



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes

**A retextualização como recurso relevante
para um ensino técnico mais produtivo**

Rio de Janeiro

2020

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes

A retextualização como recurso relevante para um ensino técnico mais produtivo



Dissertação apresentada, como requisito final para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Estudos de Língua

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

L864	<p>Lopes, Thiago Wallace Rodrigues dos Santos. A retextualização como recurso relevante para um ensino técnico mais produtivo / Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes. - 2020. 136 f. : il.</p> <p>Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua portuguesa - Estudo e ensino – Teses. 2. Linguística – Teses. 3. Textos - Teses. 4. Ensino técnico - Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves, 1948-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p>CDU 806.90(07)</p>
------	--

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes

A retextualização como recurso relevante para um ensino técnico mais produtivo

Dissertação apresentada, como requisito final para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Estudos de Língua

Aprovada em 30 de julho de 2020.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Denise Salim Santos
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca
Centro Federal de Educação Tecnológica

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Ao meu Pai, à minha Mãe, aos meus Tios e Tias, por serem o meu porto seguro e por me darem forças para seguir em frente.

Aos negros e às negras que lutam duplamente para alcançar os seus sonhos, fazendo a luta valer a pena.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, por ser o tudo em minha vida e me permitir concretizar mais este sonho.

À minha avó, *Luzia Rodrigues dos Santos (in memoriam)*, e à professora *Sandra Barros Sanchez (in memoriam)*, mulheres de fibra, por se tornarem grandes exemplos para mim.

Aos meus pais, *Patrícia Rodrigues dos Santos e Reginaldo Lopes*, por serem meus amigos e apoiadores em todos os momentos.

Aos meus familiares, por serem a minha base, sobretudo, à minha tia *Carla Priscila*, pelo meu mergulho no mundo da leitura.

Aos amigos, *Rafaella Zão, Cláudia Rebello, Marli Pereira, Leticia Rego, Ana Cristina, Weidson Antunes, Jonathan Souza, Thamires Santos, Diego Coelho, Diogo Vieira, Jéssica Côrrea, Taiana Araújo, Jéssica Tostes, André Gaia, Breno Arigoni, Livia Charinho, Milena Vieira, Luciana Santos, Janine Nolasco, Rute Santos, Carla Caputo, Jéssica Juliana, Leonardo Ortolone, Luís Felipe Lira, Zilda Ribeiro e Adriani Carneiro*, por estarem sempre ao meu lado, em diversos momentos, desde que nos conhecemos e por sempre ajudarem, incentivarem e apoiarem as minhas loucuras.

Aos meus pastores, *Paulo Dutra e Neuza Dutra, José Dantas e Margareth Dantas*, por serem exemplos, por sempre me cobrirem com o seu carinho, o seu cuidado e as suas orações, por me incentivarem a continuar e por terem paciência e compreensão.

Aos professores que passaram pela minha vida, por me guiarem por este longo caminho, desde o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, passando pelo CTUR, pela Rural até a UERJ. Em especial, à professora *Sandra Cadena*, professora de Língua Portuguesa, de quem herdei a paixão pelo magistério e pela Língua Portuguesa, e à professora *Sonia Maria de Brito Marques* por ter sido mais que uma professora, por ser uma mestra, uma amiga, uma mãe.

A toda equipe do *Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ – PPGL*, professores, funcionários, secretários, o motivo de nós, mestrandos e doutorandos, termos uma base e um apoio, sempre lutando pela nossa amada universidade.

Aos professores *Denise Salim Santos e Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca*, por aceitarem compor as bancas de qualificação e de defesa de dissertação, lendo com carinho, atenção e dedicação meu trabalho.

À professora *Maria Teresa Gonçalves Pereira*, minha orientadora, por aceitar orientar um aluno que caiu de paraquedas na UERJ, dar asas à elaboração desta pesquisa, ler e corrigir com carinho, atenção, dedicação e paciência.

Aos professores *André Valente*, *André Conforte*, *Claudio Cezar Henriques*, *Denise Salim*, *Flávio Barbosa*, *Flávio Carneiro*, *Maria Teresa Pereira* e *Maria Teresa Tedesco*, pelos cursos maravilhosos que ministraram, pela dedicação de cada um à Língua portuguesa, à Literatura e aos alunos, por cada ensinamento precioso e, principalmente, por não desistirem de investir na formação de novos professores.

Ao *Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – CTUR*, na pessoa do seu diretor, o professor *Luiz Carlos Estrella Sarmiento*, pela liberação do espaço para o desenvolvimento desta pesquisa, aos professores *Maria Luiza de Oliveira*, *Marden Manuel Rodrigues Marques* e *Sonia Maria de Brito Marques* por tão gentilmente cederem tempos das suas disciplinas para a aplicação da proposta e aos alunos das turmas 13 e 14 de 2019, por se disporem a participar da pesquisa, se envolvendo com muita disposição e diversão.

A todos que de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

À *Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ*, pela acolhida calorosa e por ser esse ambiente incrível de luta, aprendizado e interação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende.

João Guimarães Rosa

RESUMO

LOPES, Thiago Wallace Rodrigues dos Santos. *A retextualização como recurso relevante para um ensino técnico mais produtivo*. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar aspectos que sirvam para delinear e caracterizar uma proposta didático-pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa em cursos técnicos, por meio do uso de gêneros textuais ligados à área de atuação profissional. Utilizamos, portanto, a noção de gêneros discursivos estabelecida por Bakhtin (2011) retomada e reconfigurada dentro da perspectiva sociodiscursiva da Linguística Textual. Tomamos, então, como aporte teórico-metodológico os estudos do círculo bakhtiniano acerca dos gêneros discursivos e a releitura que Marchuschi (2007) e Rojo *et. al.* (2015) fazem da teoria exposta por Bakhtin (2011). Elaboramos uma proposta didática para a leitura, compreensão e produção do gênero textual Ofício Circular no ensino de Língua Portuguesa dentro da Educação Básica Técnica e Tecnológica, com o foco nas turmas do primeiro ano do curso técnico em Agroecologia do CTUR. A proposta de pesquisa se mostra como parte de uma importante reflexão sobre o que lecionar quando se ensina Língua Portuguesa para futuros profissionais agrícolas. Preparamos, então, uma sequência didática que visava à produção final de uma Recomendação Técnica. Para tal, tomamos por base a ideia de retextualização defendida por Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2010a). Apresentamos uma situação real em que o técnico precisa transmitir orientação a um produtor e solicitamos que os alunos fizessem a Recomendação a partir do gênero Ofício Circular e do conhecimento de outras disciplinas. Consideramos que a compreensão da emergência dos gêneros a partir de situações comunicativas reais é fundamental para a construção de um conhecimento linguístico mais amplo. O gênero Ofício Circular, bem como o Recomendação Técnica, integra o cotidiano do técnico agrícola, transitando nas esferas discursivas jurídica, documental e profissional, cujos discursos recobrem as nossas formas de receber e de transmitir informações e estar na sociedade em que vivemos, daí a relevância de seu estudo para formar, não apenas técnicos, mas cidadãos, capazes de se colocar no mundo pelo uso da língua.

Palavras-chave: Retextualização. Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros textuais.

ABSTRACT

LOPES, Thiago Wallace Rodrigues dos Santos. *Retextualization as a relevant resource for more productive technical education*. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The present research aims to analyze aspects that serve to outline and characterize a didactic-pedagogical proposal for the teaching of Portuguese Language in technical courses, through the use of textual genres linked to the area of professional practice. Therefore, we use the notion of discursive genres established by Bakhtin (2011) taken up and reconfigured within the sociodiscursive perspective of Textual Linguistics. We take, then, as a theoretical-methodological contribution the studies of the Bakhtinian circle about the discursive genres and the rereading that Marchuschi (2007) and Rojo et. al. (2015) make the theory exposed by Bakhtin (2011). We prepared a didactic proposal for reading, understanding and producing the textual type Circular Letter in the teaching of Portuguese Language within Basic Technical and Technological Education, focusing on the first year classes of the technical course in Agroecology at CTUR. The research proposal appears as part of an important reflection on what to teach when teaching Portuguese language to future agricultural professionals. Then, we prepared a didactic sequence that aimed at the final production of a Technical Recommendation. For this, we take as a base the idea of retextualization defended by Dell'Isola (2007) and Marcuschi (2010a). We present a real situation in which the technician needs to transmit guidance to a producer and we ask the students to make the Recommendation based on the Circular Letter genre and the knowledge of other disciplines. We consider that the understanding of the emergence of genres from real communicative situations is fundamental for the construction of a broader linguistic knowledge. The Circular Letter genre, as well as the Technical Recommendation, integrates the daily life of the agricultural technician, moving through the legal, documentary and professional discursive spheres, whose speeches cover our ways of receiving and transmitting information and being in the society in which we live, hence the relevance of his study to train, not only technicians, but citizens, capable of placing themselves in the world through the use of language.

Keywords: Retextualization. Portuguese Language teaching. Textual Genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atual prédio do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, foto de Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes	31
Figura 2 – Alunos do 1º ano do curso técnico em Agroecologia em aula prática, foto de Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes	32
Figura 3 – Alunos do 2º ano do curso técnico em Agroecologia em aula prática, foto de Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes	33
Figura 4 – Alunos do 1º ano do curso técnico em Agroecologia em aula teórica, foto de Adriani da Silva Carneiro Lopes	34
Figura 5 – Informante A da turma 13	73
Figura 6 – Informante C da turma 13	74
Figura 7 – Informante B da turma 13	74
Figura 8 – Informante D da turma 13	75
Figura 9 – Informante E da turma 13	75
Figura 10 – Informante A da turma 13	76
Figura 11 – Informante B da turma 13	76
Figura 12 – Informante D da turma 13	76
Figura 13 – Informante E da turma 13	77
Figura 14 – Informante C da turma 13	77
Figura 15 – Informante C da turma 13	78
Figura 16 – Informante A da turma 13	78
Figura 17 – Informante D da turma 13	78
Figura 18 – Informante D da turma 14	79
Figura 19 – Informante B da turma 14	80
Figura 20 – Informante A da turma 14	80
Figura 21 – Informante C da turma 14	81
Figura 22 – Informante E da turma 14	81
Figura 23 – Informante A da turma 14	81
Figura 24 – Informante C da turma 14	82
Figura 25 – Informante B da turma 14	82
Figura 26 – Informante A da turma 14	83
Figura 27 – Informante C da turma 14	83
Figura 28 – Informante F da turma 13	88

Figura 29 – Informante G da turma 13	90
Figura 30 – Informante H da turma 13	92
Figura 31 – Informante I da turma 13	94
Figura 32 – Informante J da turma 13	96
Figura 33 – Informante F da turma 14	98
Figura 34 – Informante G da turma 14	100
Figura 35 – Informante H da turma 14	102
Figura 36 – Informante I da turma 14	104
Figura 37 – Informante J da turma 14	106
Figura 38 – Informante K da turma 13	109
Figura 39 – Informante L da turma 13	111
Figura 40 – Informante M da turma 13	112
Figura 41 – Informante N da turma 13	114
Figura 42 – Informante O da turma 13	116
Figura 43 – Informante K da turma 14	118
Figura 44 – Informante L da turma 14	120
Figura 45 – Informante M da turma 14	122
Figura 46 – Informante N da turma 14	124
Figura 47 – Informante O da turma 14	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Possibilidades de retextualização	42
Quadro 2 - Texto do Ofício Circular 007/99	54
Quadro 3 - Análise da estrutura do gênero, elaborado pelo autor, adaptado de Leite (2015)..	58
Quadro 4 - Proposta de Sequencia Didática	67
Quadro 5 - Histórico de propriedade	86

LISTA DE SIGLAS

COAGRI	Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola
CTUR	Colégio Técnico da UFRRJ
EA	Ensino Agrícola
EM	Ensino Médio
GTA	Guia de trânsito animal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPA	Produção de pequenos animais
SD	Sequência Didática
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM FOCO NO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA E NO COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (CTUR)	18
1.1 A questão da Educação Profissional.....	19
1.2 O desenvolvimento do Ensino Técnico Agrícola	26
1.3 O Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR) e o curso técnico em Agroecologia	31
2 O TEXTO, SUAS FUNÇÕES E SEUS SENTIDOS	35
2.1 A Linguística Textual.....	37
2.2 A textualidade.....	39
2.3 A Retextualização de gêneros orais e escritos.....	40
3 GÊNEROS TEXTUAIS: INSTRUMENTOS DA COMUNICAÇÃO	44
3.1 O percurso teórico dos gêneros textuais.....	44
3.2 O gênero textual no ensino de língua portuguesa	50
3.3 O gênero textual Ofício Circular	52
4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: A RELEVÂNCIA DAS AÇÕES PARA O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS	59
4.1 Ensino de gêneros textuais por meio de sequências didáticas.....	62
4.2 Sequência didática na Educação Básica Técnica e Tecnológica	64
4.3 Uma proposta de sequência didática	66
5 METODOLOGIA	70
6 ATIVIDADES PRÁTICAS	72
6.1 A atividade de sondagem	72
6.1.1 <u>A turma 13</u>	73
6.1.2 <u>A turma 14</u>	79
6.1.3 <u>Panorama geral</u>	83
6.2 Os gêneros textuais e a proposta de produção textual.....	84
6.3 Retextualização.....	86
6.3.1 <u>A turma 13</u>	87
6.3.2 <u>A turma 14</u>	97
6.3.3 <u>Panorama geral</u>	107

6.4	Resultados	108
6.4.1	<u>A turma 13</u>	109
6.4.2	<u>A turma 14</u>	117
6.4.3	<u>Panorama geral</u>	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo central o desenvolvimento de uma proposta de sequência didática com base no gênero Ofício Circular a ser aplicada nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio do curso técnico em Agroecologia do Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR). Consoante Garrutti e Santos(2004 p.188), consideramos que

[...] no campo científico, a interdisciplinaridade equivale à necessidade de superar a visão fragmentada da produção de conhecimento e de articular as inúmeras partes que compõem os conhecimentos da humanidade. Busca-se estabelecer o sentido de unidade, de um todo na diversidade, mediante uma visão de conjunto, permitindo ao homem tornar significativas as informações desarticuladas que vem recebendo.

Ao longo de nossa experiência como aluno de curso técnico e, agora, como profissional em Letras, percebemos que há necessidade de aliar os conhecimentos disponibilizados pelas diversas disciplinas curriculares, principalmente quando tratamos de cursos técnicos, que funcionam com dupla função, ou seja, oferecem aos alunos a formação geral e a formação profissional. Nesse sentido, a escolha dos gêneros Ofício Circular e Recomendação Técnica torna-se relevante, já que são textos que, a partir de saberes científicos, tratam da regulamentação de determinada produção agropecuária, tendo o segundo um nível de linguagem mais acessível ao público leitor.

Faz-se, portanto, necessária uma diversidade de ações que trabalhem os conteúdos de diferentes campos, de modo a promover a interação entre eles. Tendo em vista que o processo de construção de conhecimento dos alunos deva ser interligado, ao invés de isolado em cada disciplina, a pesquisa buscou elaborar um conjunto de atividades, cujo propósito é melhorar o desenvolvimento linguístico e profissional do aluno, pois as bases da Agroecologia estão fundadas na integração e na interação entre os indivíduos.

A proposta da pesquisa foi pensada levando em consideração a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nas seções IV e IV-A, que informa caber ao Ensino Médio preparar o aluno para a vida profissional e para a inserção em níveis de estudos mais complexos. Conforme Palomanes (2012, p.15), “consideramos que o papel do professor, no processo de ensino-aprendizagem, seja o de possibilitar o acesso de seus alunos à cultura e à linguagem, em todas as suas formas e variedades”.

O professor de Língua Portuguesa vai mostrar ao aluno o caminho para desenvolver as competências linguísticas necessárias ao seu dia a dia, na interação pessoal ou na profissional. Também consideramos os PCN+ ENSINO MÉDIO (BRASIL, 2002, p.15), os quais afirmam

que “[...] a forma mais direta e natural de se convocar temáticas interdisciplinares é simplesmente examinar o objeto de estudo disciplinar em seu contexto real, não fora dele”. A partir da orientação desses documentos, podemos compreender que os trabalhos interdisciplinares só se desenvolverão de forma progressiva e com sucesso, se trabalhados dentro da realidade de formação do aluno. As atividades ministradas precisam considerar as necessidades de tal formação.

A proposta da pesquisa, portanto, é a contextualização das aulas de Língua Portuguesa aos conteúdos técnicos presentes no cotidiano dos discentes, visando à construção de uma interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos linguísticos à formação dos alunos do curso técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio, trabalhando com gêneros textuais relacionados à área desse curso técnico. Por meio do conhecimento linguístico adquirido no estudo de textos que tratam da área na qual esse aluno desenvolverá a sua vida profissional, ele se integrará também ao que acontece na prática de sua futura profissão, tendo, assim, um desenvolvimento mais adequado a sua formação técnica.

Entendendo que, de acordo com Amorim, Souza e Trópia (2010, p.194), “[...] a contextualização e a interdisciplinaridade são explicitadas como eixos complementares ao fazer pedagógico, necessário para a discussão e transformação da sociedade”, consideramos que, ao se trabalhar com um ensino contextualizado e interdisciplinar, é possível ao professor alcançar o aluno de forma mais prazerosa e eficaz para ambos, além de lhe proporcionar um desenvolvimento mais integrado e abrangente para além dos conteúdos estanques em cada área de conhecimento.

Para desenvolver tal objetivo, propõe-se um estudo contextualizado que envolva a realidade dos alunos, visto que, como diz o Gestar I (BRASIL, 2007, p.12):

[...] a atividade do sujeito é significativa na medida em que, ao elaborá-la, percebe relações entre novos conteúdos ou situações e os conhecimentos previamente construídos por ele. Nesse quadro, é possível compreender por que se diz que toda atividade preparada para a sala de aula deve partir da realidade do aluno.

Nesse sentido, as atividades elaboradas precisam manter relações com aquilo que o aluno já foi capaz de desenvolver e com a sua realidade, isto é, com o conhecimento prévio do estudante, construído a partir de sua experiência de mundo. Ao considerar a formação do aluno, o professor deve preparar-se para desenvolver estratégias didático-metodológicas capazes de atrair a sua atenção, proporcionando maneiras mais eficazes para o processo de ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula.

A fim de elaborar um roteiro de trabalho para desenvolver a discussão trazida a esta dissertação, optamos por trabalhar com o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR) e o Curso Técnico em Agroecologia, sobre os quais tratamos mais à frente, após falar sobre a Educação Profissional. Além disso, buscou-se a interlocução com os professores da área técnica, com vistas a traçar um panorama acerca dos conteúdos trabalhados no curso escolhido.

As atividades linguísticas, aqui propostas, foram pensadas e elaboradas a partir de conversas com os professores das disciplinas Produção de Pequenos Animais e Extensão Rural, ministradas no primeiro ano do Curso Técnico em Agroecologia, e da observação dessas aulas. Essa escolha visou à necessidade de produzir uma sequência didática contextualizada, mas que também trabalhasse a interdisciplinaridade com as turmas de primeiro ano do curso.

Como fundamentos teóricos, tomamos como referência a Linguística Textual e a teoria dos gêneros textuais de base sociodiscursiva interacional. Além disso, de forma complementar, recorreremos a um instrumento didático que tem como foco o ensino e a aprendizagem: a Sequência Didática, para desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativa e colaborativa. Para além desses fundamentos teóricos linguísticos, recorreremos também à história da Educação Profissional no Brasil, com o intuito de entender o seu desenvolvimento e os seus desdobramentos, bem como as suas influências no padrão dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

A dissertação está dividida em oito partes: a introdução, na qual apresentamos as considerações iniciais do trabalho, demonstrando nossos objetivos e propostas; o capítulo 1, em que tratamos das questões ligadas à Educação Profissional, colocando maior foco sobre o ensino Técnico Agrícola; o capítulo 2, onde estabelecemos a discussão acerca da Linguística Textual e das abordagens dessa corrente teórica ao longo do tempo para então tratar da questão da textualidade e da retextualização; o capítulo 3, no qual abordamos os gêneros textuais, a sua importância para a comunicação humana e a relativa estabilidade que demonstram; o capítulo 4, que busca demonstrar a Sequência Didática, suas formulação e origem, com vistas a que se compreenda como este instrumento é importante à prática docente; o capítulo 5, onde apresentamos a metodologia utilizada da observação à aplicação da proposta; o capítulo 6, que ficou reservado para apresentarmos a aplicação das atividades propostas, bem como os resultados oriundos dessa prática. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais e as referências utilizadas ao decorrer da pesquisa.

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM FOCO NO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA E NO COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (CTUR)

Desde o período colonial, é possível notar que houve muitas tendências surgindo no campo que toca à educação, mas em relação à formação de alunos no presente, podemos dizer, conforme Palomanes (2012 p.13), que “o século XXI coloca os educadores, mais do que nunca, frente à necessidade de uma reavaliação da formação dos alunos e do papel do professor no que se refere às práticas pedagógicas voltadas a alcançar os objetivos a que se propõe a educação formal”.

É a partir desta visão que a educação formal se renova, entendendo-se, porém, que há a necessidade de reformulação no modo como as atividades de ensino se desenvolvem nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente, quando tratamos da Educação Profissional de nível médio, o Ensino Médio Técnico, a qual, desde o *decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004*, voltou a ser oficialmente articulada à formação propedêutica (básica, introdutória, preparatória) de nível médio.

Uma das possibilidades de aprimorar estes processos é a proposta de abordagem interdisciplinar, pois é sob uma orientação interdisciplinar que podemos efetivar e operacionalizar a articulação entre as diversas áreas profissionais e os conhecimentos ditos gerais. Nesse viés, Silva e Pinto (2009, p. 3) afirmam que

ensinar, então, segundo uma perspectiva interdisciplinar e, portanto, tendo em vista trabalhar com objetos complexos, envolve, no mínimo, sair dos limites fixos das previsibilidades disciplinares e lançar-se nas zonas movediças das incertezas; pois é aí que reside o múltiplo e com ele o poder criador do não previsível. [...].

Colocamo-nos, assim, diante do desafio de implantar a interdisciplinaridade na escola, ao entendermos, ainda segundo Silva e Pinto (2009, p. 3), que “[...] as abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento [...]”. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), formas eficazes para aliar os diversos conhecimentos, ensinados na escola, de modo a levar os discentes a compreendê-los como um todo e não como elementos individuais e sem ligação entre eles.

Diante da exposição de todas as mudanças que os sistemas de ensino vêm sofrendo, entendemos que se faz necessário um olhar para a história da educação brasileira, para que

possamos compreender o contexto sociohistórico da implementação e do desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil e as discussões que trouxe e traz à voga.

1.1 A questão da Educação Profissional

Os desdobramentos da Educação Profissional brasileira começam a aparecer ainda no período colonial, pois, por mais que não tenha acontecido uma sistematização das modalidades educacionais naquele momento histórico, as relações de ensino desses séculos deixaram profundas marcas na dualidade entre a educação propedêutica e a dita profissional, visto que a mão de obra para os ofícios inerentes à vida na colônia dava-se na experiência vivida diariamente, enquanto a educação formal clássica e intelectual, oferecida pela Companhia de Jesus, era reservada para aos filhos dos colonizadores.

Essa dualidade, educação formal e intelectual para os mais abastados e Educação Profissional para a população carente, perpassa diversos momentos da história da Educação Profissional brasileira. De acordo com Caires e Oliveira (2016, p. 27), “os colégios e as residências dos jesuítas foram, também, os primeiros núcleos de formação para o trabalho, através das oficinas de carpintaria, de ferraria, de obras de construção, de pintura, de olaria, de tecelagem e de fabricação de medicamentos”, propiciando, mesmo sem uma sistematização, a primeira imagem de Educação Profissional.

A primeira organização educacional acontece ainda no período do Brasil colônia com a viagem da corte portuguesa em 1808 para o país e a transferência da sede do império para a colônia, pois “a vinda de D. João VI com a família real para o Brasil foi um marco histórico para a promoção de mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais que vieram a ocorrer” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 29). É nesse cenário que se cria, em 1809, o Colégio das Fábricas, o primeiro órgão público visando à formação de aprendizes e de artistas. Essa instituição, porém, funcionou até o ano de 1811, desativada oficialmente em 1812.

Desse período em diante, “pelo espaço de mais de um século, todas as casas de órfãos ou crianças abandonadas passaram a ministrar instrução de base manual”, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 31), dando prioridade à formação de mão de obra braçal, retomando a dualidade educacional entre as modalidades propedêutica e profissional. Enquanto se desenvolvia uma classe cultural para a camada senhoril da sociedade, os indígenas, os negros

e os ditos desafortunados tinham a necessidade de lutar por sua sobrevivência, social e culturalmente (2016).

Durante o período imperial, contudo, houve alguns avanços significativos, pois a promulgação da independência em 07 de setembro de 1822 traz ao país um novo regime administrativo e político, que proporciona mudanças ao sistema educacional. A primeira Constituição Brasileira, outorgada em 25 de março de 1824, tratava da educação em seu art.º 179, embora fizesse menção à gratuidade da educação primária e à organização de colégios e universidades, de acordo com Caires e Oliveira (2016), não apresentou mudanças significativas no tocante à Educação Profissional. Pelo contrário, houve manutenção da visão dual da educação, uma vez que a referida Constituição não tratou da questão do ensino de ofícios.

O ano de 1826 é marcado pela tramitação da lei que organizava, pela primeira vez, a educação brasileira, estabelecendo a divisão do ensino público em diferentes níveis estruturais. E em 15 de outubro de 1827, “o imperador d. Pedro I aprovou uma ambiciosa lei que estabelecia ‘a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império’” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 38). Ainda segundo os autores Cordão e Moraes (2017, p. 38), essa lei motiva, até hoje, a comemoração do dia do professor no dia 15 de outubro. Aprovado o projeto e estruturados os níveis de ensino, decidiu-se também que “[...] os estabelecimentos responsáveis por ministrá-los fossem, assim, denominados: Pedagogias (Primeiro Grau); Liceus (Segundo Grau); Ginásios (Terceiro Grau); e Academias (Nível Superior)” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 36), contudo, o documento ainda não trazia referência à nomenclatura própria ao ensino profissionalizante.

O Império reservou para si a responsabilidade de cuidar apenas do ensino superior e dos níveis educacionais (primeiro e segundo graus) sediados no município da corte, deixando a cargo das províncias a organização e ministração da Educação Primária e a Secundária que estivessem dentro das suas jurisdições. Essas instituições funcionaram num método de “ensino mútuo” no qual “[...] uma pessoa pode ensinar tudo quanto sabe” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 38). Tal pessoa era chamada de tutor e acompanhada de perto por monitores que tinham como função ensinar os tutores a ensinar (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

O período imperial marca a Educação Profissional de duas maneiras: a primeira é a autorização, em 10 de abril de 1830, para que fossem instaladas as escolas normais, que ficaram a cargo da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Tais instituições, segundo Cordão e Moraes (2017, p. 39), ministravam “cursos especiais para os trabalhadores da indústria, da lavoura, e do comércio. Essas escolas serviriam de inspiração para a criação dos

futuros liceus de artes e ofícios”. A segunda foi a criação, em 2 de dezembro de 1837, do Imperial Colégio Pedro II, responsável por disseminar à educação secundária, saberes de cunho humanísticos e literários, “por muito tempo, referência nacional para esse nível de ensino”, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 38). Cordão e Moraes (2017, p. 39) consideram que “essa foi uma das iniciativas mais importantes do Império no campo da instrução pública”, motivo pelo qual ele assumiu o *status* de colégio-padrão do Império, passando, posteriormente, a dedicar-se também à Educação Profissional.

Outro fato importante para a Educação Profissional, que ocorre durante o Império, foi a fundação de asilos, onde as crianças recebiam a instruções referentes ao Primeiro Grau e à capacitação para um ofício. Esses asilos, contudo, retomavam a dualidade de fragmentação entre a educação humana e literária e a profissional, visto que, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 39), “o direcionamento discriminatório e assistencialista que era reservado ao aprendizado de ofícios manuais [...] se peculiarizava por ser um ensino necessário à indústria”. Observa-se, então, que esses ensinamentos eram prestados apenas às crianças de origem social desprestigiada, aos órfãos, aos escravos (negros e indígenas), os quais, além desses ofícios manuais, recebiam apenas o ensino primário, o que não lhes permitia ascender socialmente. Tal situação se agravou porque a durante muito tempo a Educação Profissional era usada para manutenção do *status* social dos educandos. Caires e Oliveira (2016, p. 40) afirmam que

a partir de meados do século XIX, o aumento da produção manufatureira e a expansão da economia cafeeira, ligada ao setor agroexportador, impulsionaram o desenvolvimento de sociedades civis, direcionadas para o amparo de órfãos e o ensino de artes e ofícios. Essas entidades contaram com a contribuição de sócios, doações de benfeitores e dotações governamentais, viabilizadas pela influência do Estado, que atuavam nessas sociedades. Esses recursos, provenientes do poder público assumiram importante papel na manutenção das escolas de ofícios que foram criadas por essas organizações.

Outro momento em que essa dualidade fica evidente e mostra o despreparo social para a inclusão desses aprendizes de ofícios, principalmente os de origem escrava, foi a extinção do regime escravocrata pela lei n.º 3.353 de 13 de maio que 1888, a qual ficou conhecida como Lei Áurea. É importante frisar que os escravos deram importante contribuição para o desenvolvimento socioeconômico e cultural, mas que essa colaboração não foi, e não é, reconhecida. Além disso, o longo período de escravidão, 400 anos, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 41-2), “corroborou a discriminação e o preconceito dirigidos aos ofícios manuais” e aos escravos, em sua maioria, negros trazidos de diversas regiões do continente Africano.

Com o advento da república, em 15 de novembro de 1889, instaura-se a necessidade de se pensar em novas formas de reger o ensino público do país, pois havia a urgência de que

o território nacional tomasse um rumo que acompanhasse o desenvolvimento pelo qual estava passando. Nesse momento histórico, o Brasil possuía uma economia agroexportadora, que passava por profundas transformações e precisava de novo fôlego, de acordo com Kunze (2009). Dadas estas condições, o governo começou a traçar a fundamentação e a estruturação de um ensino profissionalizante, pois “a conjuntura decorrente desses fatores alterou o panorama socioeconômico da produção e da organização do trabalho, tornando necessário o aumento da implementação e sistematização da Educação Profissional e a ampliação do público a ser atendido por essa modalidade”, como observam Caires e Oliveira (2016, p. 44). Segundo Kunze (2009, p. 11),

o propósito de oferecer ao povo, que se aglutinava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou um ofício por meio do ensino profissional significava, especificamente, a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão-de-obra às indústrias que começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na sua economia agrário-exportadora.

As questões acerca da Educação Profissional, neste período, ressurgem a partir do propósito de gerar mão de obra qualificada para atender ao desenvolvimento econômico do país. A princípio, essa educação, a modelo do que acontecia no Império, não ficou a cargo do governo federal, mas sob a responsabilidade e a supervisão dos governos estaduais. O governo federal, no entanto, mobilizou-se para a organização desta rede de ensino e seus objetivos desde os primeiros momentos de Educação Profissional (KUNZE, 2009). Em 8 de novembro de 1890, aconteceu a chamada reforma Benjamin Constant, a qual foi regulamentada pelo *Decreto n.º 981*. Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 39), “essa reforma instituiu o regulamento da instrução primária e secundária no período republicano e exerceu enorme influência na educação nacional na passagem para o século XX, nela incluída a educação profissional”.

Mesmo não sendo responsabilidade administrativa do governo federal, este sempre esteve presente no âmbito da educação profissional, de modo a fazer com que ela se tornasse uma rede proveitosa e eficaz, do ponto de vista governamental. A partir desse momento, iniciou-se a estruturação de uma rede nacional de educação profissional, apesar de ainda haver discussões entre uma Educação Profissional ou um Ensino Técnico. Somente em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha, então presidente da república, criou, por meio do *Decreto n.º 7.566*, em cada capital do país, uma escola de aprendizes artífices, totalizando dezenove escolas, que ministravam o ensino profissional e o primário de forma gratuita. Assim, surge a rede federal de ensino profissional formada por diversas escolas de ofícios; essas, por sua vez, assemelhavam-se aos Liceus de Artes e Ofícios.

As escolas de artífices tinham como função inicial a formação de mão de obra trabalhadora que desse conta das atividades industriais desenvolvidas em cada estado. É preciso, contudo, atenção ao fato de que, no início, os patronatos (algumas escolas de aprendizes artífices) e as escolas de Aprendizado Agrícola, ao terem essa ideia de inclusão dos menos favorecidos na sociedade, acabavam utilizados como uma "prisão" disfarçada para aqueles considerados "marginais". Se pegassem alguém fazendo algo "errado" às vistas da sociedade, era levado aos patronatos para aprender práticas relacionadas às indústrias da época, como artífices.

Retoma-se, então, a falsa política de assistencialismo apresentada durante o período imperial, no qual se dizia que a intenção dessas escolas era dar oportunidade à classe do proletariado, desfavorecida de bens, pois assim seria possível à classe operária obter maior renda, quando, na realidade, o que se pretendia era o fornecimento de mão de obra à indústria, em ótima fase de desenvolvimento no país. Por esse motivo, Kunze (2009, p. 14-5) afirma que “o público alvo referido era o considerado desdito da riqueza que, por essa condição, estava ‘sem horizontes’, à margem da sociedade e desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico obstaculizador do desenvolvimento do país e causador do medo”.

Vistos como obstáculos, os filhos dos operários tornam-se o público principal das escolas de artífices por todo o país. A criação da rede federal de Educação Profissional objetivava formar mão de obra que atendesse às indústrias que surgiam. O público a ser "alcançado" eram aqueles adolescentes à margem da sociedade, os desfavorecidos economicamente. Assim, as escolas de aprendizes artífices começaram a crescer e a abranger outras áreas além das indústrias. Ao se levar em consideração que havia outras áreas no país em desenvolvimento, começa a expansão da rede federal de Ensino Profissional e Técnico.

Ao passar por uma visão geral, pode-se entender que a implantação do Ensino Profissional no Brasil ocorreu sem problemas ou questionamentos por parte tanto da sociedade quanto de profissionais da área de educação. Ciavatta e Ramos (2011, p. 27) dizem que “a dualidade e fragmentação no ensino médio e a educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas raízes sociais que as alimentam”. Essas cresceram, como já apontamos, desde os primeiros passos da educação brasileira no período colonial, o que nos leva a entender que não houve consenso acerca de como a Educação Profissional se desenvolveria e nem de que maneira seria integrada ao ensino médio. Tal modalidade educacional carregou marcas da divisão social presente durante o período do Brasil colônia, pois, segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 28),

[...] no caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual e fragmentada expressa-se, historicamente, desde a colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre educação geral, como preparação para os estudos superiores, e preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências.

Na verdade, a Educação Profissional oferecida colocava-se como uma espécie de manobra do governo para a formação de mão de obra e não preparava os seus alunos para as outras esferas de estudo, tornando-se evidente a discrepância na qualidade de um e de outro ensino. Isso se agravava pelo fato da Educação Profissional, inicialmente, ter sido oferecida, apenas, a filhos das classes sociais mais pobres e a pessoas consideradas marginais. Esses cursos eram mais rápidos, visto que visavam a atender ao mercado de trabalho, agroexportador e industrial, e não se preocupavam em preparar o seu público para uma possível “ascensão social”, oferecida pelos cursos superiores, para os quais só os alunos de cursos propedêuticos, os filhos da elite, eram preparados.

Os fatos foram acumulando-se e criando uma visão de que os cursos profissionais eram formação apenas para as classes mais baixas da sociedade e, por este motivo, não necessitavam de maior atenção e incentivo fiscal. Tal visão foi reafirmando-se com a ideia da dualidade entre as classes sociais, moldada pelos ideais escravocratas da colônia, gerando-se, então, cada vez mais, e melhores, oportunidades, especialmente para os filhos das elites. Corroborando tal reflexão, observa-se, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 29-30) que

[...] as leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação [...].

A Educação Profissional foi utilizada, durante muito tempo, como mecanismo de divisão de classes, com o qual se separavam os alunos preparados para o mercado de trabalho e aqueles preparados para a continuação dos estudos e formação acadêmica superior. Esse projeto de Ensino Técnico vai vigorar até a década de 1980. É durante esse período que “[...] a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, omnilateral e politécnica”, segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 30).

Essa luta vai fazer com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação seja revista e em 20 de dezembro de 1996 promulgue-se a *Lei n. 9394* de 1996, a qual deixa de ver o Ensino Médio como preparação para o trabalho e passa a considerá-lo como uma etapa preparatória para vida. Passa-se ao desenvolvimento de formas de ensino-aprendizagem em que o aluno se adapte às inconstâncias do mundo, o que se dá por meio de competências genéricas e flexíveis

(CIAVATTA; RAMOS, 2011). O *Decreto n.º 5.154* de 23 de julho de 2004 sentenciou o fim das discussões da dualidade e da fragmentação da educação, trazendo de volta a articulação entre as Educações Profissional e Propedêutica. O fato torna-se concreto, pois o texto do desse Decreto afirma:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei n. 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004, Grifos nossos)

Nesse momento, surgem novas ideias que buscam atender à visão de articulação entre os conteúdos propedêuticos e os profissionais, visando ao desenvolvimento de um Ensino Médio Técnico que trabalhe a integração não apenas no nome do curso, mas também na prática. Começam, então, a surgir cursos profissionais integrados ao ensino médio, nos quais os alunos aprendiam conteúdos propedêuticos e técnico-profissionais. Busca-se, ainda hoje, que os ensinamentos e seus conteúdos sejam ministrados de forma a conversar uns com os outros, porém, o que se deu foi mais uma fragmentação do ensino por meio da compartimentalização dos saberes. Hoje, a Educação Profissional repercute outra visão, mas ainda vive uma fragmentação dos conhecimentos, que vem sendo combatida de diversas formas e com muitas pesquisas. Ainda é preciso muito para podermos ver uma real integração entre os cursos técnicos e o Ensino Médio.

1.2 O desenvolvimento do Ensino Técnico Agrícola

Dado que “a prosperidade econômica no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, se orientava por meio da atividade agroexportadora – cultura do café [...]” (SOBRAL, 2009, p. 80), evidenciou-se a necessidade de um ensino profissional voltado para área de produção agropecuária em especial. Com isso, começam a surgir as escolas agrotécnicas federais, que atuavam no Ensino Técnico Profissional na área das Ciências Agrárias, ou seja, na área de produção de alimentos de origem animal e vegetal. Outro fator que corrobora o desenvolvimento dessas escolas é o já citado *Decreto n.º 7.566* de 23 de janeiro de 1909, que cria as escolas de aprendizes artifices. Cordão e Moraes (2017, p. 40) afirmam que

esse período ainda assistiu a um grande incremento do ensino agrícola, inicialmente voltado para a formação de chefes de cultura, administradores e capatazes. Entretanto, ainda em 1908 foram criadas três escolas médias ou teórico-práticas em agricultura e oito escolas de aprendizado agrícola.

Segundo Sobral (2009), a força econômica gerada pela agricultura do Brasil propiciou que viesse à tona o *Decreto n.º 8.319* de 20 de novembro de 1910, gerador da primeira regulamentação acerca do ensino agrícola no país, o qual passou a ser dividido em quatro etapas: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. Além disso, esse decreto também define as finalidades principais do ensino agrícola: “a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária” (BRASIL, 1994).

As escolas agrotécnicas deveriam dar conta desses conteúdos, com o intuito de formar bons técnicos agrícolas, preparados para desenvolver trabalhos e atividades nas quatro áreas que o decreto delimita. Algumas Escolas de Aprendizes Artífices começam a tomar um novo perfil e a desenvolver uma prática voltada para o ensino agrícola, passando, dessa forma, a escolas especializadas na formação de técnicos agrícolas.

Além do *Decreto n.º 8.319* de 1910, outra motivação para desenvolvimento e fortalecimento das escolas de ensino agrícola foi a incapacidade das indústrias urbanas de absorverem toda a mão de obra gerada pelas Escolas de Artífices, fato que estava aumentando o deslocamento migratório. Uma das opções para diminuí-lo foi a fixação do homem no campo, por meio da educação, não qualquer educação, mas uma que o tornasse capaz de lidar

profissionalmente com a terra que lhe pertencia, segundo Kunze (2009). Neste momento, diz-nos Paiva (1987 *apud* SOBRAL, 2009, p. 83),

inicia-se [...] o “ruralismo pedagógico”, como tentativa de fazer o homem do campo compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra, para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à “cultura rural”.

O Ruralismo Pedagógico consistia em ideias que abandonavam a visão de uma escola literária que, do ponto de vista desses ideologistas, desenraizava o homem da terra e apresentava uma visão de ambiente escolar em que se valoriza a prática e os conhecimentos técnicos ligados à terra. Para combater a dicotomia *escola acadêmica* e *escola profissional*, surgida a partir dessas ideologias, promulga-se, em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros*, buscando uma renovação em toda a educação brasileira e na estruturação do ensino, isto é, um sistema educacional e educativo que levasse o indivíduo a uma formação integral, o que, de acordo com Sobral (2009), não foi possível em um primeiro momento.

Com a Constituição de 1934, a responsabilidade de elaborar as diretrizes educacionais passa à União, que deveria traçá-las para todo o território nacional, pois essas escolas seguiriam o mesmo padrão. Nesse momento, o cenário industrial sofre uma grande expansão, o que faz a educação técnico-industrial entrar nos debates acerca da construção dos parâmetros educacionais para o Ensino Técnico. Em meio às discussões, estabeleceu-se a primeira regulamentação acerca do ensino agrícola em nível médio, o *Decreto-Lei n.º 9.613* de 20 de agosto de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Promulgada a lei que trouxe a regularização da educação técnica agrícola, o sistema de Ensino Agrícola, doravante EA, vinculou-se ao Ministério da Agricultura. Essa modalidade de ensino ficou estruturada em dois ciclos básicos, que a norteariam. Os ciclos, por sua vez, se desdobrariam em cursos de três diferentes categorias: a formação, a continuação e o aperfeiçoamento. No primeiro ciclo, seriam administrados dois cursos de formação, o de Iniciação Agrícola e o Curso de Mestria Agrícola, com a duração total de quatro anos. O segundo compreenderia duas modalidades de cursos de formação, os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos, cada um com três anos de duração. Além desses cursos, havia também os de continuação, também denominados práticos de agricultura, que integrariam o primeiro ciclo, e os de aperfeiçoamento, enquadrados no primeiro ou no segundo.

Quinze anos após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, segundo Sobral (2009), publicou-se a *Lei n.º 4.024* de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual se determinou que o sistema educacional,

como um todo, dividia-se em três graus, o primário, o médio e o superior. Ainda de acordo com Sobral (2009, p. 84), observa-se que

o ensino médio, ministrado em dois ciclos (ginasial e colegial), abrangeu, entre outros, os cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário; com relação ao ensino técnico de grau médio, a referida lei fixou normas para o funcionamento dos cursos industrial, agrícola e comercial.

A LDB de 1961 foi a primeira lei formulada para parametrizar o sistema educacional brasileiro e levou 13 anos em discussão até que fosse aprovada durante o governo de João Goulart. A década de 60 foi um período histórico marcante para o país, pois em 1964, apenas três anos depois da promulgação da LDB, o golpe político e militar mudaria completamente o cenário. A ditadura instalou-se no Brasil e, se por um lado, parecia promover avanços no campo econômico e industrial – decorrentes da intensificação da influência estadunidense – por outro, dizimava o campo social e político. No que diz respeito à educação, o governo ditatorial manteve a LDB de 1961 até 1971, quando se promulgou uma nova lei, modificando em várias partes o texto anterior. Uma das consequências foi ratificar a importância da formação em nível superior, em detrimento da profissional. Assim, o Ensino Técnico de nível médio voltou a ser visto, exclusivamente, como uma educação para a formação de mão de obra.

A partir de 1964, sobretudo, no auge da “modernização” do país, os formados em nível superior ganharam o mercado de trabalho, conseguindo melhores condições e maiores salários. Mas o mercado precisava de mão de obra técnica e, para isso, investiu-se em uma formação profissional de nível médio. A Educação Profissional passa a Ensino Profissionalizante. Tal direcionamento serviu às concepções ideológicas do governo militar recém-implantado.

O EA, previsto na LDB de 1961, teve sua expansão por todo o país com o aumento significativo do número de matrículas. Isto ocorreu por diversos motivos, dentre eles, podemos citar a implantação do sistema escola-fazenda, em 1966, cujas consequências foram: 1. efetividade no processo ensino/produção; 2. vivência da realidade social e da economia na comunidade rural; 3. absorção, pelo ministério da Educação e Cultura (MEC), do Ensino Agrícola, em 1967, que gerou a Diretoria de Ensino Agrícola (DEA); 4. mudanças nos padrões de produção, pelos quais o Brasil passou ao final da década de 60 e início da década de 70; 5. expansão do sistema de escola-fazenda, pelo MEC, para toda rede nacional de Ensino Agrícola, em 1970 (KUNZE, 2009).

Apesar de todas essas mudanças, o sistema da Educação Agrícola continuava como formador de mão de obra, pelo fato de muitas escolas agrícolas terem entrado no modelo de

produção capitalista, visando mais à produção do que ao ensino, formando profissionais que não buscavam aprimorar seus conhecimentos, mas somente colocá-los em prática. Essa visão vai prevalecer até o ano de 1971, quando é aprovada a *Lei n.º 5.692* de 11 de agosto de 1971, que unificava o ensino profissionalizante, ou seja, a formação profissional e a geral passam a funcionar como uma só, criando uma educação profissionalizante para todos. Com isso, a procura pelas Escolas Técnicas Federais aumenta de maneira muito expressiva, o que fez com que o número de alunos matriculados subisse e que ocorresse a implantação de novos cursos.

Em 1973, implanta-se, por meio do *Decreto n.º 72434* de 09 de julho de 1973, a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), para a provisão de assistência técnica e financeira de uma rede nacional de 33 Escolas Agrícolas Federais. A criação da COAGRI proporcionou um marco no Ensino Agrícola, pois ao começar as atividades, em 1976, três anos após o seu surgimento, trouxe consigo uma gama de transformações profundas no sistema administrativo da Rede Federal de Escolas Agrícolas, além de proporcionar melhorias que possibilitaram o avanço das escolas.

Durante o período de funcionamento dessa coordenadoria, as escolas agrícolas receberam um acréscimo em relação à formação de Recursos Humanos no que diz respeito ao Ensino Agrícola. Também contribuiu para a aplicação e execução das políticas para a Educação Agrícola, sintonizando as prioridades econômicas e sociais ao Plano de Desenvolvimento Nacional (1980-85) e às diretrizes estabelecidas no Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-85). As políticas implantadas pela COAGRI, nesse período, serviram para sistematizar e garantir a construção de uma identidade para o EA, o que, até aquele momento, ainda não acontecera. Vale também lembrar que o contexto político, social e econômico em que o país se encontrava influenciou muito essas políticas, pois

a elaboração de políticas educacionais se configura através de dois momentos relacionados à forma ou à metodologia de ação do Estado. O primeiro período (1964-1974) corresponde à adoção de uma forma “propositiva-racional ou tecnocrática”, em que a formulação das políticas é considerada atribuição de cientistas, técnicos e especialistas e, as questões sociais e políticas, são reduzidas a questões “técnicas”. Nesse período, as reformas educacionais foram “formuladas e deflagradas” (Reforma Universitária - 1968 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus - 1971). (SOBRAL, 2009, p. 90)

O período de 64-74 caracterizou-se por reformas e por inovações técnicas que influenciaram todo o sistema de Educação Técnica no Brasil, principalmente os ensinos Agrícola e Industrial. Em contrapartida, o segundo período, de 1975 a 1985, foi marcado por mudanças na produção de políticas, sobretudo sociais e educacionais, passando a adotar um caráter entendido como consensual e participacionista, que se tentava legitimar por meio de um discurso de apoio às classes sociais menos favorecidas.

As escolas agrícolas passaram, em 1979, a ser chamadas de Escolas Agrotécnicas Federais, nome acompanhado pelo nome da cidade em que se localizavam. Tal fato se deu por ação do *Decreto n.º 83.935* de 4 de setembro de 1979. Daí em diante, muitas outras mudanças ocorreram no sistema federal de Ensino Técnico. Com o fim da ditadura militar, em 1985, essas mudanças aceleraram-se e, em 1986, por meio do *Decreto n.º 93.613* de 21 de novembro, a COAGRI foi extinta e a Secretaria de Ensino de 2º Grau ficou responsável pela rede agrotécnica de ensino (SOBRAL, 2009).

Em 12 de abril de 1990, foi promulgada a *Lei n.º 8.028*, segundo a qual as escolas agrotécnicas federais passaram a se submeter à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica, que desenvolve diretrizes, normas e políticas para essas escolas, além de promover um trabalho de assistência técnico-pedagógica a elas e a outras instituições que oferecessem o Ensino Técnico e Tecnológico. Mais tarde, passa a denominar-se Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

A década de 90 foi marcada por diversas mudanças, mas, no âmbito educacional, pode-se dizer que as mais marcantes foram a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, *Lei n.º 9.394* de 20 de dezembro de 1996, e a instituição das bases que norteariam as reformas do Ensino Profissional, por meio do *Decreto n.º 2.208* de 17 de abril de 1997. Essas mudanças, principalmente o decreto, geraram diversos debates entre os sindicatos de profissionais da educação em todo o país.

A partir do ano de 2003, o governo federal começa a editar novas medidas para a Educação Profissional e substitui o *Decreto n.º 2.208* de 17 de abril de 1997, pelo *Decreto n.º 5.154* de 23 de julho de 2004, que elimina algumas amarras do sistema de Ensino Profissional, criadas pelo documento anterior. Com a publicação do decreto de 2004, intensifica-se uma velha discussão sobre o fato de, com o passar dos anos, a Educação Profissional ser orientada, exclusivamente, para atender ao mercado de trabalho. Os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos profissionalizantes começam a ser revisados, pensando-se nos aspectos sociais, deixados de lado anteriormente.

No ano de 2006, as escolas técnicas federais de Educação Profissional e Tecnológica iniciam um processo de expansão, renovação e inovação. Nesse período, também, pensa-se um novo projeto para o Ensino Agrícola no Brasil. Constitui-se um grupo de trabalho, formado por profissionais da educação e do Ensino Agrícola, para discutir e repensar as suas necessidades e dar-lhe novos significados.

Com um olhar mais atento à história da Educação Profissional, no Brasil, com maior foco à do Ensino Agrícola, observa-se que este sistema de ensino passou e passa por diversas

modificações. Ainda há muito que se (re)pensar sobre ele. Diante desse cenário, podemos afirmar que práticas interdisciplinares são de grande importância para que tais inovações sejam implantadas e para que o sistema de ensino técnico profissional de nível médio continue atuando de maneira eficiente na formação de novos técnicos. A educação profissional tem grande potencial e passa por uma grande quantidade de mudanças e perdendo a visão fragmentária, o que torna importante e relevante a busca por métodos de ensino que visem à interlocução entre os conteúdos propedêuticos e técnicos.

1.3 O Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR) e o curso técnico em Agroecologia

Figura 1 – Atual prédio do CTUR



Fonte: Foto de Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes

O Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro nasce em 1973, fruto da junção do Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Simões Lopes com o Colégio Técnico de Economia Doméstica, ministrando os Cursos Técnicos em Agropecuária e em Economia Doméstica até o ano 2000. Em 2001, o curso de Agropecuária passa a denominar-se Agropecuária Orgânica, e o de Economia Doméstica, Hotelaria. Em 2010, houve nova alteração na nomenclatura dos cursos para, respectivamente, Técnico em Agroecologia, e Técnico em Hospedagem. O colégio também incluiu em seu quadro o Curso Técnico em

Meio Ambiente. O CTUR oferece os seus cursos técnicos na modalidade integrada, na qual o aluno faz o curso técnico junto ao Ensino Médio (EM), e na modalidade de concomitância externa, que atende os alunos que já concluíram o EM ou que estejam cursando outra escola.

Por ser, junto com o Técnico em Hospedagem, o curso mais antigo e mais tradicional, o Técnico em Agroecologia é o que oferece maior quantitativo de vagas. Segundo o *Editais n.º 04/2017*, referente ao ingresso de alunos no ano de 2018 e o *Editais n.º 11/2018*, que trata das turmas ingressantes em 2019, o Curso Técnico em Agroecologia ofereceu, na modalidade concomitância interna, um total de 60 vagas, enquanto outros cursos, na mesma modalidade, ofertaram um quantitativo de 30 vagas. Esse fato leva o curso a ter, nessa modalidade, um total de duas turmas, em contraste com os outros cursos de concomitância interna, que abrem apenas uma turma por ano.

O Curso Técnico em Agroecologia trabalha os sistemas de produções vegetal e animal em base agroecológica, subdivida em diversas correntes, ou seja, trabalhando os ofícios agropecuários sem a utilização de agrotóxicos (herbicidas, inseticidas e fungicidas) e medicamentos convencionais, quimiossintéticos, tentando aproximar a produção animal o máximo possível da situação natural de desenvolvimento.

Figura 2 – Alunos do 1º ano do curso técnico em Agroecologia em aula prática



Fonte: Foto de Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes

Surgida em 1930, nos Estados Unidos da América, a Agroecologia toma forças no Brasil por volta de 1980, recebendo o apoio de intelectuais, movimentos sociais e de

agricultores, que se preocupavam com os problemas da agricultura brasileira, segundo Moreira e Stamato (2009). A Agroecologia fundamenta-se na integração, aplicando “o conhecimento empírico e os recursos locais disponíveis” (ALTIERI, 2012, p. 22) ao conhecimento científico, para a construção e a expansão de saberes socioambientais, trabalhando para mostrar que “[...] o homem e todas as suas relações, são entendidos de forma integrada, convidando técnicos (as) e agricultores (as) a tomarem novas posturas e adquirirem novos valores” (MOREIRA; STAMATO, 2009, p. 15).

Figura 3 – Alunos do 2º ano do curso técnico em Agroecologia em aula prática



Fonte: Foto de Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes

Por esse motivo, faz-se necessário que os alunos tenham contato com textos muito específicos da área, que normatizam as produções animais e vegetais de base agroecológicas. O que se observa, muitas vezes, porém, são alunos que passam por tais normativas sem entendê-las ou sem compreender a sua importância.

Os textos propostos a clientes se manifestam em diversos gêneros textuais: Lei, Instrução Normativa, Circular Técnica, Boletim Técnico, Ofício Circular, Normas, Decreto, Diretriz Certificadora, entre outros, pertencentes ao domínio jurídico. Entendendo que “todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero do discurso [...]” (ROJO, 2015 p. 16), percebe-se que “os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. Mas, geralmente, se sabemos utilizá-los, conseguimos nomeá-los” (ROJO, 2015 p. 17).

Considerando que as atividades do Técnico em Agroecologia desenvolvem-se em situações de interações sociocomunicativas e que “[...] os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia [...]” (MARCUSCHI, 2010b, p. 19), torna-se necessário que os alunos saiam do curso preparados para o manuseio desses gêneros, que lhes serão essenciais durante a sua vida profissional, ao dar uma consultoria técnica, ao elaborar um projeto, ao avaliar um laudo agropecuário, ou exercer outras atividades do dia a dia profissional do técnico.

Figura 4 – Alunos do 1º ano do curso técnico em Agroecologia em aula teórica



Fonte: Foto de Adriani da Silva Carneiro Lopes

2 O TEXTO, SUAS FUNÇÕES E SEUS SENTIDOS

O texto está presente nas formas de comunicação humana; é, pois, a partir dele que desenvolvemos nossos pensamentos, diálogos e diversas atividades de interações comunicativas, principalmente aquelas por meio da escrita. Compreendemos que “o texto resulta de um tipo específico de atividade”, segundo Koch (2018, p. 11). Assim, o texto é a materialização da atividade verbal que se dá em determinada situação e visa produzir resultados (MARCUSCHI, 2012). Koch (2018, p. 11) ainda afirma que a escola vygotskykyniana entende que o texto é um “complexo conjunto de processos postos em ação para consecução de determinado resultado”.

Percebemos que, segundo essa visão, texto é a prática da ação verbal de maneira a produzir resultados no interlocutor, por meio da comunicação oral ou escrita. Oliveira (2012, p. 193-4) corrobora essa ideia ao apresentar duas concepções para o objeto texto; na primeira, considerada mais geral, afirma que tal objeto pode ser tomado “como toda e qualquer forma de comunicação fundada num sistema de signos (como um romance, uma peça teatral, uma escultura, um ato religioso, entre outros)”; na segunda, tratada como mais estrita, conceitua que “[...] texto se refere a uma unidade linguística de sentido e de forma, falada ou escrita, de extensão variável, dotada de ‘textualidade’, ou seja, de um conjunto de propriedades que lhe conferem a condição de ser compreendido pela comunidade linguística como um texto”.

O texto não é um simples conglomerado de palavras juntas, mas uma força verbal que atua na comunicação social, com o propósito de afetar, de alguma maneira, o interlocutor que está lendo ou ouvindo o texto; pode-se compreender como algo concreto ligado à produção verbal. Corroborando essa visão, Val e Vieira (2005, p. 37) afirmam que o texto é

produto linguístico da atividade interacional de que os sujeitos participam, estando o seu significado não na soma dos sentidos emitidos pelas palavras que o compõem, nem no conjunto de enunciados que o constituem, mas na articulação dos elementos e características que o formam, uma vez que ele é resultado das condições em que foi produzido.

É preciso que o interlocutor seja capaz de identificar a articulação dos elementos do texto, suas características e as condições em que foi produzido, para compreendê-lo. Percebemos que isso se dá porque as atividades e ações de comunicação humana acontecem dentro de processos sociais, o que nos leva a considerar a linguagem como atividade que se determina pelos fatores sociais.

Para Val e Vieira (2005, p. 37), “em situações diferentes de interação linguística, um mesmo texto pode produzir sentidos diferentes”, pois, a depender da situação em que ele acontece, pode apresentar significações e resultados diferenciados; por isso “devemos levar em consideração não só o indivíduo que produziu determinado texto, mas também o ambiente em que ele está inserido” (SANTOS; SILVA, 2012, p. 1086), porque haverá, no resultado final do texto, grande influência desses fatores.

Quando o locutor se utiliza da “pergunta ‘você quer sair da sala?’” (VAL; VIEIRA, 2005, p. 37) aparecem diversas formas em relação à situação em que é colocada; isto é, “feita na sala de aula, por um professor irritado, a um aluno bagunceiro, é um ato de expulsão”, porém “a mesma pergunta, feita por um marido à esposa grávida, numa sala cheia de gente, enfumaçada e barulhenta, pode ser um gesto de carinho e atenção”. O texto é, sob a perspectiva interacional, um instrumento que as sociedades humanas utilizam para estabelecer a comunicação e que pode mudar por conta do contexto de produção ou de leitura. Por isso, Santos e Silva (2012, p. 1086) afirmam que

um texto deve conter coerência de sentido, pois não podemos apenas disponibilizar algumas frases sem conectá-las adequadamente umas às outras. Ao utilizarmos os conectivos adequados estaremos interligando as orações e diminuiremos o risco de comprometer a ideia central do texto.

Se essa ideia central que o texto carrega for comprometida, fugiremos ao resultado a que se pretende no momento da produção, ou seja, ao produzir um texto com algum tipo de quebra, o locutor pode levar o interlocutor a um entendimento diferente daquele pretendido. Assim, o resultado não seria atingido, o que pressupõe uma quebra na comunicação. Nessa perspectiva, Koch (2018, p. 12-3) afirma que as atividades humanas têm aspectos que lhes são fundamentais:

- a. existência de uma necessidade/interesse;
- b. estabelecimento de uma finalidade;
- c. estabelecimento de um plano de atividade, formado por ações individuais;
- d. realização de operações específicas para cada ação, de conformidade com o plano prefixado;
- e. dependência constante da situação em que se leva a cabo a atividade, tanto para planificação das ações e a possível modificação do processo no decurso da atividade (troca das ações previstas por outras, de acordo com mudanças produzidas na situação).

Como entendemos a produção textual como uma atividade humana, esses aspectos também são fundamentais, porque traçam um caminho para que o locutor chegue ao resultado final pretendido. Por fim, consideramos que “texto é uma forma de comunicação coerente dotada de sentido (que está ligada aos implícitos e pressupostos) e que possui um objetivo” (SANTOS; SILVA, 2012, p. 1086). A partir dessa visão, incluem-se textos como o Conto, o

Romance, a Carta, a Conversa, a Música, a Lei, a Instrução Normativa, o Ofício Circular, etc, mas também o *E-mail*, o *Post* do *Facebook*, o *Chat*, a Conversa do *Whatsapp*, e outros que surgem no meio digital e que se propagam pela internet, pensados e produzidos em gêneros textuais ditos específicos.

Há ainda os textos não verbais, aqueles elaborados apenas a partir da imagem, como as charges, os gestos, as figuras, os gráficos, entre outros. Também existem os chamados textos multimodais, produzidos por meio da hibridação do texto verbal com o não verbal, dos quais citamos publicidades e alguns dos chamados *memes*. Aqui, porém, nos dedicaremos aos textos verbais.

2.1 A Linguística Textual

A partir dos desdobramentos em torno do texto, necessitou-se de uma área que desse conta dos estudos acerca desse objeto, por ser “uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase” (MARCUSCHI, 2012, p. 16). A gramática da frase não dá conta de descrever as estruturas e os funcionamentos do texto. Por esses fatores, surge, por volta de 1960, a chamada Linguística do Texto, doravante LT, também conhecida como Linguística Textual. Segundo Oliveira (2012), é uma abordagem recente em relação aos estudos de Ferdinand de Saussure, que datam do início do século XX.

Koch (2015a) e Marcuschi (2012) afirmam que a LT pretende tratar das regras gerais que envolvem o texto e descrever os fenômenos e mecanismos interfrásticos que ultrapassam o limite da sentença, elementos das gramáticas de língua. Esse fato se faz necessário, pois “um texto pode ultrapassar e até violar regras da gramática da frase” (MARCUSCHI, 2012, p. 16); tal infração se dá por motivos internos à estrutura textual. Originalmente, a abordagem se preocupava apenas com textos escritos, mas com a sua evolução, passou a dar atenção às pesquisas acerca não só das produções escritas, mas também das orais, buscando compreender os processos e os mecanismos desse objeto.

Segundo Marcuschi (2008), a Linguística do Texto estuda a língua por meio das unidades de sentidos chamadas de texto – orais e escritos –, pois, para os estudiosos da área, o funcionamento da língua não se dá por intermédio de unidades soltas (fonemas, morfemas, palavras ou frases), mas pela combinação dessas, que originará a unidade chamada de texto. Há, dentro dessa abordagem, a defesa de que “a produção linguística geralmente se dá em

textos e não em palavras isoladas”, conforme Marcuschi (2012, p. 21). Oliveira (2012, p. 193) afirma que “a linguística textual representa um momento em que se procura a superação do tratamento linguístico em termos de unidades menores – palavra, frase ou período – no entendimento de que as relações textuais são muito mais do que do que um somatório de itens ou sintagmas”.

Koch (2015a), corroborada por Marcuschi (2012; 2008), enfatiza que, de seu surgimento, em 1960, até a primeira metade da década de 1970, a Linguística Textual preocupou-se com análises transfrásticas, visando à elaboração de uma Gramática do Texto, levando os estudiosos a se debruçarem sobre a coesão e a coerência, em busca de traçar uma descrição dos fatos e dos funcionamentos dos mecanismos linguísticos que atuam na construção textual. Marcuschi (2008, p. 73) afirma que, inicialmente, a LT se deteve em tais pontos, visto que havia, entre seus estudiosos, uma certeza de que as correntes tradicionais da Linguística “não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto”.

Percebia-se um contraste entre as propriedades linguísticas da frase e as do texto, visto que, para explicar as faculdades daquela, é preciso relacioná-la a outra frase, enfatizando a relevância de uma abordagem teórica além da Linguística da Frase. Por seu intermédio, tornar-se-ia possível a explicação de fenômenos como a coerência, a anáfora, as propriedades textuais dos artigos, a elipse, as repetições, dentre outros (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2015). No decorrer da década de 1980, as perspectivas da Linguística do Texto ampliam-se, dando lugar a novas postulações. Assim, “se no início da LT o argumento era a necessidade de desenvolver uma gramática transfrástica, hoje o argumento para se prosseguir no desenvolvimento de uma LT já é outro” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

A Linguística Textual passa, na década de 1990, por uma virada cognitivista, levando-a a enxergar o texto como resultado dos processos mentais dos interlocutores, compreendendo que estes possuem um conjunto diverso de saberes, ativados nos momentos de produção e de compreensão textual (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2015), causando uma ampliação dos objetos de estudo da LT. Koch (2015, p. 13) afirma que

[...] além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumem a importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio etc.; e, a par destas, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais [...]

Percebe-se também que a LT, ao tomar os gêneros textuais como objetos de pesquisa, baseia-se nos estudos bakhtinianos, começando por uma releitura deles. Assim, amplia-se o campo de pesquisas da Linguística do Texto, levando-a ao desenvolvimento de novas formas

de olhar o seu objeto de estudo, além das análises interfrásticas e transfrásticas, potencializando o sentido da gramática do texto. Coseriu (1980 *apud* MARCUSCHI, 2012, p. 32, grifos do autor) afirma que há, no mínimo, três formas de se proceder com a LT:

1. Uma LT que tem por objeto textos numa esfera autônoma da linguagem, mesmo antes da distinção entre as várias línguas. Esta trata da constituição de textos nas diversas línguas. Texto seria aqui uma categorial universal. Neste caso se buscariam regras gerais para uma competência ampla.
2. Uma LT que veria o texto como nível de estruturação de *cada língua*. Aqui se teria algo como uma “gramática de texto” ou uma “gramática transfrástica” montada para cada língua como tal.
3. Toda a linguística nada mais é do que uma LT, já que todas as manifestações linguísticas se dão apenas como textos concretos. Neste caso a gramática do texto seria o mesmo que a gramática da língua. A descrição da estrutura e funcionamento do texto seria a descrição da estrutura e funcionamento da língua.

O próprio Coseriu, segundo Marcuschi (2012), afirma que a terceira visão é fadada a fracassar, visto que é inadequada ao que a Linguística Textual pretende, o que nos leva a tomar as duas primeiras acepções como mais adequadas aos seus preceitos, pois não buscam descrever a língua por meio do texto, mas compreender os sentidos e os funcionamentos do texto, bem como sua estruturação. A segunda acepção tende a ser aquela que mais se enquadra nos rumos que as abordagens da LT tomaram e na maneira como elas, hoje, se desenvolvem.

Por fim, podemos ver os estudos da Linguística Textual como uma busca pela compreensão das operações linguísticas e cognitivas, que controlam e regulam o funcionamento, a estrutura, a construção e a recepção de textos, orais e escritos, bem como as estratégias e conhecimentos necessários à produção e à compreensão, considerando a sociedade em que os interlocutores desenvolvem seus textos. Para Marcuschi (2008, p. 75), “[...] quando se faz uma análise textual, deve-se ter em mente que os aspectos estritamente linguísticos, [...], são imprescindíveis para a estabilidade textual”. A LT, portanto, entende o texto como um ato comunicativo unificado em um universo complexo de ações humanas. Tais fatos fizeram com que a Linguística Textual percorresse um longo caminho para atingir os moldes de hoje, o que justifica a atual associação desta teoria ao ensino de língua portuguesa.

2.2 A textualidade

Todo texto é construído com base em uma textualidade, ou seja, uma forma de estruturação, esquematização e figuração que permite a processabilidade comunicativa do

texto, o que dá a sua unidade comunicativa, uma vez que a unidade discursiva só pode ser vista como texto a partir do momento que alguém a processa como tal (MARCUSCHI, 2008). Assim, mesmo que a textualidade não seja algo inerente ao texto, ela é importante ao desenvolvimento enunciativo do ato comunicativo e à compreensão do mesmo. A textualidade constitui-se, portanto, como a totalidade de elementos que permitem o processamento e a compreensão do texto: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade, segundo Val (2006).

Os fatores de textualidade são importantes à construção e à compreensão de um texto. Assim, para proceder com a passagem de uma textualidade para outra, faz-se importante que o usuário da língua entenda que a coerência é um fator fundamental, visto que ela é a responsável pela construção do sentido do texto, o qual se desenvolve por intermédio das relações subjacentes à superfície do texto. Relaciona-se à coerência a coesão, visto que esta é uma manifestação linguística daquela, ela é responsável pela unidade formal de um texto, institui-se a partir das relações e dos conceitos na superfície textual e é construída por meio de elementos lexicais e gramaticais. Nesse sentido, Val (2006, p. 7) afirma que “a coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos e a coesão, à expressão desse nexos no plano linguístico”.

Marcuschi (2008) afirma que a textualidade não é um fator dependente da questão sintático-ortográfica, em contrapartida, depende das condições cognitivas de processamento e dos meios discursivos que a geram. Cada gênero é produzido com uma textualidade específica, a qual considera aspectos linguísticos, sociais e cognitivos (VAL, 2006). O processamento e a compreensão de um texto, então, levam em conta fatos cotextuais e contextuais, estes são extralinguísticos, enquanto aqueles intralinguísticos. Dessa maneira, é necessário que o usuário conheça inúmeras formas de textualizar para poder participar de diversos ambientes comunicativos ao longo de suas interações sociais.

A textualidade, portanto, é primordial ao ato de retextualizar, a medida que este é uma maneira de alterar aquela, de modo a dar ao texto uma nova coesão, mas mantendo o nexos da coerência, isto é, refaz-se o texto a partir de novos elementos coesivos, mas se mantêm o sentido e o conteúdo que se quer comunicar.

2.3 A Retextualização de gêneros orais e escritos

Retextualizar é extrair as informações de um determinado texto e transmiti-la em outra formação textual, a qual vai apresentar uma nova textualidade. Esse ato, apesar de amplo, detém limites que devem ser respeitados no momento de exercer essa prática, visto que, segundo Pereira (2018, p. 66), “muitos eventos linguísticos que ocorrem no cotidiano recorrem a esse tipo de atividade”. A retextualização, portanto, deve considerar o veículo, o público-alvo e a forma de produção do texto de origem e do produto retextualizado. Retextualizar é, então, um processo didático associado à urgência de desenvolver novas perspectivas para o ensino de produção textual, oral ou escrita.

No processo passa-se de um texto para outro e também de um gênero textual para outro; contudo, retextualizar não é uma atividade feita de forma mecânica. O ato exige compreensão e expressão. Segundo Marcuschi (2010a, p. 46), é “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos”, tanto na relação entre oralidade e escrita quanto na que se estabelece entre escrita e escrita. Para Dell'Isola (2007, p. 10), a retextualização é “o processo de transformação de uma modalidade textual em outra”. Trata-se de uma atividade que visa a refazer e a reescrever um dado texto, estruturando-o em outra textualidade, em outro gênero textual e envolvendo ações que buscam destacar os funcionamentos da linguagem na sociedade.

As atividades de retextualizar têm um importante papel no ensino de Língua Portuguesa, pois trabalham não apenas a escrita e a reescrita, mas também a compreensão, visto que para operar as atividades de transformações no texto, é necessário que aconteça uma compreensão do texto original, de modo que, segundo Pereira (2018), a retextualização produzirá uma reformulação dos papéis comunicativos e sociais dos interlocutores e ainda afetará as motivações e as intenções destes. Além disso, o retextualizar possibilita a exploração das regularidades dos gêneros textuais, de acordo com as esferas sociais em que eles circulam. Nesse sentido, Marcuschi (2010a, p. 47) afirma que

há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. (grifos do autor)

Tal atividade é, por vezes, ignorada, fato que leva à ocorrência de diversos problemas no processo de retextualização, principalmente no tocante às questões de coesão e de coerência. As operações de retextualizar não acontecem, como já afirmamos, de forma mecânica, mas são tarefas com as quais lidamos rotineiramente em decorrência das diversas

reformulações que fazemos cotidianamente nos textos, considerando as variações de registros e as mudanças de um gênero textual para outro, visando a atender as necessidades comunicativas das diversas esferas discursivas em que atuamos, conforme Dell'isola (2007). A retextualização, segundo Dell'isola (2007) e Marcuschi (2010a), está presente nas mais diversas práticas sociais que estabelecemos no decorrer das nossas vidas, sendo importante para desenvolver a leitura, o ouvir, o falar e o escrever. É nesse sentido que Marcuschi (2010a) afirma que há quatro possibilidades de retextualização:

Quadro 1- Possibilidades de retextualização

1. Fala	→	escrita	(entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. Fala	→	fala	(conferência	→	tradução simultânea)
3. Escrita	→	fala	(texto escrito	→	exposição oral)
4. Escrita	→	escrita	(texto escrito	→	resumo escrito)

Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 48.

Percebe-se que a retextualização é uma atividade automatizada, apesar de não mecânica. Isso acontece porque o tempo todo estamos lidando com atividades de reformulações dos textos com que tratamos, os quais refazemos “numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos”, conforme Marcuschi (2010a, p. 48). Operamos retextualizações sempre que reproduzimos ou retomamos um texto produzido por outro usuário da língua, pois, ao passar de uma fala para outra, procedemos com atividades de reformulação, transformação, recriação e modificação do dito originalmente (MARCUSCHI, 2010a). Como exemplos, podemos citar as atas de condomínio, originalmente produzidas em uma reunião deliberativa para depois serem transformadas, de forma sintética, em documento escrito; é também o caso da resenha de livro, que busca sumarizar informações de um título, com o intuito de divulgá-lo.

Essa atividade, devido a nossos fazeres sociais e jogos linguísticos, ocorre de diversas maneiras, o que faz do trabalho de retextualizar um processo de interdiscursividade e intertextualidade (MARCUSCHI, 2010a). Dell'Isola (2007, p.37) afirma que “a retextualização não deve ser vista como uma tarefa artificial que ocorre apenas em exercícios escolares, ao contrário, é fato comum na vida diária”. Tal atividade incorre em certas interferências e sensíveis mudanças no texto base, para que se adeque à linguagem e à estrutura do texto produto, o que faz com que um texto possa ser retextualizado de diversas

maneiras e para diferentes gêneros textuais, sofrendo transformações, modificações e recriações, sem perder os elementos do texto original.

A retextualização, portanto, torna-se uma atividade importante para o ensino de línguas, principalmente no tocante à produção escrita, pois permite que o professor trabalhe com uma diversidade de textos, bem como levar o aluno a desenvolver a capacidade de lidar com gêneros textuais de diferentes domínios discursivos. Possibilita, também, que haja maior percepção do nível de letramento dos discentes, uma vez que “qualquer usuário que tenha um certo nível de letramento é capaz de transitar entre os gêneros com sucesso, desenvoltura e rapidez” (DELL'ISOLA, 2007, p. 39).

Ao levar em conta que as práticas sociais ocorrem por intermédio do texto, retextualizar trabalha o desenvolvimento das habilidades de leitura, de compreensão e de escrita e reescrita. Essa prática oferece ao usuário da língua, um desafio de transposição de um gênero textual a outro, sem que, no processo de transformação, haja perdas de conteúdo e de informações do texto de origem, uma vez que, para Marcuschi (2010a, p. 62),

as atividades de transformação, que constituem a retextualização em sentido estrito, dizem respeito a operações que vão além da simples regularização linguística, pois envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal. (grifos do autor)

Os trabalhos com retextualização levam em consideração o domínio discursivo do gênero do texto base e o do gênero do produto final, bem como os objetivos do retextualizar, os tipos textuais da base e do produto final, os processos de formulação, o léxico de ambos os textos e as suas intenções comunicativas (DELL'ISOLA, 2007). Temos, nas tarefas de retextualização, atividades conscientes, as quais se desenvolvem por intermédio de variadas formas e estratégias. Nesse sentido, de acordo com Marcuschi (2010a), o ensino de língua pautado sob tal perspectiva apresenta maior dinamismo e uma produtividade muito grande, levando em conta, de modo sistemático, o aspecto textual-discursivo e não apenas estruturas formais. É nessa perspectiva que Pereira (2018, p. 75) afirma que “ao relacionar as atividades de retextualização ao estudo dos gêneros textuais, espera-se que o aluno seja capaz de aprimorar a leitura e a escrita, bem como conhecer e dominar os gêneros”.

3 GÊNEROS TEXTUAIS: INSTRUMENTOS DA COMUNICAÇÃO

Os gêneros textuais estão presentes em todos os ambientes em que há comunicação humana e, por esse motivo, tornam-se importantes instrumentos para o desenvolvimento humano. É por meio deles que nos colocamos no mundo, que estabelecemos nossas atividades comunicativas e interagimos com a sociedade que nos cerca (BAKHTIN, 2011). Isso acontece porque “[...] nas variadas situações de interação verbal, a competência sociocomunicativa dos interlocutores permite-lhes discernir o que é adequado ou inadequado no interior das práticas sociais em que se acham engajados” (KOCH, 2015a, p. 152-3), dando ao indivíduo a autonomia para determinar qual gênero se adequa à dada situação comunicativa.

Os gêneros textuais são, dessa maneira, inerentes à comunicação humana, pois, segundo Fiorin (2016, p.68), “seu ponto de partida é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas”, o que nos leva a compreender que as ações de interação humana por meio da língua dão-se na forma de um gênero textual adequado à situação comunicativa do indivíduo, isto é, são caracterizados “[...] como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com outras pessoas” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 16). Logo, as falas que produzimos nas diversas situações em que nos inserimos estruturam-se em gêneros textuais e se adequam ao domínio discursivo no qual praticamos a atividade linguística.

Adotamos aqui a proposta de Bakhtin, revista por Marcuschi. Enquanto o primeiro tratou dos *gêneros discursivos*, o segundo vai utilizar a terminologia *gêneros textuais*. **Optamos por usar ambas as terminologias como sinônimas**, sem perder de vista os diferentes tratamentos que alguns teóricos dão a tais termos, pois

[...] aqueles que adotam os gêneros discursivos darão prioridade para a significação dos enunciados, para a acentuação valorativa e o tema, perceptíveis por meio das marcas linguísticas, pelo estilo e pela forma composicional do texto. Em contrapartida, para aqueles que adotam os gêneros textuais, a significação é preterida e abordada apenas em relação ao conteúdo temático. (DIAS *et. al.*, 2011, p. 151)

3.1 O percurso teórico dos gêneros textuais

Os gêneros discursivos vêm sendo estudados há muito tempo. O começo das discussões situa-se na Grécia Antiga com Platão e Aristóteles, porém, se destinavam apenas à

reflexão sobre gêneros poéticos e retóricos. Essas reflexões iniciaram-se com o intuito de pensar qual seria a maneira “mais adequada para formar homens com certa natureza filosófica” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 35), que lhes permitissem assumir, com eficiência, posições de locutores e, conseqüentemente, de líderes.

A primeira divisão de gêneros conhecida é apresentada por Platão (428-348 a. C.), na *República* – livros II e III –, na qual lista três gêneros literários: o épico, o lírico e o dramático. Mais tarde, na *Poética*, Aristóteles (384-322 a. C) delimita os gêneros, incluindo a epopeia e o poema trágico. Já na *Retórica*, Aristóteles divide os gêneros em deliberativo, judiciário e epidítico, mas o autor prioriza os gêneros literários ou poéticos (ROJO; BARBOSA, 2015). Essa divisão, contudo, delimitava a ideia de gêneros textuais a esses dois ambientes linguísticos, literário e retórico.

Por tal motivo, durante muito tempo, somente os gêneros desses domínios foram trabalhados, apresentados e estudados. Diversos autores fizeram inúmeras retomadas da classificação dos filósofos gregos, tratando, com especial valor, os gêneros artísticos, sem nenhuma menção as outras formas de manifestação da língua, desconsiderando outras esferas sociocomunicativas em que a língua se manifesta (MARCUSCHI, 2008).

Somente na década de 1960, com os estudos do aclamado círculo de Bakhtin, os gêneros de outros domínios discursivos, que não o retórico e o literário, começaram a ser estudados como gêneros do discurso e a ganhar visibilidade. Tal fato contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento dos estudos no campo dos gêneros, segundo Bakhtin (2011), Koch (2015) e Fiorin (2016). Essa afirmação se evidencia ao compreendermos que

a presença da noção geral dos gêneros do discurso encontra-se em muitos dos trabalhos do círculo de Bakhtin: a defesa do romance como gênero literário; os gêneros intercalados como uma das formas composicionais de introdução e organização dos plurilinguísmos no romance; a abordagem do romance polifônico em Dostoiévski; o papel e o lugar dos gêneros nos estudos marxistas da linguagem; os gêneros como uma das forças sociais de estratificação da língua (uma das forças centrífugas); e **o alargamento da noção de gêneros para todas as práticas de linguagem e não só as do domínio da poética e da retórica.** (RODRIGUES, 2005, p. 162, grifo nosso)

Sempre houve, nos estudos bakhtinianos, uma grande preocupação com o desenvolvimento de uma teoria que estudasse os gêneros em todas as esferas de comunicação humana, mesmo sem deixar explícita tal denominação. O autor amplia o escopo da lista dos possíveis gêneros, pois, ao abranger os diversos domínios discursivos, novos gêneros vêm à tona, isto é, “[...] o Círculo de Bakhtin estende o conceito de ‘gênero’ – ainda hesitando em nomeá-lo como tal – a todas as produções discursivas humanas e não somente ao campo da arte literária ou da oratória pública. [...]” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 40).

Com o avanço dos estudos dos gêneros no âmbito das pesquisas acerca das questões da linguagem, muitas abordagens se dedicaram ao tema. Hoje há diversas releituras e retomadas da proposta de Bakhtin que se tornaram importantes referências entre os estudiosos. Algumas são exemplificadas pelos trabalhos de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005); Marcuschi (2008); Dionisio, Machado e Bezerra (2010); Koch (2015a); Koch e Elias (2015); Rojo e Barbosa (2015) e Fiorin (2016), além de outros autores tomados como fundamento teórico-metodológico nos estudos sobre gêneros textuais.

Conforme Meurer *et. al.* (2005), as teorias sobre os gêneros podem ser reunidas em três grupos de abordagens: as sociosemióticas, as sociorretóricas e as sociodiscursivas, cada uma delas apresentando suas especificidades e seguindo determinadas linhas teóricas. As abordagens sociodiscursivas são aquelas nas quais estão “apresentadas e discutidas as posições de Bakhtin, Bronckart e Maingueneau, que incorporam à própria reflexão aportes da análise do discurso, da teoria do texto e das teorias enunciativas” (MEURER *et. al.*, 2005, p. 09). Os gêneros são tratados como sinônimo de ação social, uma prática social da ação humana, que se materializa linguisticamente em formas concretas de realização da língua.

De acordo com Marcuschi (2010b, p. 19), “[...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis dinâmicos e plásticos [...]”. São maleáveis, sofrem modificações a partir da necessidade comunicacional, dos usuários de uma língua, em dada esfera de inteiração humana. Podemos observar os gêneros transformando-se e dando origem a outros, o que torna cada vez mais longa a lista de gêneros textuais conhecidos, com um número quase ilimitado. Os novos gêneros mantêm similaridades com os gêneros que lhes deram origem. Ainda, segundo Marcuschi (2010b, p. 20):

Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Ao considerar que os gêneros surgiram na oralidade e ao observar o seu nascimento, no ocidente, antes mesmo do aparecimento da escrita, percebe-se que a cultura oral proporciona um conjunto limitado de gêneros. A partir da invenção da escrita alfabética no século VII a. C., os gêneros se multiplicaram e, aqueles próprios da modalidade escrita das línguas, começaram a tomar forma e se ampliaram cada vez mais com o florescimento da cultura impressa, sobretudo na fase intermediária de industrialização, entre os séculos XV e XVIII (MARCUSCHI, 2007).

Os gêneros discursivos mudam junto com a sociedade, ou seja, para acompanhar a evolução humana, se diversificam ao passo que a sociedade se desenvolve, o que nos leva à afirmação de Rojo (2005, p. 197), sobre a movimentação dos gêneros nas respectivas esferas comunicativas, na qual a autora diz que “o fluxo discursivo dessas esferas cristaliza historicamente um conjunto de gêneros mais apropriados a esses lugares e relações, viabilizando regularidades nas práticas sociais da linguagem”, forçando os gêneros textuais a se adequarem às práticas humanas.

Vivemos, com isso, um momento propício para o surgimento e desenvolvimento de novos gêneros, pois o contexto hipermediático proporciona um terreno fértil para o florescimento de novas esferas comunicativas. Desse modo, para definir gêneros do discurso, precisamos ter em mente que eles não se caracterizam por estruturas estáticas e definidas, pelo contrário, atuam como famílias textuais que apresentam semelhanças e não são definidos por características linguísticas, mas caracterizados enquanto atividades sociodiscursivas (MARCUSCHI, 2010b).

Por esse motivo, para estabelecer a definição de gênero textual, retomamos duas afirmações do pensador russo. Na primeira, afirma que os gêneros são “*tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor) e são elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana, ou seja, apresentam formas consideradas fixas em alguns aspectos, mas alteradas mediante a necessidade comunicativa dos seus usuários dentro da esfera comunicativa em que são utilizados. Na segunda declaração, o autor diz que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas.” (BAKHTIN, 2006 p.42). A partir daí, podemos reafirmar a ideia de que os gêneros discursivos mudam junto com a sociedade, diversificando-se quando ela se desenvolve.

Observamos que os gêneros são também influenciados pelas esferas de atividades sociais as quais pertencem. Assim, alguns deles não apresentarão um grande fator de mutabilidade, mantendo forma e estilo, com pouquíssimas alterações. Isso acontece porque alguns domínios discursivos são extremamente fechados, o que não permite que os gêneros desenvolvidos neles acompanhem as mudanças da sociedade. Um exemplo é o domínio jurídico, no qual as relações sociais são mais formais e padronizadas, o que leva à cristalização – ou estagnação – dos gêneros correntes neste domínio.

Concluimos, então, que o surgimento e a definição de um determinado gênero textual serão influenciados pelo contexto sociocomunicativo em que o falante se encontra, o que

torna os gêneros uma ferramenta maleável, que pode passar por mudanças de acordo com a época, a idade, o grupo social e a necessidade de ser mais ou menos formal. Como exemplo da relativa estabilidade do gênero, citamos a carta, que passou por diversas transformações, participando de diferentes esferas, originando o e-mail, considerado, enquanto gênero, seu descendente direto. Por outro lado, também, a depender do domínio discursivo, há gêneros com pouca ou nenhuma maleabilidade, isto é, baixo fator de mutabilidade, como o caso dos gêneros oriundos do domínio jurídico.

Bakhtin (2011) classifica os gêneros do discurso em primários e secundários, estes são os que pertencem aos domínios discursivos mais cristalizados da língua, como o domínio jurídico e o literário, e aqueles os que integram os gêneros dos domínios mais pessoais, como o familiar e o interpessoal. Bakhtin ainda afirma que os secundários acarretam alguns primários, como a conversa e a carta. O autor apresenta o princípio da *responsividade*, no qual formula a tese de que cada gênero textual gera no leitor uma intenção de resposta. Alguns apresentam esse princípio em maior e outros em menor grau. (BAKHTIN, 2011).

Por contribuírem para a ordenação e para a estabilização da comunicação diária (MARCUSCHI, 2010b), os gêneros do discurso tornam-se importantes para os estudos da linguagem. Também fazem parte do dia a dia de cada ser humano, pois é por meio de enunciados, orais ou escritos, que o emprego da língua efetua-se, visto que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Observamos que, ao abordar os gêneros textuais a partir das teorias do enunciado, Bakhtin os trata como uma prática da ação social humana, na qual os indivíduos comunicam-se. Para Marcuschi (2010 p. 31), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”, isto é, determinamos a interação social que se desenvolve por intermédio de tal gênero discursivo. Nesse sentido, conhecer as estruturas de um gênero não é como dominar as regras gramaticais, pois nestas ocorre um processo de cristalização que pode levar muitos anos para mudar, enquanto naquele há uma tendência à mudança intrínseca a sua estrutura, que ocorre de forma muito rápida. Em consonância, Rodrigues (2005, p. 168) afirma que

o estilo do gênero diz respeito ao uso típico dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. O estilo de um enunciado particular pode ser mais bem compreendido ao se considerar a sua natureza genérica. Os estilos individuais, bem como os de língua, são estilos de gêneros. Todo enunciado, por ser individual, pode

absorver um estilo particular, mas nem todos os gêneros são capazes de absorvê-lo da mesma maneira.

Como os gêneros sempre passam por diversas transformações, ao dominá-los, internalizamos uma forma de realizar linguisticamente os sentidos e os discursos. Torna-se necessário, então, que, no âmbito escolar, o aluno seja submetido ao contato com diversos gêneros textuais e com seus recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, além dos aspectos sociais, históricos e ideológicos, utilizados neles, para que o discente seja capaz de compreendê-los e de produzi-los, sempre que necessário, com proficiência.

Segundo Marcuschi (2010b, p. 19), “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”, daí a sua relevância nas aulas de Língua Portuguesa, leitura e produção textual. Atualmente, o trabalho com gêneros do discurso no ensino-aprendizagem da língua está nas agendas dos documentos oficiais para a educação brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN), por exemplo, tratam o estudo dos gêneros textuais como um conteúdo importante para o desenvolvimento dos alunos. Ao estudá-los e entender o modo como se articulam, os alunos ganham diferentes possibilidades para desenvolver o eficiente uso da língua em diversos domínios discursivos (BRASIL, 2000).

Cria-se, então, a visão de que, ao assegurarem maior domínio das estruturas dos gêneros textuais, os alunos serão capazes de desenvolver melhor as competências linguísticas, além de, por meio das formas de articulação de determinado gênero, estabelecer uma interação linguística em domínios discursivos a que são expostos. Assim, a proposição de trabalhos interdisciplinares ocorrer por meio da utilização de objetos de estudos comuns a diferentes áreas e presentes em diferentes manifestações de linguagem (BRASIL, 2000). Lê-se no texto das OCN (BRASIL, 2006, p.21) que

[...] o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor. Ressalte-se, aliás, que essa nova perspectiva passa a ser essencial para o amplo desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos no momento atual [...]. (grifos dos autores)

O texto é estudado não só a partir de elementos intratextuais, mas também dos intertextuais e transtextuais, para além dos seus mecanismos de construção. E, por esse motivo, o estudo dos gêneros é utilizado de modo a construir tal totalidade, possibilitando a identificação de um ou outro tipo de texto dentro de determinado gênero, e dos elementos e características de construção. É possível tornar mais eficiente o desenvolvimento, por parte

dos alunos, das competências linguísticas necessárias para as diferentes áreas de atuação como sujeito usuário da Língua Portuguesa.

3.2 O gênero textual no ensino de língua portuguesa

A partir dos estudos bakhtinianos, então, os gêneros passaram a assumir grande abrangência e relevância para os estudos linguísticos, tomando um enorme espaço nos conteúdos programáticos da disciplina de Língua Portuguesa, pois, entendidos como formas relativamente estáveis da comunicação humana (MARCUSCHI, 2008; BAKHTIN, 2011), estão, diariamente, presentes na vida dos sujeitos e se manifestam de diversas formas, em diferentes situações. Na sala de aula, por exemplo, os alunos a todo tempo interagem com e por meio de gêneros textuais que circulam e emergem no domínio escolar: a conversa com os colegas, a redação escolar, os resumos e as resenhas, e outros didatizados para estudos.

Os gêneros textuais também são tomados como objetos de estudo para desenvolver novas práticas para o ensino e, principalmente, para o de Língua Portuguesa, o qual vem sofrendo grande pressão dos documentos oficiais para realizar um trabalho mais efetivo com o texto, visando a fazer com que os alunos tenham uma integração social mais ampla na sociedade e desenvolvam sua competência linguística de modo mais prático e eficaz (BRASIL, 2000; BRASIL, 2006).

É preciso, porém, cuidado, visto que muitas vezes toma-se uma coisa por outra e passa-se a usar o ensino do gênero textual como nova forma de estudar gramática. Ensinam-se as características de determinado gênero e se exige a sua reprodução, trocando-se o ensino de regras gramaticais pelo ensino de regras para construção de um gênero textual. Segundo Geraldi (2008), ainda se passa a usar a teoria dos gêneros textuais de maneira equivocada, para uma visão ultrapessimista ou para um olhar super-heróico sobre tal teoria, isto é, vendo-os como uma forma de dificultar o trabalho dos professores ou como a esperança e a salvação para o ensino de LP e uma forma de libertação da Gramática.

O ensino de Língua Portuguesa foi e tem sido tratado de maneira muito normativa e alheia à realidade, muitas vezes, impondo ao discente apenas a variante padrão da língua como a única possível ou aceitável, porém ao entendermos que “é pela ampliação de sua linguagem que o homem se vai assenhoreando do mundo” (BELTRAN, 1989 *apud* MACHADO, 2009, p. 17), percebemos que se faz necessária uma nova abordagem do ensino

de língua materna nos ciclos Fundamental e Médio, buscando uma proposta que exponha o educando às realidades cotidianas, sem perder de vista a importância do ensino de gramática, pois é “a escola [...] um dos meios de construção desse conhecimento linguístico” (MACHADO, 2009, p.17).

Por esse motivo, iniciou-se uma busca por novas formas de ensino, que proporcionassem ao aluno essa ampliação do seu domínio das formas de linguagem e dos conteúdos gramaticais. Daí nasce uma

proposta que visa a um ensino para o aperfeiçoamento da prática social, da interação linguística por meio do desenvolvimento de habilidades de falar e ouvir, de escrever e ler, em diferentes situações discursivas, vinculadas a situações reais do aluno. Nesse processo de renovação do ensino, de busca para se alcançar essa proposta de ensino da língua materna, encontra-se fazendo contraponto, a todo instante, mesmo que como pano de fundo, o ensino tradicional de Língua Portuguesa. (MACHADO, 2009, p. 18)

Mesmo com a procura e o surgimento de novos caminhos e métodos de ensino-aprendizagem, muitos professores de Língua Portuguesa continuam ligados apenas ao estudo das regras gramaticais, que “[...] até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, esta deslocada do uso, da função e do texto” (BRASIL, 2000, p. 16). O ensino gramatical deve ser trabalhado com exemplos dentro do seu contexto de uso, levando o discente à compreensão do conteúdo gramatical e a um desenvolvimento social. O texto da *Resolução* n. 6 de 20 de setembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE) em conjunto com a Câmara de Educação Básica (CEB), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu Artigo 5º, afirma que

os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais. (BRASIL, 2012)

O documento aponta para a necessidade de uma integração entre os saberes apresentados na área técnica e na área de formação geral, para que o aluno saia do curso pronto a desenvolver a sua profissão de forma crítica e cidadã. Dessa maneira, ao pensarmos no Ensino Técnico Profissional de nível médio integrado ao Ensino Médio (EM), o que vemos é que muitas vezes os professores trabalham de maneira independente, cada um cuidando da sua respectiva área, quando essa modalidade de ensino deveria proporcionar diversos ambientes para se trabalhar a interdisciplinaridade, de forma a promover uma real integração dos conteúdos ministrados.

Por isso, ao levarmos em consideração que as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) (BRASIL, 2006, p. 18) dizem que “[...] o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo”, percebemos a importância de que as aulas de língua do EM integrado a Cursos Técnicos forneçam oportunidades de leitura e compreensão de textos que vão além dos utilizados cotidianamente.

As aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, deveriam proporcionar ao aluno a capacidade de lidar com o maior número possível de interações linguísticas, oral ou escrita, a que for exposto. É urgente, portanto, uma reformulação na maneira de se ensinar o português nas escolas técnicas, já que, muitas vezes, é ensinado de maneira a deixar de lado a realidade do aluno e da escola. Sobre isso, nas OCN (BRASIL, 2006, p. 28) observamos que

a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade.

Ao tratar da Educação Básica Técnica e Tecnológica, percebemos que existem diversos cursos de nível médio-técnico oferecidos de forma integrada ao Ensino Médio, mas em muitos casos não há integração entre os conhecimentos da área técnica com os da área geral. Propõe-se uma abordagem interdisciplinar do ensino de LP no curso Técnico em Agroecologia, oferecido pelo Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR), de modo a fazer com que, por meio do uso de gêneros textuais particulares à área, os alunos alcancem maior facilidade para sua leitura.

3.3 O gênero textual Ofício Circular

Os gêneros textuais ocorrem em domínios discursivos específicos, ou seja, de cada domínio surge um conjunto de gêneros, como, por exemplo, o domínio familiar que dá origem ao bilhete, a conversa, ou o escolar, que desenvolve a aula, o boletim escolar, o trabalho, ou ainda o acadêmico, que produz o artigo científico, o pôster acadêmico, a comunicação oral, entre outras esferas comunicativas e gêneros que encontramos diariamente.

Um determinado gênero textual, que surgiu em dado domínio discursivo, pode ser um gênero transitório em outro domínio. Os domínios discursivos vão dos menos formais aos mais formais, e um dos domínios que apresenta maior grau de formalidade é o jurídico/legal. Para Figueiredo (1997, p. 39), “o discurso legal se caracteriza como um discurso hierárquico e dominante”. Observamos que,

[...] por sua natureza normativa, o Direito tende a compilar e a decodificar, de modo que, ao longo da história, os juristas têm gerado documentos muito estereotipados e repetitivos que constituem gêneros textuais perfeitamente definidos, que chamamos de “gêneros jurídicos”. (ALBI, 2007, s/n, tradução nossa)¹

Percebemos, com isso, que os gêneros jurídicos apresentam maior grau de normatividade e de padronização, o que permite que essa esfera discursiva exija uma grande formalidade, a qual apresenta uma alta taxa de utilização da variedade padrão da língua portuguesa. Partindo deste pressuposto, tomaremos como forma de análise do gênero Ofício Circular, os preceitos levantados por Marcuschi (2010b, p. 31) ao afirmar que “[...] os gêneros textuais operam, em certos contextos como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”.

É preciso explicitar que ainda não há uma concordância dos estudiosos dos gêneros textuais acerca de qual domínio é, efetivamente, o do gênero Ofício Circular. Ora aparece como pertencente ao domínio discursivo jurídico, ora ao documental, além de circular em diversas outras esferas da comunicação humana. Tendo em vista os objetivos e o recorte desta pesquisa, optamos por localizar o Ofício Circular junto ao domínio jurídico, por ser o domínio no qual mais se manifesta.

Ao considerarmos a distribuição dos gêneros discursivos em domínios e sua operacionalização em determinados contextos, podemos perceber, com uma análise mais crítica, que os gêneros textuais “se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2010b, p. 23). O gênero Ofício Circular, com toda a sua formalidade, transita entre diversos domínios discursivos, em que os sujeitos necessitam dele, como o caso do domínio escolar, do acadêmico, do agrícola, entre outros. Passando à análise das características formais do gênero é preciso entender que

os gêneros textuais não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.

¹ [...] por su naturaleza normativa, el Derecho tende a la compilación y a la codificación, de modo que a lo largo de la historia los juristas han ido generando documentos muy estereotipados y repetitivos que constituyen géneros textuales perfectamente definidos, que llamamos “gêneros jurídicos”. (ALBI, 2007, s/n)

Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. [...] (MARCUSCHI, 2010, p. 31)

Um gênero não precisa apresentar todas as características que o qualificam para continuar como aquele determinado gênero discursivo. Assim, um poema continua um poema, escrito em prosa. Apesar dos gêneros não serem exclusivamente determinados pelo contexto em que aparecem e pela sua estruturação formal, a forma do gênero Ofício Circular é muito importante para a sua caracterização como gênero textual. Passemos a observar a estrutura formal deste texto para analisá-lo e para caracterizá-lo enquanto gênero Ofício Circular. Escolhemos o *Ofício Circular número 007* de 19 de maio de 1999, que trata do registro de produtos do tipo “Frango Caipira ou Frango Colonial”.

Quadro 2- Texto do Ofício Circular 007/99

<p>MINISTÉRIO DA AGRICULTURA E DO ABASTECIMENTO - MAA DEPARTAMENTO DE INSPEÇÃO DE PRODUTOS DE ORIGEM ANIMAL - DIPOA DIVISÃO DE OPERAÇÕES INDUSTRIAIS – DOI</p>
<p>Ofício Circular DOI /DIPOA N° 007/99 EM: 19/05/99 Do: Chefe da Divisão de Operações Industriais - DOI Ao: SIPA's /DFA's Assunto: Registro do Produto "Frango Caipira ou Frango Colonial" ou "Frango Tipo ou Estilo Caipira" ou "Tipo ou Estilo Colonial".</p>
<p>Os grandes avanços científicos e tecnológicos ocorridos nos últimos anos nos mais diversos setores das atividades ligadas à agropecuária tem propiciado o surgimento de inúmeros novos produtos destinados a um público consumidor cada vez mais esclarecido e interessado em novidades que atendam às suas necessidades.</p> <p>Há, por outro lado, em todo o mundo, especialmente na área de alimentos, uma tendência crescente pela procura dos produtos chamados naturais, ou seja, aqueles obtidos a partir de criações ou de culturas nas quais se adotam técnicas de manejo livres ao máximo de artificialismo que possam alterar de alguma forma o produto final.</p> <p>Em conseqüência com a tendência mencionada, é bem conhecido em nosso país o apreço conferido por uma parcela significativa de consumidores ao denominado "<i>Frango Caipira ou Frango Colonial</i>" ou "<i>Frango Tipo ou Estilo Caipira</i>" ou "<i>Tipo ou Estilo Colonial</i>". Ocorre que a oferta do genuíno frango caipira é reduzida o que, em conseqüência, torna esse produto demasiado caro e, portanto, inacessível a grande parte da população.</p> <p>Ultimamente, entretanto, começaram a aparecer algumas iniciativas de produtores interessados em atender a demanda existente em relação a tal produto, apresentando alternativa em princípio viável.</p> <p>Em face do exposto, após criteriosa avaliação dos pedidos e dos correspondentes esclarecimentos de produtos específicos e, ainda, levando em conta os compromissos assumidos pelos mesmos, a Divisão de Operações Industriais - DOI, do DIPOA, houve por bem aprovar o emprego da designação "<i>Frango Caipira ou Frango Colonial</i>" ou "<i>Frango Tipo ou Estilo Caipira</i>" ou "<i>Tipo ou Estilo Colonial</i>" na identificação de frangos em cuja a produção, nas suas diversas fases, sejam fielmente observadas as seguintes condições:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ALIMENTAÇÃO: Constituída por ingredientes, inclusive proteínas, exclusivamente de origem vegetal, sendo totalmente proibido o uso de promotores de crescimento de qualquer tipo ou natureza; 2. SISTEMA DE CRIAÇÃO (MANEJO): Até 25 (vinte e cinco) dias em galpões. Após essa idade, soltos, a campo, sendo doravante sua criação extensiva, usar no mínimo 3 metros quadrados de pasto por ave. 3. IDADE DE ABATE: No mínimo 85 (oitenta e cinco) dias. 4. LINHAGEM: Exclusivamente as raças próprias para este fim, vedadas, portanto, aquelas linhagens comerciais específicas para frango de corte. <p>É importante ressaltar, ainda, que na operacionalização da produção do "Frango Caipira ou Frango Colonial" ou "Frango Tipo ou Estilo Caipira" ou "Tipo ou Estilo Colonial," devem ser atendidos os seguintes requisitos:</p>

a) Cadastramento de todas as granjas de criação junto ao Serviço de Inspeção Federal. Deve conter neste cadastro nome e inscrição de produtor rural, capacidade de alojamento, endereço e localização (planta de situação);

b) Embora as instalações de abate possam ser as mesmas utilizadas para o Frango de Corte, impõe-se a obrigatoriedade de trabalho em turnos específicos, com a perfeita identificação dos lotes da produção diferenciadas, até a sua embalagem final;

c) Os lotes correspondentes ao "**Frango Caipira ou Frango Colonial**" ou "**Frango Tipo ou Estilo Caipira**" ou "**Tipo ou Estilo Colonial**" deverão chegar ao estabelecimento de abate acompanhados por Certificação Especial, de responsabilidade dos produtores, garantindo expressamente todas as condições de criação, conforme acima estipulado.

d) Os lotes correspondentes "**Frango Caipira ou Frango Colonial**" ou "**Frango Tipo ou Estilo Caipira**" ou "**Tipo ou Estilo Colonial**" deverão chegar ao local de abate acompanhados de GTA (Guia de Transito Animal) e anexos. Junto aos anexos o médico veterinário e ou responsável técnico deverá especificar o sistema de criação. e) Eventualmente quando necessário, o Serviço de Inspeção Federal, poderá certificar "in loco" o sistema de criação deste frango nas granjas, fazendas ou criatórios;

f) Atender o artigo 12 do código de proteção e defesa do consumidor, lei nº 8078 de 11 de setembro de 1990.

Fica estabelecido, finalmente, que a **Divisão de Operações Industriais – DOI** Procederá, sempre que julgar necessário, a auditorias "in loco", incluindo as granjas de produção, para assegurar-se de que as condições fixadas no presente documento estão sendo integralmente atendidas. Dependendo do resultado das mencionadas auditorias, a presente concessão poderá ser cancelada.

O presente documento deverá se adotado a partir desta data.

Antonio Jorge Camardelli
Chefe da DOI / DIPOA

Fonte: BRASIL, 1999.

Ao proceder à análise, a primeira coisa que se deve verificar, a nosso ver, é que o gênero Ofício Circular pertence ao domínio discursivo jurídico. É um gênero predominantemente da modalidade escrita da língua, que apresenta um registro bastante formal e específico, além de, em geral, ser redigido por legisladores (municipais, estaduais ou federais), podendo fazer parte do discurso oral em algumas situações, nas quais um Ofício Circular pode ser lido, com função de transmitir regulamentações e prescrições de orientações, que complementam uma lei, um decreto ou uma instrução normativa, a serem seguidas. Concluimos, então, que é um gênero que, segundo Bakhtin (2011) e Fiorin (2016), caracteriza-se como secundário e de baixa responsividade, pois se configura na apresentação de uma normatização, cujo não cumprimento pode acarretar a perda de certificações. Esta é sua função: regulamentar e orientar.

A próxima característica que observamos no gênero textual Ofício Circular, no que tange às construções linguísticas, é o cabeçalho e a breve introdução antes de apresentar o texto de regulamentação propriamente dito, como no exemplo a seguir:

Exemplo 1: Cabeçalho

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA E DO ABASTECIMENTO - MAA
DEPARTAMENTO DE INSPEÇÃO DE PRODUTOS DE ORIGEM ANIMAL - DIPOA
DIVISÃO DE OPERAÇÕES INDUSTRIAIS - DOI
Ofício Circular DOI /DIPOA N° 007/99 EM: 19/05/99

Do : Chefe da Divisão de Operações Industriais - DOI
 Ao : SIPA's /DFA's
 Assunto: Registro do Produto "Frango Caipira ou Frango Colonial" ou "Frango Tipo ou Estilo Caipira" ou "Tipo ou Estilo Colonial".

Nesse ponto, passamos à divisão formal do gênero, que apresenta um texto que expõe e explica as motivações que originaram a necessidade de complementação por meio de um Ofício Circular.

Exemplo 2: Texto explicativo

Os grandes avanços científicos e tecnológicos ocorridos nos últimos anos nos mais diversos setores das atividades ligadas à agropecuária tem propiciado o surgimento de inúmeros novos produtos destinados a um público consumidor cada vez mais esclarecido e interessado em novidades que atendam às suas necessidades.

Há, por outro lado, em todo o mundo, especialmente na área de alimentos, uma tendência crescente pela procura dos produtos chamados naturais, ou seja, aqueles obtidos a partir de criações ou de culturas nas quais se adotam técnicas de manejo livres ao máximo de artificialismo que possam alterar de alguma forma o produto final.

Em conseqüência com a tendência mencionada, é bem conhecido em nosso país o apreço conferido por uma parcela significativa de consumidores ao denominado "**Frango Caipira ou Frango Colonial**" ou "**Frango Tipo ou Estilo Caipira**" ou "**Tipo ou Estilo Colonial**". Ocorre que a oferta do genuíno frango caipira é reduzida o que, em conseqüência, torna esse produto demasiado caro e, portanto, inacessível a grande parte da população.

Ultimamente, entretanto, começaram a aparecer algumas iniciativas de produtores interessados em atender a demanda existente em relação a tal produto, apresentando alternativa em princípio viável.

Em seguida, passam a demonstrar as condições, que o documento vem elucidando, no caso, para o registro de um produto de origem animal.

Exemplo 3: Condições

Em face do exposto, após criteriosa avaliação dos pedidos e dos correspondentes esclarecimentos de produtos específicos e, ainda, levando em conta os compromissos assumidos pelos mesmos, a **Divisão de Operações Industriais - DOI**, do **DIPOA**, houve por bem aprovar o emprego da designação "**Frango Caipira ou Frango Colonial**" ou "**Frango Tipo ou Estilo Caipira**" ou "**Tipo ou Estilo Colonial**" na identificação de frangos em cuja a produção, nas suas diversas fases, sejam fielmente observadas as seguintes condições:

1. **ALIMENTAÇÃO:** Constituída por ingredientes, inclusive proteínas, exclusivamente de origem vegetal, sendo totalmente proibido o uso de promotores de crescimento de qualquer tipo ou natureza;

2. **SISTEMA DE CRIAÇÃO (MANEJO):** Até 25 (vinte e cinco) dias em galpões. Após essa idade, soltos, a campo, sendo doravante sua criação extensiva, usar no mínimo 3 metros quadrados de pasto por ave.

3. **IDADE DE ABATE:** No mínimo 85 (oitenta e cinco) dias.

4. **LINHAGEM:** Exclusivamente as raças próprias para este fim, vedadas, portanto, aquelas linhagens comerciais específicas para frango de corte.

O texto também apresenta uma seção para tratar dos requisitos para o enquadramento dentro dos produtos que podem ser registrados.

Exemplo 4: Requisitos

É importante ressaltar, ainda, que na operacionalização da produção do "**Frango Caipira ou Frango Colonial**" ou "**Frango Tipo ou Estilo Caipira**" ou "**Tipo ou Estilo Colonial**," devem ser atendidos os seguintes requisitos:

a) Cadastramento de todas as granjas de criação junto ao Serviço de Inspeção Federal. Deve conter neste cadastro nome e inscrição de produtor rural, capacidade de alojamento, endereço e localização (planta de situação);

b) Embora as instalações de abate possam ser as mesmas utilizadas para o Frango de Corte, impõe-se a obrigatoriedade de trabalho em turnos específicos, com a perfeita identificação dos lotes da produção diferenciadas, até a sua embalagem final;

c) Os lotes correspondentes ao "**Frango Caipira ou Frango Colonial**" ou "**Frango Tipo ou Estilo Caipira**" ou "**Tipo ou Estilo Colonial**" deverão chegar ao estabelecimento de abate acompanhados por Certificação Especial, de responsabilidade dos produtores, garantindo expressamente todas as condições de criação, conforme acima estipulado.

d) Os lotes correspondentes "**Frango Caipira ou Frango Colonial**" ou "**Frango Tipo ou Estilo Caipira**" ou "**Tipo ou Estilo Colonial**" deverão chegar ao local de abate acompanhados de GTA (Guia de Transito Animal) e anexos. Junto aos anexos o médico veterinário e ou responsável técnico deverá especificar o sistema de criação.

e) Eventualmente quando necessário, o Serviço de Inspeção Federal, poderá certificar "*in loco*" o sistema de criação deste frango nas granjas, fazendas ou criatórios.

f) Atender o artigo 12 do código de proteção e defesa do consumidor, lei nº 8078 de 11 de setembro de 1990.

Por fim, o texto é finalizado expondo as disposições finais acerca do assunto tratado ao longo do documento e com a assinatura do responsável pela sua publicação.

Exemplo 5: Fechamento

Fica estabelecido, finalmente, que a Divisão de Operações Industriais – DOI Procederá, sempre que julgar necessário, a auditorias "*in loco*", incluindo as granjas de produção, para assegurar-se de que as condições fixadas no presente documento estão sendo integralmente atendidas. Dependendo do resultado das mencionadas auditorias, a presente concessão poderá ser cancelada.

O presente documento deverá se adotado a partir desta data.

Antonio Jorge Camardelli
Chefe da DOI / DIPOA

Feita a análise e a caracterização do gênero Ofício Circular, montamos uma tabela que esboça um resumo da estruturação do gênero Ofício Circular.

Quadro 3- Análise da estrutura do gênero

Análise da Estrutura do Gênero Textual	
Texto analisado	Ofício Circular n.º 007/99
Conteúdo	Caracterizar, condicionar e requerer medidas para o padrão de produção.
Funcionalidade	Prescrever orientações e penas a serem seguidas
Características do gênero	Texto de justificativa, apresentação das condições e dos requisitos, finalização e assinatura.
Recursos linguísticos	Enunciados curtos e bem elaborados; topicalização das orientações; verbos nas formas nominais; adjetivos.
Tipologia textual predominante	Descrição/Injunção
Gênero	Ofício Circular

Fonte: adaptado de Leite, 2015.

Por fim, concluímos que os gêneros textuais são de extrema importância para os estudos linguísticos e para a comunicação humana. É deste princípio que parte, também, a necessidade de ensiná-los, na escola, de forma contextualizada e não pela via da aplicação de regras e de sua reprodução mecanizada.

4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: A RELEVÂNCIA DAS AÇÕES PARA O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS

A sequência didática (doravante SD) é um método didático-pedagógico, surgido em 1996 como um método de elaboração pedagógica, que pretende trazer melhorias e maior eficácia para o ensino de línguas. Nas palavras de Gonçalves e Ferraz (2016, p.126), desenvolve-se “nas instruções oficiais para o ensino de línguas na França, quando pesquisadores viram a necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas”. Segundo Souza e Reis (2014, p. 36), também “tem a finalidade de ajudar os aprendizes a dominar um gênero textual oral ou escrito, conduzindo-os de modo que possam adequar a língua oral ou escrita aos diferentes contextos de uso”. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD torna possível o ensino da expressão oral e da produção escrita, propiciando aos alunos situações escolares e extraescolares.

Esse método busca ensinar a língua, transformando os planos de aulas em processos sequenciados nos quais cada atividade depende da anterior para atingir os objetivos determinados. Tal projeto toma sentido quando começa a inserir os alunos em diversos momentos de produção escrita e oral, sem transformá-los em objetos sistemáticos de ensino, isto é, não transformando essas ocasiões em momentos de “ditar” regras, sem a sua compreensão. Planejar uma sequência didática é, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96),

criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita em situações de comunicações diversas.

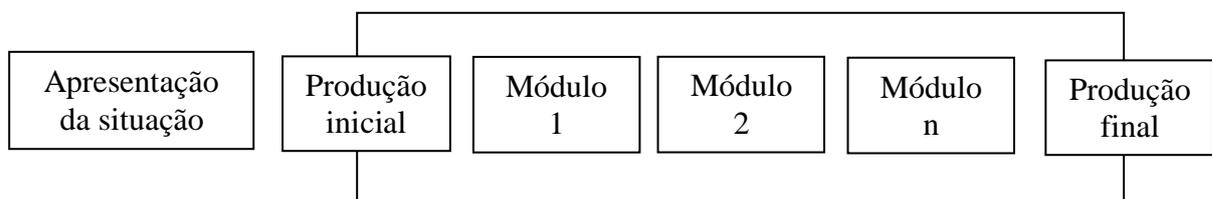
Assim, a SD é uma forma de organização do ensino que gira em torno de núcleos de temas e de procedimentos, elaborados pelo professor, de modo a sequenciar o ensino com menor fragmentação, além de levar a atividade didática para dentro de uma contextualização, pois busca dar ao discente uma situação real de uso da língua, na qual ele precisará empregar os conteúdos aprendidos. A SD é considerada, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Corroborando essa ideia, Cristovão (2009, p. 305) afirma que esse método de ensino caracteriza-se por “atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe”.

Busca-se possibilitar ao aluno meios que o levem à mudança e à promoção de conhecimento, de modo construtivo e continuativo, propiciando melhor entendimento e um trabalho mais eficaz com situações sociocomunicativas e com os gêneros discursivos, dando-lhe maior autonomia no uso da língua, pois lhe permite desenvolver maior prática naquele ambiente comunicativo. Isso acontece, porque “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

As SDs também eram percebidas como atividades, pensadas sistematicamente que giram à volta de determinado gênero discursivo (GONÇALVES; FERRAZ, 2016). Entende-se a SD como uma metodologia para o ensino, que vai além de um simples plano de aula, podendo-se dizer que é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (ZABALA *apud* MAROQUIO *et. all.*, 2015, p. 1), servindo para que os alunos acessem diversas práticas de linguagens.

As sequências didáticas apresentam uma estrutura que lhes serve como base, mas que podem ser adaptadas, em decorrência da realidade e das condições dos professores. O esquema básico de uma SD é o seguinte:

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Uma sequência didática começa com um momento de apresentação da situação no qual o docente apresenta aos discentes um contexto que detalha a proposta de produção textual; posteriormente, os alunos elaboram um texto chamado produção inicial, o qual servirá de base ao professor para conhecer as habilidades já adquiridas e aquelas que precisará trabalhar, para que se adapte as atividades propostas; o terceiro passo, os módulos, são divididos de acordo com as necessidades dos estudantes e compostos por atividades que visem a atender e construir os conhecimentos que ainda precisam alcançar. Por último, temos o momento de produção final que busca fazer com que os alunos coloquem em prática os

conhecimentos trabalhados nos módulos, permitindo que o professor mensure o progresso deles.

Dessa maneira, é possível, por meio de uma sequência didática, estruturar determinada atividade, dividida em um conjunto de ações, sem confundi-la com uma simples tarefa de apresentar conteúdo e cobrá-lo em prova ou teste, de modo a desenvolver um projeto de classe para que as atividades se tornem significativas e pertinentes, permitindo que o professor desenvolva uma dada parte de sua matéria sem que os alunos a vejam como uma operação maçante e desinteressante. Em uma sequência didática, o docente pode elaborar avaliações também sequenciadas e/ou continuadas, nas quais exerce uma menor pressão sobre os alunos, a fim de que tenham um melhor desenvolvimento avaliativo. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102),

por meio da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.

Uma dada sequência didática preocupa-se, então, com a situação dos alunos, mas, também, considera o uso de recursos didáticos e a estruturação da atividade. Assim, “entre as ações de uma SD estão as atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos (análise linguística), superando os limites da gramática normativa” (GONÇALVES; FERRAZ, 2016, p. 126), ou seja, ao trabalhar com uma sequência didática, o professor deve selecionar gêneros textuais que levem os alunos ao contato com diferentes ambientes comunicativos. Durante o desenvolvimento das atividades, o professor tem a oportunidade de observar melhor a evolução dos discentes. Por meio da SD, o professor pode identificar os alunos que demonstrem limitação em determinado conteúdo. Dessa maneira, de acordo com Maroquio *et all* (2015, p. 2),

[...] ao utilizarmos as sequências didáticas como recurso pedagógico da formação, buscamos uma forma de desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo na perspectiva de reflexão e mediação, na expectativa de construirmos o conhecimento compartilhado, coletiva e colaborativamente.

Em outras palavras, ao utilizar uma SD, o professor passa ao papel de mediador do conhecimento, levando os alunos a um pensamento reflexivo. A aula torna-se mais proveitosa e, apesar de a construção da sequência demandar mais trabalho, ela é um objeto que possibilita diversas formas para trabalhar um determinado conteúdo.

4.1 Ensino de gêneros textuais por meio de sequências didáticas

Na busca pela apresentação de situações reais de uso da língua, na sala de aula, faz-se necessário saber como as sequências didáticas são construídas e a maneira como se desenvolvem, não esquecendo que os gêneros textuais constituem formas primordiais da comunicação humana. Segundo Marcuschi (2008, p. 212), eles “se acham ancorados em alguma situação concreta”. Tal metodologia de ensino se torna uma ferramenta importante e muito aproveitável para o ensino de Língua Portuguesa, com movimentos que vão trabalhando as capacidades necessárias para que se domine a produção de determinado gênero (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Quando entendemos que o texto é o evento principal da comunicação humana e que por meio dele o indivíduo coloca-se no mundo, passamos a percebê-lo como “um evento singular e situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito” (MARCUSCHI, 2008, p. 212). Tal fato se torna conveniente para o ensino, visto que se parte de uma determinada situação para levar o aluno a desenvolver uma atividade finalizada com uma performance comunicativa (CRISTOVÃO, 2009). Assim, a proposta da SD é fazer com que o ensino de línguas, no caso de Língua Portuguesa, aconteça dentro de um contexto real de uso dessas, pois há

[...] a necessidade de criar contextos de produção precisos e atividades variadas que visem a atender aos diferentes estilos individuais dos aprendizes e que os levem a se apropriar das diferentes técnicas e dos instrumentos necessários para que haja comunicação efetiva nas modalidades oral e escrita (SOUZA; REIS, 20014, p. 35-6)

Por meio de uma sequência didática, portanto, podemos instrumentalizar discursivamente os alunos, oferecendo-lhes maneiras, meios e instrumentos de se comunicarem de modo efetivo em diversos domínios discursivos, nos mais variados ambientes de uso da língua. Isso se dá porque esse trabalho visa a construir, progressivamente, um determinado vocabulário e conhecimentos acerca do gênero trabalhado. Marcuschi (2008, p. 212) afirma que, “quando alguém tem de agir discursivamente, deve instrumentalizar-se com um conjunto de utensílios, por exemplo, usando o garfo para comer, o machado para cortar uma árvore ou então um gênero como ‘instrumento para agir discursivamente’”.

Os gêneros textuais até podem ser tomados como instrumentos do agir discursivo, mas, para Cristovão (2009, p. 305-6), “só podem ser considerados como verdadeiros

instrumentos, quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a linguagem”.

Precisamos entender, seguindo a linha teórica bakhtiniana, que as sequências didáticas que visem a trabalhar com os gêneros textuais devem levar em conta os conteúdos do gênero textual: a estrutura comunicativa particular aos textos de dado gênero, as configurações específicas de unidades linguísticas que representam as sequências textuais e os tipos discursivos que formam a estrutura. O professor, segundo Marcuschi (2008, p. 213), precisa compreender que os gêneros se tornam uma referência para os alunos “como as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino”; contudo, faz-se importante que os gêneros tomados como base da SD não pertençam ao cotidiano corriqueiro do aluno, pois “[...] a hipótese é a de que os alunos já dominem os gêneros informais da vida cotidiana”. Na mesma linha de pensamento, Cristovão (2009, p. 306) afirma que

[...] os gêneros mais informais não sendo apropriados no decorrer das atividades cotidianas, sem necessidade de ensino formal, os gêneros mais formais, orais ou escritos, necessitam ser aprendidos mais sistematicamente, sendo seu ensino uma responsabilidade da escola cujas funções englobam a atividade de propiciar o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade.

Em contrapartida, há gêneros fora do alcance diário dos discentes. É a esses gêneros que os professores precisam dispensar maior atenção, pois, segundo Marcuschi (2008, p. 213), “os gêneros formais públicos, no entanto, têm formas pré-codificadas e rígidas que não se determinam na situação concreta”. Então, aqueles “mais formais, orais ou escritos, necessitam ser aprendidos mais sistematicamente”, de acordo com Cristovão (2009, p. 306), dependendo, então, da situação de ensino formal para apreensão. A SD tem importante papel a desempenhar nas salas de aulas da educação profissional porque seus alunos tendem a ser colocados em situações comunicativas que os convida a desempenharem a profissão por meio de um dado texto técnico, que não faz parte do domínio cotidiano do estudante. Por tal motivo, torna-se relevante uma prática pedagógica para dominar gêneros textuais além daqueles utilizados e discutidos diariamente.

As SDs, portanto, funcionam como um instrumento de ensino que visa a desenvolver a habilidade comunicativa dos alunos por meio dos gêneros textuais, construídas em torno de um gênero, oral ou escrito, sequenciando o ensino para que, ao final, o discente o reconheça, o compreenda e o produza de forma eficaz. Por meio delas, busca-se transformar o processo de ensino e de aprendizagem em algo que pretende diminuir a compartimentalização do conhecimento, transmitindo os conteúdos de modo a abarcar em si informações importantes a outras disciplinas ou ao convívio social.

4.2 Sequência didática na Educação Básica Técnica e Tecnológica

Ao pensarmos na contextualização do ensino de Língua Portuguesa à realidade de cursos técnicos, a utilização da sequência didática nos proporciona a oportunidade de desenvolver um trabalho mais eficaz. Por meio dela, podemos abordar um gênero discursivo e trabalhá-lo de modo a inserir os educandos na realidade em que se produz tal gênero. Para isso, escolhemos usar, no desenvolvimento de uma SD para o curso técnico em Agroecologia, a teoria de Ensino de Língua para Fins Específicos, a qual é, segundo Petrasso (2014, p.13), “um meio para se alcançar determinadas finalidades práticas”, sempre levando em consideração que “a prática deve estar centrada no aluno, pois, partindo do que já sabe, ele será o responsável pela construção de novos conhecimentos”.

O ensino de língua pautado por técnicas de ensinar gramática apenas por ensinar, sem um propósito, descontextualizada e sem considerar situações reais de uso, está sob diversos questionamentos, os quais geram inúmeras pesquisas que buscam por formas mais eficazes para o ensino da LP. Uma delas foi a teoria baseada no ensino de Língua Portuguesa para fins específicos, fundada no processo de construção e/ou desenvolvimento de competências linguísticas com um propósito. Sob essa visão, a língua é ensinada focando-se o uso em dada situação, isto é, as competências linguísticas são trabalhadas a partir de situações reais.

Trabalha-se com um “[...] ensino contextualizado em que o aluno aprende a língua para o uso em situações reais de interação, tomando por base textos da área em que ele atua ou irá atuar [...]” (PETRASSO, 2014, p. 14). Tal tipo de ensino de língua, se caracteriza pelo trabalho da linguagem em funcionamento e por pensá-lo como um processo de práticas, o que, conjugado à teoria da sequência didática, permite-nos “ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita” (MARCUSCHI, 2008, p. 213).

Segundo Cristovão (2009), a sequência didática, na situação em questão, deve levar o aluno ao contato com o ambiente técnico de produção textual, com gêneros textuais ligados à área profissional que se trabalha, pois “[...] o papel da sequência didática nessa linha de raciocínio é o de proporcionar um conjunto de atividades que propicie a transposição didática adequada de conhecimentos sobre os gêneros ao mesmo tempo em que explore a esfera de circulação dos textos produzidos” (p. 306). O instrumento utilizado para desenvolver propostas baseadas na coligação entre essas teorias é o texto:

[...] o texto não tem uma regra, a leitura não tem uma regra, eles resultam de uma prática. E é um saber de experiência feito, você só é leitor se você lê e é só a sua experiência que vai tornando você mais leitor, e quanto mais você sabe como se tornou leitor mais profunda é a sua leitura de um novo texto. (GERALDI, 2008, p. 25-6)

Percebe-se que o texto é um instrumento de importância fundamental ao ensino de Língua Portuguesa para fins específicos, bem como para o desenvolvimento da SD, uma vez que, por meio dele, é possível que se dê um uma finalidade ao ensino de língua, trabalhando-a pela sua funcionalidade, porque “a compreensão sociológica de gênero tem revelado ser esse objeto um rico instrumento de análise para estudar os ambientes acadêmico e profissional” (PEREIRA; REINALDO, 2012, p. 2), proporcionando ao aluno uma vivência na qual ele poderá compreender a língua enquanto elemento social, em que se percebe a influência recebida da sociedade.

Compreendemos, com Pereira e Reinaldo (2012, p.2), que em abordagens dessa natureza devemos tomar “como ponto de partida para o ensino a identificação do gênero e de seu propósito comunicativo dentro de uma comunidade discursiva”, visando à atuação do discente. Analisam-se as necessidades a serem trabalhadas no ensino de Língua Portuguesa, avaliando as competências linguísticas dos alunos, para que se identifiquem as metas traçadas e atingidas em dada situação, visto que

[...] no ensino de língua portuguesa para fins específicos, segundo a perspectiva de uma educação linguística eficaz, o professor, partindo de necessidades identificadas, mas também conhecendo os saberes que os alunos já têm consigo, define conteúdos relevantes para o fim específico, de sorte a proporcionar a eles melhor desempenho de funções acadêmicas ou profissionais com a utilização de níveis de linguagem adequados [...] (CINTRA; PASSARELLI, 2008, p. 61)

Partindo dessa visão e entendendo que “[...] a ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores” (MARCUSCHI, 2008, p. 213), pretende-se desenvolver uma proposta de ensino de Língua Portuguesa para o desenvolvimento de competências linguísticas, adequadas ao crescimento acadêmico e profissional de técnicos, no caso, em Agroecologia, formados em instituições de ensino técnico-profissional de nível médio. Objetiva-se que os alunos construam competências que lhes permitam continuar os estudos na área ou que desenvolvam uma atividade profissional melhor.

Para tal fim, escolheu-se trabalhar com um dos gêneros ligados à área técnica, supondo que os alunos os reconheçam e os utilizem quando necessário. Elaborar-se uma proposta que proporcione certa interdisciplinaridade entre as matérias de núcleo comum e as

matérias de núcleo técnico. Para que tal intervenção se desenvolva de modo satisfatório, elabora-se uma sequência didática, com as propostas de intervenção, de modo que os alunos compreendam os conteúdos trabalhados, bem como o gênero escolhido e suas características.

4.3 Uma proposta de sequência didática

Partindo da discussão que apresentamos, construímos uma SD que se adequasse ao ensino de língua portuguesa em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, em sua grande maioria, oferecidos por instituições federais como os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs), os Centros Federais de Educação Técnica (CEFETs), o Colégio Pedro II (CPII) e colégios filiados a universidades federais, como o CTUR.

Como delimitação da nossa pesquisa, escolhemos o Colégio técnico da UFRRJ e o curso Técnico em Agroecologia. Optamos por trabalhar com turmas de primeiro ano, para atingir nossos objetivos, visto que é logo no início do curso que os alunos entram em contato com textos dessa natureza e, como são muito jovens e sem experiência com textos mais formais, precisam da mediação do professor para compreendê-los e dominá-los. Escolhemos também trabalhar a sequência didática com base nos pressupostos da retextualização, os quais são defendidos por Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2010a). Destacamos que, pela necessidade de adaptar a estrutura da sequência didática, optamos por não utilizar a nomenclatura proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Quadro 4- Proposta de Sequencia Didática

Sequência Didática
<p>Objetivos:</p> <p>Contextualizar o ensino de língua portuguesa ao ambiente técnico profissional em que o aluno está inserido; levar os alunos do curso técnico a compreenderem textos da área profissional, sendo capazes de extrair informações importantes para sua atuação e trabalhar a transmissão das informações obtidas, visando à comunicação com produtores rurais sem acesso a esses textos e precisando de alguém que os auxiliem.</p>
<p>Público-alvo:</p> <p>Alunos do 1º ano do curso Técnico em Agroecologia.</p>
<p>Duração:</p> <p>Quatro encontros de 2 tempos de aula.</p>
<p>Gêneros Textuais a serem trabalhados:</p> <p>Aqui apresentamos o que Dell'Isola (2007) chama de texto de origem e de produto retextualizado, ambos circulando no mesmo domínio discursivo profissional, mas ocorrendo em situações comunicativas diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ofício Circular (texto fonte de informação técnica); - Recomendação técnica (texto de comunicação com o produtor).
<p>Encontro prévio:</p>

Atividade de sondagem com os alunos, para identificar as necessidades dos estudantes e qual a sua relação e seus propósitos com tal curso técnico.

Primeiro encontro:

Apontar aos discentes o conceito de gêneros textuais e a importância desses para a comunicação humana, apresentando os gêneros Ofício Circular e Recomendação Técnica, mostrando as diferenças entre eles e demonstrando a função e a importância de cada um para o ambiente comunicativo em que o técnico agrícola se insere e atua.

Segundo encontro:

Expor, a partir do trabalho com o texto do *Ofício Circular n.º 007/99*, as características de cada um dos gêneros objetos dessa sequência didática, abordando os aspectos linguísticos e textuais, bem como a diferença do grau de formalidade entre eles. Mostrar ao aluno, para que depois reconheça sozinho, a presença de palavras do léxico específico da área em questão a fim de que possa realizar a atividade de retextualizar o texto de origem para o gênero Recomendação Técnica, produzindo, a partir de uma situação real, uma orientação a ser transmitida a um produtor.

Terceiro encontro:

Discutir um texto do gênero Ofício Circular com os educandos, visando à sua capacidade de identificar as características trabalhadas no encontro anterior, bem como de extrair informações técnicas do texto, reconhecendo o léxico específico. Iniciar a atividade de retextualização, trabalhando com a adequação do léxico.

Quarto encontro:

Apresentar uma situação real de comunicação entre técnico e produtor, que exigirá que os alunos transmitam informações extraídas do Ofício Circular para elaborar uma Recomendação Técnica em linguagem que o produtor entenda, ou seja, apresentar o conteúdo do texto formal numa modalidade menos formal.

Encontro posterior:

Recolher comentários dos alunos acerca das atividades desenvolvidas para constituir um panorama geral de como se deu a aceitação das atividades por eles.

Fonte: elaborada pelo pesquisador.

5 METODOLOGIA

Como mencionado na introdução, esta pesquisa pretende apresentar uma proposta para trabalhar leitura, análise linguística e produção de texto nas aulas de língua portuguesa (LP). A proposta didática objetiva especificamente a leitura e a interpretação do texto do *Ofício circular n.º 007* de maio de 1999, que dispõe sobre a produção caipira de frangos de corte, e a produção de uma Recomendação Técnica que oriente um produtor acerca da instalação de uma avicultura de corte. O gênero textual Ofício Circular, pertencente ao domínio discursivo jurídico, é muito relevante para o técnico em Agroecologia, uma vez que, a partir dele, encontra-se algumas das regulamentações para as diversas produções.

Optamos por utilizar a abordagem sociodiscursiva interacional, fundamentada na proposta bakhtiniana e desenvolvida no Brasil por autores como Marcuschi e Koch, dentro do escopo da Linguística Textual, pois, tal como enuncia Bakhtin (2011, p. 261-262),

[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. [...]

No interior de tal abordagem, o discurso e o sujeito (o usuário da língua), inseridos numa determinada condição social, são inerentes um ao outro, pois este só se pode comunicar por meio de discursos, enquanto aquele só existe pela ação sociocomunicativa do falante. A língua, manifestada como discurso, está intrinsecamente ligada ao falante, aos seus atos, à esfera social em que atua e a valores ideológicos (RODRIGUES, 2005).

De modo geral, a proposta visa à promoção da interdisciplinaridade, entre a disciplina de Língua Portuguesa e outras áreas técnicas do campo da Agroecologia, além de contribuir para a discussão sobre a prática da sala de aula de ensino de Língua Materna na Educação Profissional, mostrando como desenvolver a competência linguística do técnico, sem repetir a fórmula tradicional de decorar e reproduzir regras gramaticais, sem que o aluno reflita sobre o que lê e o que escreve.

A abordagem em tela visa à transformação do gênero textual Ofício Circular para o gênero Recomendação Técnica, operando uma retextualização que vai da escrita para a escrita, visto que, apesar do gênero textual Recomendação Técnica poder ocorrer na

modalidade oral, manifesta-se, predominantemente, na modalidade escrita da língua. Buscamos, assim, apresentar aos alunos as características do texto de origem, bem como as do produto a ser retextualizado, para que houvesse maior domínio na hora de operar as tarefas de retextualização.

A proposta foi aplicada a alunos das turmas de primeiro ano, turmas 13 e 14, do ensino médio de concomitância interna e integrado ao curso técnico de Agroecologia do CTUR, em tempos de aulas cedidos por professores de algumas disciplinas. Dessa maneira, observamos, de 15 de abril de 2019 a 15 de julho de 2019, as turmas e seu desenvolvimento, bem como avaliações da área técnica que requeriam dos alunos a transmissão de informações, de modo a orientar produtores, de onde obtivemos informações para adequar a SD aqui construída, bem como a atividade de retextualização. Levando em consideração os tempos cedidos, a Sequência Didática se adaptou a essa realidade, a fim de que a pesquisa fosse concluída sem prejuízos às matérias envolvidas. A proposta, então, se estruturou da seguinte maneira:

1. Observação das turmas;
2. Aplicação da atividade de sondagem;
3. Explicação sobre gêneros textuais;
4. Discussão sobre a proposta de produção final;
5. Produção escrita final;
6. Atividade de avaliação da proposta.

O período de observação teve o propósito de conhecer as turmas, para maior conscientização de como nos integrarmos para obtermos a cooperação necessária para o desenvolvimento da pesquisa. Ao final do período, aplicamos a atividade de sondagem, os pontos de (3) a (6) foram aplicados entre os dias 05 e 17 de agosto de 2019. Destaque-se que, devido ao pouco tempo disponível, não elaboramos uma produção inicial, para que não se necessitasse a cessão de mais aulas.

6 ATIVIDADES PRÁTICAS

Buscamos, a partir desse ponto, apresentar os resultados obtidos durante a aplicação das atividades propostas. Para tal, discriminamos a seguir: a atividade de sondagem e as respostas obtidas; o momento de interação com os alunos e os trabalhos desenvolvidos oralmente na sala de aula, apresentando cada um dos módulos; as produções finais dos alunos comentadas, dizendo como os discentes responderam ao percurso da SD aplicada. Por fim, apresentamos as opiniões dos alunos acerca da proposta de trabalho da qual participaram. Apresentamos as respostas dos estudantes, fazendo uma divisão por turma e depois traçamos um paralelo entre as reações das duas turmas, construindo um panorama geral entre os informantes da turma 13 e os da 14.

6.1 A atividade de sondagem

A atividade de sondagem desenvolveu-se, em ambas as turmas, em um tempo de aula. Foi entregue aos alunos uma folha com três perguntas que buscavam compreender as suas relações com o curso técnico, integrado ao ensino médio, que escolheram cursar. A partir das respostas coletadas, também, identificamos questões relacionadas à escrita, as quais nos encaminharam para o rumo seguido a partir deste ponto.

1. Qual a sua motivação em fazer o curso técnico em Agroecologia?
2. Quais as suas afinidades com as áreas do curso?
3. Comente sobre os conteúdos técnicos que você já aprendeu.

A pergunta (1) objetivou perceber o que levou os alunos a escolherem o CTUR e o curso técnico em Agroecologia, buscando entender até que ponto tinham escolhido e como essa escolha foi feita; a questão (2) visou à percepção de como os discentes estavam lidando com o curso e como se envolveram nas diversas áreas e, por fim, a pergunta (3) procurou obter informações acerca dos conteúdos técnicos aprendidos até aquele momento, pois a partir deles foi possível perceber quais conhecimentos foram levados em consideração e interligados na hora da produção textual final.

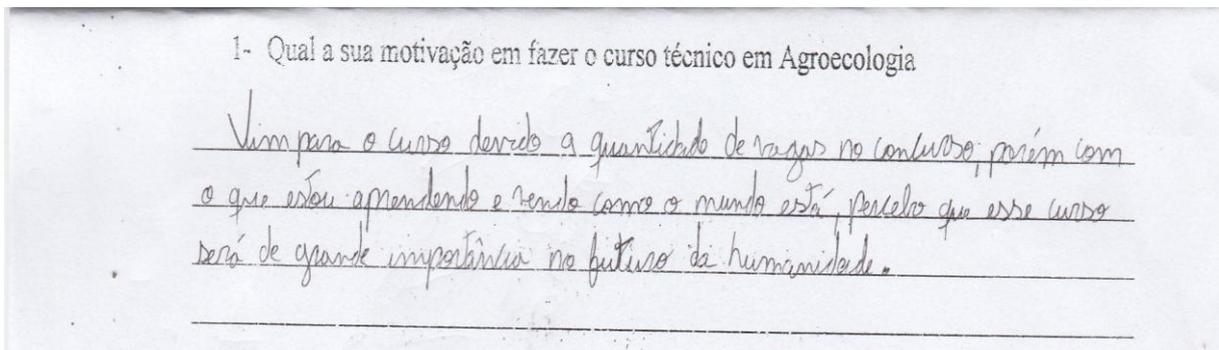
Para além dessas informações, a atividade também buscou a percepção de como esses alunos escreviam e transmitiam informações. Assim, somando tais informações às obtidas ao longo do período de observação, foi possível adequar e adaptar a proposta à realidade deles, bem como perceber como construir uma relação de interdisciplinaridade entre as disciplinas técnicas e as propedêuticas.

Apresentamos, a seguir, algumas respostas com os respectivos comentários.

6.1.1 A turma 13

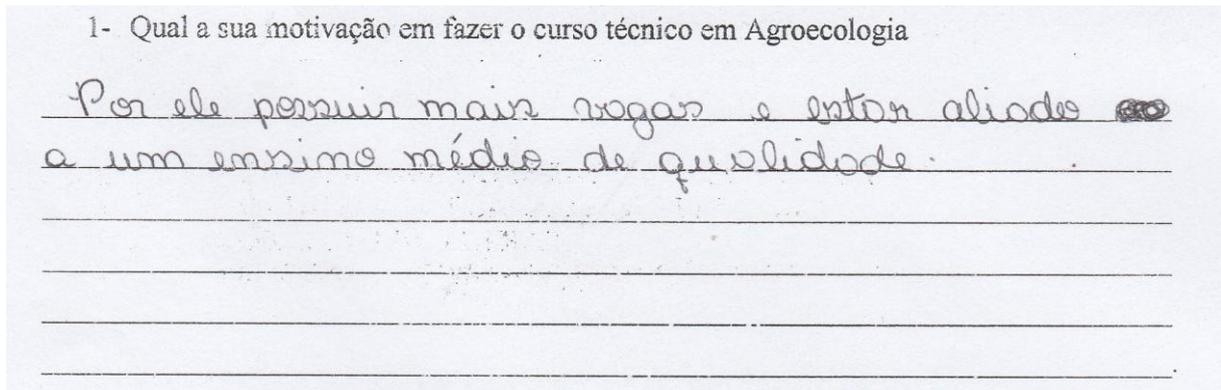
Percebemos que uma parcela dos alunos escolheu o CTUR e o técnico em Agroecologia por ser o curso com o maior número de vagas, demonstrando que parte dos alunos ingressam no técnico sem saber o que é ou mesmo sem interesse no que é estudado ao longo dos três anos de Ensino Médio Técnico. Há, dentre os alunos, um interesse no *status* de aluno de um Colégio Técnico Federal, mais do que na formação técnica em si, o que fica evidente na resposta do informante A, que apresentamos a seguir.

Figura 5 – Informante A da turma 13



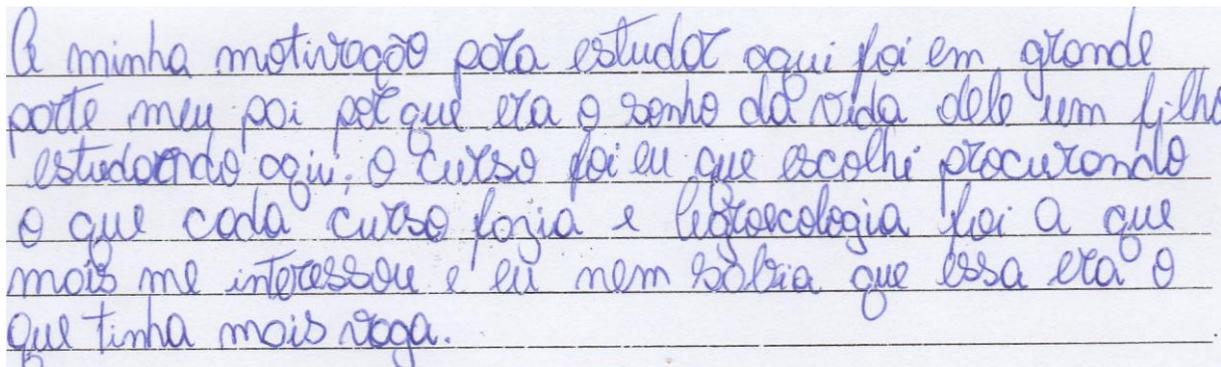
Apesar de não haver um interesse inicial do aluno no curso, podemos observar que o percurso dele o leva a desenvolver tal simpatia, mostrando que a sua trajetória, e a de outros, faz com que surja, no decorrer do curso, afeição pela área em que estão se profissionalizando. Ainda na perspectiva de ser o curso com maior quantidade de vagas, há aqueles que corroboram esse argumento com o da qualidade do EM da escola, demonstrando maior interesse no ensino propedêutico do que na formação profissional.

Figura 6 – Informante C da turma 13



Há também a parcela de alunos que desconhecia o maior número de vagas para o curso e o escolheram por intermédio de pesquisas em relação à atuação profissional oferecida, contudo, foram motivados por seus pais, por *sonho* ou porque estes desejam para seus filhos um ensino com maior qualidade. Percebemos essa mentalidade, a do *sonho*, aliada a pesquisas sobre a área do curso na fala do informante B.

Figura 7 – Informante B da turma 13



Também foi possível encontrar aqueles alunos que escolheram o curso na intenção de ter uma profissão ao final do período de formação. Com isso, observamos que alguns veem no técnico não apenas a conveniência de concluir um Ensino Médio de qualidade, mas uma oportunidade de ofício, o qual lhe permitirá obter uma ascensão social. Esta parcela de alunos vê o técnico em Agroecologia como a “melhor oportunidade” para alcançar tal ascensão, como fica evidente na fala do informante D.

Figura 8 – Informante D da turma 13

1- Qual a sua motivação em fazer o curso técnico em Agroecologia

Objetivava fazer um curso técnico Técnico, para que ao fim já tivesse a profissão, e esta foi a melhor oportunidade de para o propósito.

Atentamos que uma parcela menor dos alunos afirma ter escolhido o curso pelo contato anterior com a profissão ou por gostar e querer trabalhar na área. Além desse gosto, há também a influência por parte de amigos e de parentes, que corroboraram o interesse com comentários que atestavam a qualidade do curso e que apontavam o desenvolvimento dos estudantes que nele ingressaram. Podemos exemplificar tal pensamento com a fala do informante E desta turma.

Figura 9 – Informante E da turma 13

1- Qual a sua motivação em fazer o curso técnico em Agroecologia

Porque eu gosto de mexer com agricultura e agropecuária, e me falaram que agroecologia era muito bom. Por isso eu quis entrar nessa área.

Em relação à questão (2), é perceptível que as afinidades dos alunos estão muito ligadas às disciplinas técnicas com maiores oportunidades de aulas práticas e que proporcionam maior contato com o dia a dia da profissão. Além disso, em alguns casos, como vemos na fala do informante A, há uma influência da profissão dos dois ou de um dos pais, o que levou os alunos a algum contato com a área.

Figura 10 – Informante A da turma 13

2- Quais as suas afinidades com as áreas do curso?

Tive facilidade com algumas áreas do curso devido ao fato de meus pais serem veterinários, onde já estou acostumada a esse meio (zona rural). Então consegui lidar bem com matérias envolvendo animais por exemplo.

Há aqueles que revelam dificuldades com a parte teórica de uma disciplina, mas gostam e se esforçam com a prática dessa matéria. Na fala do informante B, ainda é possível perceber um interesse por uma disciplina, Extensão Rural, que trabalha, dentre outras coisas, com a comunicação entre o técnico e o produtor. É justamente esse fato que o informante B e outros alunos afirmam gostar e se interessarem.

Figura 11 – Informante B da turma 13

É que tenho uma afinidade e pequenos animais mesmo não entendendo muito bem, extensão rural porque eu gosto de explicar as coisas e é muito legal nos casos envolvidos.

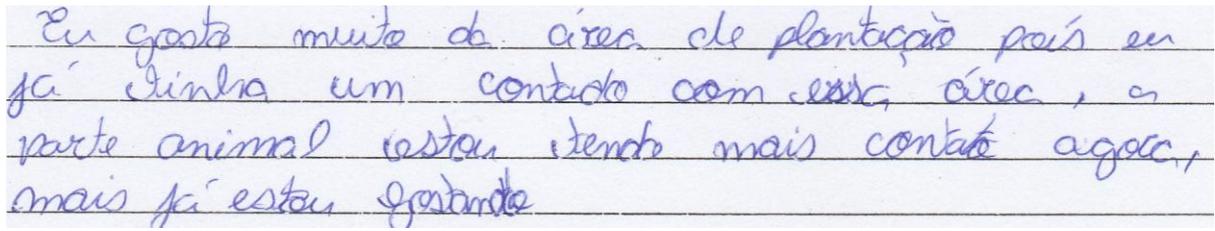
Há ainda, como nas falas dos informantes D e E, a parcela de alunos que criam as suas afinidades a partir de experiências prévias, como pais ou avós que são proprietários de sítios ou trabalham em atividades rurais. No caso, as afinidades desenvolveram-se com as áreas com as quais tiveram a experiência precedente ao ingresso no CTUR, demonstrando que a prática prévia, além de alimentar as afinidades, também ajuda ao longo do curso.

Figura 12 – Informante D da turma 13

2- Quais as suas afinidades com as áreas do curso?

Já havia plantado muitos coelhos/não de forma técnica, e sempre "me dei bem com animais".

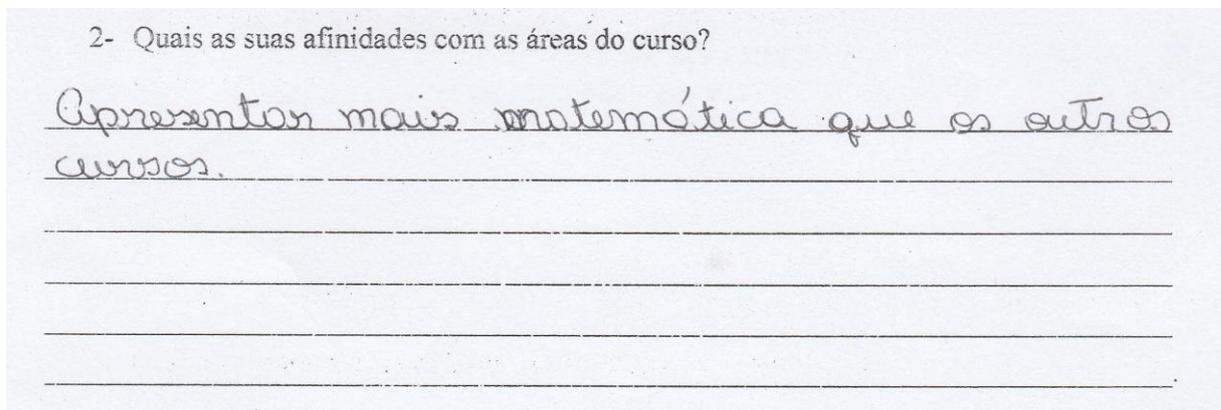
Figura 13 – Informante E da turma 13



Eu gosto muito da área de plantação pois eu já tinha um contato com essa área, a parte animal estou tendo mais contato agora, mais já estou gostando

Algumas das disciplinas do curso técnico em Agroecologia apresentam um grande conteúdo matemático, devido às necessidades de planejamentos. Por isso, um aluno, com maior interesse no ensino propedêutico, demonstrou afinidade, não com uma dada disciplina, mas com parte delas, com os pontos que apresentam maior foco em conteúdos matemáticos. O fato fica evidente na fala aqui reproduzida.

Figura 14 – Informante C da turma 13



2- Quais as suas afinidades com as áreas do curso?
 Apresento mais matemática que os outros cursos.

Em relação à pergunta (3), houve dois caminhos de resposta. No primeiro, os alunos limitaram-se apenas a citar conteúdos técnicos que aprenderam até aquele momento, sem apresentar qualquer comentário acerca dos conteúdos em qualquer das disciplinas técnicas.

Figura 15 – Informante C da turma 13

3- Comente sobre os conteúdos técnicos que você já aprendeu.

Colagem, irrigação, rumicultura, impacto dos agrotóxicos

O segundo caminho foi marcado por respostas que tentavam comentar os conteúdos de alguma forma, mas, em sua maioria, fizeram-no de forma superficial ou de maneira que começavam com uma tentativa de explicar os pontos da disciplina, mas voltavam a elaborar uma citação dos elementos que julgavam mais importantes, ao invés de explicar sobre certos conteúdos.

Figura 16 – Informante A da turma 13

Aprendi conteúdos nos quais não tinha conhecimento e são importantes, como por exemplo produção verde, frango de corte industrial, parte de oleicultura, etc. Todas as matérias (tanto de tec. quanto de ensino médio) são de suma importância.

Figura 17 – Informante D da turma 13

3- Comente sobre os conteúdos técnicos que você já aprendeu.

Produção animal: como alimentos, produção em geral, carne, leite etc.
 • Produção vegetal: como adubo, alimentos e sementes.

Por fim, percebemos que a turma 13 se dividiu em alunos que buscaram o curso por questões ligadas ao quantitativo de vagas; aqueles que ingressaram no curso com o intuito de

se prepararem para os cursos superiores ligados à área e os que buscavam apenas um curso de ensino médio de qualidade. É perceptível, também, a presença de alunos mudando suas visões acerca do curso e da maneira como se veem nele.

6.1.2 A turma 14

Na turma 14, observamos a manutenção do padrão de alunos que escolheram o técnico em Agroecologia por ser o curso que oferecia um maior número de vagas. Tal fator coloca-se como um dos maiores atrativos para os candidatos que optam pelo curso técnico em Agroecologia, soma-se a ele a qualidade e o *status* do Colégio. Verificamos isso na resposta do informante D.

Figura 18 – Informante D da turma 14

1- Qual a sua motivação em fazer o curso técnico em Agroecologia

Por que tinha mais vaga e também por que eu posso sair com um curso técnico.

Outra informação, presente na resposta anterior, é a que afirma o interesse pela formação técnica, mas nesse caso o importante não é a área, mas a formação profissional, o simples fato de ter uma profissão que o permita tentar uma chance no mercado de trabalho logo após a conclusão do EM. Como aconteceu na turma anterior, outro atrativo é a qualidade do colégio. Assim, o interesse pelo curso segue mais pela busca do ensino propedêutico do que pela formação técnica.

Figura 19 – Informante B da turma 14

1- Qual a sua motivação em fazer o curso técnico em Agroecologia

Porque dizem que a maioria média do CUPA não tem

Outra situação que se repetiu na turma 14 foi a parcela de alunos que escolheu o curso por intermédio das pesquisas sobre ele e sobre as áreas que abrange, interessando-se pela temática e pelas ideias transmitidas pela Agroecologia, como viés político, o ecológico e a busca pelo saudável. Observamos tal ponto de vista na resposta do informante A da turma 14.

Figura 20 – Informante A da turma 14

1- Qual a sua motivação em fazer o curso técnico em Agroecologia

Eu me interessei sobre os assuntos tratados na Agroecologia e sobre ela em si, por ir contra o convencional e ter pautas para uma alimentação saudável e natural e pautas sociais também, buscando sempre o melhor para todos. Acredito que na sociedade atual é muito importante.

Outras duas respostas, em consonância com os pensamentos que encontramos nas respostas da turma 13, foram as que apontam alunos sem motivações para cursar Agroecologia, mesmo sem saber do quantitativo de vagas, mas que, com o decorrer do curso, sentem-se cativados pela área e pelos conhecimentos divulgados por ela. E, também, as que afirmaram que o curso foi escolhido porque há uma pretensão, dos alunos, de trabalhar na área ou de cursarem cursos superiores interligados à atuação do técnico agrícola.

Figura 21 – Informante C da turma 14

1- Qual a sua motivação em fazer o curso técnico em Agroecologia

A minha motivação vem daí ao fato de que é uma área de atuação que me atrai muito e que está em uma crescente e outro fator é que eu pretendo trabalhar na área.

Figura 22 – Informante E da turma 14

No começo, não tinha muita motivação, porém, realizei do curso eu gostei muito da parte de piscicultura.

As respostas à questão (2) demonstraram que, assim como na turma anterior, os alunos sentem mais afinidade para com as disciplinas que apresentam maior número de atividades práticas. Outro conteúdo técnico com o qual se animam, à semelhança da turma 13, é o da disciplina Extensão Rural, matéria técnica que aborda, como apontamos anteriormente, a comunicação entre técnico e produtor. Tais percepções ficam exemplificadas nas respostas dos informantes A e C.

Figura 23 – Informante A da turma 14

2- Quais as suas afinidades com as áreas do curso?

Gosto das partes que tratam sobre animais e também de algumas sobre plantação, mais por curiosidade, e de extensão rural por ter contato com os produtores e aprender com eles.

Figura 24 – Informante C da turma 14

2- Quais as suas afinidades com as áreas do curso?

As áreas que eu tenho mais afinidade são as matérias de Produção de Pequenos Animais, Culturas Diversas e Extensão Rural

Encontramos, contudo, algumas respostas, na turma 14, que afirmaram que não tinham e que não desenvolveram nenhuma afinidade com o curso. Essas afirmações aparecem, em diversas situações, como simplesmente não gostar, mas, também, são justificadas com o fato de não ser a área com a qual querem trabalhar ou seguir em um curso de nível superior, o que os leva a olharem as disciplinas do técnico apenas como uma etapa. Exemplificamos com a resposta do informante B da turma 14.

Figura 25 – Informante B da turma 14

2- Quais as suas afinidades com as áreas do curso?

Com todo o respeito, zero afinidades

As respostas à pergunta (3), como as da turma 13, ficaram no paradigma de elaborar listas dos conteúdos aprendidos até aquele momento, sem fazer qualquer comentário sobre eles. Também houve os comentários superficiais ou os que começavam como comentários e acabavam por voltar às listas. Percebemos, contudo, alguns comentários que buscaram se aprofundar nos assuntos abordados; nestes, os alunos focavam em um único ponto, que

despertava maior interesse da parte deles. Exemplificamos com os comentários dos informantes A e C.

Figura 26 – Informante A da turma 14

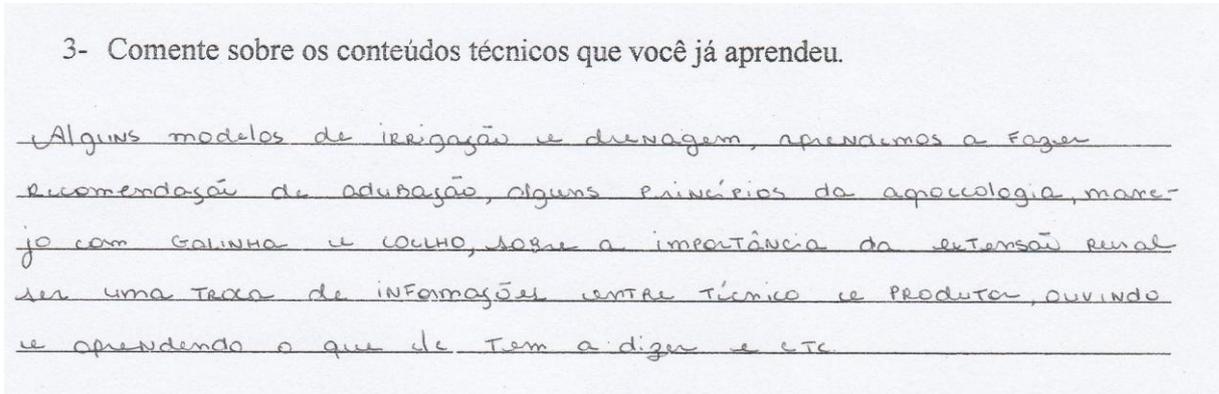
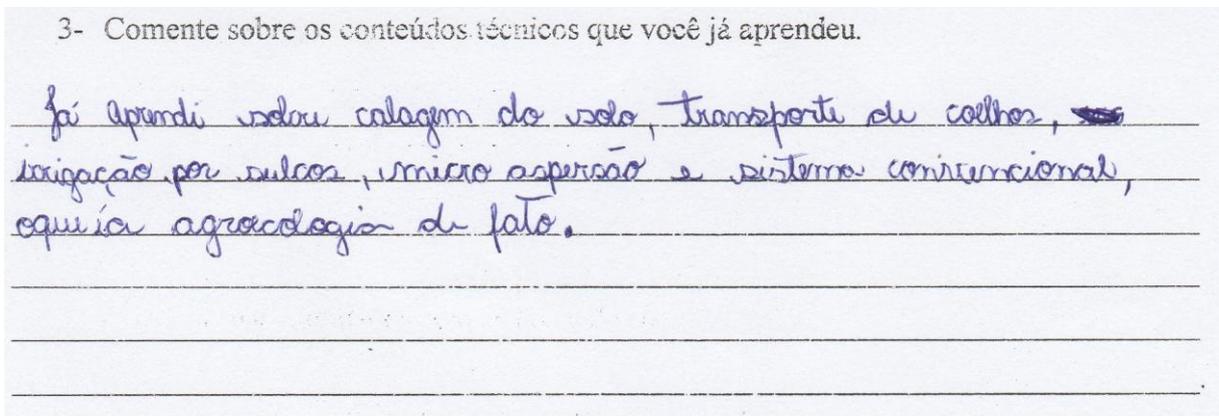


Figura 27 – Informante C da turma 14



Compreendemos, portanto, que, à semelhança da turma 13, os alunos estão divididos entre aqueles que ingressaram no curso por questões ligadas ao quantitativo de vagas; os que buscam uma forma de se prepararem para o ingresso em cursos superiores ligados à área e os que buscavam apenas um curso de ensino médio de qualidade. Também notamos a presença de alunos que mudaram suas visões acerca do curso e de como se veem nele. Nessa turma, porém, há alunos que buscam apenas cumprir a etapa do ensino médio.

6.1.3 Panorama geral

Analisando as respostas que foram dadas às perguntas da atividade de sondagem, percebemos que há uma razoável parcela de alunos que ingressou no colégio sem saber o que é o curso ou simplesmente pelo maior quantitativo de vagas, mas que, no decorrer do tempo, passou a se interessar por ele. Essa percepção nos leva à compreensão de que, apesar de possuírem maior interesse no ensino propedêutico ou de ingressarem no curso por causa do quantitativo de vagas, tais estudantes sairão do colégio com uma formação técnica e precisam estar aptos a exercerem a profissão.

Os discentes demonstraram um relevante interesse na disciplina de Extensão Rural, matéria que trabalha, também, a comunicação entre o técnico e o produtor. Por isso, a proposta que ora apresentamos é oportuna, pois o trabalho do professor de Português aliado à leitura e a produção de textos técnicos pode proporcionar um aprendizado que vá além dos gêneros textuais que os alunos têm contato cotidianamente, ampliando, assim, o seu domínio linguístico e, conseqüentemente, o discursivo. Além disso, permite aos discentes a ampliação vocabular.

Percebemos, ao analisar as respostas, algumas intercorrências em relação à escrita, as quais, em sua maioria, estão ligadas à questões de coesão e de coerência, à concordância, à ortografia e à acentuação e ainda aquelas que se relacionam à sequência lógica na transmissão de informações. A partir dessas observações, pudemos abordar tais assuntos durante a explanação que fizemos e trabalhá-los ao longo do processo de produção textual.

6.2 Os gêneros textuais e a proposta de produção textual

Antes de levar a proposta de produção final aos alunos, fizemos uma explanação acerca dos gêneros textuais, suas organizações e como são divididos em domínios discursivos. Apresentamos também as características do gênero Ofício Circular e seus propósitos nos domínios discursivos nos quais ocorre. Nesse momento, também aproveitamos para tratar da importância desse gênero para o ambiente profissional do técnico em Agroecologia e para apontar a sua linguagem formal, ressaltando que, muitas vezes, ela não é acessível ao produtor o qual precisa seguir essas diretrizes para comercializar aquilo que produz. Explicamos que, dada essa situação, o técnico acaba com a função de transmitir as informações desse documento para os produtores de forma mais acessível.

Buscamos, em discussão com as turmas, descobrir como se pode fazer essa transposição de conhecimento sem a perda do conteúdo que carrega na passagem de um registro para outro. Estabelecemos, com ambas as turmas, propostas e discussões acerca desse processo de retextualização. Fizemos, antes de apresentar as características do gênero Recomendação Técnica aos alunos, oralmente, o processo de retextualizar. Assim, ao expor o texto base aos alunos, propusemos uma situação hipotética e os provocamos com perguntas como:

- a) Como transmitir os conteúdos desse texto para um produtor?
- b) Quais pontos são importantes para desenvolver a parte local da produção?
- c) Que alternativas você pode dar ao produtor para atender as normativas do Ofício Circular?
- d) Como seguir as normativas e estabelecer uma produção rentável?

Tais perguntas visaram a que os alunos iniciassem um processo de reflexão acerca do conteúdo trabalhado e o relacionasse com a prática do cotidiano do Agricultor Familiar. Apesar de parecerem questões técnicas, os alunos foram estimulados a responderem em uma linguagem acessível ao cliente, levando-os a perceber que a língua é um importante elemento para a atividade técnico profissional que tiveram contato e que, de certa forma, exerceram.

As turmas, então, participaram ativamente do procedimento e propuseram diversas formas de transmitir as informações necessárias aos produtores. Aproveitamos, então, para tratar de questões ligadas à sequenciação lógica de informações, de modo a tornar a informação mais clara e compreensível. Só depois dessa discussão oral é que começamos a tratar das características próprias do gênero produto da retextualização. Após elaborarmos uma Recomendação de modo oral, explicamos as características do gênero textual Recomendação Técnica, para o entendimento de sua estruturação, de seus propósitos e de sua função.

Explicamos que a Recomendação Técnica pode ocorrer na oralidade, como fizemos em sala, e depois ser escrita ou, de forma inversa, ser escrita e depois passar à oralidade, surgindo daí um gênero textual mesclado ou híbrido. O texto desse gênero também revela certo grau de formalidade por ser um texto do domínio discursivo profissional, sendo predominante, na sua estrutura, o tipo textual injuntivo. Nele aparece um cabeçalho com uma identificação, a qual varia de acordo com a área técnica, com linguagem clara e objetiva para uma orientação segura, de fácil compreensão para pessoas leigas.

A Recomendação também deve carregar informações técnicas precisas, com o propósito de ajudar as pessoas a atenderem determinadas condições legais ou regulamentares. O texto pode ser construído de modo corrido ou em tópicos, oferecendo um guia de ações com um dado propósito, no caso, a instalação de uma produção animal. Após essa explanação, apresentamos a proposta de produção textual aos alunos.

6.3 Retextualização

Para elaborar uma Recomendação Técnica, o técnico em Agroecologia precisa de diversos conhecimentos, além dos profissionais e dos legais; uma dessas informações é o histórico da área, uma vez que, para fornecer uma orientação, é necessário o máximo possível de informações sobre a propriedade que está atendendo, para que possa adequar a sua Recomendação à necessidade do produtor. Nesse sentido, a proposta que elaboramos apresentou aos alunos um histórico de propriedade, o qual teve algumas informações alteradas.

Quadro 5- Histórico de propriedade

<p>Proprietário: João da Silva (casado e com três filhos). Propriedade: CTUR. Área: 16ha. Localização: Seropédica. Solo: areno-argiloso. Terreno: levemente inclinado. Culturas vegetais: milho, abóbora, feijão, mamão, alface, banana, mandioca. Situação: Início do manejo orgânico. Outras informações: a propriedade inclui um lago viável para uso; há dois bambuzais na área.</p>

Após expor o histórico acima, apresentamos o comando: “*Com base no Ofício Circular n.º 007/99 e nos conhecimentos adquiridos nas disciplinas do Ensino Técnico e do Ensino Médio, elabore uma Recomendação Técnica para a implantação de uma avicultura de corte caipira na propriedade do senhor João da Silva*”. Visando à Elaboração da Recomendação, os alunos receberam uma ficha em que produziram o texto pedido. Passamos então a observar algumas das produções, mas não fizemos nenhuma intervenção, de modo que são apresentadas na íntegra.

6.3.1 A turma 13

Ao analisarmos as recomendações produzidas pela turma 13, percebemos que os alunos compreenderam a proposta de produção e o gênero textual em que deveriam escrever, contudo, poucos foram os que elaboraram a retextualização do Ofício Circular em si. Muitos construíram o texto proposto com diversas informações que resgataram do que aprenderam em outras disciplinas, mas não tocaram no conteúdo do texto base da proposta. Alguns poucos conseguiram aliar os conteúdos das outras disciplinas ao do ofício, mesmo que, em alguns casos, isso aconteça de forma superficial ou num espaço muito pequeno do texto.

Figura 28 – Informante F da turma 13

Responsável técnico: Agroecologia 9:13
 Nome da propriedade: Crux
 Localização: Seropédica
 Área: 26 ha
 Produção: Frango de corte caipira

Para iniciar a produção de frango de corte caipira, é necessária a fazer uma lista exatidão do local para construir o aviário. Nesse local, precisa haver uma boa área para pasto e a galpão não pode ser construído muito perto do lago por conta da umidade alta e proliferação de fungos e bactérias, além de não poder ser feita cerca ~~para~~ ~~para~~ ~~para~~ ~~para~~ de vegetação para que não tenham parasitas por perto, a área do galpão deve ser rodeada de arvores e construído de bambu para haver uma maior durabilidade, precisa caber telas nas janelas, cortinas, telhadura, comedureira e cama aviária que pode ser revestida com materiais como palha, maravalha e serragem.

Antes da chegada das pintinhas, é necessária fazer manejo adequado, preparando as comas, ligando a campânula, substituição da comedureira e de telhadura, desinfetando o galpão.

Assim que chegam no galpão, deve-se fazer uma peragem e contagem das pintinhas, descartar a caixa ~~para~~ ~~para~~ ~~para~~ da foga para que não tenha bactérias no aviário e distribuí-las no galpão.

Para fazer a exatidão das pintinhas deve-se escolher os com alças brilhantes, sombo uniforme, umbigo e cotovelo, etc e outras.

Os requisitos necessários para criação é o cadastramento de granja de criação com a servico de inspeção federal e devem chegar no local de abate com GTA e mexas especificando o sistema de criação.

Alimentação é essencial e deve ser feita corretamente, com ração ou forragemas sem que tenham promotores de crescimento e para cuidar alguns sintomas como diarreia pode usar folha de limão.

Nessa produção, observamos que o informante produziu uma Recomendação Técnica de acordo com as principais características do gênero. Com orientações para que o produtor em questão possa instalar um setor de aves caipiras, contudo, o informante põe conteúdos

aparentemente soltos dentro do texto, apontando informações sem a devida explicação, comprometendo a coerência. Em alguns momentos, colocou informações que se contradizem (como acontece quando diz “além de não poder ser feito perto de vegetação para que não hajam (*sic*) pássaros por perto, a área do galpão deve ser rodeada de árvores”). Há, também, problemas relacionados à pontuação, à concordância e à coesão textual, que merecem a atenção do professor e devem ser resolvidos em um momento de reescrita após a correção.

Apesar da objetividade, os problemas do texto atrapalham e, em alguns pontos, inviabilizam a clareza. Além disso, a Recomendação desse informante só levou em consideração o texto base ao final e retomou-o de forma superficial, apresentando informações do seu conteúdo, sem, porém, detalhar. É perceptível que há aqui um nível de conhecimento do texto base, mas é necessário maior aprofundamento, bem como facilitar as informações retiradas, visando à maior clareza possível.

Figura 29 – Informante G da turma 13

Responsável técnico: AGROECOLOGIA - TURMA 13

Nome da propriedade: CTUR

Localização: SEROPÉDICA

Área: 16 ha

Produção: FRANGO DE CORTE TIPO COLONIAL

PRIMEIRAMENTE, A ESCOZA DA RAÇA APROPRIADA P/ CORTE; O IDEAL SERIAM RAÇAS, OS DE PORTE MEDIO E GRANDE SÃO TANTO MAIS UTILIZAVES QUANTO MAIS VIÁVEIS ECONOMICAMENTE, POSSUINDO BAIXA MORTALIDADE, RESISTENCIA À DOENÇAS, BOA CONDUTA ALIMENTAR. ALÉM NISSO É NECESSÁRIO ADQUIRIR ESSES FRANGOS COLONIAIS DE INCUBATÓRIOS REGISTRADOS NO MAPA.

A ALIMENTAÇÃO DEVE SER CONSTITUÍDA EXCLUSIVAMENTE DE ORIGEM VEGETAL OU SEJA, TODAS AS PROTEÍNAS ETC DEVEM SER VINDAS DE PLANTAS E SEM PROMOTORES DE CRESCIMENTO, NÃO IMPORR QUAL.

O SISTEMA DE CRIAÇÃO E O MANEJO DEVE SER DE ATÉ (NO MÁXIMO) 25 DIAS EM GALPÃO E APÓS ESSE PERÍODO SOLTOS EM PASTO, SENDO DO TIPO EXTENSIVO, OU SEJA NO MÍNIMO 3m² DE PASTO ABRE. OS GALPÕES PODEM SER CONSTRUÍDOS COM USO DE BAMBUS, ALÉM DE USAR ALGUMAS DAS ATUAIS PRODUÇÕES COMO ALIMENTO OU CAMA ALIADA COMO O SABUGO DE MICHÔ FRUTIPANO, ASSIM COMO O USO DO ZAGO COMO FORNECEDOR DE ÁGUA. ALÉM NISSO É RECOMENDADO O DESCANSO DAS ÁREAS DE PASTO, COM A RECOMENDAÇÃO DE UM SISTEMA ROTATÓRIO DE PASTO PARA DIMINUIR GASTOS DOS PASTOS, VAZE RESSALVAR QUE A IDADE MÍNIMA DE ABATE É DE 35 DIAS (2 MESES E 2/3).

PARALMO PARA A PARTE LEGAL O CADASTRAMENTO DAS GRANZAS JUNTO AO SERVIÇO DE INSPEÇÃO RURAL FEDERAL, CONTENDO NOME, INSCRIÇÃO DE PRODUTOR RURAL, CAPACIDADE DE ALOJAMENTO, ENDEREÇO E ONDE ESTÃO.

DEVE HAVER CERTIFICAÇÃO ESPECIAL DE RESPONSABILIDADE DO PRODUTOR NO MOMENTO DE IR AO ABATE, ALÉM DO GTA E ANEAS (MÉDICO VETERINÁRIO E/OU RESPONSÁVEL TÉCNICO COM O TIPO DE CRIAÇÃO), ATENDENDO A REI DO CONSUMIDOR DOS SEUS PRODUTOS (ART. 12, CÓDIGO DE PROTEÇÃO DO CONSUMIDOR, LEI Nº 8078, 11 DE SETEMBRO DE 1990).

ALGUMAS DICAS ESSENCIAIS SÃO O USO DA BAMANEIRA COMO PROTETOR NATURAL CONTRA VENTOS E CERCA VIVA, ALÉM DO USO DA FOLHA COMO MEDICAMENTO NATURAL CONTRA DIARRÉIA. PODENDO UTILIZAR TAMBÉM PESTAS DE ABOBORA, FEIJÃO, MANDIOCA COMO ALIMENTO. AS INSTALAÇÕES DEVEM SER PARALELAS AO SOLO LEVEMENTE INCLINADO, ASSIM COMO PERIÓDICAS PASSAGEM DE TRABALHO P/ OS FILHOS.

Podemos perceber a retomada dos conteúdos do texto base, bem como a busca por uma linguagem que mantenha a formalidade, mas que também seja acessível a alguém sem conhecimentos técnicos. Observamos a tentativa de explicar os pontos de modo cuidadoso, apesar de, em alguns momentos, faltar uma explicação mais completa. Nesse texto, apresenta-se conteúdos das disciplinas técnicas e até das disciplinas do EM, permitindo que a Recomendação do técnico não fique limitada “a traduzir” o texto de origem, mas que dê ao produtor opções para atender as demandas requeridas pelo Ofício Circular.

Outro ponto a ressaltar é o fato de o informante dividir a Recomendação Técnica com as partes referentes à propriedade e ao produtor e aquelas que tratam das questões legais de cadastramentos, à semelhança do que acontece no texto de origem. É perceptível que a retextualização, neste caso, ocorreu de forma eficaz, pois, além de carregar os conteúdos do texto base, apresentou as principais características do gênero Recomendação Técnica.

Figura 30 – Informante H da turma 13.

Responsável técnico: Avicultura 13

Nome da propriedade: CTU

Localização: Senopédua

Área: 16 ha

Produção: Frango de corte (capirid)

• Escolha das aves: A Plymouth (Carijs) é um bom tipo de ave para corte. Devem vir de uma granja de confiança e ser vacinadas da doença de Marek. Sendo então a criação de 100 aves.

• Abriço: Deve ser construído na área mais alta do terreno para evitar ventos fortes, isolado de outras criações e ser fresco, além de possuir fácil acesso ao pasto. E este pode ser construído por bambu.

• Equipamentos e preparo do aviário:

- ↳ Cama aviária - e a forração do piso aviário, podem ser utilizados o sabugo de milho presente na plantação para a forração.
- ↳ Litrub de proteção - Utilizar chapas para a formação desses. Faz a forração com papel (pode ser jornal) e distribui comedouros e bebedouros infantis.
- ↳ Campanulas - Deve ser acaia antes do alojamento dos pintos; 1 campanula é o suficiente.
- ↳ Comedouro infantil - 1 até o 15 dia, assim como o bebedouro.
- ↳ Comedouro e bebedouro definitivo - Deve estar no dorso da ave; usaremos um de cada.

Alimentação: Usaremos como pasto a produção de vegetais orgânicos existentes no terreno.

• Água: Pode ser usado do lago para irrigação do pasto e outras plantações e para o consumo das aves.

• Abate: Deve ser feito com 85 dias, usa-se um abatedouro especializado.

Nesta produção, percebemos que o discente compreendeu a proposta de elaborar uma Recomendação Técnica, desenvolvendo um texto que atende as características do gênero proposto, bem como a sua estrutura; contudo, não foi capaz de atender a proposta de retextualização, visto que toca muito superficialmente no texto base para a atividade proposta como o caso da idade para o abate. Além disso, algumas informações são dadas de forma incompleta, o que gera uma quebra na comunicação com o interlocutor, pois a falta de elementos, ou a apresentação de uma informação partida, pode levar o produtor a cometer equívocos. Também observamos as informações sobrepostas que, junto aos pontos incompletos, dificultam a transmissão do conteúdo importante, comprometendo a função do gênero Recomendação.

Em relação à estrutura linguística, podemos observar problemas de concordância, verbal e nominal, que não são recorrentes no texto; percebem-se alguns problemas de pontuação, que não prejudicam a estrutura do texto e podem ser consertados em posterior momento de reescrita dos textos com o auxílio do professor e com apontamentos que ajudarão no processo de refacção do texto.

Percebemos, com essa produção, que este informante, apesar de não alcançar o objetivo da proposta, a retextualização do *Ofício Circular 007/99*, foi capaz de produzir um texto que atendesse minimamente as características do gênero textual Recomendação Técnica, contudo as informações incompletas e sobrepostas comprometem outras características e a função do gênero proposto. Tais fatos demonstram a necessidade de um atendimento especial para o discente em questão.

Figura 31 – Informante I da turma13.

Responsável técnico: Agroecologia - T:13
 Nome da propriedade: CTUR
 Localização: Seropédica
 Área: 16 ha
 Produção: Frango de corte caipira

É necessário para iniciar a produção do frango de corte caipira escolher o local para construção do abrigo e seguir alguns requisitos como o cadastramento de todas as granjas de criação junto ao Serviço de Inspeção Federal e deverão chegar ao local de abate com GTA e anexos, especificando o tipo da criação.

Não construir o abrigo perto do lago para evitar o surgimento de fungos e bactérias devido a umidade. Como o terreno é levemente inclinado, não há necessidade de fazer nivelamento, o que ajuda também no escoamento da água da chuva. O abrigo deve ser construído no sentido leste-oeste, pode ser usado bambu em sua construção e a área de pasto é de 7-10 frangos por m².

Depois da construção do abrigo, fazer a compra dos equipamentos (comedouro, bebedouro, campânula, círculo de proteção).

Para a compra dos pintinhos, escolher sempre de uma granja conhecida e certificada.

Algumas horas antes da chegada dos pintos, ligar as campânulas, encher os bebedouros e comedouros com água e comida. Colocar uma fina camada de ração para não haver desperdício.

Quando os pintinhos chegarem, coloca-los dentro dos círculos de proteção. Fazer a contagem e pesa-los.

A produção do informante I desta turma demonstra que a proposta de retextualização foi parcialmente atendida pelo fato de que o aluno começa retomando elementos importantes do texto base, como o cadastramento do Guia de Trânsito Animal (GTA); contudo, ele usa a sigla sem explicá-la ou dizer sua importância para o produtor familiar. Percebemos que o

estudante foca nas questões de cadastramento, a exemplo do que já expomos, sem tecer explicações sobre elas ou quais procedimentos para efetuá-lo. Fora esses pontos, não há outros elementos provenientes do texto de origem.

Observamos, porém, que este aluno apresenta informações oriundas de conteúdos de disciplinas técnicas, que são, em alguns pontos, apresentadas de modo a tocar superficialmente o histórico da área, o que compromete a funcionalidade do gênero produzido, visto que aquele tem grande importância na produção deste. Em relação à estrutura linguística, ocorrem poucos casos de problemas de pontuação, os quais podem ser resolvidos em posterior momento de reescrita.

Percebemos que, apesar de compreender a atividade de retextualização e as características do gênero textual Recomendação Técnica, o informante cumpriu de forma parcial a proposta de trabalho, o que torna importante para ele o momento de refacção do texto, no qual teria a oportunidade de ampliar o texto e transferir mais elementos do texto base para a sua produção, além de permitir a correção dos poucos desvios linguísticos observados.

Figura 32 – Informante J da turma13.

Responsável técnico: Agropecuária - Turma: 13
 Nome da propriedade: GRU
 Localização: Seropédica
 Área: 16 ha
 Produção: Franco de corte caipira

Comecemos pela escolha do local onde será feito a criação do franco de corte caipira. O local pode ser feito com lambar e telas, cobertas com folhas de alface e junto com espaço fechado um espaço aberto para fazer a rotação da pastagem, 3 metros por ovelha no pasto.

Alimentação: milho moído/texturado; resto das plantações de alface, alface, mamão e mandiocas usando também os folhos de lambarica. Sua água pode se retirar do lago de sua residência. Sua alimentação tem que ser escalonada, intercalando com ração de classe orgânica.

No abate deve-se fazer a formação de espigas de milho texturadas. Lembrando que a produção o uso de promotores de crescimento.

As raças indicadas para esse tipo de criação seria Rhode island red, por conta de seu peso médio e sua boa qualidade de carne.

Adquirindo 120 aves totais que ter 360 metros por ave no pasto, deve-se adquirir por criatórios.

Manejo inicial: Fazer o círculo de proteção: 2 a 3 horas antes da chegada dos pintinhos; comprimidos ligados na temperatura de 32°C; equipamentos corretados apesar de caíra. Os pintinhos deve ter olhos brilhantes, cor e tamponetes uniforme, um tigo sem caracterizado, com os brilhantes, sem emplastramento na cloaca, virados contra a direção de maré. Após 25 dias saltar os ovelhas.

Orientação para o abate: idade mínima 72 dias, deve ser feito com o peso uniforme de 2 kg. O abate deve ser feito num alcatidouro específico de franco de corte, o alcatidouro deve ter o selo de SIM. Após o abate o franco deve ser abateado com o selo orgânico.

O informante J desta turma elabora uma Recomendação Técnica, mas não atende a proposta de retextualização por não tocar nos conteúdos ou por abordá-los de forma superficial ou mesmo imperceptível. Além disso, as informações são apresentadas de modo truncado e, em alguns pontos, sobrepostas de modo que comprometem a compreensão do texto e a funcionalidade do gênero textual Recomendação. Percebe-se, contudo, que o estudante recorreu a conhecimentos de outras disciplinas para elaborar o texto da Recomendação Técnica, acrescentando-lhe o maior número possível de orientações, as quais precisam ser reorganizadas e complementadas com conteúdos do texto base.

Ao observar a estrutura linguística do texto, observamos alguns problemas ortográficos, como acontece logo no início do texto (comesamos (sic)). Encontramos palavras sem acento, orações com inadequações de concordância, colocação pronominal, de modo que, além dos problemas relativos à estrutura do gênero textual, os desvios gramaticais comprometem o texto, precisando de maior trabalho de revisão e refacção, não só para atender a proposta de retextualização, mas também para reelaborar as ideias presentes no texto produto e desenvolvê-las melhor.

Compreendemos, por fim, que nesta turma houve graus diferentes de compreensão da proposta, desde aqueles que entenderam a proposta até os que não a compreenderam ou o fizeram de forma parcial. Isso fez com que as produções textuais dos alunos variassem desde aquelas que atenderam a proposta de retextualização, mas falhavam na estrutura do gênero do texto produto, até as que, por mais que atendam à estrutura do gênero da produção final, não contemplam o conteúdo texto de origem. Além disso, percebemos uma variação nos desvios gramaticais, inadequações ortográficas até comprometimento na coesão e na coerência, pontos a serem recolhidos e abordados de maneira mais profunda para incentivar os progressos dos alunos.

6.3.2 A turma 14

As Recomendações Técnicas produzidas pela turma 14 seguem o mesmo padrão da 13, de modo que encontramos alunos que compreenderam a proposta de retextualização e a fizeram de maneira compreensiva, assim como aqueles discentes que, apesar de compreenderem a atividade pedida, encontraram dificuldades em retextualizar o texto, mas não em produzir a Recomendação. Nesta turma, contudo, observamos um grupo de aluno que

demonstrou certo desinteresse pela atividade proposta, os quais entregaram textos que não atendiam nem a um nem a outro objetivo da atividade.

Figura 33 – Informante F da turma 14.

Responsável técnico: Agropecuária - 14

Nome da propriedade: CTUR

Localização: Seropédica

Área: 16 ha

Produção: Frango Capão ou Colonial

Você deve começar montando a aléia, eliminando-a para dar
 um 8 acres/m², montar então os círculos de proteção, as composteiras,
 as cisternas e a lanterna sobre o piso com palha de milho triturada
 para algumas semanas e depois, reutilizar materiais.

Antes dos pintos chegarem, realizar uma desinfecção no aléia
 durante 2 a 3 horas antes, ligar composteiras e fechar cisternas.

Verificar a qualidade dos pintos e se estão hacinados contra moscas,
 abelhas, formigas e lebeduras, podendo utilizar as culturas já produzidas
 como sacos e a água do lago para lebeduras. Realizar a passagem dos
 pintos. Depois de 28 dias eles podem ser parados.

A produção do informante F da turma 14 apresenta um texto que não atende a proposta de retextualização e também não apresenta as características do gênero textual Recomendação Técnica. A estrutura expõe orientações, mas estão discriminadas no texto de forma sobreposta e enumeradas sem qualquer explicação acerca da importância dessas práticas ou de como se devem desenvolver. Assim, o texto se apresenta plenamente no modo injuntivo, o que compromete a estrutura do gênero e também a sua função comunicativa.

Acerca da estrutura gramatical, observamos que o discente revela boa desenvoltura na escrita, apresentando poucos desvios gramaticais.

Percebemos, então, que há a necessidade de um momento de refacção e de reescritura do texto, com vistas a reelaborar a Recomendação Técnica de modo que ela atenda as características do gênero e demonstre, de forma clara, a sua função na comunicação técnico-produtor, além de complementá-la com elementos do texto base proposto para a atividade. Com a leitura do texto, percebe-se que o discente foi capaz de recorrer a informações de outras disciplinas da área técnica. Dessa maneira, a reescrita permitiria desenvolver mais as orientações, de maneira que possa explicá-las e fundamentá-las com elementos do *Ofício Circular 007/99*.

Figura 34 – Informante G da turma14.

Responsável técnico: Agroecologia - 14

Nome da propriedade: CTUR

Localização: Seropédica

Área: 16 ha

Produção: frango caipira

Há uma crescente procura, na área de alimentos, por produtos de criações livres de produtos químicos.

Orientação para a criação agroecológica:

- 1- Alimentação: usar as proteínas vegetais, como milho e cacão de abóbora batidos em forma de farinha. Não utilizar nenhum remédio ou produto químico para acelerar o crescimento da galinha.
- 2- Criação: até os 25 dias de idade as galinhas devem ficar em galpão que pode ser de bambu com cama de palha de milho. Depois de 25 dias, os frangos ficarão soltos em pasto com espaço de três metros quadrados para cada ave.

Indicações para o pasto: pode-se utilizar amendoeira, ferrugem, grama de burro, alfafa e capim pangola.

- 3- Equipamentos: os comedouros podem ser feitos de cone PVC e as bebedouros de garrafa pet.
- 4- Idade para abate: no mínimo 85 dias
- 5- Raças: Rhode Island Red, Plymouth Rock Barrada e New Hampshire.

Condições para venda do produto:

- Cadastrar a granja no Serviço de Inspeção Federal. Cadastrar e inscrição do produtor rural com capacidade de espaço para galpão e endereço.
- A instalação de abate pode ser a mesma utilizada no frango convencional, mas deve ser feito em horários diferentes (manhã e tarde) para evitar contaminações.
- Quando for preciso, o Serviço de Inspeção Federal pode ir verificar a forma de criação.
- As contaminações que chegarem ao consumidor serão de responsabilidade do produtor.

O informante G desta turma começa o texto com uma justificativa que explica o porquê a produção caipira pode ser uma alternativa lucrativa para o produtor familiar. Em seguida, inicia as orientações da Recomendação Técnica; para isso faz uma divisão entre os assuntos relativos à propriedade e aqueles que tratam de elementos relacionados ao cadastramento da granja em órgãos de inspeções e nas certificadoras. Ao observá-lo, percebemos que o estudante foi capaz de atender proposta de retextualização do *Ofício Circular 007/99*, bem como desenvolveu uma Recomendação que atende as características do gênero e a sua função comunicativa, de forma que faz o processo de retextualização de maneira correta.

Somado a isso, temos a busca por apoio em assuntos que são abordados nas diversas matérias da área técnica, enriquecendo o texto retextualizado e ampliando as informações contidas nele. Há pontos que podem ser complementados, mas não comprometem a função do gênero Recomendação Técnica, visto que essas informações podem ser adicionadas num momento de reescrita.

Em relação à estrutura linguística, identificamos apenas alguns desvios gramaticais ligados às questões de pontuação. Tais inadequações resolvem-se no momento de refacção do texto. Por fim, vemos no texto a compreensão de toda a proposta trabalhada, bem como das estruturas dos gêneros, base e produto, da retextualização.

Figura 35 – Informante H da turma 14.

Responsável técnico: Agroecologia, 14
 Nome da propriedade: CTUB
 Localização: Serapédica
 Área: 16 ha
 Produção: FRANGO DE CORTE CAIPIRA

ANTES DE TUDO, POR SE TRATAR DE UMA PROPRIEDADE FAMILIAR, É IMPORTANTE TER UM ABRIGO PARA OS FRANGOS, ONDE DEVE CONTER UMA CAMA AUXILIAR QUE PODE SER FEITA DE PALHA DE MILHO, ^{PISTURADA} JÁ QUE A PROPRIEDADE CONTEM ESSE ~~PRODUTO~~ CULTIVO, ALÉM DE DIVERSOS APARELHOS, COMO CAMBRESIMIA, COMEDOUROS, BEBEDOUROS E UM CÍRCULO DE PROTEÇÃO. EM VOLTA AO ABRIGO, DEVE TER UMA ÁREA RESERVADA PARA QUE OS ~~AVES~~ FRANGOS TENHAM ACESSO A PASTO, QUE PRECISA CONTER PLANTAS FORRAGEIRAS (AMENDOIM FORRAGEIRO) E GRAMINEAS (CAPIM PANCOLOLA).

PARA QUE O PROPRIETÁRIO TENHA UMA BOA PRODUÇÃO DE FRANGO CAIPIRA É PRECISO SEGUIR FIELMENTE ESSAS RECOMENDAÇÕES.

→ ALIMENTAÇÃO: A DIETA DOS FRANGOS DEVE SER CONSTITUÍDA ~~PO~~ EXCLUSIVAMENTE POR INGREDIENTES DE ORIGEM VEGETAL, É IMPORTANTE CONTER PROTEÍNAS, COMO POR EXEMPLO LEGUMINOSAS, QUE VÃO GARANTIR PARTE DA SAÚDE DOS FRANGOS. É TOTALMENTE PROIBIDO O USO DE PROMOTORES DE CRESCIMENTO.

→ MANEJO: ATÉ O 25º DIA DE VIDA AS AVES DEVEM PERMANECER EM GALPÕES. APÓS ESSA IDADE DEVEM SER SOLTOS NO CAMPO (NO MÍNIMO 3m² DE PASTO POR AVE).

→ IDADE DE ABATE: AS AVES DEVEM SER ABATIDAS COM NO MÍNIMO 83 DIAS DE VIDA.

→ INHAGEM: DEVE-SE USAR AVES COM RAÇAS ESPECÍFICAS PARA ESTE FIM (PRODUÇÃO DE OVOS). OU SEJA, NÃO PODE USAR AVES ESPECÍFICAS PARA FRANGO DE CORTE.

O PRODUTOR DEVE ATENDER OS SEGUINTE REQUISITOS:

- DEVE CADASTRAR COM NOME, INSCRIÇÃO DO PRODUTOR, CAPACIDADE DO ALOJAMENTO, ENDEREÇO E LOCALIZAÇÃO CADA GRANJA JUNTO AO ~~SERVIÇO~~ SERVIÇO DE INSPEÇÃO FEDERAL.
- AS INSTALAÇÕES PODEM SER AS MESMAS QUE PARA FRANGO DE CORTE, PORÉM, DEVE-SE IDENTIFICAR E DIFERENCIAR OS LOTES E FAZER MANEJO EM ^{HORÁRIOS} DIFERENTES.
- AO IREM PARA O ESTABELECIMENTO DE ABATE, OS FRANGOS DEVEM ESTAR ACOMPANHADOS DE UM CERTIFICADO QUE GARANTE QUE O PRODUTOR SEGUIU ^{TODAS AS} RECOMENDAÇÕES.
- AO IREM PARA O ESTABELECIMENTO DE ABATE, OS FRANGOS DEVEM ESTAR ACOMPANHADOS DO GITA (GUIA DE TRANSPORTE ANIMAL). O MÉDICO VETERINÁRIO OU UM RESPONSÁVEL DEVE ESPECIFICAR O MÉTODO DE CRIAÇÃO.
- QUANDO NECESSÁRIO, O SERVIÇO DE INSPEÇÃO FEDERAL PODE VERIFICAR O SISTEMA DE CRIAÇÃO NAS GRANJAS, FAZENDAS OU CRIATÓRIOS PARA GARANTIR QUE TÁ TUDO CERTO.

§) O PRODUTOR DEVE ATENDER/SEGUIR O ARTIGO 12 DO CÓDIGO DO CONSUMIDOR, QUE SERVE PARA A PROTEÇÃO E DEFESA DO MESMO, LEI Nº 8078 DE 11 DE SETEMBRO DE 1990.

ESTABELECE-SE QUE A DOL FAÇA SEMPRE QUE JULGAR NECESSÁRIO AUDITORIAS NO LOCAL ENAS GRANJAS DE PRODUÇÃO PARA ASSEGURAR QUE TODAS AS CONDIÇÕES ESTÃO SENDO ATENDIDAS E DEPENDENDO DOS RESULTADOS A CONCESSÃO PODE SER CANCELADA.

O informante H da turma 14 apresenta um texto de Recomendação que trabalha bem a atividade de retextualização. O discente começa falando das necessidades iniciais para desenvolver uma produção e dando algumas opções de como atendê-las. Em seguida, trata dos termos do texto base, apresentando os conteúdos e acrescentando alternativas para atender a tais requisitos, assim, o estudante elabora um texto topicalizado e busca explicar ao máximo a constituição das etapas a serem seguidas e preparadas. O informante H desta turma divide a Recomendação nas partes próprias da granja e as que são ligadas ao cadastramento desta.

Percebemos, portanto, a presença dos conteúdos do *Ofício Circular 007/99*, o que nos leva a compreender de que o discente desenvolveu bem o processo da retextualização. Além disso, o texto produto está adequado às características formais do gênero Recomendação Técnica, bem como a sua função comunicativa, devendo apenas dar maiores explicações sobre as siglas utilizadas, como o caso da sigla de Divisão de Operações Industriais (DOI). Há apenas alguns desvios gramaticais em relação à regência verbal e à nominal e pontuação, os quais são resolvidos com uma reescrita do texto.

Figura 36 – Informante I da turma14.

Responsável técnico: Agroecologia, turma 14.

Nome da propriedade: ETUR.

Localização: Seropédica.

Área: 16ha.

Produção: Franco de corte caipira.

ORIENTAÇÕES PARA UMA AVICULTURA DE CORTE ALTERNATIVA:

- LINHAGEM: Franco Colonial 041, Caipira Pescoco Pelado, 7P, Paraíso Pedruz, Label Rouge
- ABRIGO: Estrutura feita com os bambus que já estão presentes na área, bebedouros e comedouros que podem ser feitos com canos PVC e/ou garrafas PETs, campânulas com lâmpadas incandescentes e a cama aviária que pode aproveitar a palha do sabugo de milho triturada
- PASTO: Área de 3m²/ave, cultivada com plantas forrageiras, gramíneas (ex: capim pangola, capim pangolão, grama de burro) ou leguminosas (ex: amendoim forrageiro, guandu, alfafa). Depende da fertilidade do local.
- ALIMENTAÇÃO: A indicação é jungão da ração com os ingredientes de origem vegetal já cultivados, como milho, semente de abóbora (servindo como vermífugo) e banana (contra a diarreia). Proibido uso de promotores de crescimento. Os resíduos da cama/fezes podem ser usados como adubo.
- MANEJO: Primeiro o manejo inicial, confinamento no abrigo até o 25º de idade e depois são soltos no pasto. A idade para abate é de no mínimo 85 dias

→ PROSEGUINDO, DEVEM CUMPRIR OS SEGUINTE REQUISITOS:

- 1º Cadastrar todas as granjas de criação ^{com} nome, inscrição do produtor, capacidade de alojamento, endereço e localização junto ao Serviço de Inspeção Federal.
- 2º Instalações para abate podem ser as mesmas para Franco de corte, porém identificar e diferenciar os lotes e fazer manejo em horário diferente.
- 3º Os lotes direcionados ao local de abate deverão chegar acompanhados de Certificação Especial, garantindo que o produtor seguiu todas as recomendações.
- 4º Ao chegarem ao local de abate devem estar acompanhados do GTA (Guia de Trânsito Animal) junto com médico veterinário ou responsável técnico para especificar o sistema de criação.
- 5º Quando necessário, o Serviço de Inspeção Federal irá poder certificar o local o sistema de criação desses Frangos.
- 6º O produtor deve atender o artigo 12 do código de proteção e defesa do consumidor, Lei Nº 8078 de 11 de setembro de 1990.

Estabeleceu-se então que a DOI (Divisão de Operações Industriais) fará sempre que julgar necessário as auditorias no local e nas granjas de produção, para assegurar que todas as condições estão sendo atendidas e dependendo dos resultados ^{obtidos} ~~obtidos~~, a presente concessão poderá ser cancelada.

A produção do informante I desta turma demonstra um entendimento da proposta de retextualização, contudo, elabora um texto muito mesclado, no qual em alguns pontos retoma o texto base de maneira profunda e, em outros, de maneira superficial. Assim, o aluno divide a Recomendação Técnica em dois momentos: no primeiro, trata dos elementos próprios da propriedade e, no segundo, daqueles ligados às questões de registros da granja e da produção, neste o discente apresenta as informações relacionadas aos órgãos certificadores e aos de inspeção, ponto em que o texto base é retomado de forma mais profunda; naquele, o estudante trata dos requisitos para a implantação da granja, porém aborda mais as informações de outras matérias e aponta de forma superficial os conteúdos do texto de origem.

Em relação à estrutura do gênero, vemos que o informante I compreendeu o gênero produzido, assim como elaborou um texto que atende as características e a função comunicativa do gênero textual Recomendação Técnica, sendo necessárias algumas adequações dos elementos lexicais, com vistas a melhorar a compreensão do texto para pessoas que possuem menor conhecimento do léxico técnico e do legal. Ao tratar da estrutura gramatical, observamos poucos desvios, os quais são facilmente adequados em um posterior momento de refacção do texto, aprofundando, no texto produto, alguns pontos do texto base.

Figura 37 – Informante J da turma14.

Responsável técnico: Agropecuária 14

Nome da propriedade: CTUR

Localização: Seropédica

Área: 16ha

Produção: Frango caipira de corte

Para os frangos cujo ~~o~~ a produção seja caipira algumas condições devem ser seguidas fielmente.

Como a produção é familiar é necessário um abrigio e a cama aviária ~~deve~~ pode ser feita com palha de milho que já está presente no terreno. A alimentação deve ser constituída exclusivamente por alimentos de origem vegetal, que podem ser utilizados algumas das culturas presentes no terreno; como milho, semente da abriçosa para letrificação e a folha da bananeira para tratar diarréia. E por o frango ser caipira ele precisa ter acesso a pasto, que pode ser usado como gramíneas o capim pangolão e leguminosas e amendoim forrageiro. Os bebedouros e comedouros podem ser feitos com materiais mais simples como garrafa pet e cama PVC.

O manejo, os frangos tem que ficar até 23 dias, após essa idade devem ser reletos ao pasto com 3 metros quadrados de pasto por ave, sendo a idade de abate no mínimo de 85 dias. As linhagens utilizadas são aquelas de crescimento lento.

Para o manejo inicial pode ser feita os equipamentos necessários com materiais mais acessíveis. Dentro do círculo de proteção, a cama aviária deve ser feita com a palha de milho, mas ela tem que estar triturada e a campanula pode ser feita com lâmpada incandescente.

O informante J desta turma compreendeu a proposta de produzir uma Recomendação Técnica, porém não atingiu o objetivo de retextualização. Apesar de faltarem informações necessárias a uma produção de frango de corte caipira, o texto atende minimamente à estrutura do gênero proposto e toca de modo superficial no conteúdo do texto base, tornando importante uma reescrita e uma ampliação do texto produto. Assim, percebe-se que falta

maior entendimento do *Ofício Circular 007/99*, a fim de que a Recomendação seja complementada e atenda por completo as características e a função comunicativa do gênero textual Recomendação Técnica.

Ao tratar dos componentes gramaticais, observamos que há algumas inadequações referentes à regência verbal e à nominal, além de construções que precisam de adequação em questões de coesão e de coerência textual, visto que algumas informações são expostas de maneira sobreposta. Assim, o texto produto pode ser ampliado e complementado, atendendo de forma mais completa a função e as características do gênero textual Recomendação Técnica.

Por fim, notamos, nesta turma, um maior número de alunos que compreenderam a proposta de atividade, mas ainda percebemos que uns não compreenderam a proposta ou a compreenderam de forma parcial. Houve alunos que produziram uma Recomendação que atende as características deste gênero, sua função comunicativa e também elaboraram a retextualização, há, contudo, os que produziram a Recomendação, mas não fizeram menção ao texto base ou a fizeram de forma superficial. Entendemos, portanto, que os alunos possuem a necessidade de um momento de refacção dos textos.

6.3.3 Panorama geral

Ao compararmos as produções das duas turmas, 13 e 14, compreendemos que nas duas turmas houve graus diferentes de compreensão da atividade proposta. Apesar de, nas duas classes, haver alunos que compreenderam e desenvolveram as atividades de modo satisfatório, encontramos um grupo de discentes que ou não compreendeu a proposta ou simplesmente não se interessou em produzir o texto adequadamente. Há, na turma 14, um maior número de alunos que elaborou a Recomendação de forma mais completa, operando o processo de retextualização de forma adequada e satisfatória à situação comunicativa.

Essas percepções nos levam a compreender a necessidade do momento de reescrita e de refacção da atividade e dos textos. Além disso, a análise dos textos nos permite, na qualidade de professor, recolher os conteúdos gramaticais ainda não alcançados e não fixados pelos discentes, para trabalhá-los de maneira mais exaustiva, com vistas a preencher as lacunas do processo de aprendizagem até este ponto, cooperando para um processo educativo que seja construtivo para os alunos.

6.4 Resultados

Ao final das atividades da pesquisa, buscamos saber e compreender a percepção que os alunos tiveram acerca do trabalho que desenvolvemos até aquele momento. Para tal, preparamos uma atividade que tencionou a avaliação, por parte dos alunos, da proposta que fora aplicada. Elaboramos um questionário, à semelhança da atividade de sondagem, com três perguntas que visavam à manifestação das opiniões dos alunos, para que assim pudéssemos fazer uma autoanálise e uma autocrítica sobre a preparação e acerca do desenvolvimento das atividades desenvolvidas na pesquisa, bem como discutir maneiras de melhorar, para o futuro, a proposta. Perguntou-se aos alunos:

1. Como foi a experiência de participar das atividades desenvolvidas?
2. Como você descreveria a experiência?
3. Acha que a conexão entre as disciplinas te ajudou na produção da Recomendação Técnica?

A pergunta (1), focada nos alunos, objetivou compreender o sentimento dos alunos em participar das atividades de pesquisa que foram desenvolvidas ao longo do período de aplicação; a pergunta (2), cujo foco está na pesquisa, almejava que os alunos falassem sobre o trabalho desenvolvido, de modo a descrevê-lo quer de forma positiva, quer negativamente e, por fim, a pergunta (3), relacionada a produção final, tentou descobrir se os alunos atenderam ao objetivo de utilizar os conteúdos das diferentes disciplinas, técnicas e propedêuticas, já vistas por eles. A partir dessas respostas, pudemos avaliar a nossa prática e observar as lacunas que ficaram na preparação e na aplicação das atividades desenvolvidas, o que nos leva a melhorar gradativamente a proposta e a aplicação dela.

Faz-se importante ressaltar, que, em ambas as turmas, houve alguns alunos que identificaram certa ambiguidade entre as perguntas (1) e (2). Dentre estes, tivemos aqueles que simplesmente responderam sem estabelecer qualquer questionamento e os que questionaram acerca da possível repetição de sentidos nas questões. Após uma sucinta explicação do que cada enunciado solicitava, os alunos que ficaram em dúvida finalizaram a atividade de avaliação. Analisamos, a seguir, as respostas que obtivemos dos estudantes.

6.4.1 A turma 13

Ao analisar as respostas da turma 13, percebemos que uma parcela dos alunos apresentou uma resposta positiva acerca das atividades; porém, houve alguns alunos que deram uma resposta positiva para algumas perguntas e para outras uma resposta que, aparentemente, expressa uma visão negativa. Deixando, assim, uma opinião que fica no meio do caminho e que demonstra uma necessidade de aprimoramento da proposta de trabalho e da sua aplicação. Observamos tais fatos nas falas que são apresentadas a seguir.

Figura 38 – Informante K da turma13.

1- Como foi a experiência de participar das atividades desenvolvidas?

Um pouco positiva.

2- Como você descreveria a experiência?

Interessante e necessária.

3- Acha que a conexão entre as disciplinas te ajudou na produção da recomendação técnica?

Sim, agora com essa experiência tenho uma ideia de como me comunicar com um produto

O informante K, da turma 13, responde à questão (1) dizendo que participar da pesquisa foi cansativo sem apresentar maiores explicações acerca da sua opinião, ao responder a pergunta (2), contudo, o estudante demonstrou entender o desenvolvimento e a aplicação das atividades como uma prática interessante e necessária, o que, mesmo sem maiores comentários sobre sua resposta, nos faz entender que, apesar de achar uma experiência cansativa, o informante em questão viu nela alguma importância, a qual justifica a sua apresentação.

À questão (3) o discente responde de forma positiva e complementa afirmando que as atividades trabalhadas ajudaram-no a aprender uma nova forma de se comunicar com produtores rurais. Compreendemos, portanto, que, por mais cansativa que a aplicação da pesquisa tenha sido cansativa, o Informante K percebe um grau de importância nela e pode retirar dela aprendizados que julga importantes.

Figura 39 – Informante L da turma 13.

1- Como foi a experiência de participar das atividades desenvolvidas?

Foi uma experiência produtiva, útil para ^{que} os futuros técnicos em agroecologia tenham êxito e não vão para a universidade ou mercado de trabalho leigos ou sem conhecimento (no caso se requisarem o ramo de agroecologia ou semelhante).

2- Como você descreveria a experiência?

Algo necessário e bem planejado ter sido passado no 1º ano, pois assim os alunos irão praticando e terão facilidade no assunto.

3- Acha que a conexão entre as disciplinas te ajudou na produção da recomendação técnica?

Sim, um exemplo disso seria a disciplina de português, onde para fazer uma recomendação técnica é necessário ter coerência e coesão.

O informante L, da turma 13, ao responder à pergunta (1), afirmou que participar da pesquisa foi, para ele, uma experiência útil e produtiva. Além disso, afirma que ela pode ajudar os alunos a terem êxito na vida profissional de Técnico Agrícola ou no prosseguimento de seus estudos em níveis superiores. À questão (2), o aluno diz que a pesquisa foi necessária e bem planejada e entende que a aplicação no primeiro ano do EM Técnico foi produtiva por permitir que os alunos exibam maior prática e domínio dos temas e da produção do gênero textual trabalhado.

Ao responder a pergunta (3), o estudante afirmou que a interdisciplinaridade proposta foi importante, visto que, por meio da conexão entre os saberes, ela ajudou na elaboração de textos coesos e coerentes, bem como a compreendê-los para auxílio na produção de um novo texto. Compreendemos, por fim, que para este informante o processo, a pesquisa e a proposta

de interdisciplinaridade são relevantes e importantes, principalmente, a discentes do primeiro ano, levando em consideração o processo de interligar diferentes conteúdos, além dos processos de produção textual.

Figura 40 – Informante M da turma13.

1- Como foi a experiência de participar das atividades desenvolvidas?

Razoável, porém acho que teve informações demais

2- Como você descreveria a experiência?

Bastante esclarecedora, porém tivemos muitas informações confusas, de um nível "superior" ao nosso conhecimento, ao nosso "nível". A maioria das informações foram produtivas, porém algumas mínimas detalhes não foram produtivos em relação às características do documento

3- Acha que a conexão entre as disciplinas te ajudou na produção da recomendação técnica?

Sim. Tivemos algo como: extensão total e aprendemos a como nos comunicar com o produtor, de forma clara e precisa e objetiva.

Ao responder à questão (1), o informante M, da presente turma, diz que a experiência dele em participar da pesquisa não foi boa e nem ruim, mas foi algo razoável, isto é, aceitável, tendo, então, certa validade; o discente justifica a sua afirmação dizendo que houve informações demais nas atividades. Essa resposta complementa a do informante K, que disse que a atividade foi cansativa. Apesar de apontar um excesso de conteúdos, o estudante,

respondendo à questão (2), aponta que a proposta foi esclarecedora, apontando que, para ele, o conjunto de informações foi confuso, porque elas estavam acima do nível dos alunos; ao mesmo tempo, contudo, o estudante pontuou que a maioria dos conteúdos foi produtiva.

À questão (3), o informante M responde que a conexão entre as disciplinas ajudou na elaboração do texto final, visto que essa conversa entre as disciplinas permitiu um maior aprendizado acerca da comunicação com o produtor rural, de modo que esta seja efetuada de maneira compreensível e que não fuja nem dos conhecimentos deste e nem das características do gênero utilizado. Compreendemos, por fim, que havia uma necessidade de que a proposta fosse reelaborada, de maneira que ficasse menos cansativa ou mesmo que houvesse maior tempo o que permitiria a melhor pormenorização das atividades. O objetivo, contudo, foi atingido, mostrando que o percurso precisa ser melhor trabalhado.

Figura 41 – Informante N da turma13.

1- Como foi a experiência de participar das atividades desenvolvidas?

A EXPERIÊNCIA PODE SE RESUMIR EM UMA ATIVIDADE ORIENTATIVA ONDE PODEMOS DIZER E ENSEJAR NO MANEJO DESSE MEIO NO QUAL FOI ENCONTRADO, COM VÁRIOS PROBLEMAS E COMÉNTOS QUE PODE SER TOMADO NA ORIENTAÇÃO

2- Como você descreveria a experiência?

UMA EXPERIÊNCIA ONDE HÁ A POSSIBILIDADE DE ENCONTRAR SOLUÇÕES E CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORIENTAÇÃO TÉCNICA, OU SEJA, EM CERTO ASPECTO BOM.

3- Acha que a conexão entre as disciplinas te ajudou na produção da recomendação técnica?

SIM, POIS HÁ A NECESSIDADE DE ENSINAMENTO EM FUSÃO DAS DISCIPLINAS

O informante N, da turma 13, afirmou, ao responder a pergunta (1), que, para ele, participar da pesquisa foi uma experiência de orientação que o permitiu entender melhor as questões relacionadas aos manejos da produção avícola, bem como encontrar meios de orientar produtores e de resolver situações por meio da compreensão dos textos legais e da utilização de diversos conhecimentos. Em relação à questão (2), o aluno pontuou que a

proposta foi boa por possibilitar a resolução de problemas, complementando seu comentário com ideias presentes na resposta anterior.

Por fim, respondendo a pergunta (3), o estudante afirmou que a interdisciplinaridade foi importante e o ajudou a elaborar a atividade final, comentou, também, a importância de um ensino que preze pela conexão entre as diversas disciplinas. Compreendemos, portanto, que este informante teve um bom aproveitamento da atividade aplicada e foi capaz de atingir os objetivos propostos, bem como a interação entre os conhecimentos das disciplinas técnicas e os das propedêuticas, de modo a tornar os processos de ensino e de aprendizagem mais produtivos.

Figura 42 – Informante O da turma13.

1- Como foi a experiência de participar das atividades desenvolvidas?

Foi uma experiência muito boa, eu consegui entender bastante coisa.

2- Como você descreveria a experiência?

Foi muito divertido, consegui escrever meu texto do jeito certo, pois a explicação foi boa e eu consegui ser muito produtivo.

3- Acha que a conexão entre as disciplinas te ajudou na produção da recomendação técnica?

Sim, uma matéria precisa da outra e se conectam muito e assim estas matérias se conectam para meio que "traduzir" uma de lá para um produtor.

A resposta do informante O, desta turma, à questão (1) revelou que a experiência de participar da pesquisa foi muito boa, permitindo que ele entendesse os conteúdos com bom aproveitamento, revelando o envolvimento do aluno com as atividades desenvolvidas. Ao responder à pergunta (2), o discente afirma que achou a aplicação da pesquisa divertida e que

gostou da explicação das atividades, pois ela o ajudou na elaboração do texto final da proposta.

À pergunta (3), este informante respondeu afirmando que a conexão entre as disciplinas foi importante para o seu texto final, além disso, explicou que, a partir das atividades interdisciplinares, pode entender que as disciplinas dependem uma das outras e se conectam umas com as outras. Para ele, a proposta interdisciplinar, aplicada, permite uma maneira de “traduzir” documentos legais para uma linguagem compreensível ao produtor rural. Compreendemos, portanto, que o aluno em questão viu a pesquisa como algo útil para si e acha importante o uso de metodologias interdisciplinares nos processos de ensino e de aprendizagem.

Percebemos, por fim, que a turma 13 apresentou certo nível de contentamento com a pesquisa, achando-a interessante e integrativa. Mesmo aqueles alunos que viram a proposta como cansativa ou acharam que ela transmitiu um excesso de informações, pontuaram que seus objetivos demonstram importância e relevância para o ensino.

6.4.2 A turma 14

Analisando as respostas da turma 14, percebemos que há uma parcela dos alunos que gostaram da proposta e do desenvolvimento das atividades, mas também há aqueles que participaram como uma forma de cumprir o momento da aplicação da pesquisa. Há, também, aqueles que se empolgaram com as atividades, mas acharam, como na turma 13, o processo de aplicação cansativo. Tais informações demonstram, uma vez mais, a necessidade de aprimoramento da proposta para esta turma e da proposta como um todo.

Figura 43 – Informante K da turma14.

1- Como foi a experiência de participar das atividades desenvolvidas?

É legal, bom para praticar a escrita.

2- Como você descreveria a experiência?

À princípio, interessante e inovador; depois ficou repetitivo, mas de bom proveito.

3- Acha que a conexão entre as disciplinas te ajudou na produção da recomendação técnica?

Sim, facilitou na memorização das matérias de técnica.

O informante K, da turma 14, respondeu à pergunta (1) afirmando que gostou de participar da atividade e achou que foi boa para praticar escrita, o que demonstra que, para

ele, a pesquisa valeu a pena, contudo, ao responder à questão (2), o discente pontuou que, em um primeiro momento, achou a proposta interessante e inovadora, mas, com o desenvolver das práticas, ela se tornou repetitiva. Ainda assim, o discente descreveu-a como proveitosa, fato que nos leva a perceber que é urgente a necessidade de uma revisão das atividades; porém, elas foram capazes de atingir os seus objetivos.

Ao responder à pergunta (3), o informante K afirmou que a interdisciplinaridade foi importante para a elaboração do seu texto final, bem como o ajudou a memorizar melhor conteúdos da área técnica. Percebemos, portanto, que, apesar de atingir os objetivos, seria oportuno revisar a proposta apresentada, de modo que fique menos repetitiva e seja ampliada em tempo de discussão.

Figura 44 – Informante L da turma14.

1- Como foi a experiência de participar das atividades desenvolvidas?

Interessante e produtiva enquanto técnico agrícola cursando o ensino médio.

2- Como você descreveria a experiência?

Uma oportunidade diferente de lidar melhor como técnico em agropecuária e ao lidar com o pequeno produtor de acordo com a variação de conhecimentos.

3- Acha que a conexão entre as disciplinas te ajudou na produção da recomendação técnica?

Acho que foi exatamente isso que foi fundamental, pois aprendendo separadamente não vemos a importância de cada matéria e não damos valor até perceber que todas as disciplinas estão interligadas.

O informante L desta turma, ao responder à questão (1), disse que a experiência dele em participar da pesquisa foi interessante e produtiva, corroborando tais afirmações com o fato de cursar um curso técnico integrado ao Ensino Médio, o que nos leva a perceber que a

interdisciplinaridade teve um importante papel na experiência. A pergunta (2) foi respondida com a afirmação de que a proposta se apresentou como uma oportunidade de desenvolver melhor experiência dele com o curso técnico e a maneira como lidar com as variações de conhecimento.

Ao responder à questão (3), o estudante apontou que a metodologia interdisciplinar foi de fundamental importância para a produção do seu texto final, mas também foi relevante para desenvolver a percepção de que as disciplinas, propedêuticas e técnicas, são interligadas. Por fim, vemos que, para este informante, a pesquisa foi proveitosa e, além de atingir os objetivos, gerou o entendimento de que a interdisciplinaridade é fundamental para os processos de ensino e de aprendizagem.

Figura 45 – Informante M da turma14.

1- Como foi a experiência de participar das atividades desenvolvidas?

Foi legal

2- Como você descreveria a experiência?

Interessante, pois não sabia que a Agropecuária está ligada com disciplinas que nem passava na minha cabeça, e nem passaria se não fosse pela pesquisa.

3- Acha que a conexão entre as disciplinas te ajudou na produção da recomendação técnica?

Sim

Ao responder à questão (1), o informante M desta turma, simplesmente afirma que foi uma experiência legal, sem apresentar nenhum outro comentário, o que nos faz perceber que,

para ele, a participação na pesquisa foi positiva. À pergunta (2), o discente apontou que a proposta revelou-se importante por mostrar as ligações da Agroecologia com as diversas disciplinas curriculares do curso técnico integrado ao Ensino Médio, levando-nos a compreender que, por meio da pesquisa, fomos capazes de demonstrar a conexão dos diversos conteúdos do curso.

Ao responder, por fim, à questão (3), o aluno pontou que a abordagem interdisciplinar foi importante para a operação e a elaboração do texto final. Compreendemos, com isso, que, por mais simples que as respostas tenham sido, elas foram capazes de demonstrar que o discente conseguiu alcançar os objetivos aos quais nos propomos com a pesquisa e ainda pode elucidar a construção do conhecimento por meio de metodologias interdisciplinares.

Figura 46 – Informante N da turma14.

1- Como foi a experiência de participar das atividades desenvolvidas?

Me fez aprender novas coisas, ou seja, foi algo que me agregou conhecimento, foi interessante

2- Como você descreveria a experiência?

foi legal, gostei das aulas e das atividades propostas, e também da forma que foi explicado.

3- Acha que a conexão entre as disciplinas te ajudou na produção da recomendação técnica?

Sim, foi bom em ajudar a ter mais didática e saber a forma como passar as informações defendendo do público.

O informante N da turma 14 respondeu à pergunta (1) afirmando que a participação na pesquisa foi agregadora e interessante, permitindo-lhe a apreensão de novos conteúdos.

Percebemos, portanto, que se por um lado a proposta, segundo o informante K desta turma, foi repetitiva, por outro, ela foi capaz de ampliar os conhecimentos dos alunos. Ao responder à questão (2), o estudante afirmou que a proposta aplicada foi “legal”, expressando que as aulas e as atividades propostas pareceram agradáveis para ele, além de ter gostado das aulas de aplicação da pesquisa.

À questão (3), o informante afirmou que a conexão entre as matérias o ajudou na elaboração da Recomendação Técnica e, também, o levou a perceber que práticas interdisciplinares podem contribuir em questões ligadas à didática, à maneira de transmitir informações técnicas e a atender as necessidades comunicativas do público e da situação comunicativa. Compreendemos, portanto, que este informante entendeu a aplicação da pesquisa como produtiva e como uma maneira de ampliar os conhecimentos.

Figura 47 – Informante O da turma14.

1- Como foi a experiência de participar das atividades desenvolvidas?

Foi bem desgastante, porque era muita coisa para
fazer

2- Como você descreveria a experiência?

Construtivo

3- Acha que a conexão entre as disciplinas te ajudou na produção da recomendação técnica?

sim, até porque foi quase uma redação

Para o informante O da turma 14, respondendo à questão (1), a experiência foi desgastante por ter muita coisa para trabalhar. A resposta faz eco às respostas dos informantes K e M da turma 13, apontando, novamente, que a proposta apresentou muito conteúdo, fato

que a tornou cansativa para alguns alunos. Tal opinião fica evidente quando este informante aponta, na resposta à pergunta (2), as atividades como cansativas, levando-nos de volta à necessidade de reformular a proposta no que tange a quantidade de atividades e de conteúdo. Ao responder à pergunta (3), este informante afirmou que a interdisciplinaridade foi importante para elaboração e explicou que, para ele, a atividade assemelhou-se a uma aula de redação, o que nos faz perceber que o aluno tratou a proposta como uma atividade corriqueira do cotidiano escolar.

Compreendemos, por fim, que os alunos da turma 14 apresentaram uma resposta equilibrada à proposta, tendo alunos que viram as atividades como boas e legais; os que a tomaram como um meio termo e aqueles que a trataram como uma atividade cansativa e repetitiva. Tais observações nos permitem compreender as particularidades dos alunos, buscando melhorar o desenvolvimento das atividades propostas, de modo a atender as necessidades dos estudantes de forma coletiva.

6.4.3 Panorama geral

Comparando as respostas das turmas 13 e 14, percebemos que há um entre as duas classes, com respostas que se repetem entre alunos de salas diferentes, demonstrando que a proposta aplicada lhes apresentou uniformidade dos pontos abordados e dos objetivos propostos. Apontamos, ainda, o fato das duas turmas precisarem de uma adaptação que adeque a quantidade de conteúdos, permitindo uma abordagem com mais discussões. Os discentes, contudo, apresentaram uma boa aceitabilidade da abordagem interdisciplinar e perceberam, como já mencionado, a sua importância para os processos de ensino e de aprendizagem, demonstrando que metodologias deste tipo retornam bons resultados. A aplicação, por fim, revelou-se, nas duas turmas, uma atividade integrativa e colaborativa, permitindo que os alunos entendessem a relevância, dentro do contexto de um curso técnico integrado ao Ensino Médio, da conexão entre as diversas disciplinas, técnicas e propedêuticas, de modo a tornar o processo de construção do conhecimento mais participativo, mais colaborativo e mais eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, ao longo deste trabalho, desenvolver um conjunto de atividades interdisciplinares que dessem conta do ensino de Língua Portuguesa em cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, de modo a elaborar uma proposta que contextualize o ensino de Língua com os conteúdos e o dia a dia das disciplinas do curso técnico que trabalhamos. Escolhemos, para o desenvolvimento da pesquisa, o curso técnico em Agroecologia, oferecido pelo Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR). Pontuamos, também, que nos foram disponibilizadas, para aplicação da pesquisa, duas turmas de primeiro ano do Centro Federal de Educação Tecnológico do Rio de Janeiro (CEFET).

Tendo escolhido o CTUR para o trabalharmos, procuramos conhecer a construção e as bases da Educação Profissional no Brasil; para tal, recorreremos à historiografia da educação desde o período colonial até os dias de hoje, de forma que pudéssemos compreender as divisões e as junções entre os cursos técnicos e os propedêuticos. De modo complementar, buscamos entender a formação do CTUR e as mudanças que as normativas educacionais fizeram em seus cursos e em sua estruturação curricular.

O passo seguinte foi escolher as teorias com as quais trabalhamos. Para tanto, escolhemos a Linguística Textual com um foco maior nos estudos acerca dos gêneros textuais, optando pela utilização de gêneros ligados à atuação do curso técnico com o qual trabalhamos. Apoiamos a nossa escolha em duas metodologias, a Sequência Didática e a Retextualização; aquela trata da organização modulada da proposta de ensino, e esta trabalha com a transposição de informações de um texto para o outro, mudando a tipologia e/ou o gênero textual, mas mantendo o conteúdo. Em seguida, selecionamos um texto do gênero Ofício Circular para que o trabalho fosse desenvolvido. Elaboramos, portanto, uma Sequência Didática, de modo adaptado, que trabalha a produção do gênero textual Recomendação Técnica a partir do Ofício Circular.

Aplicamos a proposta desenvolvida aos alunos do primeiro ano do curso técnico em Agroecologia, divididos em duas turmas, 13 e 14, visto que é ainda nessa série que os alunos têm o seu primeiro contato com textos dessa natureza. Durante o momento da prática, fizemos uma observação prévia das turmas, para identificar possíveis adaptações necessárias à proposta. Após essa ambientação, iniciamos a aplicação das atividades que ora propomos. Partimos, então, do conhecimento do gênero textual do texto base da atividade para o

entendimento do gênero do produto final, a fim de que os alunos alcançassem o máximo de compreensão acerca de um e de outro.

Durante a aplicação das atividades, pudemos ensinar, mas também aprender com os alunos, de maneira que, enquanto apresentávamos nossa proposta e a situação problema que eles precisariam resolver ao final, os discentes recorriam a informações de conteúdos técnicos e propedêuticos que complementaram a experiência da pesquisa. Tais situações contribuíram para que ampliássemos a visão que tínhamos acerca do que propúnhamos e nos permitiu alcançar maior percepção da importância da prática interdisciplinar nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao analisar a avaliação dos alunos sobre a proposta, observamos que eles apontaram que a conexão entre as disciplinas foi relevante para que elaborassem o texto final da proposta. Alguns discentes afirmaram que a prática interdisciplinar lhes mostrou ligações, que não foram percebidas antes, entre conteúdos díspares, mas que conversam entre si. Consideramos, portanto, que há uma necessidade de que as metodologias de ensino voltem-se para práticas que trabalhem de maneira interdisciplinar, interligando os diversos saberes escolares. Tal percepção se corrobora pela competência 2 da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que pretende que os candidatos sejam capazes de aplicar e de relacionar conhecimentos das diversas áreas na construção da redação (BRASIL, 2019).

A experiência da pesquisa nos levou a uma nova visão mais crítica acerca da atuação do professor em sala de aula, pois ao observar a participação e o envolvimento dos estudantes nas aulas, percebemos que eles demonstraram uma apreensão positiva de conhecimentos, tanto os propostos quanto aqueles no âmbito da interdisciplinaridade, aos quais os discentes recorreram para atingir ao objetivo principal: a produção de uma Recomendação Técnica.

A proposta em questão proporcionou-nos um relevante crescimento profissional e pessoal. Profissional porque o processo da pesquisa nos permitiu evoluir enquanto professores, fazendo-nos entender que a sala de aula é um espaço de inovação e de trocas, permitindo aos alunos um processo de aprendizado construtivo e contributivo. Pessoal, pois a interação com os diferentes alunos nos levou a perceber as realidades discentes que vão além da sala de aula. Observamos, também, os reflexos dessas situações extraescolares sobre os processos de ensino e de aprendizado que se desenvolvem na escola.

Torna-se importante ressaltar, também, que as atividades apresentadas tomam certo tempo de preparação e de observação, porque é necessário que se conheça os discentes com os quais se pretende trabalhar, para que adequemos as práticas às dificuldades e ao dia a dia deles. Salienta-se, também, que a participação dos alunos foi imprescindível ao bom

andamento da pesquisa, pois a cooperação e os seus apontamentos durante as práticas pedagógicas mostraram-se fundamentais à produção do trabalho final.

Tais pontos remetem-nos à compreensão de que propostas desse tipo apresentam muita relevância, pois proporcionam e permitem a inovação das metodologias de ensino, visando à melhoria das práticas pedagógicas e a interação professor-aluno em sala de aula. Além disso, dão ao professor maior percepção das necessidades dos discentes, levando-o a perceber, de maneira eficaz, quais conteúdos os estudantes já internalizaram e aqueles que precisam de revisão para que se apropriem deles.

Esperamos, a partir das discussões desenvolvidas neste trabalho, contribuir para os estudos acerca dos gêneros textuais, da retextualização, das sequências didáticas e daqueles relacionados ao ensino de Língua Portuguesa. Além disso, aspiramos a que a proposta aqui elaborada também possa servir como base para futuras pesquisas sobre metodologias para o ensino interdisciplinar, como um modelo aplicado em outras salas de aula do Ensino Médio e do Ensino Técnico integrado, adaptado às necessidades dos professores e dos discentes, de modo a tornar os processos de ensino e de aprendizagem mais produtivos.

Consideramos, por fim, que há ainda um vasto campo de estudos acerca dos temas que ora apontamos, o que nos oferece possibilidades de ampliação e de desdobramentos da propostas aqui apresentada, visando à contribuição aos estudos da linguagem e às práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Entendemos que nossa efetiva contribuição reside nas propostas práticas para que a produção textual cada vez mais se realize em situações de realidade, visando a que os alunos vivenciem, cada vez mais, o que aprendem nas salas de aula dos cursos técnicos.

REFERÊNCIAS

ALBI, Anabel Borja. Los géneros jurídicos. In: ALCARAZ, Enrique. *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 2007.

ALTIERI, M. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão popular, AS-PTA, 2012; 400 p.

AMORIM, Fabrícia; SOUZA, Carla Peres; TRÓPIA, Guilherme. Interdisciplinaridade, contextualização e pesquisa-ação: Influências de um Curso de Formação Continuada de Professores de Ciências na Prática Docente. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*. v. 5, n. 2, p. 189-208, maio/ago. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Editora WDF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação média e tecnológica: fundamentos, diretrizes e linhas de ação*. Brasília, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento. Departamento de Inspeção de Produtos de Origem Animal. Divisão de Operações Industriais. *Ofício Circular n. 007 de maio de 1999*. Brasília: MAPA, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Decreto n 5.154, de 23 de julho de 2004. Portal da câmara dos deputados. Brasília: 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL. *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. Gestar I. Guia Geral*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB N. 6, de 20 de setembro de 2012*. Brasília: MEC, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2019: cartilha do participante*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/enem>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2020.

CAIRES, Vanessa Guerra; Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro. *Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARREIRA, Rosângela Aparecida Ribeiro. Ensino e linguagem: entre o ideal e o real na construção de um projeto pedagógico integrado. In: CINTRA, Anna Maria Marques (org.). *Ensino de língua portuguesa: reflexão e uso*. São Paulo: Educ, 2008. p. 95-112.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan/jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/10>. Acesso em: 31 de outubro de 2018.

CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiura. Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos. In: CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiura (org.). *Ensino de língua portuguesa: reflexão e uso*. São Paulo: Educ, 2008. p. 59-72.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Edital N.º04/2017 - Concurso público de seleção para ingresso às 1^{as} séries e módulos iniciais do CTUR. Seropédica: Colégio Técnico UFRRJ, 2017. Disponível em: https://servicos.ufrrj.br/concursos/?acao=concursos_andamento&tipo=6. Acesso em: 22 de agosto de 2019.

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Edital N.º11/2018 - Concurso público de seleção para ingresso às 1^{as} séries e módulos iniciais do CTUR. Seropédica: Colégio Técnico UFRRJ, 2018. Disponível em: https://servicos.ufrrj.br/concursos/?acao=concursos_andamento&tipo=6. Acesso em: 22 de agosto de 2019.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1. ed.. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. *Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. São Paulo: Editora Senac, 2017.

DELL"ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; FINOTTI, Luísa Helena Borges; OTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de; ROCHA, Maura Alves de Freitas. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?. *Interações*, n. 19, 2011, p. 142-155.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Gênero e poder no discurso jurídico. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v.15 n. 21, p. 37-52, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/issue/view/1082/showToc>. Acesso em: 25 de Setembro de 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita : apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GARRUTTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina dos. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 4, n. 2, 2004. p. 187-197.

GERALDI, João Wanderley. Correlações entre as situações políticas e as preocupações com a língua portuguesa. *In: CINTRA, Anna Maria Marques (org.). Ensino de língua portuguesa: reflexão e uso*. São Paulo: Educ, 2008. p. 13-34

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. *DELTA* v.32 n. 1 São Paulo jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445027474109576182>. Acesso em: 25 jan. 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas*. 2. ed.. São Paulo: Contexto, 2015a.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed.. São Paulo: Contexto, 2015b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. 10. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

KUNZE, Nádya Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, nov. 2009. Brasília: MEC, SETEC, 2009. Anual.

LEITE, Larissa de Sousa. *O romance na antiguidade latina: uma análise do Satyricon, de Petrônio, a partir de uma abordagem sociodiscursiva dos gêneros*. 2015. 63 f. Monografia (Graduação em Letras). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. *Língua Portuguesa: incluir e participar para exercer a cidadania*. Seropédica: UFRRJ, 2009. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). *Hipertexto e Gêneros Digitais: Novas Formas de Construção do Sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MAROQUIO, Vanusa Stefanon; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela; FONSECA, Camila de Oliveira. Sequências didáticas como recurso pedagógico na formação continuada de professores. In: ENCONTRO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2015. Vitória, ES. *Anais...* Vitória: Ifes & Ufes, 2015. p. 1-9.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOREIRA, Rodrigo Machado; STAMATO, Beatriz. *Agroecologia*. Botucatu, SP: Giramundo, 2009.

NETO, Amâncio dos Santos. Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal de Sergipe: 1909-2009. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 2, nov. 2009. Brasília: MEC, SETEC, 2009. Anual.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística textual. In: MARTELOTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PALOMANES, Roza. Sobre o Processamento Cognitivo e Aquisição do Conhecimento. *In: PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina. Práticas de Ensino do Português*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 13-29.

PAULO, Antonio de (ed.). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Petrópolis, RJ: De Petrus *et Alii*, 2013.

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. *As Relações Entre o Estado e a Escola: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil*. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2008.

PAULO, Antonio de (ed.). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Petrópolis, RJ: De Petrus *et Alii*, 2013.

PEREIRA, Marli Hermenegilda; REINALDO, Maria Augusta G.M. Análise e retextualização de gênero: do trabalho escolar à revisão de literatura. *Anais do SIELP*, Uberlândia, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-12. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=3983. Acesso em: 18 ago. 2018.

PEREIRA, Marli Hermenegilda; REINALDO, Maria Augusta G.M. Letramento e retextualização: conceitos e relações. *In: RIBEIRO, Roza Maria Palomanes (org.). Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

PETRASSO, Camila. *Português para fins específicos: uma proposta para um curso de Nivelamento Acadêmico*. 2014. 107 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. 2014.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem a Abordagem de Bakhtin. *In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

RODRIGUES, José. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P.. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paula: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Graciela Silva Jacinto Lopes dos; SILVA, Solimar Patriota. Produção textual: concepção de texto, gêneros textuais e ensino. *Cadernos do CNLF*, v. 16, n. 4, t. 1, p. 1085-1090, 2012. Anais do XVI CNLF. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/. Acesso em: 21 jan. 2019.

SEDUC. *Currículo Mínimo 2012: Língua Portuguesa e Literatura*. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2012.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; PINTO, Francisco Neto Pereira. Interdisciplinaridade: As Práticas Possíveis. *Revista Querubim*, Niterói, RJ, v. 5, p. 1-18, 2009. Disponível em: http://www.revistaquerubim.uff.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=6. Acesso em: 11 nov. 2018.

SOBRAL, Francisco José M. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, DF, v. 2, n. 2, nov. 2009. Brasília: MEC, SETEC, 2009. Anual.

SOUZA, Sheilla Andrade de; REIS, Maria da Glória Magalhães dos. Sequência didática e gêneros textuais: uma proposta pedagógica. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, v. 17 n. 2, p. 32-64, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/issue/view/924/showToc>. Acesso em: 19 fev. 2019.

VAL, Maria da Graça Costa; VIEIRA, Martha Lourenço. *Língua, texto e interação: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale; FaE; UFMG, 2005.

VAL, Maria da Graça Costa; VIEIRA, Martha Lourenço. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.