando a dimensão sócio-ideológica e histórica do gênero do discurso “artigo científico de divulgação ampla” do texto-fonte, poderíamos pressupor que uma possível intenção do autor para a escrita desse texto poderia ser determinada, por exemplo, pela ação de impedir uma possível retração no consumo da carne de aves, com impacto direto na economia (interna e externa) e na oferta de emprego. A partir dessa situação de produção, o autor pode assumir uma posição avaliada para o enquadramento do possível leitor e tomar a decisão de publicar o seu artigo, em um jornal online, adaptando-o a uma forma composicional e estilo de gênero de divulgação científica de caráter amplo²⁹ (REINALDO, 1990), excepcionalmente, escrito por um profissional pesquisador, como voz de autoridade legitimada pela esfera jornalística por sua competência e o seu saber.

Esse conjunto de possibilidades poderia orientar Bellaver a tomar decisões relacionadas à forma composicional do artigo, organizando a estrutura verbal dos enunciados em seis parágrafos, ordenados em função da importância do tema, do leitor virtual e do veículo de publicação. Observemos como se dá a construção de sentido, tendo como horizonte social e temático “a presença do hormônio na carne de frango” em cada parágrafo.

Os 1º e 2º parágrafos são construídos por enunciados que legitimam o posicionamento do articulista e pesquisador, pela assimilação da voz do setor profissional que representa, para construir a sua argumentação, apresentando resultados quantificados, alcançados pelo setor da avicultura comercial brasileira.

²⁹ O discurso de divulgação científica de caráter amplo é explicitado, por Reinaldo (1990), como um discurso construído no âmbito da imprensa através de jornalistas profissionais que, apesar de conhecerem o assunto, não são pesquisadores. Neste trabalho, estamos considerando que o veículo de publicação “jornal” caracteriza essa publicação como de caráter amplo. Por outro lado, tendo em vista a especificidade do tema e dos possíveis leitores, a condição de autor com formação acadêmica especializada e pesquisador da EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), vinculada ao Ministério da Agricultura e Abastecimento, imprime maior grau de legitimidade e verdade ao texto publicado neste veículo de comunicação.

No 3º parágrafo, o autor apresenta e problematiza o tema-título, o mito do hormônio da carne de frango. Nesse enunciado, ele se posiciona de forma avaliada, pela assimilação da voz científica especializada, para desqualificar os discursos da mídia que associam o uso do hormônio na alimentação animal aos problemas relacionados à saúde humana, sinalizado para o leitor/interlocutor como “questionamentos tecnicamente leigos” (linha 38). A relevância do conteúdo científico especializado é construída pela utilização de alguns recursos gráficos, realizados por um recuo na margem esquerda em três parágrafos, precedidos de nomeação alfabética.

No 4º parágrafo, o autor elege outro aspecto polêmico do hormônio, relacionado à produção orgânica e à produção industrial, para apontar ambas as alternativas como viáveis e saudáveis para o consumo e alimentação humana.

No 5º parágrafo, o autor assimila voz da autoridade científica especializada, construindo uma argumentação pela citação direta de órgãos oficiais (nacionais e internacionais) que normalizam, regulamentam, controlam e certificam, objetivando a redução dos riscos (químicos, biológicos e físicos) para a saúde humana.

No 6º parágrafo, o autor conclui o texto, com os novos avanços da pesquisa em avicultura, destacando aquelas relacionadas à especificidade de sua área de atuação, envolvendo os processos de melhoramento genético das aves e de todo o sistema de produção, tendo em vista as novas exigências do mercado econômico de aves.

Em razão desse horizonte social e temático, assumimos que a posição de autoria de Bellaver, no gênero artigo, não é a de um cientista em situações de comunicação acadêmica entre seus pares, mas a figura de um homem público, assumindo, temporariamente, o papel de jornalista que deve tornar inteligíveis fatos e dados científicos acessíveis a um grande público, considerado leigo.

Do ponto de vista da autoria, este projeto discursivo do autor para o seu texto escrito, resulta também de um processo de adaptação/reformulação de um discurso científico fonte para um discurso científico de divulgação ampla e, nesse sentido, observa-se que tanto o discurso científico de divulgação como o de natureza didática são construídos por movimentos dialógicos de enquadramento do outro pelo distanciamento. Nesse sentido, estamos considerando que a “postura de autor,” no texto de divulgação científica como no texto científico didático, tem como intenção subtrair, estrategicamente, as marcas da herogeneidade das vozes da história desse conhecimento na tentativa construir um discurso verdadeiro.

Esses movimentos estratégicos de compreensão em leitura/produção escrita, nos gêneros do discurso, não fazem parte dos saberes necessários ao professor que desenvolve as suas atividades pedagógicas em áreas de tecnologia ou ciências exatas. Em geral, o que se percebe, quando de nossa imersão em sala de aula, é que esses profissionais fazem uma opção de trabalho pela transmissão de conteúdos conceituais científicos, como dogmas de juízos teóricos, apresentados como verdades eternas e absolutas, independentemente das verdades construídas pela experiência do outro, um sujeito que pensa, analisa, reflete e toma a palavra para interpretar uma realidade, tornando-se capaz de saber-fazer e saber- dizer/escrever, nos gêneros do discurso, em suas esferas de atuação. Essa palavra do outro, no contexto institucional escolar, no entanto, não é uma posição autorizada (BAKHTIN, 2010c).

Ao trazermos essas condições de produção de leitura do texto fonte, reproduzidas textualmente pelo texto-base, reconhecemos que o “saber fazer” dos docentes, em situações de construção de conhecimento e avaliação é aquele informado pelo pensamento racionalista técnico cientificista, responsável por construir grande parte dos mitos, crenças e estereótipos que ainda alimentam o imaginário e a representação dos profissionais em educação.

No âmbito do curso técnico, conforme pudemos constatar ao longo de nossas entrevistas com os docentes, o pensamento racional que orienta a construção do objeto de ensino determina a construção do modelo didático do professor, na posição de mediador privilegiado, para a criação do gênero “apostila”, considerando que a intenção de seu projeto de cientificidade nesse curso tem como objetivo transmitir um conhecimento científico sistemático e verdadeiro. Justifica-se, dessa forma, a sua opção por formas textuais que possam compor os aspectos estruturais de conceitos, definições, classificações e explicações, em práticas de leitura ritualizadas e congeladas em um dado conteúdo de ensino.

Em função dessa orientação, ao apresentar uma proposta de encaminhamento para a produção textual dos alunos, o professor tem como pressuposto a ideia de que o texto contém em si mesmo apenas um sentido e, por essa razão, ele supõe que identificar as ideias centrais do texto é uma tarefa muito simples e a mais adequada para a ação escrita de sumarizar um texto, após uma atividade de leitura.

No entanto, conforme se pode observar na análise das condições de produção do texto-fonte, estabelecer estratégias para agir com os gêneros do discurso escrito não é uma tarefa fácil, considerando que a realização desse processo vai depender das situações que determinam a sua produção. Dessa forma, ao enquadrar a produção escrita dos alunos pela nomeação de um determinado gênero de discurso, o professor e o aluno devem ter clareza das particularidades e características que constroem as ações nesse gênero no social e na cultura,

uma vez que a nomeação de um gênero não resulta de uma ação sistemática e nem homogênea. Nesse sentido, podemos encontrar o gênero resumo em contracapas de livros, resenhas críticas de filmes em revistas, jornais CD, DVD, jogos eletrônicos, etc., objetivando convencer o leitor a assistir/ouvir determinado filme/álbum musical ou adquirir/ler determinado autor.

Em situações de escrita acadêmica, pode-se observar que o gênero resumo tem o seu uso determinado como um gênero intercalado na estrutura composicional de outros gêneros, em artigos científicos, teses, dissertações, projetos de pesquisa, como parte de recursos gráficos multimodais, em processos de sumarização de resultados de dados quantificados em tabelas, figuras, quadros, descrevendo um modo de realização do trabalho científico/acadêmico em gêneros já estabilizados e legitimados pela comunidade científica. Nessas situações, observa-se que é a vinculação desses textos a uma dada situação comunicativa de interação nos discursos que nos indica a sua especificidade genérica.

No curso profissionalizante, as situações de produção escrita do gênero resumo são determinadas por uma prática pedagógica de avaliação, no espaço e tempo de sala de aula. Nesse âmbito, a experiência internalizada pela consciência dos alunos com a leitura dos textos escritos do discurso científico decorre, exclusivamente, das atividades de leitura mediadas por textos didáticos/escolarizados no gênero “apostila”. Essa condição de leitura sugere que a produção escrita dos alunos é marcada pelas características dos discursos didáticos, cuja materialidade textual é marcada pelo apagamento sistemático das vozes citadas e dos conflitos entre diferentes formas de argumentação. Como resultado dessa prática de leitura, o aluno lê o texto científico de divulgação (ampla ou restrita) como se fosse didático, ou seja, um texto que possui apenas uma voz de autoridade – a voz da ciência que ensina o que é certo, verdadeiro e absoluto. A partir dessas condições de leitura, vejamos como os alunos constroem uma compreensão para os textos científicos, nos processos de textualização.

Para analisar as produções escritas dos alunos, estamos considerando que a situação de produção se configura a partir de um duplo enquadre: i) do interlocutor real, o professor, na posição de leitor /avaliador do texto por ele produzido e ii) do interlocutor virtual, na posição de autor do texto-fonte. Considerando que os gêneros são modelos sócio-históricos, orientados para as ações dos sujeitos nos processos de textualização, examinaremos os recursos linguísticos/discursivos utilizados pelos alunos, para marcar o enquadre do outro em seu próprio discurso.

Para a seleção da amostra, elegemos como critério duas produções dos alunos, (Anexo E), avaliadas pelo professor como um bom resumo (texto1), e outro, considerado insuficiente

(texto2), sinalizado pelo professor com um marcador (+ +) e (- -), na capa dessas produções. Os significados dessas marcas foram apresentados pelo professor à pesquisadora, em entrevista previamente agendada com ele, após a correção dos resumos dos alunos. Na oportunidade, pudemos constatar que o critério de escolha do professor Pereira coincide com os objetivos do autor do texto-fonte, ou seja, construir um ponto de vista avaliado sobre um tema científico para um aluno/ leitor “tecnicamente leigo”. No texto-base (Anexo E.1) e no texto-fonte, esse juízo teórico é informado pela manipulação de dados obtidos de diversas fontes de pesquisa e, por ocasião da construção de sua argumentação, vão dar sustentação ao seu discurso. Para o docente, o acesso à intencionalidade do autor encontra-se, explicitamente, marcada no título do texto-base. Vejamos como os alunos realizam o processo de sumarização do texto-base, a seguir:

Texto 1

O mito do hormônio na carne de frango

A avicultura comercial brasileira é formada pelos setores de reprodução, de produção de ovos de mesa e de produção de carne.

Os frangos de corte são tecnicamente produzidos para alcançarem um peso médio de 1,5 kg em 42 dias, com uma conversão de 1,8 kg de alimento por kg de ganho de peso.

O sucesso da produção de aves dos últimos 40 anos foi conseguido com muito esforço de pesquisa na ciência animal. Com tecnologias na alta qualidade genética dos plantéis, nutrição adequada no crescimento, controle de doenças é que chegamos ao excelente desempenho das aves. Só que a mídia coloca a indústria avícola brasileira sob suspeita de colocar hormônio na carne de frango, só que isso é impossível, pois os hormônios de crescimento são substâncias proteicas, que se usadas nas dietas não teria efeito farmacológico, pois seria destruído pelas enzimas do sistema digestivo das aves. Portanto é inviável usá-los nas dietas das aves. (Participante-aluna: Hortência)

No texto 1, a aluna constrói uma posição de autoria para o processo de retextualização no gênero resumo, pelo enquadramento da voz do interlocutor real, o professor, e pelo enquadramento da voz do interlocutor virtual, autor do texto-base. A partir da assimilação das vozes de autoridade da ciência e da voz pedagógica, podemos constatar que a aluna constrói o seu projeto enunciativo para o gênero resumo, utilizando estratégias de cópia e alguns apagamentos e substituições de trechos do texto-base, localizados na atribuição do título e no parágrafo inicial, no desenvolvimento da argumentação e no desfecho. Ao propor um título para o resumo reproduzindo as mesmas palavras do texto-fonte e do texto base, mesmo sem

ter sido solicitado pelo professor, a aluna parece afirmar um compromisso de fidelidade com as ideias do autor. Por outro lado, pode-se considerar também que a iniciativa da aluna para a proposta do título deve-se a um conhecimento estratégico, construído no ensino fundamental e veiculado nos livros didáticos de língua portuguesa, quando solicitam a produção de um texto a partir da formulação de um título.

No parágrafo que inicia o texto, a aluna constrói o movimento dialógico pelo enquadramento do seu interlocutor real - o professor - e as condições por ele determinadas para a realização da tarefa. Por considerar que ambos partilham o mesmo conhecimento sobre o conteúdo temático, no evento discursivo da aula, a autora utiliza estratégias de redução semântica nas linhas 5-6, em relação a alguns termos, cujo sentido pode ser recuperado no início do enunciado, a exemplo do item lexical “aves” por um termo geral “avicultura”, mantendo a mesma informação do texto-base, tal como ocorre em [...] a avicultura comercial brasileira é formada pelos setores de aves de reprodução, de produção de ovos de mesa e de produção de carne”. Orientada pela segmentação do tema “os frangos de corte” (linha 7), ela organiza o conteúdo informacional no segundo parágrafo, através de estratégias pragmático-culturais experienciais, vivenciadas em suas práticas de construção de conhecimento em avicultura. A seleção dos argumentos evidencia os aspectos técnicos positivos que resultam do manejo adequado das aves, considerando as evidências dos dados quantificados, apresentados pelo pesquisador-autor, em relação ao peso das aves e a oferta alimentar, conforme sinalizado nas linhas 7-9.

Na construção do terceiro parágrafo, a aluna-autora ratifica a informação apresentada no parágrafo anterior, pela assimilação da voz do autor do texto-base, indiciada na expressão lexical “o sucesso”, seguido da modalização expressa em “produção de aves nos últimos quarenta anos” (linha 10). Esse enunciado sinaliza para o seu leitor/avaliador a veracidade da argumentação apresentada no texto, com base em inferências referenciais em enunciados como “pesquisa em ciência animal”, (linha 11) “qualidade genética dos plantéis”, “nutrição adequada” (linha 12), “controle de doenças” (linha 13). Nesse fragmento, as ações apresentadas são modalizadas por palavras relacionais, a exemplo de “foi” (linha 10) “é” (linha 13), para expressar uma verdade única e atemporal, marcando uma ação que não ocorre no momento da fala, mas que pode ser verdadeira em qualquer momento. Essa estratégia linguístico/discursiva apresenta-se como resultado dos processos de textualização já sedimentados nos textos didatizados.

Nesses três parágrafos, podemos constatar que a aluna-autora utiliza conhecimentos estratégicos do conteúdo científico que estão presentes no horizonte social e temático do seu

interlocutor real e virtual. Por desconhecer os recursos estratégicos linguístico/discursivos para a incorporação das vozes alheias ao seu discurso, a autora reproduz no seu discurso os argumentos que considera eficazes para assegurar uma boa avaliação por parte do seu interlocutor real.

A nossa hipótese é que na situação de produção imediata de produção escrita, a imagem do interlocutor real se constituiria no universo discursivo da aluna como a segunda pessoa do diálogo, pensada por Bakhtin (2003) como o “terceiro destinatário”, definido pelo autor, como aquele que tudo vê e tudo sabe até mesmo aquilo que o próprio autor não sabe, mas permanece invisível na própria consciência do enunciador, sinalizada na estrutura linguística desses textos pela modalização atemporal em “é” e “foi”, que tem como complemento a expressão “é formada” (linha 5), compatível apenas com o único agente que, na estrutura interna dessa enunciação, não coincide com o sujeito-autor do relato, mas com a voz da autoridade científica do professor. A mesma estratégia é repetida, ao longo do texto nas expressões “são [...] produzidos” (linha 7), “foi conseguido” (linha 10), chegamos (linha 13) e teria efeito” (linha 17).

No terceiro parágrafo, constrói o enunciado pelo enquadramento da voz autor do texto-base, sinalizada pelo uso de uma expressão lexical coloquial, “só que”, seguida da citação direta da mídia (linha 14), completando a informação referencial por uma inferência analógico-semântica, baseada no conhecimento de itens lexicais próprios do jargão profissional da área de avicultura, a exemplo do que se observa em; “Hormônios de crescimento”, “substâncias proteicas”, “dietas”, “efeito farmacológico”, “enzimas”, “sistema digestivo” (linhas 16-18). A conclusão do texto, sinalizada pelo item lexical “portanto”, se constitui por um processo inferencial do tipo lógico, submetido aos valores de verdade dos enunciados anteriores, indiciada na dimensão verbal do texto, pela expressão “é inviável” (linha 18), sugerindo ao interlocutor/professor/avaliador a sua adesão aos argumentos apresentados pelo autor do texto base, garantindo, dessa forma, a aprovação de seu texto pelo professor.

A aluna responde adequadamente ao projeto da escrita do professor pelo processo de enquadramento da voz do outro como se fosse sua. Consideramos que uma das primeiras causas de dificuldade na produção escrita da aluna é não ter critérios claros para identificar as ideias principais e secundárias do texto-base, por não dispor de uma compreensão sobre a dimensão social do contexto de produção do texto científico de divulgação ampla. Conforme pudemos constatar, a compreensão do contexto social e verbal de como os textos são produzidos e recebidos, o suporte em que circulam, a posição social dos interlocutores, os

recursos discursivos para o gerenciamento das vozes, a intenção e o objetivo do autor, se constituem como um conjunto de parâmetros que permitem à aluna construir uma orientação avaliada para refletir e tomar decisões ao construir uma posição enunciativa para o seu dizer como resposta ativa ao outro.

Vejamos outra situação de produção textual no gênero resumo, avaliada pelo professor como insuficiente (- -).

Texto 2

Resumo Avicultura.

5	A avicultura comercial brasileira é formada por reprodução, produção de ovos, carne. Os estados do Sul são os que mais se destacam neste setor. As exportações ultrapassaram de 2,5 milhões de toneladas, gerando assim mais de 1,8 e 2,0 milhões de empregos.
10	Um fator que vem ocasionando algumas divergências é entre a criação orgânica e a produção industrial, mas qualquer uma dessas criações sendo bem tratada trará lucro para ambos.
	A opção para mercados de trabalho deve-se ter em vista as condições adequadas para ser adquirido um produto de boa qualidade.
15	Para uma boa segurança dos alimentos de origem animal com menos risco de saúde humana o importante é a boa implantação de práticas de produções de granjas. (Participante-aluno: Jaime

No texto 2, o aluno Jaime assume, nos movimentos dialógicos de retextualização, a condição de autoria, orientado também pela bidirecionalidade da palavra que resultada situação imediata, encaminhada pelo professor/interlocutor e pela assimilação da voz da autoridade científica no texto-base. Na construção do seu projeto enunciativo, o autor-aluno tem como pressuposto a situação imediata de avaliação, a partir da qual o professor encaminha a tarefa de produção textual, em esferas escolares acadêmicas.

Na dimensão verbal do texto, o autor sinaliza para essa orientação nos movimentos que antecedem a produção textual, pela identificação do gênero “resumo”, seguido pela apresentação do título “avicultura” (linha 1). Nessa sugestão de um título para o texto, o aluno realiza um movimento dialógico de enquadramento de seu interlocutor real o professor, tendo como horizonte social e temático o conteúdo científico informado pela modalidade ministrada pelo docente. Para construir essa orientação avaliativa, o autor incorpora a voz do *ethos* do seu interlocutor real, como forma de emprestar maior credibilidade ao seu discurso,

garantindo, no momento da avaliação, uma imagem positiva de si mesmo e do conteúdo assimilado.

Ao realizar o enquadramento do autor do texto-base, a posição mais segura para o aluno, na condição de autor, é adotar estratégias de apagamento e cópia de fragmentos aleatórios do texto-base, tal como se observa em “A avicultura comercial brasileira é formada por reprodução, produção de ovos e carne” (linhas 4-5) “Os estados do Sul” e “As exportações” (linhas 5-6), utilizadas como unidade de sentido isolada e desconectadas. Como o conteúdo científico no texto-base resulta de uma situação discursiva da esfera jornalística de divulgação científica, que não circula nos eventos de construção do conhecimento em aula, o aluno não tem autonomia para atribuir sentido ao texto lido. A saída encontrada por ele para o impasse no processo de textualização é recortar argumentos que possam imprimir ao seu texto maior grau de identidade com o conteúdo informado pelo autor do texto-base. Esse movimento de compreensão é sinalizado pelo autor-aluno, pela reprodução literal de dados quantificados do volume dessa atividade avícola associados a fatos relacionados à geração de empregos, apresentados também pelo apoio de percentuais numéricos (linhas 6-7).

No enunciado iniciado na linha 8, ele utiliza a estratégia de redução semântica para todos os argumentos técnicos-científicos, utilizados pelo autor do texto-base, objetivando introduzir a questão do hormônio na carne de frango. Ao construir a sua proposta de textualização, o aluno não recupera esse objetivo do autor, elegendo como foco de sua argumentação uma ideia secundária (linhas 8-10), explicitada no texto-base como uma “questão polêmica” relacionada outro fato divulgado pela mídia em torno da produção orgânica e produção industrial, coma intenção de construir um saber conceitual sobre o que é “tecnologicamente correto”. Nesse enunciado, observa-se que dada a ausência de marcas introdutórias do discurso citado, o enquadramento da voz do autor do texto-base é assimilada como se fosse sua.

No texto resumido, embora a sua ação discursiva pareça se efetivar sob a forma de uma paráfrase entre o que o aluno afirma no seu texto e as ideias apresentadas no texto-base, a relação semântica instaurada no resumo não produz o mesmo efeito de sentido, tendo em vista as escolhas linguísticas do aluno. Observe-se, nesse sentido, que o uso da expressão “fator de divergência” (linha 8), modifica o sentido da argumentação expressa em “outro aspecto polêmico”, utilizado no texto base, no enunciado “vem ocasionando” (linha), imprimindo à ação argumentativa de seu texto a força categórica de uma verdade absoluta e atemporal. Com isso, a formulação do enunciado realiza-se por uma inferência não autorizada pelo autor, seguida de um conteúdo informacional vago, explicitado como “algumas divergências” (linha

8) que decorre de um conhecimento experiencial adquirido na situação imediata de ensino na modalidade de avicultura.

Essas dificuldades se repetem e as mesmas soluções são encontradas pelo aluno-autor, nos enunciados desenvolvidos nas linhas 11-15. Conforme podemos constatar, o gerenciamento de vozes é um fator de dificuldade para que o aluno possa construir para si mesmo uma posição de autoria nos processos de textualização. A origem de tal dificuldade parece refletir a ausência de recursos estratégicos sobre como abordar as informações lidas, especialmente sobre o que deve ser substituído e apagado no momento da escrita do texto. Nesse sentido, pode-se afirmar com Bakhtin (2003) que o aluno realiza a construção do significado do texto como compreensão passiva das palavras e ideias do autor do texto-base, de modo a comprovar para o interlocutor real a sua ação como participação cooperativa na realização da tarefa.

Conforme enfatizado anteriormente, a proposta encaminhada pelo professor Pereira para a produção do gênero resumos e constitui a partir de prescrições que têm como base a noção de língua como instrumento de comunicação e, como tal, um sistema autônomo e transparente, de fácil manuseio. Nessa perspectiva, o texto é entendido como um objeto estruturado, homogêneo e autossuficiente. Em decorrência dessa visão, observa-se que ao construir o enquadramento para produção escrita do aluno no gênero resumo pela assimilação das já-ditos na esfera científica acadêmica, as instruções do professor se constituem como estratégias importantes para o processo de sumarização. No entanto, ao encaminhar a sua proposta de produção textual no gênero resumo, o docente leva os alunos a conceberem esse ato como um trabalho estratégico de identificação e preservação das ideias e da forma do texto-base.

Ao avaliar o texto (1) como adequado, o docente considera que a aluna responde de forma satisfatória ao projeto enunciativo do autor e aos propósitos do gênero. Nesse sentido, estamos considerando que dada a própria natureza do gênero, o resumo controla e encaminha determinadas estratégias para a assimilação da palavra do outro, impedindo o deslocamento total do sujeito das ideias do texto-base. Ao avaliar o texto (2) como inadequado, o professor considera que o aluno ignora as instruções para a realização da tarefa e o enquadramento da voz do autor. Ao propor a realização da atividade para o gênero resumo, o docente pressupõe que o aluno produza um texto pelo enquadramento da voz da autoridade do autor do texto-base. Dessa forma, qualquer deslocamento das ideias apresentadas é passível de punição. Dadas essas condições de produção, pode-se afirmar que tanto numa situação de avaliação

positiva como negativa, os textos produzidos pelos alunos respondem aos propósitos das condições em que são propostos.

No sentido de encontrar outras pistas e indícios dessas condições de produção, vejamos como o professor Figueira constrói o encaminhamento de uma prática de leitura/escrita dos alunos na forma textual do “relato”.

Situação de produção 2: o relato”

- 5 Prof. Eu quero que vocês leiam e escrevam um parágrafo + não precisa ser um tratado não + mas o que vocês entenderam daquele material + dando a importância + do ar do solo [...] eu vou pegar ali ((na sala dos professores)) dois textos que eu vou distribuir pra vocês lerem ((a professora sai e ao voltar solicita que os alunos organizem grupos de três pessoas. Distribui o material falando)) eu quero que vocês leiam esse material + façam uma leitura rápida e tirem as conclusões + + tem um material + aí + que vocês vão ver bem direitinho a diferença do ar da atmosfera e do ar do solo + prá a gente depois dar uma discutida nisso + e não ficar na dúvida da diferença de
- 10 um pro outro ((um aluno formula uma questão inaudível))
Prof. É + + + é claro + é prá dizer a importância do solo agrícola + só tem nesse +
[Al. Aí a gente faz um relato só.
- 15 Prof. Um relato só + a equipe entrega um só + se quiser ir prá biblioteca ou outro lugar + prá ficar mais +
[Al. Até que hora?
Prof. Até 3:15h. + três horas a gente volta + tá certo? Três + prá não deixar assunto pendente prá próxima aula + horas a gente volta prá fechar +
(Participante: Professor Figueira)

No discurso do professor Figueira, observa-se que o ato de propor uma tarefa escrita para os alunos realiza-se como um evento discursivo típico das situações de interlocução no gênero aula, controlado e centralizado pela voz de autoridade do professor, marcado na situação de produção (2), pela força retórica impressa nas expressões “eu quero”, direcionada para o enquadramento do outro-aluno, sinalizado em “vocês” (linha 1), sobre os quais o professor tem poder absoluto e total, indiciado no enunciado “leiam e escrevam,” seguido da referência nominal da ação a ser realizada como uma estrutura textual, configurada pelo docente como “um parágrafo” (linha 1).

Nesse enunciado, a produção escrita dos alunos é vista pelo docente como uma paráfrase dos textos lidos, o que implica pensar a linguagem como transparente e lógica. Essa atividade escrita se constitui como parte do projeto didático na modalidade “Fundamentos

básicos de solo, água, planta e atmosfera” que, por sua vez, se insere no projeto do curso de formação em Agropecuária.

A situação de produção escrita é encaminhada pelo docente com base nos saberes conceitual e metodológico sobre um dado conteúdo científico. Do ponto de vista da produção textual, essa atividade pode ser realizada como uma forma sequencial prevista em um “parágrafo” (linha 1). No movimento dialógico seguinte, observa-se que o uso do termo “parágrafo” tem como significado referencial a dimensão textual, conforme indiciado na expressão “não precisa ser um tratado não” (linha 1-2). Ao construir uma representação para a atividade escrita com base em conhecimentos experienciais explicitando-o como “um tratado,” pode-se constatar que essa representação para os usos da escrita resulta de uma compreensão que decorre do sistema de crenças e axiologias individuais para este nível de escolaridade e esta formação dos alunos.

Essa orientação avaliada é apresentada no discurso do professor como uma argumentação contrária a ideia de tratado, sinalizada no enunciado “mas o que vocês entenderam daquele material” (linha 2). Nesses enunciados, podemos constatar que o docente tenta desconstruir os discursos estereotipados que constroem uma imagem da escrita do texto científico como algo complexo, de difícil acesso a esse público leitor em situações de construção do conhecimento. Trata-se, portanto, de um discurso, aparentemente monológico que realiza-se como um movimento dialógico associado a procedimentos discursivos construídos na heterogeneidade das vozes nos textos, indiciados na dimensão verbal do enunciado, por uma sequência dialogal-conversacional, tal como se pode observar nas linhas 3-5, inserida no discurso retórico da aula.

Tal como evidenciado por Bakhtin e seu Círculo, o tom e o estilo podem imprimir aos eventos discursivos formas interativas atenuantes para as ações categóricas do discurso docente, como parte de um acordo tácito de cooperação e cordialidade entre os interlocutores. Dessa forma, no enunciado que segue, o professor reassume a posição de falante primário autorizado pelo poder institucional para regular e ordenar as práticas pedagógicas de construção do conhecimento, conforme modalização expressa no enunciado “eu quero”, seguida de uma instrução para a leitura em discurso do tipo: “leiam o material” “façam uma leitura rápida” e “tirem as conclusões” (linhas 6-7).

Nessas instruções, observa-se que o docente entende a leitura dos textos científicos, seja ele de divulgação ou de semidivulgação, como um texto didático, ou seja, uma tarefa que não requer um grande esforço por parte do aluno, uma vez que este gênero é portador de um conhecimento verdadeiro e absoluto. Nessa condição, o texto é visto pelo docente como um

objeto “material” (linha 7), um instrumento eficaz da ação didática a serviço da transmissão do conhecimento e, nessa medida, portador de uma verdade científica que ensina o que é certo, verdadeiro e absoluto.

Dessa forma, ao realizar o enquadramento do aluno para a realização da atividade de escrita, o docente realiza a sua intenção no enunciado “façam uma leitura rápida e tirem conclusões” (linhas 6-7). Essa proposta de encaminhamento de produção textual tem como objetivo a identificação/reconhecimento de conteúdos científicos, indiciada nesses enunciados pela modalização das palavras “fazer” e “tirar”, marcando a posição do docente em relação à ação conceptual que espera que o aluno realize. Após uma breve suspensão na voz, o professor adota um tom mais ameno para indicar algumas etapas a serem percorridas na produção textual pelo grupo de alunos, no movimento dialógico de interlocução com as vozes nos textos. A primeira etapa consiste em “ver bem direitinho à diferença do ar da atmosfera e o ar do solo” (linhas 8-9). Nesse enunciado, a ação explicitada pela modalização lexical de “ver”, significa apreender cientificamente o objeto de estudo. A segunda etapa consiste no modo de apreensão do significado atribuído aos objetos/conteúdo, sinalizado pela modalização lexical em “discutir”, no enunciado “para não ficar na dúvida da diferença de um pro outro” (linha 10). Essa orientação avaliada do docente tem como pressuposto a ideia de que a passagem de um conceito científico para o discurso didático de semidivulgação científica, só é feita pela mediação oralizada do par mais experiente no evento interlocutivo da aula, considerando que há na ação discursiva do professor uma intenção de “facilitar” a compreensão de um objeto/conteúdo científico abstrato, aproximando-o da experiência que decorre da observação de senso comum, vivenciada pelos alunos em instâncias do cotidiano (linha 7-11).

No enunciado que segue, após uma breve suspensão da voz, marcando a conclusão de sua fala, o aluno dirige ao professor uma questão, sinalizando a sua posição de falante secundário pela adoção de tom de voz inaudível para os demais participantes da interação. A reconstrução do enunciado do aluno é realizada pela pesquisadora, no momento em que o professor formula a sua compreensão/resposta à questão apresentada pelo aluno (linhas 12-13), sugerindo a realização da produção escrita, no enunciado “aí a gente faz um relato só” (linha 14). Nesse discurso, observa-se que a representação do docente e dos discentes para o trabalho com a escrita é aquela informada pela tradição escolar, fundamentada na tipologia clássica: narração, dissertação, argumentação. Nesse sentido, observa-se, no movimento dialógico que segue, que o professor ratifica o seu enunciado, pela repetição, seguida de

informações burocráticas sobre as disponibilidades de espaço e tempo para a realização da tarefa.

Antes, porém, da análise dos textos produzidos, observemos de forma breve, uma possibilidade de leitura dos textos científicos (Anexo E.3), indicados pelo professor Figueira para a leitura dos alunos.

Ambos os textos tematizam a questão científica-conceitual do “ar atmosférico” e o “ar do solo”, conforme enfatizado anteriormente pelo professor. No primeiro texto, intitulado “Fase gasosa do solo,” o ar atmosférico é pensado em razão de suas reações químicas para a vida vegetal no solo. Nesse texto, o objeto/conteúdo científico é retextualizado pelo docente como um texto didático de semidivulgação científica, segundo a representação metodológica do docente para o gênero “apostila”.

Nos três parágrafos iniciais, apresenta-se a fase gasosa do solo pela identificação referencial com o ar atmosférico no solo, utilizando recursos verbais e figurativo através de uma “tabela,” apresentando de forma sumarizada a composição química do ar e os resultados quantificados da análise, desenvolvidos em estudos comparativos que consideram a relação do ar do solo e o ar atmosférico. A partir desse horizonte temático, o professor especialista estabelece as sequências dos enunciados relativamente estáveis, organizados em unidades informacionais do conteúdo científico como parte de definições e classificações, orientadas por subtítulos como em: “Composição do solo”, “Variação da composição do ar do solo”, “Aeração”, “Efeitos da aeração pobre no crescimento das plantas” e “A falta de oxigênio ocorre quando:” Esse projeto enunciativo, materializado no texto escrito, não apresenta as credenciais do autor da paráfrase do texto didatizado e nem do texto fonte. Em conversa informal, obtivemos a informação de que o texto foi produzido pelo professor Figueira.

O segundo texto (Anexo E.3) tem como título “Ar do solo.” É uma cópia de um capítulo de livro técnico-científico que, possivelmente, desenvolve estudos sobre solo agrícola, no entanto o professor não apresenta as referências desse texto. Nele, o autor tematiza também as propriedades do ar atmosférico em suas fases líquida e gasosa, considerando a relação dinâmica com outros componentes biológicos que fazem parte do ecossistema do solo (raízes, micróbios, bactérias etc.), contribuindo para a absorção dos nutrientes pelas plantas, em várias etapas de seu desenvolvimento.

Um aspecto que foge à natureza desse tipo de publicação científica no suporte livro, é que o autor utiliza a mesma estratégia de “facilitação” do discurso científico didatizado pelo movimento dialógico de distanciamento da palavra alheia, objetivando produzir uma aparente homogeneidade ao dito. Esse processo se manifesta na superfície linguística desse texto, pelo

apagamento do sujeito enunciador, através da voz passiva (“situa-se”, “encontra-se”) e o uso de marcas temporais em sequências textuais explicativas no presente e no futuro, sinalizando para a construção de um conhecimento como uma verdade atemporal, um recurso retórico bastante utilizado nos discursos científicos. Todos esses usos se repetem nos textos didatizados pelos docentes do curso técnico, de forma que o texto pode ser lido pelos alunos como se fosse um texto didático de semidivulgação científica, oportunidade em que o autor assimila a voz da autoridade científica como se fosse a sua própria voz.

Esses dois projetos enunciativos resultam de posicionamentos sociocomunicativos de autores especialistas em área do conhecimento científico sobre solo agrícola. No entanto, cada um deles condiciona a sua realização a determinadas posições sociais ideológicas de poder. No primeiro texto, o enquadramento do outro-aluno, implica a produção de um texto que decorre da assimilação da voz científica, voltada para os aspectos científicos do tema, objeto de conhecimento. No segundo texto, o enquadramento do autor decorre também da assimilação da voz ciência, no entanto, filiada a vertente do discurso holístico em agroecologia, que defende a educação pela preservação ambiental.

A compreensão da dimensão sócio-ideológica, materializada na dimensão verbal desses gêneros discursivos se constituem como um ponto de ancoragem para os processos de interpretação, a partir do qual os alunos podem construir para si mesmos uma posição avaliada para o enquadramento das vozes da ciência nos textos, ao construir a sua compreensão como resposta/ativa, em espaços intertextuais de leitura e produção textual.

Os exemplos a seguir, evidenciam a postura de autoria dos alunos que realizam o gerenciamento da palavra dialógica do outro, nos textos que leem e produzem.

Texto 3

Qual a importância do ar para o crescimento da planta?

- 5 As raízes das plantas, os micróbios e os pequenos animais respiram oxigênio e liberam gás carbônico, com isso o ar do solo é rico em gás carbônico em quantidades maiores que a atmosfera. As raízes das plantas necessitam do oxigênio para produzir energia, que por sua vez é usado para absorção dos nutrientes contidos na fase líquida. Sendo assim é essencial a existência de uma certa quantidade de ar no solo para o desenvolvimento de todas as plantas superiores.
- 10 O CO_2 acumula-se onde quer que esteja ocorrendo a respiração, como na área das raízes deslocando o oxigênio necessário e limitando muitos processos metabólicos.

15

O ar é um constituinte indispensável para a vida das plantas e os seus desenvolvimentos ele também é importante porque através dela se realiza o transporte do nitrogênio etc. (Alunos participantes: Equipe C)

No texto (3), observa-se que, ao construírem para si mesmos aposição de autoria, encaminhada pelo docente a partir de uma forma textual, identificada como “relato”, os alunos realizam o movimento de assimilação em uma dupla direção: pelo enquadramento do interlocutor virtual, materializado nas vozes científicas nos textos lidos e pelo enquadramento da voz de seu interlocutor real, na voz do docente para compor o todo acabado do seu enunciado.

Nesse sentido, podemos observar que esse movimento dialógico é orientado para o interdiscurso na tentativa de construir um novo sentido para a ação comunicativa, conforme sinalizado na proposta, apresentada pela equipe C para o título do texto no enunciado “Qual a importância do ar para o crescimento da planta?” (linha 1). A ancoragem enunciativa dos alunos no plano textual do relato é orientada, no primeiro parágrafo, para ocorrer em sequências textuais, compondo a estrutura linguística de definições, conforme indiciado em “o ar do solo é rico em gás carbônico” (linha 5).

Considerando com Bakhtin/Voloshinov (2002, p. 156) que os recursos linguísticos são responsáveis pela transmissão da palavra do outro nos movimentos dialógicos de assimilação e distanciamento das vozes nos textos, observa-se que o desconhecimento de estratégias linguísticas/discursivas para o enquadramento das vozes nos textos são responsáveis pelas representações estereotipadas, construídas pelos docentes, para o encaminhamento da produção textual dos alunos, atrelados aos modelos de gêneros científicos didatizados, orientados pelo pensamento sistemático aristotélico, que concebe a construção do conhecimento pela fragmentação de partes do objeto científico.

Com base nessa orientação, os alunos apresentam uma proposta de compreensão/resposta ativa para a questão formulada no título, no primeiro parágrafo, pelo enquadramento do interlocutor real, indiciada no enunciado verbal pela citação direta dos elementos que comprovam a assimilação da voz científica nas linhas 4-6. No enunciado seguinte, os alunos constroem outro enfoque temático, por uma inferência lógica submetida aos valores de verdade científica do enunciado anterior em “As raízes da plantas”(linha 6), seguida da modalização expressa em “necessitar” e “produzir”, realizado na expressão lexical “necessitam de oxigênio para produzir energia” (linha 6-7). Nesse enunciado, a construção dos argumentos se dá pelo acúmulo de autoria que decorre da assimilação das vozes científica

e pedagógica que vai dar sustentação e credibilidade ao que vai ser dito como conclusão nas linhas 8-10.

No segundo parágrafo, os autores utilizam a fórmula molecular (Co_2) do gás carbônico para imprimir para aos seus argumentos um maior grau de cientificidade. Nesses enunciados, as informações se constituem sempre em torno do objeto científico (oxigênio), limitando ou ampliando os processos metabólicos das plantas, conforme explicitado nas linhas 12-13. No último parágrafo, eles constroem outra conclusão através de uma inferência pragmático-cultural, sinalizada na estrutura verbal do enunciado pela expressão lexical “o ar,” complementada por informações que recuperam os já-ditos apresentados no texto, de forma vaga e fragmentada, tal como explicitada nas linhas 14-16.

Esses processos de textualização são previstos por Adam (2009, p. 127) para ocorrer em “textos explicativos,” geralmente, associados à análise e à síntese de representações conceituais nos discursos dos especialistas, nos gêneros acadêmicos escritos. Por ocasião da construção do conhecimento científico, no ensino fundamental e básico, esses discursos migram para os textos didáticos de semidivulgação científica, parafraseando um discurso-fonte como cópia ou resumo. Conforme evidenciamos anteriormente, o apagamento sistemático das formas de transmissão e citação do discurso do outro decorre, segundo Bakhtin (2003), como especificidade própria da constituição da palavra autoritária nas esferas escolares/acadêmicas, ancorada na valoração do conteúdo a ser transmitido.

Essas intenções pressupostas para os discursos nessas esferas acabam por se refletir na tentativa dos alunos para adequarem-se ao modelo sugerido na estrutura composicional dos textos didatizados na tentativa de ajustarem o conteúdo lido às necessidades dos processos de avaliação. Cria-se, por meio de palavras que indiciam uma tomada de posição em relação ao dito, mas não há evidências dos lugares de autoria que resultam dos movimentos de acordo ou desacordo com as vozes em diálogo no uso concreto da linguagem. Segundo Bakhtin/Voloshinov (2002, p. 92), [...] toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa.

Os textos que são produtos dessa situação nos mostram os limites da dimensão linguística e enunciativa. Por mais relevante que seja a teoria adotada, esses indícios sugerem que o trabalho docente com gêneros do discurso envolve a dimensão social e agentiva para a realização da ação social, pela linguagem, através da qual pode definir quais os gêneros que serão solicitados para o agir dos alunos nas situações sociais criadas nessa esferas.

Vejamos outro exemplar de texto, construído na situação (2), encaminhada pelo professor Figueira.

Texto 04

Importância da fase gasosa (ar do solo) para a produção vegetal

- 5 **Importância:** Exerce considerável influência sobre as propriedades e características é claro muito indispensável para as plantas.
- Funcionamento:** Esta fase realiza o transporte de nitrogênio, oxigênio e anidrido carbônico, elementos essenciais ao crescimento das plantas.
- Divisão:** três divisões:
- 10 1. Livre: ocupando os solos livres da água;
2. Absorvido: concentrado na superfície das partículas.
- Composição:** A composição do ar depende da respiração das plantas das atividades dos microorganismos, da solubilidade do CO₂ e O₂ na água e da taxa de intercâmbio gasoso com a atmosfera.
- 15 **Variação:** Estão relacionados com as flutuações das taxas de mudanças bioquímicas e microbiológicas.
- Aeração:** É quando o intercâmbio gasoso entre o solo e a atmosfera ocorre a uma taxa tal que impede a deficiência de oxigênio (Participantes: equipe B) (destaques dos autores)

No texto 4, os alunos constroem o projeto de escrita pelos movimentos dialógicos de enquadramento da voz do interlocutor real, nos diferentes gêneros do discurso didático (regras, instruções, explicações, exposições etc.) e pelo interlocutor virtual, nos diversos gêneros dos discursos secundários da esfera científica de circulação mais ampla.

Na materialidade textual do texto produzido, as marcas dessa orientação híbrida refletem-se na forma composicional, no estilo dos enunciados, nas escolhas lexicais e na distribuição e organização do conteúdo temático. As marcas desse processo de hibridação aparecem em todo processo de textualização nos movimentos dialógicos de assimilação ou distanciamento das vozes nos textos a partir da proposta apresentada pelos alunos ao título “Importância da fase gasosa (ar do solo) para a produção vegetal” (linha 1), na qual os alunos procuram adequar seu texto às exigências da cientificidade, ao selecionarem expressões como em “fase gasosa” “produção vegetal” e dos objetivos avaliativos, com ênfase no conteúdo, que determinam a situação de produção, indiciada pela explicitação do termo “ar do solo”, nos discursos escolarizados.

Na forma composicional, observa-se que o enquadramento dos autores decorre dos movimentos dialógicos de assimilação das vozes nos textos científicos, indicados na distribuição temática dos conteúdos científicos, conforme se pode perceber nos subtítulos: “Importância” (linha 4), “Funcionamento” (linha 6), “Divisão” (linha 8), “Composição” (linha 11), “Variação” (linha 14) e “Aeração” (linha 16).

Ao produzir um discurso vinculado às situações de produção escolares/acadêmicas, os alunos constroem uma orientação avaliada para o conteúdo científico em cada parágrafo como uma sequência descritivo-explicativa muito próxima dos verbetes enciclopédicos, conforme indicado no subtítulo “Importância” pela modalização verbal no enunciado “exerce considerável influência” (linha 4), cujo modo de ação é construído pelos movimentos de neutralização do outro, sinalizado pela palavra “exercer”, realizado no presente, como uma verdade atemporal, tem como referente o índice lexical “plantas” (linha 5).

Ao construir o enquadramento da voz científica para explicar as propriedades e características do objeto/tema, os alunos realizam esse movimento dialógico pela assimilação dos discursos expositivos de sala de aula, a exemplo do que ocorre em “é claro” (linha 5), seguida de um enunciado que se caracteriza pela pouca precisão sobre o conteúdo a ser transmitido, tal como se pode observar em “é claro muito indispensável para as plantas” (linha 5).

No parágrafo, identificado pelo subtítulo “Funcionamento”, os autores retomam este referente em “esta fase” (linha 6), no enunciado “Esta fase realiza o transporte de nitrogênio, oxigênio e anidrido carbônico”, optando por um léxico específico do discurso científico e pela impessoalização da modalização lexical expressa em “realizar”, situando no tempo presente que é contínuo a ação do transporte dos elementos químicos, previamente acordado e avaliado pelos membros da comunidade científica como “essenciais para o crescimento das plantas” (linha 7). No parágrafo “Divisão”, os alunos constroem a ancoragem enunciativa pelo movimento dialógico de assimilação nos gêneros de semidivulgação científica vinculados às esferas de transmissão pressupostas pelo racionalismo científico, a exemplo dos movimentos discursivos de classificação para o reconhecimento do objeto científico pela identificação de suas partes, conforme indicado nas linhas 9-10. No parágrafo “Composição”, “Variação” e “Aeração”, os alunos-autores utilizam um léxico científico “microorganismos”, “solubilidade” (linha 12), “flutuações [...] bioquímicas e microbiológicas” (linhas 14-15). O uso desses termos, entretanto, não implica a constituição de um lugar de enunciação autorizado para que os alunos possam dizer a sua palavra pela mobilização e organização de argumentos sobre a legitimidade do conteúdo ou da sua posição avaliada sobre o assunto.

Conforme evidenciado na análise, o uso de campo lexical específico, de elementos modalizadores e operadores argumentativos produzidos pelos alunos não são utilizados para sustentar uma opinião. Eles estão no texto como uma evidência de que o conteúdo ensinado é verdadeiro e deve ser assimilado.

Os resultados sugerem também que a apropriação dos saberes necessários para agir nos discursos escritos especializados nas disciplinas de formação específica em curso profissionalizante de nível médio, não se efetivam apenas pelo domínio de conhecimentos teóricos, nem por aqueles restritos a práticas aplicadas em campo, mas pela articulação reflexiva e sistemática da teoria e da prática. A ideia que parece ser consensual entre estudiosos e pesquisadores em Linguística Aplicada e em Estudos dos Novos Letramentos é a de que a aprendizagem do saber-dizer se dá como um processo de inserção dos sujeitos-alunos em atividades discursivas, que resultam dos diferentes sistemas comunicativos e ideológicos de construção, produção e circulação do conhecimento, em contextos sociais de atuação profissional.

Para concluir este momento de análise, examinaremos o encaminhamento para a produção dos alunos, apresentada pelo professor Carvalho, como “um trabalho de pesquisa.” Nas situações de produção escrita, essa denominação funciona no contexto escolar/acadêmico como uma espécie de “coringa”, ou nome genérico para todas as tarefas escrita dos alunos.

Situação de produção 3: “trabalho de pesquisa”

- 5 Prof. Carvalho. Enquanto vocês finalizam a sondagem + nós vamos passar pra vocês o título do trabalho que será apresentado como avaliação [...] então o tema do trabalho [...]vai ser com relação aos efeitos da matéria orgânica em proporcional + com + por oferecer uma maior resistência aos solos [...] será feito pela equipe + então não é um trabalho individual + então o título é o seguinte + ((escrevendo no quadro e falando)) Matéria orgânica do solo+ + em sua relação com o processo erosivo + + ou de outra forma + quais são esses efeitos benéficos que a matéria orgânica proporciona ao solo em torna-lo mais resistente ao processo erosivo +
- 10[Al. Partic. Mas vai dar tempo?
Prof. Carvalho. Não + não + esse é uma pesquisa + não vai ser entregue agora não [...]
Al. É que dia?
Prof. Entrega no dia 27 de abril ((consultando o calendário)).

Nesta situação de interação no evento da aula, o professor realiza o movimento dialógico em direção ao outro, baseado no *ethos* da autoridade profissional. Essa base de orientação valorativa o autoriza a propor a realização de uma atividade escrita “de sondagem” (linha 4) para construir uma posição avaliada sobre o conteúdo teórico a ser ministrado na modalidade “Manejo e conservação do solo”. Decorridos cerca de trinta minutos do tempo previsto para a realização dessa atividade, ele anuncia a realização de outra atividade, conforme indiciado no enunciado “enquanto vocês finalizam a sondagem + nós vamos passar para vocês o título do trabalho que será apresentado como avaliação” (linhas 1-3). Nesse enunciado, o docente cria um interlocutor virtual através do dêitico “nós,” como um posição avaliada sobre o lugar social de ocupa na instituição, para inserir o procedimento instrucional através do título como em “então o título do trabalho é o seguinte Matéria orgânica do solo + em sua relação com o processo erosivo” (linhas 5-7). Trata-se de um discurso centrado na referencialidade do conteúdo científico, construído como parte dos saberes conceituais e metodológicos para uma situação de avaliação escolar e relacionados com o conhecimento da matéria objeto de ensino. Em razão do encaminhamento das duas atividades ocorrerem de forma quase simultânea no evento da aula, um aluno questiona o docente sobre o tempo de sua realização, conforme explicitado na linha 10. No enunciado que constrói como réplica ao aluno, o professor tem como referente o tempo futuro, considerando que “esse é uma pesquisa + não vai ser entregue agora não” (linhas 11-12).

Lembremos que em entrevista à pesquisadora, o professor Carvalho afirmou que, ao encaminhar a produção escrita desses gêneros, os alunos do curso técnico necessitavam de um “modelo mais simples” (excerto 16, linha 11), cuja estrutura textual seria configurada como “capa”, “introdução”, “pressuposto teórico,” “considerações finais” e “referências”.

Vejamos como os alunos realizam esse projeto enunciativo, apresentado pelo docente como um gênero trabalho de pesquisa. No exemplo, optamos por não reproduzir o texto escrito dos alunos na íntegra, considerando que os aspectos que dizem respeito ao conteúdo científico, não fazem parte dos critérios que selecionamos para as nossas análises.

Texto 5

INTRODUÇÃO

A superfície da terra que conhecemos é formada tanto por processos geológicos que formam as rochas, como por processos naturais da

degradação e também da erosão. Uma vez que a rocha é quebrada por causa da degradação, os pequenos pedaços podem ser movidos pela água, gelo vento ou gravidade. Tudo o que acontece para fazer com que as rochas sejam transportadas chama-se erosão. A matéria orgânica (MO) seria formada de organismos, resíduos de vegetais e de animais, em decomposição. A matéria orgânica do solo é a principal reguladora da CTC do mesmo. O carbono (C) orgânico participa com 58% na composição da matéria orgânica do solo. Para se obter o teor de MO% multiplica-se o teor de carbono por 1,724. Os solos contêm carbono cerca de duas vezes superior a da atmosfera e cerca de três vezes superior à presente na vegetação. A decomposição da matéria orgânica do solo libera CO₂ para a atmosfera, e esta é absorvida, novamente, para formar a matéria orgânica. Uma camada de 0,30cm de solo leva de mil a dez mil anos para se formar, segundo Harbeli et. al (1991). A fertilidade do solo depende de um conjunto de processos de natureza física e outros de natureza química. As principais causas desfavoráveis ao solo são: a erosão, a mineralização da MO, a impermeabilização, a compactação e a salinização. A matéria orgânica dá vida ao solo[...]

Fundamentos Teóricos

1.0- Matéria orgânica

A matéria orgânica forma-se concomitantemente como o solo. À medida que ocorre a deterioração da rocha matriz, havendo a formação do solo, estes vão se integrando vegetais e animais, resultando no acúmulo de matéria orgânica. Em um determinado ecossistema em equilíbrio entre a incorporação de novos restos orgânicos e a decomposição por ação dos organismos (RAIJ, 1991).

Levando em consideração o indispensável papel desempenhado sobre a vida do solo e as diversas características que apresenta aos conceitos de matéria orgânica, relacionados na literatura, é bastante complexo. Primavese (192) define a matéria orgânica como sendo toda substância morta no solo, quer provenha de plantas, microorganismos, excreção animais, quer da meso e micro fauna morta, Para Pereira Neto (1985), o termo matéria orgânica é dado a todo composto de carbono suscetível de degradação. Sob o ponto de vista químico, matéria orgânica é toda substância que apresenta em sua composição no tetravalente, tendo suas quatro ligações completadas por oxigênio, nitrogênio, enxofre ou outros elementos (KHIEL, 1985) [...].

1.1- Importância da matéria orgânica para a vida do solo

A matéria orgânica exerce importantes efeitos benéficos sobre as propriedades do solo contribuindo substancialmente para o acréscimo e desenvolvimento das plantas. Tendo uma influencia fundamental nas propriedades físicas, químicas, físico-químicas e biológicas do solo, revertendo tudo no aumento da produção.

2.0 – Erosão

É a destruição do solo e das rochas e seu transporte, em geral feito pela água da chuva, pelo vento ou, ainda, pela ação do gelo, quando esta atua expandindo o material no qual se infiltra a água congelada. A erosão destrói

as estruturas (areia, argilas, óxidos e húmus) que compõem o solo. Estes são transportados para as partes mais baixas dos relevos e, em geral, vão assorear cursos d'água.

60

A erosão destrói os solos e as águas e é um problema muito sério em todo o mundo. Devem ser adaptadas práticas de conservação de solo para minimizar o problema.

65

Em solos cobertos por floresta a erosão é muito pequena e quase inexistente, mas é um processo natural sempre presente e importante para a formação dos relevos. O problema ocorre quando o homem destrói as florestas, para uso agrícola e deixa o solo exposto, porque a erosão torna-se severa, e pode levar a desertificação

Referências bibliográficas

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Eros%C3%A3o>

70

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mat%C3%A9ria org%C3%A2nica>

Fonte: www.confagri.pt (destaques dos autores-alunos)

Ao observar o texto (5), constata-se que o modelo mais simples, apresentado pelo docente, para a produção do gênero trabalho de pesquisa, no projeto enunciativo dos alunos-autores contém apenas capa, introdução, fundamentação teórica e referências bibliográficas. Na apresentação da capa, os alunos selecionam informações que são próprias dos trabalhos escolares: o cabeçalho, indicações da disciplina, do componente curricular, o local e data de entrega do trabalho. Entretanto, não apresentam o título do trabalho.

Na “introdução”, os alunos tematizam a “erosão”, assumindo uma posição enunciativa que decorre da situação de produção e do interlocutor real (linhas 3-5). Ao realizarem o enquadramento das vozes científicas nos textos, eles fazem uso de expressões modais impessoais no presente e no particípio passado, conforme evidenciado em “é formada” (linha3), “é quebrada” (linha 5), “podem ser movidos” (linha 6), como marcas dos discursos de transmissão científica em que um dos interlocutores possui um saber que o outro não tem. Diferentemente dos alunos, os especialistas utilizam diversos recursos linguísticos/discursivos (nomes, grupos nominais e preposicionais, verbos) para introduzir o discurso relatado. Nesses enunciados, as modalizações epistêmicas deixam claro a legitimidade e a autoridade da posição de autoria que pressupõe, pela natureza da argumentação, que um conhecimento está sendo formado.

O enunciado “Tudo o que acontece” (linha 8), introduz a conclusão da argumentação sobre o tema “erosão” seguida por um novo foco temático “A matéria orgânica (MO)” (linha 8). Nesse fragmento, os informes científicos selecionados e os recursos expressivos utilizados no texto são construídos pela assimilação das vozes científicas e transcritos como cópia para o texto, sinalizando para o interlocutor/avaliador o modo correto de apreensão do conteúdo científico, a exemplo do que ocorre em “a Matéria orgânica seria formada de organismos,

resíduos vegetais e de animais em decomposição [...] é a principal reguladora da CTC”. Nesses enunciados, a voz de autoria se constitui como uma ação em que o agente não se responsabiliza totalmente pelo que diz, por se constituir nessa esfera como um aprendiz. Nas esferas escolares/acadêmicas, as funções subjacentes aos discursos pedagógicos é saber-fazer e fazer que o outro compreenda e possa se apropriar de conhecimentos historicamente legitimados e acordados como o mais necessário para o agir do outro, em determinada área de conhecimento.

Ao construir sentido entre o imobilismo já sedimentado pela racionalidade científica e os novos significados atualizados pelos contextos de sua utilização, os alunos não reconhecem nos gêneros científicos que leem, a eficácia e a integração dos aspectos temáticos, composicionais, linguísticos/discursivos e estilísticos nos gêneros do discurso utilizados pelos especialistas para gerenciarem vozes, opiniões, fatos, verdades, comentários, como um efeito argumentativo para sustentar uma opinião. As evidências desse desconhecimento se mostram em toda dimensão verbal do texto (5). Na “introdução”, esse fato ocorre nas linhas 16-17, quando os alunos introduzem uma citação direta no final do enunciado, precedido da palavra “segundo” (linha 17). Esta referência, no entanto, (nem as demais utilizadas pelos autores no texto) não aparece no espaço textual destinado, convencionalmente, para as referências bibliográficas citadas pelos autores.

Em “Fundamentos teóricos,” os alunos-autores constroem o seu discurso pelo enquadramento do interlocutor real. A partir dessa posição, eles propõem a organização do conteúdo através de dois subtítulos temáticos “Matéria orgânica” (linha 23) e “Importância da matéria orgânica na vida do solo” (linha 43).

No primeiro parágrafo (linha 27), os alunos constroem o discurso, no primeiro momento, pelo apagamento da voz da autoria, sinalizada na modalização presente no enunciado “A matéria orgânica forma-se”; no segundo momento, pela citação direta, sinalizada pelo recurso dos parênteses no final do enunciado, conforme explicitado em “(RAIJ 1999)”, (linha 32). No segundo parágrafo (linha 33), a orientação informacional do tema “matéria orgânica” é apresentada pelos alunos-autores como “bastante complexo” (linha 35). Ao refletirem sobre a complexidade do tema, eles constroem uma argumentação que resulta de posicionamentos teóricos-ideológicos assumidos pelos autores nos textos-base: a holística representada por Primavese (data incompleta) (linha 38) e a química, representada por “Pereira Neto” (1985) (linha 38) e (KHIEL, 1985) (linha 42). Essa reflexão, entretanto, não os leva a construir para si mesmos um ponto de vista avaliado sobre o assunto.

Em “Importância da matéria orgânica para a vida do solo” (linha 44), a equipe tematiza os efeitos benéficos da matéria orgânica, construindo uma inferência pragmático-cultural, baseada em conhecimentos teórico/práticos que eles desenvolveram na disciplina do professor Carvalho. No processo de textualização, essas inferências são construídas pela ativação de conhecimentos axiológicos individuais, apagando os já ditos expressos nas vozes científicas, a exemplo do que ocorre no enunciado “a matéria orgânica exerce importantes efeitos benéficos sobre as propriedades do solo” (linhas 45-46). Nesse fragmento, observa-se que os recursos metalinguísticos agenciados na língua pelos alunos não são suficientes para construir uma argumentação sobre a legitimidade e pertinência de uma posição sobre o assunto, conforme evidenciado em “Tendo uma influência fundamental nas propriedades física, químicas, físico-química e biológica do solo, revertendo tudo no aumento da produção” (linhas 47-49).

Em “Erosão” (linha 51), os alunos constroem o enquadramento dos autores nos textos científicos lidos, por estratégias inferenciais pragmático-culturais, imprimindo ao texto escrito um efeito argumentativo que tem origem nos gêneros híbridos presentificado no evento da aula, nos discursos da oralidade docente e nos textos didatizados, conforme explicitado em a erosão “É a destruição do solo e das rochas e seu transporte” (linha 53). Nesse fragmento, a identificação do objeto se constitui, no discurso dos alunos, pela identificação de algumas propriedades estruturais e funcionais do fenômeno descrito em enunciados como “a erosão destrói as estruturas [...] que compõem o solo” (linhas 55-56). O texto não apresenta conclusão. As indicações dos autores citados na estrutura textual não constam nas referências.

A análise do texto (5) faz emergir a história dos sujeitos reais e as marcas dos discursos sociais e ideológicos internalizadas pelos sujeitos, em suas relações com a leitura/escrita em práticas escolares/acadêmicas situadas. O que essa história parece revelar é o descompasso entre o ensino pretendido e a ação efetivamente realizada pelo docente nas situações heterogêneas de uso da linguagem escrita nos gêneros do discurso.

Os exemplos analisados mostram que a solicitação dos docentes do curso técnico para que o aluno escreva um resumo, um relato e um trabalho de pesquisa, em disciplinas de conteúdo específico é ressignificado em razão das exigências do contrato de trabalho docente de avaliação. Na oportunidade, os saberes conceituais, metodológicos e integradores - continuam sendo o alvo do ensino, no entanto não estruturam as atividades da prática da escrita, uma vez que o objetivo dos discursos instrucionais de sala de aula é a compreensão que decorre da memorização/identificação de um conhecimento científico já sedimentado e acordado como verdadeiro.

Nas três situações analisadas, verificou-se que os textos científicos comparecem à sala de aula apenas como instrumento de construção de conhecimento. Nessas situações, conforme declaração dos docentes à pesquisadora, eles percebem que as dificuldades dos alunos em leitura são menores do que na escrita, no entanto, não conseguem associar os problemas de comunicação, que decorrem de um ensino essencialmente transmissivo e monológico, como uma das causas das dificuldades apresentadas nos textos escritos dos discentes. Estes, por sua vez, aceitam passivamente a ideia de que não são capazes de produzir um texto escrito com autonomia, tendo como avaliador um professor/leitor especializado.

Ao colocarmos lado a lado a situação de encaminhamento dos professores e a produção escrita dos alunos, nos gêneros do discurso acadêmico, observa-se que as estratégias que permitem aos alunos construir uma postura de autoria nos gêneros do discurso escolar/acadêmico resumo, relato e trabalho de pesquisa não estão necessariamente vinculadas à formação do professor especialista. De acordo com o professor Figueira, embora os docentes do curso técnico reconheçam que o “saber-dizer” é construído nas disciplinas técnicas, percebe-se que eles sequer cogitam a possibilidade de que o “saber-dizer” é também construído como parte de um saber conceitual construído pelos discursos.

Nessa perspectiva, propomos com Bakhtin (2003), que os gêneros do discurso são construtos sócio-históricos para as ações significantes implicadas no sistema das atividades dialógicas de construção de conhecimento em todas as disciplinas da matriz curricular no ensino básico e superior. Nesse sentido, tem-se que as ações discursivas que se constituem na relação teoria e prática são ações inter-relacionadas e complementares, que atribuem significado e materialidade a condutas específicas para modelagem nos discursos. Essa forma de entender as relações entre teoria e prática sugere que é preciso romper como o modelo de ensino e aprendizagem de base racionalista-tecnicista e lógico-estruturalista, responsáveis pela construção das representações mitificadas e estereotipadas dos docentes para a construção do conhecimento científico, nas disciplinas específicas do Curso de Agropecuária.

Com base nesse pressuposto, defendemos que as condições de produção escrita que decorre das relações dialógicas entre a teoria e a prática, no curso técnico, podem resultar como um projeto enunciativo, a partir do qual os alunos podem construir uma posição avaliada para dizer a sua palavra em práticas discursivas reais, oportunizando aos educandos modificar, deslocar e aplicar esses conhecimentos em outras situações de leitura/escuta/escrita.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho de tese, esperamos contribuir para ampliar as reflexões e discussões, no âmbito das investigações sobre o ensino e a aprendizagem da escrita acadêmica, especificamente no ensino profissionalizante de nível médio.

Nesse sentido, elegemos como espaço de investigação os eventos interativos e dialógicos da aula, como o lugar onde podemos encontrar os indícios da subjetividade dos agentes principais— professores e alunos — pensando-os como sujeitos que falam sobre si mesmo e sobre o outro, que lhe constitui e por quem é constituído, assumindo posições avaliadas no contexto das esferas de sua atuação (BAKHTIN, 2010c).

Para isso, assumimos a posição (temporária) de pesquisadora, no curso técnico profissionalizante, situada em um lugar exotópico e extraposto, para ver e ouvir o rumor social das vozes no acontecimento discursivo, refletindo sobre os já ditos e selecionando possibilidades para pensar o futuro. Estabelecer esse “entre lugar de fronteira” significa estar aberto ao diálogo com a cultura, com o social e a história, para escutar e interrogar o outro e encontrar respostas para as indagações e as incertezas que construímos no desempenho de nossas atividades de trabalho, enquanto professora de língua portuguesa, descobrindo o que divide e limita, quem limita e por que limita as atividades de escuta/interpretação/leitura/produção nos movimentos dialógicos das vozes nos textos.

Para encontrar a origem dessas vozes, estabelecemos o diálogo com os discursos da história oficial para a implantação do ensino profissionalizante em âmbito nacional e local. Ao examinarmos as condições que referendam a criação do curso técnico em Agropecuária no Brasil, pode-se encontrar todo um sistema de controle e de regras que sedimentam o seu ensino a um enfoque dual e tecnicista. Em todas as suas etapas, o padrão é o mesmo: selecionar, ordenar uma sequência linear de conhecimentos instrumentais, como forma de oportunizar a profissionalização de jovens filhos de agricultores e de famílias de baixo poder aquisitivo. Neste contexto, observa-se, nos discursos oficiais para o ensino profissionalizante de nível médio, a construção de um projeto educativo visceralmente relacionado a políticas de desenvolvimento social, orientadas, sobretudo, pelas regras estabelecidas pela economia de mercado, expansão industrial e novas tecnologias. Nesses contextos, especificamente, constata-se que essa coletânea de leis e decretos não resultaram em soluções efetivas, em nenhum momento de sua história, nem para a profissionalização dos alunos pelo trabalho, e nem para a formação de profissionais licenciados para atuar neste campo específico de formação.

Na atualidade, constatamos que há, nos discursos oficiais e oficiosos, uma orientação no sentido de superar, o improviso, a fragmentação e a insuficiência de formação pedagógica na educação profissional. O que se constata, no entanto, junto a um grupo de estudiosos e pesquisadores na área do ensino profissionalizante (SOARES, 2003; OLIVEIRA JÚNIOR, 2012; MACHADO, 2008 e outros), é que falta clareza sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país. No geral, a inconsistência desse projeto educacional produziu um modelo de educação sustentado por ideologias políticas-pedagógicas, fortemente relacionadas a organização e gestão do trabalho de jovens carentes, bem próprias do modelo taylorista, com seus princípios de eficácia, racionalidade e economia ajustados na adequação de seus meios e finalidade.

No âmbito do ensino de Agropecuária na Escola Agrícola “Assis Chateaubriand”, uma possibilidade de superar a deficiência histórica de um ensino fragmentado, improvisado e esvaziado teoricamente, foi oportunizado pela qualificação acadêmica do quadro atual de professores, conforme explicitado no capítulo III. Por ocasião da realização das nossas entrevistas com os docentes, observamos que eles ainda consideram que esse sistema falha pela falta de investimento em laboratórios e tecnologias e imprimem nas relações que se estabelecem entre teoria e prática, um modelo de ensino ainda empírico, artesanal, fragmentado e, por essa razão, limitado. Considerando que 80% dos docentes desenvolvem projetos de pesquisa na instituição, reconhecemos ser muito justa a presença de recursos tecnológicos. No entanto, ao ouvir os alunos, em entrevistas sobre a aprendizagem que ocorre na relação teoria e prática, observamos que eles avaliam que as atividades práticas estão muito voltadas para o reconhecimento e a identificação da teoria explicitada em sala de aula, segundo depoimento de Flora (excerto 8) e Artur (excerto 9). De acordo com esses alunos, essas ações poderiam ser bem mais no sentido de: “ver campo”, “mexer no adubo”, “fermentar o adubo”, “participar do processo”.

Conforme podemos constatar, os dados fornecidos pelas entrevistas com alunos e professores se tornam especialmente significativos por contribuir para que o entrevistado atravessasse o primeiro nível de discurso genérico ou defensivo e, nesses movimentos dialógicos, rememorar e elaborar a sua experiência individual, trazendo à luz aspectos que ainda não foram processados, inclusive, explicitando as dimensões problemáticas e conflituosas de construção do conhecimento de conteúdo científico discursivizado em textos orais e escritos, conforme podemos comprovar em inúmeras situações nos capítulos III, IV e V, pela observação em sala de aula e nas entrevistas realizadas com os nossos participantes.

Ao estabelecer na análise, as condições de leitura/ escuta/escrita em situações reais de construção do conhecimento no curso técnico, focalizando os discursos (orais e escritos) etnograficamente, como traços de uma prática interlocutiva de ensino e aprendizagem, que inclui valores, regras, significados, atitudes e modelos de comportamento dos participantes como leitores/produtores de texto, constatamos que há um descompasso entre o que os docentes fazem e o que eles dizem que fazem.

Na análise que empreendemos sobre as condições de leitura, na modalidade “Manejo e conservação do solo”, pudemos constatar que o texto “apostila” tem como função específica instrumentalizar a construção do conhecimento técnico-científico. Nessa condição, esse gênero discursivo é produzido, pelos docentes, como uma paráfrase ou cópia de um texto fonte, sem qualquer referência ao autor e ao título da obra que lhe deu origem. Nos eventos discursivos da aula, este suporte é utilizado como instrumento pedagógico, objetivando a transmissão de conteúdos em atividade interativa de exposição oral. Conforme evidenciamos, a participação do aluno na atividade de leitura restringe-se a vocalização do texto, para o grupo. O professor, por sua vez, controla a leitura, interrompe o aluno sempre que se faz necessário esclarecer um termo ou um tópico, rever o tema, identificar um problema, explicitar o seu ponto de vista sobre o assunto, problematizar alguns aspectos do conteúdo etc.

Os resultados encontrados nos permitem afirmar que a característica marcante, desse discurso, realizado na oralidade ou nos textos escritos didatizados nas “apostilas”, é a ausência total de conflitos teóricos e das vozes dos autores, sinalizando para os alunos que o texto ensina o que é certo e o conhecimento apresentado é portador de uma verdade única e absoluta. Nesse contexto cultural, o gênero “apostila” é aceito pelos integrantes dessa esfera, como instrumento didático-pedagógico necessário e adequado, portanto, autorizado e legitimado para as condições de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a linguagem tem como papel legitimar padrões de comportamentos tipificados, determinando regras de uso e funcionamento nos gêneros do discurso entre os membros dessa comunidade discursiva.

No Curso em Agropecuária, a representação dos docentes para os sistemas de construção do conhecimento científico, através do gênero apostila, está de tal forma impregnada no sistema de crenças dessa comunidade que, mesmo quando o professor Figueira, em entrevista à pesquisadora, reconhece que esse gênero por se constituir como um “texto fragmentado”, não oportuniza a construção de uma competência linguística/discursiva dos alunos nos discursos científicos acadêmicos, ele não consegue estabelecer uma conexão entre compreensão/resposta ativa dos alunos nos textos escritos e a forma de conceber a

construção do conhecimento em unidades de sentido fragmentadas e estanques, materializadas nos textos didatizados que medeiam as práticas discursivas em sala de aula.

Em decorrência do etnocentrismo dessa base racional, vinculada a uma noção de linguagem entendida como uma estrutura, a leitura é concebida como uma atividade objetiva de reconhecimento/identificação de conteúdos. Com essa base, o professor encaminha a produção escrita de forma muito vaga, supondo que o aluno é um leitor capaz de identificar a intenção do projeto do autor nos textos lidos, informados exclusivamente pela dimensão linguística. Com resultado dessas duas linhas de força, a leitura é direcionada e, ao mesmo tempo, justificada pela realização de uma tarefa escrita, em situações de avaliação com focalização no conteúdo científico assimilado pelos alunos. Ao solicitar a escrita de textos acadêmicos pela mediação dos discursos de divulgação científica, os docentes desvinculam os textos do contexto social de sua circulação, nos diversos suportes(capítulos de livros, artigos jornalísticos on-line etc.), impedindo os alunos de se constituírem como uma voz autorizada para apresentarem o seu próprio projeto enunciativo de textualização.

Considerando que todo trabalho em situações de ensino exige do profissional docente os saberes conceitual, metodológico e integrador para organizar os sistemas de comunicação em atividades orais e escritas, propomos que esse saber deve se constituir também como uma competência discursiva sobre o conteúdo científico a ser transmitido no qual se privilegie a experiência dos alunos como uma compreensão/responsiva progressiva e convergente do objeto científico, tendo em vista um novo objetivo discursivo do aluno para o seu processo de textualização ou uma nova indagação que decorre do confronto de ideias com os autores lidos. Isso significa que ensinar de forma mais adequada e competente exige o abandono de práticas estereotipadas e hipóteses preexistentes, a partir da quais costumamos assumir posições confortáveis e autorizadas para implantar e disseminar, na cultura escolar, os discursos de culpabilidade do aluno, conforme podemos constatar nas avaliações dos professores no capítulo V.

Essas avaliações docentes sugerem que os procedimentos didáticos instrucionais para a produção textual dos alunos nos gêneros “resumo”, “relato” e “trabalho de pesquisa” por serem inespecíficos, não oportunizam que os alunos ressignifiquem a palavra ouvida ou lida, integrando-a ao seu discurso em “estilo linear ou pictórico (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 2002, p. 156-157). Portanto, ao afirmarem que os alunos precisam dizer com suas próprias palavras, os docentes oferecem textos didatizados, como cópia de um texto-fonte, apagando, sistematicamente, os recursos metalinguísticos que permitem o enquadramento do outro pela referência, nos discursos do comentário ou nos relatos marcados, textualmente, pelas

aspas, pela citação, pela paráfrase (linear ou figurativa), pela referência nominalizada etc. Ao produzirem as paráfrases dos textos científicos que leem nessa situação de produção, os alunos repetem as estratégias que aprenderam nos textos didatizados, conforme revelam as marcas de modalização nesses discursos.

As reflexões sugerem a necessidade urgente de ressignificar os modos de construção do conhecimento científico nas modalidades de conteúdos específicos, no curso técnico em Agropecuária. Essa reorientação pode ser construída através de atividades propositivas orais e escritas entre o conhecimento teórico e a prática, entendendo-as como ações inter-relacionadas que convergem da experiência individual dos sujeitos para a construção de etapas progressivas da compreensão do objeto/conteúdo de ensino, em atividades discursivas nos gêneros do discurso que melhor se ajustam às necessidades de comunicação entre um saber-fazer e um saber-dizer. Como pode-se perceber, não se trata de ensinar a produzir um determinado gênero, mas oportunizar ao aluno agir de forma eficiente e eficaz, a partir das ações que desenvolve em situações reais e concretas de comunicação em sua esfera de trabalho.

Na Escola Agrícola “Assis Chateaubriand” consideramos que o descompasso entre teoria e prática parece se constituir como problemas complexos e exigir soluções a serem encontradas numa ampla discussão entre os diversos segmentos (oficiais, não oficiais, políticos, administrativos) dessa unidade de ensino. O peso dessa contradição em nossos dados reflete-se, especialmente, nos discursos fragmentados, materializados nos textos produzidos pelos alunos, uma vez que não conseguem estabelecer um nexo entre o conhecimento teórico e o conhecimento que decorre da experiência vivenciada por eles em situações de ensino e trabalho.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.-M. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (orgs.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife (PE): Edupe, p. 115- 132, 2009.
- ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento sustentável. In: *educação agrícola superior*. Brasília: ABEAS. 15 (Ed. Especial), 1997, p.51-85.
- ANTUNES, I. A avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; RODRIGUES, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 163-180.
- BACCEGA, M. A. O estereótipo e as diversidades. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, vol. 15, nº.13, set/dez, p. 7-14, 1998.
- BAKHTIN, M.M. Observação sobre a epistemologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.p. 399-414.
- BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2010 a.
- BAKHTIN, M.M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M.M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. São Paulo (SP): Hucitec, p. 71-164, 2010b.
- BAKHTIN, M.M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2010c.
- BAKHTIN M.M.;VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo (SP): Hucitec, 2002
- BELLAVER, C. O mito do hormônio na carne de frango. In: *Nordeste rural: negócios do campo*. Disponível em: <http://www.nordeste rural.com.br/nordeste rural/matler.asp?newsId=10742rdesterural/matler.asp?newsId=4199>, 2006.
- BATISTA, A.A. G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Contexto, 2005.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção estudos; 20/ dirigida por J. Guinsburg).

BRAIT, B. Processo interacional. In: PRETI, D. (Org.). *Análise dos textos orais*. São Paulo FFLCH/USP, p.189-214, 1993.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, L. J.(Org.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p.11-28, 2003.

BRAIT, B. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. In: BRAIT, B. Natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C.A.; TEZZA, G. C. (orgs.). *Dialógos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba (PA):Ed. da UFPR, p. 69-91, 2001.

BRAIT, B. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: contexto, 2005.

BRAIT, B. Subjetividade, argumentação e polifonia. In: *Linha D'Água*. São Paulo, v.14, n.1, p.. 107-11, 1999.

BRASIL. *Decreto-lei nº1606, de 12 de agosto de 1906*. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1906

_____. *Decreto-lei nº. 7.566, de 23 de Setembro de 1909*. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1909.

_____. *Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de Janeiro de 1942*. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1942

_____. *Lei nº. 1.821, de 12 de março de 1953*. Brasília: Congresso Nacional, 1953.

_____. *Decreto-lei nº4024, de 20 de dezembro de 1961*. Brasília: Congresso Nacional, 1961.

_____. *Lei nº. 5.692, de 11 de Agosto de 1971*. Brasília: Congresso Nacional, 1971.

_____. *Decreto-lei nº 1603, de março de 1996*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. *Decreto-lei nº 9394, de dezembro de 1996*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. *Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. CNE. Diretrizes curriculares nacionais: ensino médio. In: Brasil/ SEMTEC. *Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília (DF): MEC/SEMTEC, p. 590-118, 1998.

_____. SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, (DF): MEC/SEMTEC, 1999.

_____. SEMTEC. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, (DF): MEC/ SEMTEC, 2002.

CANDLIN, C. N.; PLUM, G.A. (ED.). Engaging with the challenges of interdiscursivity in academic writing: researchers, students and tutors. In: CANDILIN, C. N.; HYLAND, K. (Ed.) *Writing: test, process and practices*. Longman, p. 193-217, 1999.

CARVALHO, A. M. P.; PEREZ, D. G. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D. & CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, p. 107-124, 2001.

CASTRO, G. O Marxismo e a ideologia de Bakhtin. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *O Circulo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas (SP): Mercado das Letras, p.145-202, 2010.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1994.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da tradução F. Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CORACINI, M.J. Um fazer persuasivo: *O discurso subjetivo da ciência*. Campinas (SP): Pontes/EDUC, 1991.

CORACINI, M.J. O cientista e a noção de sujeito na linguística: expressão de liberdade ou submissão? In: ARROYO, R. (Org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas (SP) : Pontes, p. 19-240, 1992.

CUNHA, L.A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14. P. 89-107, 2000.

CUNHA, L.A. *O ensino profissionalizante na irradiação do industrialismo*. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2005.

DRIVER, R. ASOKO, H.; LEACH, S.; MORTIMER. SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. In: *Química NOVA na Escola*, nº.9 maio de 1999, 2000.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, março/2002, p.130-154.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: M. Withorck (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Co. 1986

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research. Teaching and learning 2*. New York: Macmillan Publishing Company, p. 89-125, 1990.

ERICKSON, F. Classroom discourse and improvisation: relations between academic task structure and social participation structure in lessons. In: WILKINSON, L. C. (ORG.). *Communicating in the classroom*. New York: New York Academic Press, 1982.

FAIRCLOUG, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001.

FARACO. C. A. *Linguagem e diálogos: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*: São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO. C. A. *A pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio*. Disponível em: <www.scielo.br/sielo.phd> Acesso em 13/10/2012.

FOUCAULT, M. *O que é um autor*. Porto: Vega, 1992.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2008.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2011.

FREITAG, B. *Escola, estudo e sociedade*. São Paulo(SP): Moraes, 1980.

FRIER, C. Discours de presse e representatours sociales de l'illettrisme. *Lire na Laycee du Laycêe Professionel*, n. 32. P. 14-16, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, H. (Orgs). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília. MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, H. (Orgs). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GAUTHIER, C.; MARTNENEAU, S.; DESBIEN, J. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí (SP) : Unijuí, 1998.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010a, p. 279-292. (Série Bakhtin: inclassificável, v.1).

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2010b.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2ª ed. Campinas(SP): Mercado de Letras, 2009.

GERALDI, J. W. Da sala de aula à construção externa da aula In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 123-140, 2011

GOMES, E. M.F. *A reformulação no discurso de divulgação científica: o relatório no ensino médio profissionalizante*. Universidade Estadual da Paraíba, 1998. (Dissertação de Mestrado).

GOODY, J. *Literacy traditional societies*. Cambridge: CUP, 1968.

GOFFMAN, E. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo contemporâneo, 1970.

GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização. Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUMPERZ, J.J.; HYMES, D. (Orgs.) *Direction in sociolinguistics*. Oxford: Blackwell. 1986.

GUMPERZ, J. J. The linguistic bases of communicative competence. In: TANNEN, D. (org,) *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press, p. 323-334, 1982.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge Press, 1983

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (orgs.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

INEP. *ENEM*. Relatório Pedagógico. Brasília, 2001.

JURADO, S.; ROJO, R. R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; RODRIGUES, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, p. 37-55, 2005.

KLEIMAN, A. B. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. In: *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6n. 11, p. 23-38, 2º sem., 2002.

KUENZER, A. L. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.. Educação e Sociedade. Campinas: *CEDES VXXL*, p. 15-39, 2001.

KUENZER, A. L. As propostas de decreto para a regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ ANPED. *Trabalho e educação brasileira*: reunião do SEMTEC/MEC, 2002.

LAHIRE, B. *L'invention de l'illettrisme*. Paris: La découverte, 1999.

_____. Culture écrites et cultures orales. In: *Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: PUL, p. 13-41, 1994.

LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científico. In: BRANDÃO, H. N. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

LESCURE E. DARTIGUES, L. L'émergence de l'approche économique dans la problématique de l'illettrisme. In: EL HAYER (Air). *Illettrisme et Monde de Travail*. Paris: La Documentation Française, p.23-233, 2000.

LOFFLER-LAURIAN, A. M. Typologies des discours scientifiques: Deux approaches. In: *Études de Linguistique Appliquée*, nº. 9 (2), p. 8-20, 1983.

OLIVEIRA, L. M.T. de. *A licenciatura em ciências agrícolas: perfil e contextualizações*. Rio de Janeiro: CPDA/ UFRRS, 1998 (Dissertação de mestrado).

OLIVEIRA JÚNIOR, W. *A formação do professor para a Educação profissional de médio: tensões e (in) tensões*. Disponível em: > www.seriept.cefetmg.br/galerias/arquivos/senept/anais/terça_tema3/TerxaTema3_Artigo2.pdf< Acesso em 11/09/2012.

MACHADO, A. R. (coord.); LOUSADA, E. ABREU-TARDELI. *Introdução: Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editora, . p.13-15, 2005.

MACHADO, L.R.S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, vol. 1, nº. 1, p. 9-22. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MADALUZ, M.A.M.; ROSA, G.CASSOL, C.V. Modernização Agrícola: impactos a vida humana. In: *Ágora*. Disponível em: <www.agora.ceedo.com.br>, Ano5, n. 09, dez.2009.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, T. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, p. 69-92, 2005.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo : Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.23-36, 2006.

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) *Português para o ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, p. 57-82, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A.. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, D. (org.) *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, p.45-83, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Cognição, explicitude e autonomia no texto falado e escrito. In: MOURA, D. (org.) *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: EDUFAL, p. 38-48, 1999.

MARCUSCHI, L. A. A hesitação. In: NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do português falado*. vol.VII: novos estudos. Campinas (SP) : Editora UNICAMP, p. 159-194, 1999a.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como um processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas (SP): Mercado de Letras, ano 4, n.5, p.3-16, 1985.

MARINHO. M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, v. 10, nº. 2, p. 363-386, 2010.

MARINHO. M. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de língua portuguesa. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº. 024, p.126-139, 2003.

MATÊNCIO, M. L. M. *Estudo da Língua falada de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001. (Coleção Letramento, educação e Sociedade).

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: *Scripta*, Belo horizonte, v.6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MEDINA, C. A. *Entrevista – o diálogo possível*. São Paulo: Ática, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *DELTA*. Revista de documentação de estudos em Linguística Teórica e Aplicada. v, 1, nº2, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica- PUC, 1994.

MONDADA, L. A. A entrevista como acontecimento interacional: abordagem linguística e interacional. In: *Rua*. Campinas (SP): USP/UNICAMP/UESP, p. 59-86, 1997

MOREIRA, R. J. A formação interdisciplinar e o desenvolvimento sustentável. In: *X Reunião Brasileira de Manejo e conservação do solo e da água*. Florianópolis (SC): Sociedade Brasileira de Ciências do Solo, p. 65-80, 1994.

MORRIS, C. *Signification and Significance*. Cambridge: Mass, MIT Press, 1964.

MOTTA-ROTH, D. *Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento*. > Disponível em: [www_ufsm. br/labler/public/escritur.htm](http://www.ufsm.br/labler/public/escritur.htm)< Acesso em: 10-08-2012, p. 1-8.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: *revista Brasileira de educação Profissional e Tecnológica*. Vol. 1, nº. 1, p. 23-38. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

PEIRCE, C. S. *Écrits sur le signe*, rassemblés traduits et commentés par G. Deledale. Paris: Seuil, 1972.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: os diferentes sentidos da formação reflexiva*. Porto Alegre: Artemed, 2002.

PETITAT, A. A produção da Escola/ produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PONZIO, A. O pensamento dialógico de Bakhtin e de seu círculo como inclassificável. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs). *Círculo de Bakhtin: Teoria inclassificável*. Campinas (SP): Mercado das Letras, p. 293-349, 2010 a.

PONZIO, A. *Encontro de palavras. O outro no discurso*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2010b.

REINALDO, M. A. G. M. Análise da orientação para a produção do texto de texto no livro didático como atividade de formação docente. In: *Linguagem & ensino*, Pelota (RS)v.8, n. 2, p. 97-119, 2005.

REINALDO, M. A. G. M. *Níveis de reformulação do discurso científico*. Campina Grande (PB): UFCG, 1990 (mimeo).

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, p. 152-183, 2005.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, p. 184-207, 2005.

ROJO, R. H. R.; JURADO, S. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação dos professores*. São Paulo: Parábola Editorial, p.37-55, 2006.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral e escrito e as teorias do letramento*. Campinas (SP) : Mercado de Letras, p. 57-134, 2001.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research* 15 (2), p.4-14, 1986.

SILVA, L. A. Polidez na interação professor/aluno. In: PRETI, D. (org.). *Estudos da língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas/FFL/USP. p. 109-130. 1998.

SIMÕES, D. M. P. A. A produção de textos acadêmicos. In: SIMÕES D.M.P.A.; HENRIQUES, C.C. (Orgs). *A redação em trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. Rio de Janeiro. Ed. Da UERJ, 2002.

SOBRAL, A. Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2009.

SOARES, A. M. D. A política educacional e a formação de técnicos em agropecuária: movimentos de regulação ou emancipação? In: *Revista Universidade Rural: série Ciências para humanos*, Seropédica. Rio de Janeiro: EDUR, v.26, n.1-2, p. 132-138, 2004.

SOARES, A. M. D. Política educacional e configurações dos currículos formadores de técnicos em agropecuária, anos 90: regulação ou emancipação. Rio de Janeiro, UFR do Rio de Janeiro, 2003. (Tese de Doutorado).

SOARES, A. M. D.; OLIVEIRA, L.M. T de. Ensino Técnico agropecuário e formação de professores: “novas” perspectivas ou uma velha receita? In: *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. História e memória da educação brasileira*. Natal: UFRN, 2002.

SOUSA, M. E. V. *As surpresas do previsível no discurso de sala de aula*. João Pessoa (PB): Editora Universitária/ UFPB, 2002.

SOUSA, M. E. V. O professor e sua concepção de aluno-leitor do texto literário. Comunicação apresentada na ALED, p. 1-10, Recife: UFPE, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petropolis (RJ) : Vozes, 2002.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

VAN DIJK, T. A. Discurso e produção do conhecimento. In: BRAIT, B. SOUZA-E-SILVA, M. C.(orgs.) *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, p.256-267, 2012.

VAN DIJK, T. A. Discurso e produção do conhecimento. In: BRAIT, B; SOUZA-E-SILVA, M. C. *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, p. 256-267, 2012.

VANLIER, L. *The Classroom and the language Learner: ethnography and second language classroom research*. London; New York: Longman, 1998.

VOLOSHINOV, V. N. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica. In: *Freudism*. New York: Academic Press. Tradução e circulação restrita (mimeo) de Carlos Faraco e Cristovão Tezza, 1926.

YAGUELLO, M. Prefácio. In: BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, p. 9-19, 2002.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, p. 11-17, 1988.

ANEXOS

ANEXO A

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A ESCRITA ACADÊMICA E O OUTRO: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Pesquisador: Emília Maria Ferreira Gomes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22227413.4.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 439.940

Data da Relatoria: 22/10/2013

Apresentação do Projeto:

Para a realização deste trabalho de tese, elegemos como objeto de estudo, a escrita acadêmica dos alunos e as práticas discursivas (orais e escritas) dos docentes, por ocasião da construção do conhecimento em sala de aula, no curso profissionalizante em agropecuária de nível médio. Esta pesquisa será desenvolvida no Curso Técnico de Agropecuária, no Centro de Ciências Agrárias e Ambientais - Campus II, da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. O corpus será constituído por dados originados em: 1) gravações de aulas; ii) entrevistas com alunos e professores; e iii) produções escritas dos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a constituição do discurso escrito acadêmico e as condições de sua produção na construção do conhecimento em sala de aula, no interior do curso técnico em agropecuária; 2) Examinar, nos discursos do professor em sala de aula, que condições são dadas, para que os alunos se apropriem de um saber dizer nos gêneros acadêmico, eleitos com preferenciais por estes docentes, no âmbito do curso técnico profissionalizante; 3) Analisar o que revelam os textos escritos, efetivamente produzidos pelos alunos em situações didático-pedagógicas

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 439.940

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Aprovar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Adequado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

JOAO PESSOA, 30 de Outubro de 2013

Assinador por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N CEP: 58.051-900
Bairro: CASTELO BRANCO
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

ANEXO B

B.1. Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Professor)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a),

Esta pesquisa, intitulada “A escrita acadêmica e o outro: condições de produção no ensino profissionalizante” está sendo desenvolvida por Emília Maria Ferreira Gomes, aluna doutoranda da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Ester Vieira de Sousa.

Este estudo possui como objetivos analisar a constituição do discurso escrito e as condições de sua produção no interior do Curso Técnico em Agropecuária; examinar, nos discursos do professor em sala de aula, que condições são dadas para que os alunos se apropriem de um saber-dizer nos gêneros acadêmicos eleitos como preferenciais por esses docentes; analisar o que revelam os textos escritos efetivamente produzidos pelos alunos em situações didático-pedagógicas. Deste modo, através desta pesquisa, além de traçar um perfil da escrita acadêmica do aluno de curso técnico, esperamos contribuir para melhorar as condições de produção dessa escrita no curso profissionalizante.

Solicitamos a sua permissão para gravar as aulas ministradas na modalidade de Manejo e Conservação do Solo, bem como para participar de entrevistas que serão realizadas pela pesquisadora. Pedimos também que nos sejam entregues os textos escritos produzidos pelos alunos nas atividades realizadas em sala.

Além disso, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos, caso seja necessário. Salientamos que seu nome será mantido em sigilo. Esclarecemos, ainda, que sua participação para o desenvolvimento desta pesquisa é voluntária, e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer informações e/ou colaborar com a pesquisa. Caso decida não participar ou desistir deste estudo a qualquer momento, não sofrerá nenhum dano.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para colaborar com a pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Emília Maria Ferreira Gomes.
Endereço: Rua Getúlio Cavalcante, 297. Bairro Jardim Paulistano. CEP 58415-290. Campina Grande, PB. Fone (83) 3321 5388 – Email: emiliauepb@gmail.com

Assinatura do Pesquisador Responsável

Comitê de Ética e Pesquisa/CCS/UFPB
Bloco Arnaldo Tavares, sala 8/2
Campus I – Cidade Universitária. João Pessoa, PB. Telefone: (83) 3216 7791

B.2. Termo de consentimento Livre e Esclarecido (Aluno)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Aluno (a),

Esta pesquisa, intitulada “A escrita acadêmica e o outro: condições de produção no ensino profissionalizante” está sendo desenvolvida por Emilia Maria Ferreira Gomes, aluna doutoranda da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Ester Vieira de Sousa.

Este estudo possui como objetivos analisar a constituição do discurso escrito e as condições de sua produção no interior do Curso Técnico em Agropecuária; examinar, nos discursos do professor em sala de aula, que condições são dadas para que os alunos se apropriem de um saber-dizer nos gêneros acadêmicos eleitos como preferenciais por esses docentes; analisar o que revelam os textos escritos efetivamente produzidos pelos alunos em situações didático-pedagógicas. Deste modo, através desta pesquisa, além de traçar um perfil da escrita acadêmica do aluno de curso técnico, esperamos contribuir para melhorar as condições de produção dessa escrita no curso profissionalizante.

Solicitamos a sua colaboração para participar de entrevistas gravadas em áudio, que serão realizadas pela pesquisadora. Além disso, solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos, caso seja necessário. Salientamos que seu nome será mantido em sigilo. Esclarecemos, ainda, que sua participação para o desenvolvimento desta pesquisa é voluntária, e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer informações e/ou colaborar com a pesquisa. Caso decida não participar ou desistir deste estudo a qualquer momento, não sofrerá nenhum dano.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para colaborar com a pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Emilia Maria Ferreira Gomes.

Endereço: Rua Getúlio Cavalcante, 297. Bairro Jardim Paulistano.

CEP 58415-290 Campina Grande, PB

Fone (83) 3321 5388 – Email: emiliauepb@gmail.com

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Comitê de Ética e Pesquisa/ CCS/UFP

Bloco Arnaldo Tavares, sala 812

Campus I – Cidade Universitária, João Pessoa, PB Telefone: (83) 32167791

ANEXO C - Roteiro de Entrevistas

C.1. Entrevista com Professor

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Participante: Professor

Questões:

1. Como você descreve o aluno do curso Técnico em Agropecuária do nível médio?
2. O que os alunos precisam aprender na disciplina cursada?
3. Quando eles precisam ler, o que lêem?
4. As leituras utilizadas na disciplina são sempre obrigatórias? Por quê?
5. O que os alunos precisam escrever?
6. Para quê os alunos escrevem?
7. Como você propõe as atividades de produção escrita para os alunos?
8. Quais critérios orientam suas escolhas dos textos para a atividade de escrita?
9. Como os textos produzidos pelos alunos são avaliados?

C.2. Entrevista com Aluno

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Participante: Aluno

Questões:

1. O que motivou a sua escolha pelo curso Técnico em Agropecuária?
2. Quais são as suas expectativas em relação à profissionalização?
3. Considerando as duas áreas do curso (Zootecnia e Agricultura), qual a que você se identifica mais?
4. Em qual situação o professor solicita atividades de leitura?
5. Quais as dificuldades que você encontra na compreensão dos textos lidos?
6. Quais as situações em que você utiliza a escrita em sala de aula?
7. Durante sua produção de texto escrito, quais as dificuldades enfrentadas por você?
8. De que forma você resolve as dificuldades encontradas na escrita textual?

ANEXO D - Condições de produção de leitura

D.1. Texto de semidivulgação científica

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS E AMBIENTAIS
DEPARTAMENTO DE AGROECOLOGIA E AGROPECUÁRIA
ESCOLA AGRÍCOLA ASSIS CHATEAUBRIAND

Componente Curricular: MANEJO E CONSERVAÇÃO DO SOLO
Professor:
Aluno (a):

1.3 EROSÃO DO SOLO AGRÍCOLA

A erosão do solo agrícola é a desagregação, transporte e deposição das partículas do solo, da matéria orgânica e dos nutrientes dos vegetais, em consequência da água em movimento, do vento e das ondas, em outros locais.

A erosão hídrica é a que ocorre com maior frequência nas diversas regiões brasileiras, porém a erosão eólica é um problema também grave em regiões de vegetação insuficiente para cobrir o solo, em regiões áridas e em solos de origem psamítica (ricos em quartzo). No Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Minas Gerais, a sua ação já se faz sentir.

1.3.1 Fases da Erosão Hídrica

Sem se considerar a erosão eólica, toda remoção de solo exige a presença de água sobre o terreno, cuja principal fonte é a chuva.

A erosão hídrica é um processo complexo, que ocorre em quatro fases distintas:

1ª Fase: Impacto

As gotas de chuva que golpearão o solo contribuem para a erosão da seguinte maneira:

- desprendem as partículas do solo no local do impacto;
- transportam, por salpicamento, as partículas desprendidas;
- imprimem energia em forma de turbulência à água da superfície. A água que escorre na superfície de um terreno, principalmente nos minutos iniciais, exerce uma ação transportadora.

2ª Fase: Desagregação

A desagregação das partículas de solo da massa do solo ocorre devido à energia cinética contida nas gotas de chuva e no escoamento superficial. Quando a gota de chuva impacta sobre a superfície do solo, a energia cinética desta gota realiza o trabalho de desagregar o agregado de solo, lançando gotículas de água e fragmentos de solo em todas as direções, num processo chamado de erosão por salpicamento, chegando atingir 0,30 m de altura e até um metro de distância. Quanto maior o volume das gotas, maior será o impacto e em consequência, maior será o volume de partículas minerais e orgânicas soltas.

A natureza do solo (textura, estrutura, porosidade), a cobertura vegetal (quantidade e tipo) e o uso e manejo também influenciam na intensidade de desagregação. Esta fase é tão importante que é considerada como um tipo de erosão. Esta fase é considerada como a fase mais importante no processo de erosão, porque se ela não se realizar, as outras também não se realizam.

3ª Fase: Transporte

O transporte é o movimento das de solo sobre a vegetação do solo. Na erosão por salpicamento, esta fase ocorre quase simultaneamente com a desagregação. As partículas

Debar

transportadas pelo salpicamento poderão cair em um local de onde não poderão mais e mover, ou cair em um local novamente sujeito ao impacto das gotas ou ainda cair diretamente sobre o escoamento superficial, que poderá transportar esta partícula a uma longa distância antes que seja depositada.

É preciso considerar no transporte o tamanho e a densidade das partículas, a força do agente, a topografia do terreno e a presença ou de obstáculos (vegetação, pedras, restos vegetais, etc).

A capacidade de transportar o sedimento depende da força do agente (energia cinética $EC = MV^2/2$), neste caso a massa de água e a velocidade com que se desloca. A carga de sedimentos é taxa de transporte real e pode ser maior ou menor que a capacidade de transporte. Se a carga de sedimentos for maior que a capacidade de transporte, vai ocorrer a deposição, que será tanto maior quanto maior for a diferença entre a carga de sedimentos e a capacidade de transporte. Quando a carga de sedimentos é menor que a capacidade de transporte, o escoamento superficial poderá desagregar o solo. Neste sentido, fica fácil entender que quanto mais limpa a água do escoamento superficial, maior será a capacidade de desagregação.

No transporte pela água, as partículas menores (argilas) são levadas em suspensão coloidal, às partículas médias (silte e areia fina), são transportadas em suspensão e as partículas mais grossas (areia grossa, seixos, cascalhos e pedras), são empurradas e roladas. Nesse tipo de transporte há uma seleção natural de material. O material grosseiro ao ser removido ao nível do terreno provoca a desagregação (por abrasão) de outros materiais.

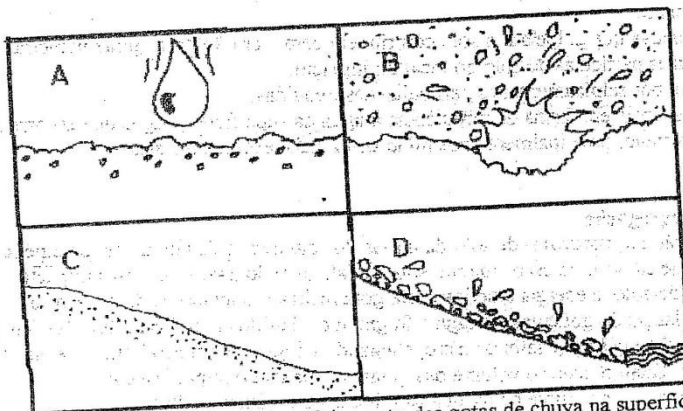


Figura 1: Fases do processo erosivo. O impacto das gotas de chuva na superfície do solo exposto (A) causa o desprendimento das partículas pequenas do solo (B), as quais obstruem os poros e formam uma superfície selada (C). A água que escorre em superfície carrega consigo partículas do solo, as quais são depositadas rampa abaixo, quando a velocidade do escoamento superficial é reduzida (D).

4ª Fase: Deposição

A deposição ou assentamento é a parada do solo desagregado. É o fim da fase de transporte e acontece quando o agente perde a força (velocidade e/ou massa), encontra obstáculos que podem mudar a direção, dividir o seu volume, diminuir a sua velocidade. A deposição é seletiva por tamanho. Primeiro se depositam as partículas maiores e mais pesadas,

posteriormente as partículas mais finas e por último se depositam as partículas finas, como a argila.

Algumas partículas poderão se depositar a uma distância de poucos milímetros de onde foram desalojadas, outras poderão ser transportadas por centenas de quilômetros até se depositarem nos oceanos.

O assentamento de argila acontece principalmente quando a água está parada. Argilas muito finas só sedimentam quando ocorre a evaporação da água.

Atividade: Comparar o enunciado sobre as fases da erosão aqui estudadas, com os textos encontrados em livros que tratem do Estudo da Erosão dos Solos Agrícolas.

• Formas de Erosão Hídrica

A erosão causada pela água em movimento pode apresentar-se das seguintes formas principais (Freire, 1974):

Erosão Laminar

O impacto das gotas de chuvas é o agente de erosão mais importante nas áreas de erosão entre sulcos. A pressão e o cisalhamento provocados pelo impacto das gotas de chuva pode desagregar grandes quantidades de solo e carrega-los a uma curta distância (erosão por salpicamento). Outro aspecto importante é a fina lâmina de água que escorre a superfície do solo e que carrega as partículas desagregadas pelo impacto das gotas. A distância que este fluxo laminar percorre geralmente não é grande, pois pelas depressões naturais do terreno estes fluxos se concentram formando os fluxos concentrados ou sulcos.

A quantidade material desagregado vai depender da quantidade de energia cinética contida nas gotas. Gotas maiores e que caem com maior velocidade tem maior potencial para desagregar o solo. Diferentes solos poderão resistir de maneira diferente ao impacto das gotas devido as suas propriedades. Outros fatores como a topografia e a cobertura vegetal vão influenciar diretamente a quantidade de solo desagregado pelo impacto das gotas.

Erosão em Sulcos ou Ravinas

A erosão em sulcos caracteriza-se pela formação de canais sinuosos (Figura 2). Esse tipo de erosão resulta da concentração da enxurrada em alguns pontos do terreno, em função de pequenas irregularidades na declividade, que atinge volume e velocidade suficientes para formar riscos mais ou menos profundos. Na sua fase inicial os sulcos podem ser desfeitos com as operações normais de preparo do solo, mas em estágio mais adiantado, porém, podem atingir tal profundidade que interrompem o trabalho de máquinas agrícolas.

Essa forma de erosão, a que o lavrador presta mais atenção, é ocasionada por chuvas de grande intensidade em terrenos declivosos e com grandes comprimentos de rampa.

Voçorocas (Desabamentos)

A erosão em voçorocas pode ser entendida como uma erosão em sulcos de maiores proporções. A desagregação no início do sulco (cabeceira) é causada principalmente pelo fluxo concentrado de água. As laterais também podem sofrer desabamentos para dentro do canal, onde o solo e subsolo vão ser transportados pelo fluxo concentrado. Quando a fonte de água é permanente, esta voçoroca pode se transformar em uma sanga, arroio ou mesmo um rio, passando a fazer parte da rede de drenagem da bacia hidrográfica. O processo de voçorocamento pode ser natural ou pode ocorrer pelo aprofundamento e alargamento de sulcos de origem agrícola, no meio da lavoura, ou o que mais comum no local onde os terraços deságuam e não tem uma proteção adequada no canal escoadouro.

Almeida

transportadas pelo salpicamento poderão cair em um local de onde não poderão mais e mover, ou cair em um local novamente sujeito ao impacto das gotas ou ainda cair diretamente sobre o escoamento superficial, que poderá transportar esta partícula a uma longa distância antes que seja depositada.

É preciso considerar no transporte o tamanho e a densidade das partículas; a força do agente, a topografia do terreno e a presença ou de obstáculos (vegetação, pedras, restos vegetais, etc).

A capacidade de transportar o sedimento depende da força do agente (energia cinética $EC = MV^2/2$), neste caso a massa de água e a velocidade com que se desloca. A carga de sedimentos é taxa de transporte real e pode ser maior ou menor que a capacidade de transporte. Se a carga de sedimentos for maior que a capacidade de transporte, vai ocorrer a deposição, que será tanto maior quanto maior for a diferença entre a carga de sedimentos e a capacidade de transporte. Quando a carga de sedimentos é menor que a capacidade de transporte, o escoamento superficial poderá desagregar o solo. Neste sentido, fica fácil entender que quanto mais limpa a água do escoamento superficial, maior será a capacidade de desagregação.

No transporte pela água, as partículas menores (argilas) são levadas em suspensão coloidal, às partículas médias (silte e areia fina), são transportadas em suspensão e as partículas mais grossas (areia grossa, seixos, cascalhos e pedras), são empurradas e roladas. Nesse tipo de transporte há uma seleção natural de material. O material grosseiro ao ser removido ao nível do terreno provoca a desagregação (por abrasão) de outros materiais.

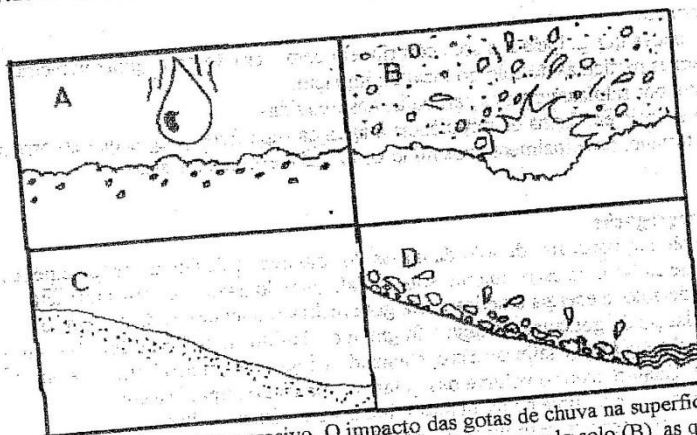


Figura 1: Fases do processo erosivo. O impacto das gotas de chuva na superfície do solo exposto (A) causa o desprendimento das partículas pequenas do solo (B), as quais obstruem os poros e formam uma superfície selada (C). A água que escoa em superfície carregada consigo partículas do solo, as quais são depositadas rampa abaixo, quando a velocidade do escoamento superficial é reduzida (D).

4ª Fase: Deposição

A deposição ou assentamento é a parada do solo desagregado. É o fim da fase de transporte e acontece quando o agente perde a força (velocidade e/ou massa), encontra obstáculos que podem mudar a direção, dividir o seu volume, diminuir a sua velocidade. A deposição é seletiva por tamanho. Primeiro se depositam as partículas maiores e mais pesadas.

ANEXO E - Produção escrita dos alunos

E.1. Texto-base

O MITO DO HORMÔNIO NA CARNE DE FRANGOS

Cláudio Bellaver, Méd. Vet., PhD,
Pesquisador da Embrapa Suínos e Aves,
bellaver@cnpisa.embrapa.br

A avicultura comercial brasileira é formada pelos setores de aves de reprodução, de produção de ovos de mesa e de produção de carne. Os estados do Sul do país destacam-se na produção carne de frangos contribuindo com mais da metade da produção nacional. A produção de pintos de corte situa-se em torno de 4,6 bilhões de aves e a produção de carne em 9,5 milhões de toneladas, o que equivale a cerca de 12% da produção mundial de carne de frango. As exportações nos últimos doze meses ultrapassam 2,5 milhões de toneladas e o consumo interno 7,0 milhões de toneladas de carne de frangos. O setor é responsável por aproximadamente 1,8 e 2,0 milhões de empregos rurais diretos e indiretos, respectivamente, os quais juntamente com os empregos diretos e indiretos na indústria envolvem quatro milhões de pessoas. Por sua vez, a produção anual de pintos para postura de ovos de mesa aproxima-se a 70 milhões de cabeças, resultando numa produção de 1,5 bilhões de dúzias de ovos e no consumo per capita médio de 100 ovos/habitante/ano. Assim sendo, em adição ao suprimento de alimentos de alta qualidade à população brasileira, a avicultura desempenha um papel significativo na geração de empregos, divisas e participação no PIB brasileiro.

Com algumas variações de demanda, os frangos de corte são tecnicamente produzidos para alcançarem um peso médio de 2,5 kg em 42 dias, com uma conversão de 1,8 kg de alimento por kg de ganho de peso. As poedeiras por sua vez devem produzir 320 ovos com conversão alimentar de 1,40 kg de ração por dúzia de ovos produzidos. Nos frangos, o limite do desempenho no ganho de peso e na eficiência alimentar parece estar próximo do limite, uma vez que há implicações com os sistemas cardio-pulmonar e ósseo das aves para aumentar a eficiência. Em poedeiras há espaço para melhorias tecnológicas na produção, a qual está próxima de um ovo por dia. Embora ainda sejam necessários alguns ajustes nos sistemas produtivos, o sucesso da produção de aves dos últimos 40

anos foi conseguido com muito esforço de pesquisa na ciência animal. Os números refletem a alta qualidade genética dos plantéis, nutrição adequada às necessidades de crescimento, monitoramento, profilaxia e controle de doenças, e ambiência que permite melhorar as condições de manejo onde são criadas as aves. Com tecnologias inovadoras nessas áreas é que chegamos aos excelentes desempenhos das aves.

Toda a consideração feita é para situar a importância/relevância da avicultura para o Brasil. Por outro lado, frequentemente, nos deparamos com artigos de mídia que colocam a indústria avícola brasileira sob suspeita na questão da presença de hormônios na carne de frangos. Em geral, os questionamentos são feitos por autores tecnicamente leigos sobre a produção de aves, mas que com seus artigos procuram repassar suas visões para um considerável público. Com o objetivo de esclarecimento técnico, entendemos que precisam ser explicados claramente a esses autores, editores de revistas, jornalistas, profissionais liberais formadores de opinião e leitores em geral, que é um mito errado assumir que os frangos necessitam de hormônio exógeno (externo e adicional ao fisiológico) para apresentarem a boa performance produtiva que apresentam. As razões para a desconformidade que podemos citar são:

- a) os hormônios de crescimento são substâncias, protéicas, que se eventualmente fossem usados nas dietas não teriam efeito farmacológico, pois seriam quebrados/destruídos pelas enzimas proteases do sistema digestivo das aves. Portanto, seria economicamente inviável usá-los nas dietas das aves, pois não teriam efeito e teriam um custo a ser computado na produção. Também, os hormônios não podem ser injetados, pois poderia se imaginar como seria difícil administrar doses para aproximadamente cinco bilhões de aves e ainda, a administração parenteral de hormônio para efeito no crescimento deve ser diária. Seria uma tarefa extremamente estressante para as aves, consumidora de mão de obra e dispendiosa; e portanto, inviável ao extremo;
- b) o maior ganho de peso e eficiência das aves é devido ao somatório dos resultados de 40 anos de pesquisas em seleção genética, determinação de

exigências nutricionais e balanceamento de cada nutriente e energia das dietas, ambiência adequada com controles de temperatura, umidade do ar e ventilação das instalações, monitoria e controle de doenças da produção e zoonóticas e, adequado manejo da produção, transporte e transformação do frango em carne. No país, a Embrapa, universidades e institutos de pesquisa tiveram e continuarão tendo uma significativa participação no desenvolvimento científico e tecnológico da avicultura.

Outro aspecto polêmico que tem sido referido na mídia é sobre uma certa competitividade entre a produção orgânica com a produção industrial de frangos. Entendemos que há espaço para produção e mercado para ambas alternativas; sendo que, a primeira pode ser considerada como a produção para nichos específicos de mercado e, a segunda, como geradora e responsável primária do benefício econômico e social que conhecemos, mostrados no início desse artigo. A polêmica criada, porém, traz viés conceitual sobre o que tecnologicamente está correto. Tanto uma como a outra alternativa de produção são viáveis desde que esclarecidos os aspectos de que ambas devam primar por sistemas de garantia de qualidade do produto, atendendo normas semelhantes de segurança dos alimentos. Para isso, a produção orgânica deve além de ser profissional, ser certificada por entidade independente. Não se deve deixar de mencionar, que a produção orgânica, via de regra, é mais cara e portanto, terá um preço maior no mercado consumidor. Trabalhos de preferência do consumidor demonstram que os consumidores diminuem proporcionalmente a disposição de comprar alimentos com apelo orgânico, quando o preço aumenta. A opção para mercados específicos e diferenciados deve ser vista como normal e cabe ao consumidor optar pelo produto da qualidade que deseja e do preço que está disposto a pagar.

Todos desejam alimentos saudáveis e o Ministério da Agricultura procura através de suas normas, direcionar a produção animal para a conformidade com o *Codex Alimentarius*. A Embrapa trabalha em parceria com o SENAI, SENAR e SEBRAE no programa de alimentos seguros PAS Campo e têm estabelecido normas de boas práticas de produção animal; tudo isso, visando a segurança e qualidade dos alimentos produzidos industrialmente. Portanto, esclarecemos aos leitores que na indústria animal, além dos controles oficiais, outros programas

independentes de segurança dos alimentos são conduzidos para garantir a segurança dos alimentos. Entre esses, os de análise de perigos e pontos críticos de controle (APPCC), ISO's, EurepGAP, boas práticas de fabricação (BPF) e (ou) boas práticas de produção (BPP), os quais continuarão a ser usados na cadeia produtiva industrial, com a auditoria de organizações certificadoras internacionais, acreditadas e(ou) pelo INMETRO/MAPA, com o objetivo de aplicação de procedimentos para a redução de riscos químicos, biológicos e físicos associados à segurança dos alimentos cárneos e ovos.

A atenção futura em pesquisas na avicultura deverá concentrar na melhoria ambiental, ambiência dos sistemas de produção de aves, saúde animal, melhoria nos ingredientes e processos para produção de rações, explorando-se ao máximo o potencial genético das aves, sem descuidar-se do bem-estar das aves de produção. Ainda, para a segurança dos alimentos de origem animal, com menor risco à saúde humana, são necessárias ações relativas a implementação de boas práticas (BP) de produção nas granjas (sistemas recomendados de produção), BP nas fábricas de ração (atendimento de normas para a garantia da qualidade das rações), BP no transporte e abate e na análise de perigos e pontos críticos de controle na indústria de transformação e distribuição.

Texto 1

S	T	Q	Q	S	S
---	---	---	---	---	---

/	/
---	---

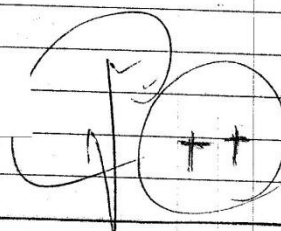
Universidade Estadual da Paraíba
 Centro de Ciências Agrárias e Ambientais
 Escola Agrícola Assis Chateaubriand
 Curso Técnico em Agropecuária

Componente curricular: Avicultura

Aluna

Professor

Turma: 1-3



Resumo

O mito do hormônio na carne de frango.

A avicultura comercial brasileira é formada pelos setores de reprodução, de produção de ovos de mesa e de produção de carne.

Os frangos de corte são tecnicamente produzidos para alcançarem um peso médio de 1,5 kg em 42 dias, com uma conversão de 1,8 kg de alimento por kg de ganho de peso.

O sucesso da produção de aves dos últimos 40 anos foi conseguido com muito esforço de pesquisa na ciência animal. Com tecnologias na alta da qualidade genética dos plantéis, nutrição adequada no crescimento, controle de doenças é que chegamos ao excelente desempenho das aves. Só que a mídia coloca a indústria avícola brasileira sob suspeita de colocar hormônio na carne de frango, só que isso é impossível, pois os hormônios



--	--	--

S	T	G	G	S	S

de crescimento são substâncias protéicas, que se usados na dieta não têm efeito farmacológico, pois seria destruídos pelas enzimas do sistema digestivo das aves. Portanto é inviável usá-los mas ditos das aves.



Texto 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA.
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS E AMBIENTAIS
ESCOLA AGRÍCOLA ASSIS CHATEAUBRIAND.
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
ALUNO: _____
DATA: _____

RESUMO AVICULTURA.

A avicultura comercial brasileira é formada por reprodução, produção de ovos e carne. Os estados do sul são os que mais se destacam neste setor. As exportações ultrapassaram de 2,5 milhões de toneladas, gerando assim mais de 1,8 e 2,0 milhões de empregos.

Um fator que vem ocasionando algumas divergências é entre a criação orgânica e a produção industrial, mas qualquer uma dessas criações sendo bem tratada trará lucro para ambos.

A apreção para mercados de trabalho deve-se ter em vista as condições adequadas, para ser adquirida um produto de boa qualidade.

Para uma boa segurança dos alimentos de origem animal com menor risco de saúde humana é importante a boa implantação de matrizes de produções de granjas.

E.3. Textos-fonte

6.3 - FASE GASOSA DO SOLO

A FASE GASOSA É O AR DO SOLO. O ar é um constituinte do solo de grande importância, que exerce considerável influência sobre as suas propriedades e características, além de ser indispensável a vida das plantas. O ar é responsável pela natureza e intensidade das reações químicas e biológicas que se processam no solo afetando, assim, as suas características (proporção e tipo de matéria orgânica, pH, forma e quantidade dos elementos nutritivos, etc.); como resultado de tais reações, afeta o desenvolvimento vegetativo de forma indireta.

A fase gasosa do solo é importante, porque através dela se realiza o transporte de nitrogênio, oxigênio e anidrido carbônico, elementos essenciais ao crescimento das plantas. O oxigênio é consumido e o CO_2 produzido através dos processos respiratórios da planta e da atividade microbiológica do solo.

O ar encontra-se em três condições:

1. Livre - ocupando os solos livres de água;
2. adsorvido - concentrado na superfície das partículas, e dissolvido na água do solo.

6.4 - COMPOSIÇÃO DO AR DO SOLO

Os componentes do ar do solo são os mesmos que aqueles do ar atmosférico: oxigênio, nitrogênio, anidrido carbônico, gases inertes e vapor de água. A tabela 1 apresenta uma comparação do ar do solo com a do ar atmosférico.

Tabela 1 – Composição do ar do solo e do ar atmosférico

ELEMENTO	AR DO SOLO	AR ATMOSFÉRICO
Nitrogênio (N_2)	79,20%	79,00%
Oxigênio (O_2)	20,55%	20,97%
Anidrido carbônico (CO_2)	0,25%	0,03%

* Amostra extraída a 15 cm de profundidade de um solo de textura média bem arejado

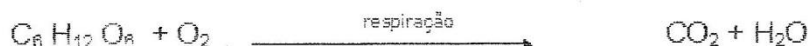
Observa-se que, no solo superficial, o conteúdo de oxigênio é semelhante ao da atmosfera devido ao fato de que o oxigênio consumido no solo é facilmente repostado pela atmosfera. A principal diferença está no conteúdo de CO_2 que, no solo, é de aproximadamente 8 vezes maior que na atmosfera. Num solo pobremente arejado, o CO_2 pode atingir níveis de 10 a 100 vezes maiores que na atmosfera.

VARIAÇÃO DA COMPOSIÇÃO DO AR DO SOLO

A composição do ar do solo depende da respiração das plantas, das atividades dos microorganismos, da solubilidade do CO_2 e do O_2 na água e da taxa de intercâmbio gasoso com a atmosfera.

Em geral, considera-se que a composição do ar do solo é resultado do equilíbrio dinâmico entre o processo respiratório dos microorganismos, liberando CO_2 e consumindo O_2 e as trocas gasosas entre o solo e a atmosfera. Este último

mecanismo tende a equilibrar as composições do ar do solo e o ar da atmosfera e a respiração tende a aumentar a diferença.



Assim a composição do ar do solo depende da velocidade relativa desses dois processos opostos, e, de todos os fatores que os favorecem ou dificultam, principalmente das características do solo, das condições climáticas e da natureza das culturas.

A variação da composição do ar do solo ao longo do perfil é tanto maior quanto mais fina for a sua textura. No caso dos solos de textura grossa, a variação é quase nula, tendo em vista que, nesses solos, sua grande permeabilidade favorece a troca de gases. A diferença entre as camadas superficiais e inferiores pode ser muito acentuada em períodos úmidos, sobretudo em solos com drenagem insuficiente. Nas condições mais desfavoráveis, o nível de O_2 pode atingir 10 a 15% e o nível de CO_2 pode descer a 0,1% ou menos.

As percentagens de CO_2 e O_2 variam também com a profundidade do perfil, o oxigênio mostra-se em concentrações cada vez menores a medida que se aprofunda no perfil do solo, sendo maior a concentração de gás carbônico nos horizontes mais profundos.

Essas percentagens variam também com a estação do ano. Durante a época chuvosa o conteúdo de O_2 aumenta, uma vez que a água da chuva o traz dissolvido; em geral, o conteúdo de CO_2 do solo aumenta no período em que as culturas se encontram no campo, devido a intensidade do processo de respiração das raízes.

A umidade do solo, também influi na composição do ar do solo que, ao aumentar tanto diminui o espaço poroso cheio com ar quanto a permeabilidade ao ar se torna extremamente lenta a renovação do O_2 no ar do solo.

As variações na composição do ar do solo estão relacionadas com as flutuações das taxas de mudanças bioquímicas e microbiológicas. A produção de CO_2 atinge o máximo ao fim da primavera e começo de outono, pelo intenso processo de respiração das plantas o mínimo é atingido durante o verão e o inverno, com a ausência de culturas.

A matéria orgânica do solo também influencia a composição do ar do solo. Um conteúdo maior de matéria orgânica corresponde, normalmente, a uma atividade microbiana também maior, maior consumo de O_2 , e, portanto, maior acumulação de CO_2 . Os solos orgânicos tem geralmente mais anidrido carbônico que os minerais, devendo também contribuir para isso a sua condição de umidade.

AERAÇÃO

Entende-se pôr adequada aeração quando o intercâmbio gasoso entre o solo e a atmosfera ocorre a uma taxa tal que impede a deficiência de oxigênio ou o excesso de anidrido carbônico na zona das raízes.

Considera-se que o solo apresenta uma adequada aeração quando:

1. Existe suficiente espaço poroso cheio de ar
2. Existe um adequado intercâmbio de oxigênio e anidrido carbônico entre o solo e a atmosfera
3. Existe adequada proporção entre os elementos constituintes do ar

A maior parte do intercâmbio gasoso ocorre através do espaço poroso cheio de ar, no entanto ele também pode ser através da fase líquida, embora em propagação muito menor. Em solos saturados, o intercâmbio pode ocorrer através da própria planta.

Uma inadequada aeração pode ser produzida devido a um conteúdo de água muito alto no solo (encharcamento) ou, ainda, devido a uma excessiva compactação mecânica do solo.

EFEITOS DE AERAÇÃO POBRE NO CRESCIMENTO DAS PLANTAS

Considera-se uma aceração pobre quando o intercâmbio gasoso entre o solo e a atmosfera não é suficientemente adequado para assegurar o oxigênio necessário à planta para o processo de respiração, nem oportunidade bastante para eliminar o anidrido carbônico.

A permeabilidade do solo ao ar dependem diretamente da estrutura do solo e da compactação. Quanto maior a troca de gases, mais intensos os processos os processos biológicos aeróbios.

As variações susceptíveis de se verificarem na composição do ar do solo são responsáveis por modificações nas reações químicas e nos processos biológicos que ocorrem no solo e, assim, modificam suas propriedades e características influndo, direta e indiretamente, na vida das plantas.

A ausência da proporção correta de oxigênio no solo determina reações que conduzem à acumulação de elementos sob formas reduzidas. As condições de arejamento influem, então, de maneira indireta, na nutrição das plantas (além de afetarem as características do solo) pois, sendo responsáveis pelo predomínio de certos elementos no estado reduzido (ferro e manganês por exemplo) podem ocasionar deficiência de nutrientes ou o seu excesso (e, portanto, originar fenômenos de toxicidade) consoante as situações.

O anidrido carbônico e outros óxidos ácidos acumulados levam a formação de ácidos afetando, deste modo o pH do solo e a solubilidade dos elementos nutritivos, enquanto a falta de oxigênio, condicionando a atividade microbiana do solo, modifica integralmente a natureza e a intensidade da mineralização e humificação da matéria orgânica, do processo de nitrificação, da fixação de nitrogênio atmosférico, etc., com reflexos profundos nas características e propriedades do solo e, portanto, no desenvolvimento das plantas.

Sob condições anaeróbias a matéria orgânica se decompõe acumulando metano e/ou ácidos orgânicos (láticos, butíricos, etc.) os quais, quando em alta concentração, produzem toxicidade; além disso, a fração orgânica nitrogenada dá origem a aminas, amoníaco e mesmo a nitrogênio elementar. Da transformação dos compostos de enxofre resulta H_2S ou enxofre elementar.

A influência direta do arejamento na vida vegetal resulta, fundamentalmente, do controle que exerce na respiração do sistema radicular, esta respiração é um processo energético e, como tal, intervém na vida das plantas, como fornecedor de energia; assim a deficiência de nitrogênio no solo afeta muitos processos que requerem energia, praticamente a totalidade envolvidos nos processos vitais.

A ação imediata da deficiência de anidrido carbônico faz-se sentir na absorção de água e nutrientes, mesmo existindo estes em proporções adequadas e, como consequência o desenvolvimento das raízes e da própria planta é bastante

limitado, dando origem a aspectos morfológicos anormais e, em condições extremas, à morte das plantas.

As plantas, para se desenvolverem em solo encharcado, com águas estagnadas, tem que ser capazes de levar, até as raízes, oxigênio da atmosfera ou de níveis superiores do solo normalmente arejado.

Uma aceração deficiente produz, também:

- a) Epistasia ou curvatura das plantas
- b) aparecimento de raízes adventícias
- c) perda do geotropismo

A FALTA DE OXIGÊNIO OCORRE QUANDO:

- o solo for muito compactado ou adensado, com seus macroporos reduzidos, permitindo circulação suficiente de ar
- o solo se aquecer muito sob insolação direta
- os microorganismos tiverem sua atividade incentivada pôr uma deposição de matéria orgânica verde, ou de palha com nitrogênio adicionado ou se o solo seco for reumedecido.

Formação e Conservação dos Solos

O grau de acidez é medido pela concentração de hidrogénio iónico (H^+) da solução do solo e expresso pelo símbolo pH (potencial de H (hidrogénio)). A escala do pH vai de 0 a 14, sendo 7 o ponto médio em que o pH é neutro. Acima de 7, a faixa é alcalina e, abaixo de 7, a faixa é ácida.

A maioria das plantas (e principalmente as cultivadas em lavouras) não conseguem se desenvolver bem quando cultivadas em um solo muito ácido (normalmente quando o pH está abaixo de 5,5). No entanto, na maior parte dos casos, não é a acidez em si que mais prejudica o crescimento dos vegetais, e sim certos fenômenos colaterais que ela ocasiona, como o aparecimento de elementos tóxicos às plantas (alumínio), insolubilização (impossibilidade de juntar-se à solução do solo de alguns nutrientes como o fósforo e o boro) e remoção de outros pela substituição iônica. Por exemplo, se o nutriente cálcio é trocado por ion hidrogénio, este pode mais facilmente assim ser "arrastado" pela água gravitativa.

A acidificação do solo é fenômeno comum em regiões de clima úmido, onde grande quantidade de chuva acarreta a lavagem progressiva pela água gravitacional, de quantidades apreciáveis de cátions básicos (cálcio, magnésio, potássio e sódio). Estas, quando lavadas ou lixiviadas do perfil, são substituídas inicialmente pelo hidrogénio que é responsável pela reação ácida da solução do solo. Com o prosseguimento do processo, o hidrogénio adsorvido nos colóides do solo pode ser substituído pelo alumínio que intoxica as plantas cultivadas, afetando o

crescimento da parte aérea (tronco, galhos e folhas) e, mais ainda, da subterrânea (raízes).

3.4 Ar do solo

O ar situa-se nos poros (ou "vazios") do solo tanto entre agregados (normalmente macroporos) como entre partículas unitárias de argila e silte (normalmente microporos). Encontra-se ali livre (em formas de espaços vazios) ou subdividido em pequenas bolhas dissolvidas na água. Existe, portanto, uma relação dinâmica entre as fases líquidas e gasosas do solo. A medida que o volume de água aumenta, o volume de ar decresce, variando assim, com o tempo, suas quantidades.

sendo o solo um meio biologicamente ativo, as raízes das plantas, micróbios e pequenos animais ao respirarem consomem oxigênio e liberam gás carbônico. Por isso, o ar do solo possui quantidades de gás carbônico maiores que a atmosfera. As raízes das plantas precisam de oxigênio para produzir energia que é usada para a absorção dos nutrientes contidos na fase líquida. Sendo assim é essencial para o desenvolvimento de todas as plantas superiores que, além da água, exista uma certa quantidade de ar no solo.

Certas plantas são mais tolerantes que outras a deficiências de aeração, mas todas perecem na completa ausência de ar nos poros do solo. Mesmo nos cultivos chamados hidropônicos, sem

Componentes do Solo

uso do solo, a água tem que ser constantemente oxigenada com injeção contínua de ar, à semelhança do que é feito em aquários de peixes ornamentais.

|| Cerca de 70% do ar são compostos do gás nitrogênio. No entanto, este não pode ser diretamente aproveitado pelas plantas antes de ser transformado em íons. Uma das formas é através das bactérias, parte da matéria orgânica do solo, que "fixam" o nitrogênio desse ar e o incorpora aos colóides e água do solo. Também os detritos e dejetos animais, quando em processo de fermentações e putrefações liberam gás amoníaco (ou amônia) que transformando-se no íon amônio (NH_4^+) e, dissolvendo-se na água do solo, poderá ser adsorvido pelos sólidos (argilas e húmus) onde ficará disponível como nutriente. \

A atividade da maioria dos microrganismos úteis ao solo é regulada diretamente pelas condições de aeração: na presença abundante de ar, rico em oxigênio, os microrganismos participam ativamente nas transformações (incluindo a mineralização)

da matéria orgânica, liberando nutrientes para as plantas. Quando as terras estão permanentemente encharcadas, como, por exemplo, nos pântanos, muitas vezes a decomposição dos restos vegetais é tão lenta que eles se acumulam em espessas camadas, formando as turfeiras e espessos solos orgânicos.



Nas áreas permanentemente encharcadas, os resíduos orgânicos, devido à carência de ar, decompõem-se mais lentamente do que são formados, acumulando-se e formando os organossolos (solos orgânicos).

Texto 3

8,0 1,0

Universidade Estadual de São Paulo
Campus de Ciências Agrárias e Florestais
Departamento de Fisiologia e Fisiopatologia
Tratado Fisiologia das Plantas (Chapman e Prunier).

Componente Curricular: Fundamentos de Solo.
Professora: [redacted]
Aluno: [redacted]

Qual a importância do ar para o crescimento da planta?

As raízes das plantas, as micorrizas e os pequenos animais respiram oxigênio e liberam gás carbônico, com isso o ar do solo e rico em gás carbônico em quantidades maiores que o da atmosfera. As raízes das plantas necessitam de oxigênio para produzir energia, que por sua vez é usada para absorção dos nutrientes contidos no solo líquido. Sendo assim fundamental a existência de uma rede que se livre de ar no solo para o desenvolvimento de todas as plantas superiores.

O **CO₂** acumula-se onde quer que esteja ocorrendo a respiração, como na área das raízes, liberando o oxigênio necessário e limitando muitos processos metabólicos.

O ar é um constituinte indispensável para a vida das plantas e os seus desenvolvimentos ele também é importante porque a maior parte se realiza o transporte de nutrientes e etc.

Texto 4

Universidade Estadual da Paraíba
 Centro de Ciências Agrárias e Ambientais
 Departamento de Agroecologia e Agropecuária
 Componente curricular: Fundamentos básicos
 Minas

IMPORTÂNCIA DA FASE GASOSA (AR DO SOLO) PARA A PRODUÇÃO VEGETAL

Importância: Exerce considerável influência sobre as suas propriedades e características e é logo muito indispensável para as plantas.

Funcionamento: Esta fase realiza o transporte de nitrogênio, fósforo e anidrido carbônico, elementos essenciais ao crescimento das plantas.

Distribuição: Três divisões:

1. livre: ocupando os solos livres da água;
2. adsorvido: concentrado na superfície dos partículas.

Composição: A composição do ar depende da respiração das plantas, das atividades dos microrganismos, da solubilidade do CO_2 e O_2 na água e da taxa de intercâmbio gasoso com a atmosfera.

Variação: Estão relacionados com as flutuações dos níveis de mudanças bioquímicas e microbiológicas.

Aeração: É quando o intercâmbio gasoso entre o solo e a atmosfera ocorre a uma taxa tal que impede a deficiência de oxigênio.

Texto 5

INTRODUÇÃO

A superfície da Terra como a conhecemos é formada tanto por processos geológicos que formam as rochas, como por processos naturais da degradação e também de erosão. Uma vez que a rocha é quebrada por causa da degradação, os pequenos pedaços podem ser movidos pela água, gelo, vento, ou gravidade. Tudo o que acontece para fazer com que as rochas sejam transportadas chama-se erosão. A matéria orgânica (MO) seria formada de organismos, resíduos de vegetais e de animais, em decomposição. A matéria orgânica do solo é a principal reguladora da CTC do mesmo. O carbono (C) orgânico participa com 58% na composição da matéria orgânica do solo. Para se obter o teor de MO%, multiplica-se o teor de carbono por 1,724. Os solos contêm carbono cerca de duas vezes superior a da atmosfera e cerca de três vezes superior à presente na vegetação.. A decomposição da matéria orgânica do solo libera CO₂ para a atmosfera, e desta é absorvida, novamente, para formar a matéria orgânica. Uma camada de 0-30 cm de solo leva de mil a dez mil anos para se formar, segundo Harbeli et al. (1991). A fertilidade do solo depende de um conjunto de processos de natureza física, e outros de natureza química. As principais causas desfavoráveis ao solo são: a erosão, a mineralização da MO, a impermeabilização, a compactação e a salinização. A matéria orgânica dá vida ao solo. Sem MO, viva ou morta, o solo não tem condições de promover o desenvolvimento de uma lavoura. A MO, a partir das substâncias húmicas, mantém um solo bem estruturado e com uma distribuição equilibrada das partículas (areia, silte, argila), com o aparecimento de poros onde a água e o ar são armazenados, constituindo um meio ideal para o desenvolvimento do sistema radicular, e das plantas. Através dos ácidos fúlvicos, a matéria orgânica aumenta a CTC do solo proporcionando uma maior retenção de cátions, como K, Ca, Mg, evitando que sejam lixiviados, e suprimindo as plantas de nutrientes, através da solução do solo. A MO, através dos resíduos vegetais que cobrem o solo, forma uma barreira ao impacto das águas da chuva, evitando enxurradas e protegendo-o contra a erosão causada pelas próprias chuvas.

Fundamentos teóricos

1.0-Matéria orgânica

A matéria orgânica forma-se concomitantemente com o solo. À medida que ocorre a deterioração da rocha matriz, havendo a formação do solo, estes vão se integrando vegetais e animais, resultado assim no acúmulo de matéria orgânica. Em um determinado ecossistema em equilíbrio, o teor de matéria orgânica do solo é relativamente constante, refletindo o equilíbrio entre a incorporação de novos restos orgânicos e a decomposição por ação dos organismos (RAIJ, 1991).

Levando em consideração o indispensável papel desempenhado sobre ^{a vida} ávida do solo e as diversas características que apresenta, aos conceitos de matéria orgânica, relacionados na literatura, é bastante complexo. Primavesi (1982) define matéria orgânica como sendo toda substância morta no solo, quer provenha de plantas, microrganismo, excreção animais, quer da meso e macro fauna morta. Para Pereira Neto (1985) o termo matéria orgânica é dado todo composto de carbono suscetível de degradação. Sob o ponto de vista químico, matéria orgânica é toda substância que apresenta em sua composição o carbono tetravalente, tendo suas quatro ligações completadas por oxigênio, nitrogênio, enxofre ou outros elementos (KHIEL, 1985).

Os vegetais, juntamente com os animais que constituem a ^{fauna} vista e diversificada comunidade biológica, são responsáveis pela produção da toda a matéria orgânica da natureza. Completando o ciclo da matéria orgânica ou da vida na natureza, os animais, ao se alimentarem dos vegetais, irão, por sua vez, sintetizar outros compostos para incorporar aos seus organismos. No processo digestivo, parte desse alimento é excretado, retornando ao solo, onde é atacado e decomposto pelos microrganismo, liberando assim os minerais que faziam parte dos compostos constituintes dessa matéria orgânica, que serão assimilados pelas plantas e sintetizados através do processo de fotossíntese (LONGO, 1987).

1.1- Importâncias da matéria orgânica para a vida do solo

A matéria orgânica exerce importantes efeitos benéficos sobre as propriedades do solo contribuindo substancialmente para o crescimento e desenvolvimento das plantas. Tendo uma influência fundamental nas propriedades físicas, químicas, físico-química e biológica do solo, revertendo tudo no aumento da produção.

2.0- Erosão

É a destruição do solo e das rochas e seu transporte, em geral feito pela água da chuva, pelo vento ou, ainda, pela ação do gelo, quando este atua expandindo o material no qual se infiltra a água congelada. A erosão destrói as estruturas (areias, argilas, óxidos e húmus) que compõem o solo. Estas são transportados para as partes mais baixas dos relevos e em geral vão assorear cursos d'água.

A erosão destrói os solos e as águas e é um problema muito sério em todo o mundo. Devem ser adaptadas práticas de conservação de solo para minimizar o problema.

Em solos cobertos por floresta a erosão é muito pequena e quase inexistente, mas é um processo natural sempre presente e importante para a formação dos relevos. O problema ocorre quando o homem destrói as florestas, para uso agrícola e deixa o solo exposto, porque a erosão torna-se severa, e pode levar a desertificação.