

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS**



PPGL
U F P E

Programa de
Pós-Graduação
em Letras

GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



EDNA GUEDES DE SOUZA

Recife, fevereiro de 2008.

EDNA GUEDES DE SOUZA

GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Orientadora: Profa. Dra. Abuêndia Padilha P. Pinto

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Recife, fevereiro de 2008.

Souza, Edna Guedes de

Gêneros textuais na perspectiva da educação profissional / Edna Guedes de Souza. – Recife: O Autor, 2008.

212 folhas: il., tab., graf., quadros.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2008.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Lingüística. 2. Análise do discurso. 3. Gêneros textuais. 4. Educação profissional. 5. Ensino. 6. Estrutura social. 7. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 8. Contexto (Lingüística). I. Título.

801

CDU (2.ed.)

UFPE

410

CDD (21.ed.)

CAC2008-44

ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO EXAMINADORA PARA JULGAR A TESE INTITULADA: "GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL", DE AUTORIA DE: EDNA GUEDES DE SOUZA, ALUNA DESTA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS.

O julgamento ocorreu às 9h do dia 18 de fevereiro de 2008, no Centro de Artes e Comunicação/UFPE, para julgar a Tese de Doutorado intitulada: *Gêneros Textuais na Perspectiva da Educação Profissional*, de autoria de Edna Guedes de Souza, aluna deste Programa de Pós-Graduação em Letras. Presentes os membros da comissão examinadora: **Nelly Medeiros de Carvalho** que substituiu a Prof. Dr. **Abuêndia Padilha Peixoto Pinto** (Orientadora), por motivo de força maior, Prof. Dr. **Angela Paiva Dionísio**, Prof. Dr. **Maria Virginia Leal**, Prof. Dr. **Maria Inês Matoso Silveira**, Prof. Dr. **Vicentina Maria Ramires Borba**. Sob a presidência da primeira, realizou-se a arguição da candidata. Cumpridas as disposições regulamentares, foram lidos os conceitos atribuídos à candidata: Prof. Dr. Nelly Medeiros de Carvalho: **Aprovada**, Prof. Dr. Angela Paiva Dionísio: **Aprovada**, Prof. Dr. Maria Virginia Leal: **Aprovada**, Prof. Dr. Maria Inês Matoso Silveira: **Aprovada**, Prof. Dr. Vicentina Maria Ramires Borba: **Aprovada**. Em seguida, a Prof. Abuêndia Padilha Peixoto Pinto comunicou à candidata Edna Guedes de Souza, que sua defesa foi aprovada pela comissão examinadora. E, nada mais havendo a tratar eu, Jozaias Ferreira dos Santos, Auxiliar em Administração, encerrei a presente ata que assino com os demais membros da comissão examinadora.

Recife, 18 de fevereiro de 2008.

Abuêndia Padilha Peixoto Pinto
- *Nelly Medeiros de Carvalho*
- *Angela Paiva Dionísio*
- *Maria Inês Matoso Silveira*
- *Vicentina Maria Ramires Borba*

A Deus, que me permitiu esta trajetória;

aos meus pais, cujo desprendimento possibilitou-me trilhar melhores caminhos;

à Maria Amélia, por ter feito de mim o que sou;

aos meus filhos, pela paciência, pelo amor e pelo estímulo;

às minhas irmãs, pelo apoio constante, pelas orações, incentivo e pelo carinho;

à minha querida amiga Íris, por tudo que representou em minha vida.

AGRADECIMENTOS:

À Profa. Abuêndia Padilha P. Pinto, por, mais uma vez, conduzir-me com desvelo e atenção em todo o percurso desta construção científica.

À Profa. Angela Dionisio, pela atenção e sempre importantes sugestões.

À Profa. Nelly Carvalho, pelo apoio e confiança.

Às professoras Maria Inez Matoso Silveira, Virgínia Leal, Vicentina Ramires Borba que compartilham a leitura crítica deste trabalho.

Ao Prof. Luiz Antonio Marcuschi, pelo que representa na vida intelectual de professores e alunos que fazem o PPGL.

A Djair, meu amigo de fé, meu porto seguro.

A Normanda, amiga generosa e solícita.

A todos os amigos do CEFET-PE, especialmente, Samarcos, Rogério, Elizabeth, Rúbia e Rejane pela amizade, apoio e incentivo constantes.

Aos professores e alunos do CEFET-PE, que abnegadamente aceitaram participar desta pesquisa.

Aos técnicos e demais funcionários da Pernambuco Construtora e Empreendimentos Ltda., Arclima Engenharia Ltda. e Arcoduto Ltda., que se dispuseram a participar desta pesquisa e com quem partilhei saberes e experiências.

A Iranize, da Arclima Engenharia Ltda, pela presteza, desprendimento e apoio em todos os momentos.

E a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para essa construção.

“Toda palavra tem sempre um mais-além,
sustenta muitas funções,
envolve muitos sentidos.
Atrás do que diz um discurso,
há o que ele quer dizer,
há ainda um outro querer dizer,
e nada será nunca esgotado”.

Lacan

RESUMO

Esta pesquisa investiga a interface teórico-prática entre gêneros textuais empregados numa efetiva ação sociocomunicativa e os gêneros textuais objeto de ensino de português instrumental, ministrado nos cursos técnicos do CEFET-PE. O ensino na Educação Profissional requer um trabalho com gêneros que, na escola, extrapole o conteúdo de português instrumental, adentrando o fazer das disciplinas de formação técnico-profissional e, fora dela, compreenda, amplamente, as relações inerentes às estruturas sociais, particularmente, às práticas sociodiscursivas pertinentes a tais estruturas. Para tanto, fizemos o percurso histórico da concepção de gênero – na retórica, na poética e na lingüística, ancorando-nos nos postulados de Bakhtin (1992); aplicamos o conceito de gênero como ação social às estruturas sociais firmadas no ramo da construção civil, da indústria e da prestação de serviços, fundamentando-nos em Miller (1994), Bazerman (2005, 2006), Marcuschi (2000, 2002) e Meurer (2000); estabelecemos relação entre os gêneros ensinados nos cursos técnicos de nível médio do CEFET-PE e aqueles empregados na prática profissional, na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999, 2006) e, por fim, analisamos os gêneros do contexto do trabalho em seus contextos de produção, explicitando as atividades profissionais que eles organizam, padronizam e ritualizam, sem desconsiderar os aspectos lingüístico-discursivos. O resultado obtido revela que tais gêneros têm grande potencial pedagógico por constituírem-se verdadeiras formas sociocomunicativas que concorrem para a qualidade da formação técnico-profissional do cidadão e para a sua inserção no mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros textuais; estruturas sociais; práticas sociais; contexto de trabalho; educação profissional; ensino.

ABSTRACT

This investigation analyses the theoretical and practical interface between textual genres used in social-communicative actions that actually happen and genres that are object of teaching and learning practices in Portuguese for Specific Purposes (PSP) classes, at the *Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco, CEFET-PE*. Teaching practice in professional education demands a special work with genres which, in school, goes far beyond the syllabus of the PSP course to spread its influence over more technical disciplines, and, outside school, might understand to a large extent the relations underlying social structures, especially all social-discursive practices that are part of those structures. In order to fulfill these objectives, I started the investigation with a historical approach to genre conceptions in rhetoric, poetics and linguistics, based on the perspective of Bakhtin (1992); following Miller (1994), Meurer (2000), Marcuschi (2000, 2002) and Bazerman's (2005, 2006) social account of genre, I applied the concept of genre as social action to the social structures observed in some areas such as the ones of services, industry and civil engineering; established the relationship between genres taught in professional education at CEFET-PE and those of everyday use in working place based on Bronckart's (1999, 2006) social-discursive interactionism; and, finally, analyzed genres of the professional sphere in the contexts they are actually produced, pointing out the activities they organize, ritualize and standardize, always taking into consideration their discursive and linguistic aspects. Findings show that these genres have great pedagogic potential since they constitute real socio-communicative forms that enable students' professional development and help them enter the working world.

Key-words: textual genres; social structures; social practices; working context; professional education; teaching.

RESUMEN

Esta pesquisa investiga la interface teórico-práctica entre géneros textuales empleados en una efectiva acción socio-comunicativa y los géneros textuales objeto de enseñanza de portugués instrumental, ministrado en los cursos técnicos de CEFET-PE. La enseñanza en la Educación Profesional requiere un trabajo con géneros que, en la escuela, extrapole el contenido de portugués instrumental, adentrando el hacer de las disciplinas de formación técnico-profesional y, fuera de ella, comprenda, ampliamente, las relaciones inherentes a las estructuras sociales, particularmente, a las prácticas socio-discursivas pertinentes a tales estructuras. Para tanto, hicimos el recorrido histórico de la concepción de género – en la retórica, en la poética y en la lingüística, apoyándonos en los postulados de Bakhtin (1992); aplicamos el concepto de género como acción social a las estructuras sociales puestas en el ramo de la construcción civil, industria y prestación de servicios, fundamentándonos en Miller (1994), Bazerman (2005, 2006), Marcuschi (2000, 2002) y Meurer (2000); establecemos relación entre los géneros enseñados en los cursos técnicos de nivel medio del CEFET-PE y aquellos empleados en la práctica profesional, en la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo propuesto por Bronckart (1999, 2006) y, por fin, analizamos los géneros del contexto de trabajo en sus contextos de producción, explicitando las actividades profesionales que organizan ellos, estandarizan y ritualizan, sin desconsiderar los aspectos lingüístico-discursivos. El resultado obtenido revela que tales géneros tienen gran potencial pedagógico por constituirse verdaderas formas socio-comunicativas que concurren para la cualidad de la formación técnico-profesional del ciudadano y para su inserción en el mundo laboral.

PALABRAS-CLAVE: géneros textuales; estructuras sociales; prácticas sociales; contexto de trabajo; educación profesional; enseñanza.

LISTA DE QUADROS, ILUSTRAÇÕES, ESQUEMAS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Gêneros do discurso retórico.....	30
Quadro 2 – Síntese das tendências atuais do estudo dos gêneros	41
Quadro 3 – Gêneros textuais: domínios discursivos e modalidade de uso da língua.....	44
Quadro 4 – Gêneros textuais produzidos em diferentes organizações sociais	49
Quadro 5 – Gêneros textuais produzidos por profissionais do CEFET– PE	51
Quadro 6 – Norma Regulamentadora (NR– 26) de Segurança e Medicina do Trabalho	59
Quadro 7 – Gêneros textuais ensinados e requeridos aos alunos dos cursos técnicos...	66
Quadro 8 – Agrupamento de Gêneros propostos por Dolz, Noverraz & Schneuwly....	70
Quadro 9 – Caracterização dos trabalhadores do canteiro de obras pesquisado.....	87
Quadro 10 – Gêneros textuais ensinados e requeridos aos alunos.....	88
Quadro 11– Falhas detectadas na produção textual dos alunos dos cursos técnicos.....	90
Quadro 12 – Gêneros textuais ensinados aos alunos.....	91
Quadro 13 – Gêneros textuais produzidos e recebidos pelos técnicos entrevistados....	108
Quadro 14 – Gêneros textuais instrumento de trabalho x objeto de ensino.....	110
Quadro 15 – Contexto físico de produção de gêneros textuais do sistema de trabalho.	112
Quadro 16 – Contexto sociossubjetivo de gêneros textuais do sistema de trabalho.....	113
Quadro 17– Atividades desenvolvidas pelos grupo de técnicos entrevistados.....	119
Quadro 18 – Questionamentos aos grupos entrevistados.....	123
Quadro 19 – Gêneros textuais instrumento de trabalho x objeto de ensino.....	126
Quadro 20 – Contexto físico de produção do gênero comunicação interna.....	136
Quadro 21– Contexto sociossubjetivo de produção do gênero comunicação interna...	137
Quadro 22 – Contexto de produção do gênero comunicação interna.....	138
Quadro 23 – Contexto de produção do relatório – TAB.....	140
Quadro 24 – Contexto físico de produção do relatório.....	143
Quadro 25– Contexto sociossubjetivo de produção do relatório.....	143
Quadro 26 – Contexto físico e sociossubjetivo de gênero PES	146
Quadro 27 – Ocorrências de mecanismos de conexão no procedimento.....	151

Quadro 28 – Ocorrências de mecanismos de coesão nominal no procedimento.....	152
Quadro 29 – Ocorrências de mecanismos de coesão verbal no procedimento.....	152
Quadro 30 – Ocorrências de termos técnicos.....	153
Ilustração 1 – Representação da interseção de comunidades discursivas.....	55
Esquema 1 – As condições de produção de um novo texto.....	99
Esquema 2 – Os três níveis de arquitetura textual.....	100
Gráfico 1 – Formas de linguagem mais utilizadas	120
Gráfico 2 – Meios de comunicação mais empregados.....	121
Gráfico 3 – Aspectos lingüístico-discursivos relevantes.....	123

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1 – PES: Concretagem de peça estrutural	46
Exemplo 2 – Procedimento de fabricação – Riscador.....	56
Exemplo 3 – Placas de instrução de segurança afixadas no canteiro de obras.....	58
Exemplo 4 – Placas de instrução de segurança na área de fabricação de dutos	62
Exemplo 5 – Placas de instruções de segurança no canteiro de obras	62
Exemplo 6 – Rótulo de equipamento	63
Exemplo 7 – Requerimento	74
Exemplo 8 – Memorando	75
Exemplo 9 – PES – Execução de estrutura de madeira para cobertura	86
Exemplo 10 – Relatório de estágio curricular	89
Exemplo 11 – Relatório de visita técnica	101
Exemplo 12 – Procedimento de segurança para trabalhos em andaimes	102
Exemplo 13 – Comunicação Interna	104
Exemplo 14 – Registro de ocorrência – Empresa	106
Exemplo 15 – PES – Drenagem	115
Exemplo 16 – Ordem de serviço	127
Exemplo 17 – Comunicação Interna – Empresa	134
Exemplo 18 – Memorando – aluno	135
Exemplo 19 – Relatório/Apresentação – Empresa	141
Exemplo 20 – Relatório/Objetivos – Empresa	141
Exemplo 21 – Relatório – Aluno	142
Exemplo 22 – PES – Execução de alvenaria estrutural em blocos cerâmicos	148
Exemplo 23 – Conteúdo temático dos procedimentos	149
Exemplo 24 – Seqüência lingüística predominante dos procedimentos	150
Exemplo 25 – Formas verbais predominantes dos procedimentos	150
Exemplo 26 – Representações semióticas em procedimentos	154
Exemplo 27 – Procedimento de segurança para trabalho em altura	156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: PERCURSO HISTÓRICO DOS ESTUDOS SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS	26
1. Gêneros na perspectiva sócio-histórica	27
1.1 Gêneros na retórica	29
1.2 Gêneros na poética	31
1.3 Gêneros na lingüística.....	35
1.4 A concepção sociointeracionista bakhtiniana	38
1.5 Tendências atuais da concepção de gêneros textuais	40
CAPÍTULO 2: GÊNEROS TEXTUAIS E SOCIEDADE	43
2.1 Gêneros textuais e estrutura social	43
2.2.1 Aspectos não-verbais dos gêneros textuais	57
2.2 Gênero textual como instrumento de aquisição do conhecimento	65
2.3 A interface entre as práticas discursivas escolares e sociais	73
CAPÍTULO 3: GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	77
3.1 Contextualização: trajetória e desafios da Educação Profissional	78
3.2 Precedentes teóricos e metodológicos do ensino de língua materna na educação profissional técnica de nível médio	81
3.3 Gêneros textuais e prática docente na Educação Profissional	82
3.4 Os gêneros textuais na Educação Profissional: perspectivas	97
3.4.1 Os gêneros textuais do sistema de trabalho no seu contexto de produção	105
3.4.2 Os gêneros textuais do sistema de trabalho e os três níveis da arquitetura textual	114
CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	117
4.1 Análise dos questionários	118
4.2 Análise dos gêneros	132
4.2.1 Gêneros textuais do contexto escola x empresa	133
4.2.2 Gêneros textuais inerentes à empresa	145

CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	163
ANEXOS	171
ANEXO 1:QUESTIONÁRIOS	172
ANEXO 2: GÊNEROS TEXTUAIS	204
Ofício de anuência do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humana do CEP/CCS/UFPE	212

INTRODUÇÃO

São inegáveis as transformações procedentes das mudanças técnico-organizacionais do mundo do trabalho. Frente a essas mudanças, a Educação Profissional desempenha um papel preponderante, haja vista seu objetivo de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios de um mercado de trabalho competitivo, dinâmico e exigente, sobre o qual o avanço tecnológico incide direta e avassaladoramente nos postos de trabalho e, conseqüentemente, sobre o trabalhador, principalmente, aqueles sem qualificação profissional. Diante desse quadro, formar profissionais competentes que atendam a esse mercado constitui-se o grande desafio da Educação Profissional e das instituições voltadas para a qualificação do trabalhador.

No Estado de Pernambuco, essa necessidade é premente, haja vista o momento histórico de projeção econômica vivenciado por esse Estado. A consolidação do Porto de Suape como um dos maiores e mais modernos do país vem atraindo novos negócios e investimentos para Pernambuco. Por ser um grande distribuidor e concentrador de cargas de amplitude nacional e internacional, Suape abrigará um dos maiores estaleiros do Hemisfério Sul, além da refinaria de petróleo, que deverá atender à demanda de derivados de petróleo das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Espera-se, ainda, a implantação de muitas outras empresas que vêm no parque industrial de Pernambuco novas perspectivas de investimento, inclusive, subsidiando logisticamente esses megaempreendimentos.

Sem dúvida, esse contexto requer profundas reflexões sobre qualificação profissional, exclusão social, estudos sobre o impacto desses empreendimentos, bem como sobre as medidas a serem tomadas para que esses postos de trabalho sejam ocupados pela mão-de-obra local, proporcionando melhoria da qualidade de vida ao povo pernambucano e evitando uma excessiva corrente migratória, que, certamente, acarretará inúmeros transtornos ao Estado e à sociedade.

Por outro lado, as instituições formadoras também devem estar preparadas para auxiliar esses profissionais a desenvolver competências que os levem a se adaptarem às transformações proporcionadas pelas mudanças tecnológicas e organizacionais por que passam as estruturas sociais do setor produtivo. Dentre essas mudanças, uma das mais significativas encontra-se relacionada à gestão de qualidade, fundamentada no sistema de qualidade ISO 9000. É essa perspectiva que nos remete às relações entre gêneros textuais,

estruturas sociais e Educação Profissional.

A grande importância que os estudos dos gêneros textuais adquiriram nas pesquisas lingüísticas deve-se, sobretudo, à concepção de que todos os processos de comunicação, orais ou escritos, literários ou não-literários realizam-se por meio de um determinado gênero. Essa visão social-pragmática da língua contribui para que o ensino de Língua Materna volte-se para o ensino da língua humana; não a língua de Aristóteles, Saussure, Chomsky, mas a língua do cotidiano, em particular, das atividades laborais, ancorada no sociointeracionismo bakhtiniano.

Neste sentido, o ensino de LM, pautado na teoria dos gêneros, na perspectiva da educação profissional, deverá colaborar substancialmente com a formação técnico-profissional dos egressos do ensino médio e dos cursos técnicos de nível médio integrados. Sem dúvida, reiterando o nosso posicionamento manifestado no terceiro capítulo deste trabalho, essa poderá vir a se constituir uma mudança de paradigma que, caso se estenda ao ensino médio, atenderá às finalidades preconizadas no art. 35, da LDB 9.394/96, para esse nível de ensino, assim instituídas:

I – a consolidação e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O ensino na Educação Profissional requer um trabalho com gêneros que, na escola, extrapole o conteúdo de português instrumental, adentrando o fazer das disciplinas de formação técnico-profissional e, fora dela, compreenda, amplamente, as relações inerentes às estruturas sociais, particularmente, às práticas sociodiscursivas pertinentes a tais estruturas.

Essa visão interdisciplinar implica o entendimento de que saber usar a língua (e a linguagem) vai muito além do reconhecimento dos termos gramaticais; é, sobretudo, saber empregar gêneros textuais em seus devidos contextos, já que a significação ocorre em situação discursiva. Isso não implica negar a relevância do conhecimento e do emprego articulado da gramática. Certamente esse mecanismo proporcionará melhor desempenho lingüístico e discursivo, principalmente, para a comunicação no mundo do trabalho.

Entretanto, as questões relacionadas à produção textual que constantemente tornaram-se objeto de discussões nos meios acadêmicos, raramente foram direcionadas para a formação técnico-profissional. Ao contrário, essa modalidade sempre esteve à margem dessas discussões, reforçando o dualismo que permeou as duas modalidades de educação: escolar e profissional, e que perdura até a atualidade.

Sem dúvida, a diversificação das teorias lingüísticas, surgidas a partir da segunda metade do século XX, abriu um leque de abordagens voltadas para o ensino de produção textual, buscando aproximar os ensinamentos repassados pela escola do conhecimento empírico, adquirido na interação social.

Assim como a Educação Escolar¹, a Educação Profissional², também, até os anos 60 do século passado, tinha o ensino de produção textual pautado na teoria tradicional da gramática, tendo como modelo as técnicas da retórica clássica. Com a virada pragmática, o ensino de língua materna tomou outro direcionamento, sobretudo, ao eleger o texto como objeto do processo ensino-aprendizagem de língua; isso contribuiu, sobremaneira, para o ensino da produção textual também na formação profissional.

Essa abordagem abriu uma nova perspectiva de ensino baseada nos mecanismos de textualização, sobretudo, a coesão e a coerência, embora o ensino de produção textual continuasse a ser pautado na tipologia tradicional: descrição, narração e dissertação. Só a partir da teoria dos gêneros textuais, que reconhece o caráter sócio-histórico da comunicação humana, passou-se a ter outra visão de língua e a compreender sua natureza dialógica o que, sem dúvida, vem revolucionando o ensino de língua materna.

Deparamo-nos, então, com duas situações: por um lado, as empresas que buscam a qualidade do produto, a diminuição dos custos e a aceitação de mercado, organizando-se por intermédio de gêneros textuais específicos para esse fim; por outro, a

¹ A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96 – dispõe a Educação Nacional em modalidades e níveis de ensino. Como modalidades relativas à organização dos sistemas de ensino, a LDB classifica a Educação em **Eskolar e Profissional**. A **Educação Eskolar** compõe-se, quanto aos níveis de ensino, da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e da Educação Superior; quanto à modalidade, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial.

² A **Educação Profissional** poderá integrar-se a todas as modalidades e níveis da Educação Eskolar, ofertando cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores; cursos técnicos de nível médio nas modalidades: a) integrado – destinados a egressos do ensino fundamental; b) seqüencial – voltados para egressos do ensino médio; c) integrados à educação de jovens e adultos – PROEJA; e cursos de nível superior de tecnologia – direcionados aos egressos do ensino médio e técnico. Carneiro (1997, p. 117) ressalta que “a educação profissional deve ser desenvolvida de forma articulada não só com os diferentes tipos de educação e de metodologias educacionais, mas também com o ambiente de trabalho, o chão de fábrica, tendo como base de sustentação a evolução científica e tecnológica”.

escola, que, adotando a atual concepção de gênero, percebe a intrínseca relação entre esse artefato socioculturalmente construído e as estruturas sociais que absorvem a mão-de-obra qualificada por ela.

Sendo assim, esta pesquisa tem como foco conhecer as efetivas práticas discursivas do mundo produtivo e aplicá-las ao ensino de língua portuguesa na educação profissional técnica de nível médio, particularmente, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco, a fim de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, em conformidade com sua área de atuação profissional.

De modo geral, nós, professores de língua materna, orientamos nossos alunos a produzir gêneros textuais nos cursos técnicos dentro do que se costuma denominar “redação oficial”, da qual fazem parte cartas comerciais, relatórios, comunicação interna (CI), dentre outros gêneros empregados nas diversas empresas que absorvem a mão-de-obra qualificada, formada naquela instituição de ensino profissional. Além desses, outros gêneros como requerimento, *curriculum vitae*, dissertação, declaração, que fazem parte da dinâmica social, compõem o programa dos cursos.

Contudo, percebe-se que o desconhecimento do sistema organizacional e das práticas de linguagem efetivamente empregadas no setor produtivo vem deixando de contemplar gêneros textuais próximos da realidade do contexto de trabalho, além de ignorar outros fatores relevantes para a produção e recepção textual e sua inter-relação com as estruturas sociais pertinentes.

Recentemente, a promulgação do Decreto 5.154/04 possibilitou a retomada da oferta dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada, ou seja, as disciplinas de formação geral interligadas às disciplinas de formação profissional. A reedição dessa antiga estrutura renova-se na perspectiva da obtenção de uma formação escolar em que se dissipe a histórica dúvida sobre o objetivo do ensino médio, explicitando claramente sua finalidade que, atualmente, destaca-se ou restringe-se à preparação para o exame vestibular, relegando-se a formação para a cidadania e a preparação para o mundo produtivo.

Nesse contexto, o ensino das diversas disciplinas responsáveis pela formação geral deverá conceber o aluno como sujeito histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade, devendo estar preparado efetivamente para o exercício da cidadania, para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos. Existem, ainda, alunos concluintes do ensino médio, oriundos de outras instituições de ensino, que cursam o ensino técnico seqüencial, ou seja, pós-médio.

Em ambas as formas de acesso à formação técnica, o trabalho deverá ser concebido como princípio educativo que permite a compreensão de fatores econômicos, sociais, históricos, políticos, culturais, científicos e artísticos, que constituem o devir social. Nessa concepção, insere-se o ensino de língua portuguesa, investida de seu caráter social, constituindo-se no instrumento de interação efetivada por meio dos gêneros textuais. Assim percebendo, tomam-se os gêneros textuais como conteúdo de Língua Portuguesa, no intuito de aproximar o ensino da língua materna das práticas de linguagem em situação de trabalho.

Para empreendermos esta pesquisa, com vista a mostrar as peculiaridades dos “*Gêneros textuais na perspectiva da educação profissional*”, recorreremos a pressupostos teóricos de perspectivas sociointeracionistas. Inicialmente, fizemos o percurso histórico da concepção de gênero – na retórica, na poética e na Lingüística, ancorando-nos nos postulados de Bakhtin (1992); aplicamos o conceito de gênero como ação social às estruturas sociais firmadas no ramo da construção civil, da indústria e da prestação de serviços, fundamentando-nos em Miller (1994), Bazerman (2005, 2006), Marcuschi (2000, 2002) e Meurer (2000); estabelecemos relação entre os gêneros ensinados nos cursos técnicos de nível médio do CEFET-PE e aqueles empregados na prática profissional, na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo – ISD, proposto por Bronckart (1999, 2006), Dolz & Schneuwly (1996, 2004), com a finalidade de comprovar a imprescindível necessidade de tornar o ensino de LM na educação profissional mais próximo das práticas sociais.

O corpus de análise desta pesquisa é composto por gêneros textuais produzidos e recebidos por um grupo de quatro técnicos de diferentes empresas – GTE, e um grupo de quatro alunos de cursos técnicos – GAT, correspondentes às habilitações dos técnicos citados. Além dos gêneros textuais coletados, aplicamos um questionário aos grupos de técnicos e alunos, bem como aos grupos formados por quatro professores de Língua Materna – especificamente, português instrumental – GPI; e por quatro professores de formação técnica – GFT, correspondentes às respectivas áreas citadas; perfazendo um total de 16 (dezesseis) participantes.

Com os gêneros produzidos pelos alunos, buscamos saber como vem sendo processado o ensino dos gêneros no CEFET-PE; enquanto com os gêneros produzidos e recebidos pelos técnicos, procuramos conhecer as efetivas ações de linguagem no contexto de produção e a relação dessa comunicação com as tarefas desenvolvidas pelos sujeitos entrevistados em seus postos de trabalho. Já com os questionários, procuramos conhecer a

adequação dos gêneros objeto de ensino com os requisitados no setor produtivo.

Desejamos registrar a dificuldade de se empreender uma pesquisa dessa natureza, por implicar alteração da rotina de trabalho das empresas e pela complexa tarefa de coletar gêneros textuais ali produzidos. Devido à natureza deste trabalho, tanto o projeto referente a esta pesquisa como a documentação utilizada – explicitamente autorizada pela diretoria das empresas lócus desta investigação – foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos do CEP/CCS/UFPE, cujo ofício de anuência, encontra-se anexo no final deste trabalho.

Para sua consecução, esta pesquisa foi realizada numa empresa da construção civil; especificamente, em obras de dois edifícios, cujas atividades requerem tarefas diversificadas. Nessa empresa, a estrutura organizacional está disposta de acordo com as funções hierárquicas, distribuídas nos três níveis organizacionais, inerentes a qualquer organização (CHIAVENATO, 2003, p. 33): níveis institucional, intermediário e operacional. Na obra, predomina o nível operacional, também, com uma disposição hierarquizada: gerente de obras, técnico em edificações, comitê de qualidade, mestre de obra, auxiliar técnico, almoxarife, técnico de segurança, encarregado, e equipes de operários.

As outras duas instituições pesquisadas estão voltadas, uma para a fabricação de dutos – ou ductos – que dão passagem ao ar dos sistemas de refrigeração dos supermercados, *shopping centers*, hospitais, dentre outros ambientes; e a outra é responsável pela prestação de serviço de instalação e manutenção de aparelhos e centrais de condicionadores de ar. Ambas são conduzidas por um mesmo presidente, embora desenvolvam atividades complementares; nelas a estrutura organizacional, semelhantemente à obra da construção civil, está disposta a partir de funções hierárquicas pertinentes.

Dentre os sujeitos desta pesquisa, os técnicos em Edificações e em Segurança do Trabalho desenvolvem suas atividades profissionais na construtora; o técnico em Refrigeração e Ar Condicionado presta serviço nas empresas que firmam contrato com a prestadora de serviço, e o técnico em Eletrotécnica, na fábrica de dutos; os professores e alunos pertencem ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco –CEFET-PE. Os professores de formação técnica, além de serem graduados, possuem formação técnica pela antiga Escola Técnica Federal de Pernambuco e, grande parte, atua, também, no setor privado.

Os dois entrevistados que atuam na construção civil estão na faixa entre vinte e dois e quarenta e um anos, ambos possuem curso técnico de nível médio e atuam um há

dois e o outro há dezoito anos em suas respectivas áreas. Os entrevistados da indústria e da prestadora de serviço encontram-se na faixa entre vinte e dois e vinte e sete anos; ambos, também, concluíram o curso técnico de nível médio e atuam nas áreas pertinentes há, aproximadamente, cinco anos.

Os professores do CEFET-PE, tanto os que lecionam disciplinas de formação técnica como os de Língua Materna estão na faixa etária entre trinta e cinco e cinquenta e quatro anos, exercem a prática pedagógica no CEFET-PE entre dezoito e vinte e nove anos; todos são graduados, alguns com especialização e mestrado; os alunos entrevistados situam-se numa faixa etária entre vinte, e vinte e três anos, sendo três do sexo feminino e um, do masculino.

A relevância da participação dos técnicos reside em sua atuação direta nos postos de trabalho onde desenvolvem atividades condizentes com sua formação profissional e, presumivelmente, recebem e produzem gêneros adequados ao contexto de produção, já que os gêneros recebidos e produzidos representam, efetivamente, uma ação de linguagem. A participação dos professores e alunos torna-se importante, devido a serem eles os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, do qual o professor constitui o par mais maduro que, de modo interativo, deverá orientar o aluno a construir seu conhecimento. Sendo assim, ambos devem ter em mente quais as melhores condições para alcançar seus objetivos.

Os questionários (anexo 1) aplicados ao grupo de técnicos das empresas – GTE – foram estruturados em dez perguntas: as primeira e segunda, concernentes às atividades profissionais desenvolvidas conforme as funções exercidas; a terceira, referente à forma e ao meio de comunicação mais utilizado por eles no dia-a-dia em seus postos de trabalho; as quarta, quinta, sexta e sétima procuraram saber quais os aspectos lingüístico-discursivos eram considerados mais relevantes por esses profissionais ao produzir um texto; e as oitava, nona e décimas voltadas diretamente ao foco desta pesquisa – conhecer os gêneros mais requisitados aos técnicos em sua rotina de trabalho, saber quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos mesmos no início da carreira, ao produzi-los; e de que forma a escola poderia ter contribuído para seu melhor desempenho lingüístico.

Os questionários aplicados ao grupo de professores de língua materna – particularmente, português instrumental – GPI, também foram estruturados em dez questões: as primeira e segunda, concernentes às atividades profissionais desenvolvidas no CEFET-PE; a terceira, referente à forma e ao meio de comunicação mais utilizado por eles no dia-a-dia em seus postos de trabalho; as quarta, quinta, sexta e sétima procuraram saber

quais os aspectos lingüístico-discursivos devem ser considerados mais relevantes para o aluno ao produzir um texto; e as oitava, nona e décima, voltadas diretamente ao foco desta pesquisa – conhecer os gêneros ensinados aos alunos, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa relativa à formação profissional; saber o motivo da preferência pelos gêneros relacionados; e quais as falhas detectadas na produção textual dos alunos.

Os questionários aplicados ao grupo de professores de formação técnica – GFT, também estavam estruturados em dez questões: as primeira e segunda, concernentes às atividades profissionais desenvolvidas no CEFET-PE; a terceira, referente à forma e ao meio de comunicação mais utilizado por eles no dia-a-dia em seus postos de trabalho; as quarta, quinta, sexta e sétima procuraram saber quais os aspectos lingüístico-discursivos devem ser considerados mais relevantes para o aluno ao produzir um texto; e as oitava, nona e décima, voltadas diretamente ao foco desta pesquisa – conhecer os gêneros lidos e produzidos pelos alunos visando ao desenvolvimento das competências relativas às disciplinas lecionadas pelos entrevistados; saber por que esses gêneros são requisitados e quais as maiores dificuldades detectadas na produção textual do aluno.

Os questionários aplicados ao grupo de alunos dos cursos técnicos – GAT, também se constituíram de dez questões: as primeira e segunda, concernentes às atividades profissionais que os mesmos deverão desenvolver como futuros técnicos; a terceira, referente à forma e ao meio de comunicação que esses futuros técnicos deverão empregar no dia-a-dia em seus postos de trabalho; as quarta, quinta, sexta e sétima procuraram saber quais os aspectos lingüístico-discursivos eram considerados mais importantes por esses alunos ao produzir um texto; e as oitava, nona e décima, voltadas diretamente ao foco desta pesquisa – conhecer os gêneros ensinados em Português Instrumental e requeridos nas disciplinas de formação técnica; saber quais as maiores dificuldades enfrentadas por eles ao produzir esses gêneros; e de que forma a escola poderia proporcionar melhor desenvolvimento da competência comunicativa profissional.

Entre os gêneros textuais relacionados em nossa pesquisa: “memorando/comunicação interna” e “relatório” foram os gêneros comuns às empresas e à escola, nas aulas de português instrumental; arrolamos, ainda, os “procedimentos”, por considerarmos relevante para formação técnico-profissional. Todos os gêneros que compõem o corpus desta pesquisa (anexo 2) fazem parte do cotidiano dos técnicos que atuam nas empresas pesquisadas e dos alunos dos cursos técnicos do CEFET-PE, exceto o “procedimento”, que não compõe o conteúdo da disciplina português instrumental.

Salientamos que, embora tenhamos procurado obter textos dos alunos que correspondessem aos gêneros produzidos pelos técnicos vinculados às empresas, não o conseguimos por não haver essa correspondência. Ressaltamos, ainda, que, no que diz respeito ao parâmetro textual a ser observado quanto à estrutura composicional dos gêneros que consideramos tradicionais como a “comunicação interna” e o “relatório”, tomamos como referência, principalmente, os modelos apresentados na obra *Português Instrumental*, de Dileta Martins e Lúbia Zilberknop (2004), uma vez que encontram-se em conformidade com as normas da ABNT. Os demais gêneros analisados são modelos das empresas, as quais utilizam formulários próprios como forma de organizar e padronizar suas ações de trabalho. Adotaremos uma pesquisa que nos permitirá examinar as características dos gêneros, a partir das condições de produção textual: situação de ação de linguagem e aspectos lingüístico-discursivos; consideraremos ainda os mecanismos de textualização e os aspectos não-verbais dos textos analisados.

Por tratar-se de uma pesquisa com o intuito de subsidiar uma proposta didático-pedagógica para o ensino de LM na educação profissional de nível médio, ancoramo-nos na abordagem interacionista sociodiscursiva, originada da Escola de Genebra, destacando os postulados de Schnewly e Dolz (1994, 2004), e Bronckart (1999, 2006). Os estudos desses autores orientam um processo teórico-metodológico presente nos PCN referentes ao ensino médio, voltado para uma proposta didática pautada no ensino de gêneros textuais, em que se prioriza o contexto de produção, destacando-lhe as condições de produção: o plano dos aspectos da situação de ação de linguagem, o plano discursivo e o plano das propriedades lingüístico-discursivas. Ancorando-nos nessa perspectiva, procuramos situar os aspectos concernentes ao contexto de produção dentro do sistema de comunicação organizacional.

A inserção no sistema de comunicação organizacional deixa entrever o viés perpassado por essa pesquisa pelo campo da Sociologia e da Administração³, manifestando o seu caráter transdisciplinar. Essa peculiaridade corrobora a abordagem do interacionismo sociodiscursivo (ISD) em seus princípios gerais e apóia a integração entre as Ciências Humanas/Sociais, em contraposição à compartimentalização própria da atualidade.

³ A palavra administração é originária do latim, *ad*(junto de) e *ministratio* (prestação de serviço) e significa a ação de prestar serviço ou ajuda. Modernamente, administração representa não somente o governo e a condução de uma empresa, mas todas as atividades relacionadas com o *planejamento, organização, direção e controle da ação empresarial* (CHIAVENATO, 2000, p. 03).

Para atingirmos nosso objetivo, organizamos este trabalho em quatro capítulos:

- **CAPÍTULO 1: PERCURSO HISTÓRICO DOS ESTUDOS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS** – Faz uma recapitulação da trajetória da concepção de “gênero”, situando o leitor sobre as várias concepções atribuídas a esse instrumento de comunicação, que remonta à antiguidade clássica e chega aos dias atuais revolucionando o ensino de língua com o seu poder de inserção em todas as esferas das atividades humanas. O capítulo está organizado em subitens que discorrem sobre gêneros na perspectiva sócio-histórica, na retórica, na poética, na Linguística, além de um item que discorre sobre a concepção sociointeracionista bakhtiniana e um outro que resume as tendências atuais da concepção de gêneros textuais.
- **CAPÍTULO 2: GÊNERO TEXTUAL E SOCIEDADE** – apresenta a inter-relação dos gêneros textuais com as estruturas sociais e a importância do ensino fundamentado na teoria sociointeracionista, destacando concepções de estudiosos como Marcuschi (2000, 2005), Meurer (2000), Bazerman (2005, 2006), Swales (1999), Dolz & Schneuwly (1998, 2004) e Bronckart (1999, 2006). Discorre, também, sobre os aspectos não-verbais da linguagem, sobre os gêneros textuais como objeto de ensino de língua materna e sobre a interface entre as práticas discursivas escolares e sociais, enfocando os postulados de Dolz & Schneuwly (1998, 2004).
- **CAPÍTULO 3: GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL** – faz uma contextualização da Educação Profissional no Brasil, relatando a trajetória e os desafios impostos a essa modalidade de ensino; discorre sobre o ensino de língua materna na Educação Profissional, promovendo um resgate dos precedentes teóricos; destaca as competências necessárias a professores e alunos para uma formação profissional de qualidade; aponta características peculiares dos gêneros do sistema de trabalho e situa esses gêneros no seu contexto de produção, além de destacar os três níveis da arquitetura textual, proposto por Bronckart (2006).
- **CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS** – Mostra o resultado da análise dos dados coletados nos questionários aplicados aos grupos de técnicos das empresas, de professores de português instrumental, de

professores de formação técnica e de alunos dos cursos técnicos; e ainda dados referentes aos gêneros do sistema de trabalho, produzidos pelos técnicos, e pelos alunos dos cursos técnicos arrolados nesta pesquisa.

Por fim, concluimos nosso trabalho, tecendo algumas considerações acerca dos resultados obtidos com esta pesquisa, sobretudo, sobre a importância de as escolas de Educação Profissional estarem em constante processo de atualização a respeito do mundo do trabalho, em particular, das estruturas sociais que absorvem a mão-de-obra especializada formada por elas.

“Cada época, para cada corrente literária e estilo artístico-literário, cada gênero literário no âmbito de uma época e cada corrente têm como característica suas concepções específicas de destinatário de obra literária, a sensação especial e a compreensão de seu leitor, ouvinte, público, povo. O estudo histórico das mudanças dessas concepções é uma tarefa interessante e importante” (BAKHTIN, 1992, p. 305).

CAPÍTULO 1

PERCURSO HISTÓRICO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Afirmar que a concepção de língua revela-se a mesma de alguns anos atrás é negar o percurso histórico-social dos estudos lingüísticos e o que cada etapa desse itinerário representa para as práticas discursivas de modo geral, seja numa perspectiva teórica ou pragmática. Atualmente, as significativas alterações a que se vêm assistindo deve-se, consideravelmente, à Lingüística Textual e à teoria dos gêneros, cujos postulados bakhtinianos ressaltam o discurso como a essência da linguagem humana, norteando e possibilitando a construção e o desenvolvimento das incontáveis relações sociointeracionais.

É na perspectiva de uma pesquisa voltada para o ensino de língua materna, doravante LM, na Educação Profissional de nível técnico, a partir de efetivas ações sociocomunicativas, que buscaremos, a seguir, percorrer, neste primeiro capítulo, o vasto caminho trilhado pela noção de gênero, desde a antiguidade clássica, representada por Platão e Aristóteles, passando pela Retórica e pela teoria da literatura, que empregaram o termo em larga escala, até as concepções lingüístico-discursivas, nas quais se inserem os postulados de Bakhtin (1997) e de teóricos cujas concepções ancoram-se na teoria dos gêneros, de origem bakhtiniana.

1. Gêneros na perspectiva sócio-histórica

De modo geral, os gêneros dizem respeito às propriedades comuns que caracterizam um dado conjunto de seres ou objetos que possuem a mesma origem ou que se acham ligados pela similitude de uma ou mais particularidades. Esse entendimento estendeu-se às artes, às ciências, ao linguajar cotidiano das pessoas; isso porque o vocábulo 'gênero' poderá referir-se a cada uma das divisões que englobam obras literárias de características similares ou às obras que compõem as artes plásticas.

Contudo, uma nova percepção passou a evidenciar um outro conceito de gênero, desta feita, como objeto da Lingüística, deslocando o foco de estudo, centrado na palavra e na oração, para ancorá-lo nos gêneros do discurso sob uma perspectiva sociointeracionista, que concebe o enunciado como unidade real da comunicação verbal.

Vislumbra-se assim, uma nova percepção lingüística, pautada nos postulados bakhtinianos, reconhecendo que nos comunicamos por meio de gêneros e concebendo o caráter sócio-histórico da comunicação humana. Para Bakhtin (1992, p. 283),

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Esse posicionamento reconhece que todos nós produzimos gêneros discursivos e comunicamo-nos por intermédio deles, admitindo que a expressão lingüística, quer oral ou escrita, faz parte do processo sócio-histórico da comunicação humana.

Vale, contudo, lembrar que a mais antiga concepção de gênero advém da antiguidade clássica, período em que a tradição retórica e poética dominou a reflexão literária do século V. a.C. e se estendeu até o século XIX. Ao longo dos séculos, estabeleceu-se um cerrado aparelho conceitual em torno do gênero como fenômeno discursivo.

Entretanto, não podemos nos furtar a buscar os prolegômenos concernentes à teoria dos gêneros que conduz o transpassar da linha limítrofe pertencente à teoria literária e adentra o saber lingüístico, resultando numa perfeita simbiose entre o real, o verossímil e as práticas discursivas, na mais atual concepção. Impossível negar a presença de constituintes básicos da Retórica e da Poética de Aristóteles. Sem esse encadeamento, a teoria dos gêneros estaria negando o posicionamento de seu próprio introdutor ao afirmar

que “*somente Adão mítico desbravou, com seu primeiro discurso, um mundo ainda verbalmente não dito e pôde evitar totalmente a relação dialógica com vistas ao discurso de outro*” (BAKHTIN, 1988, p. 102; in MACHADO, 1995, p. 60).

Sendo assim, o processo de construção da teoria dos gêneros decorre das diferentes leituras dos repertórios e posturas anteriormente existentes, redimensionados e interpretados dentro de outro contexto e sob nova perspectiva. É com essa visão que, a seguir, discorreremos primeiramente sobre a Retórica – fundamentados em Aristóteles (1885), Barilli (1979), Sudatti (2003), Tringali (1988), Perrelman & Tyteca (2002), Reboul (2000), e sobre a Poética – referendados em Aristóteles (1885), Silva (2005), Coutinho (1979), Moisés (1987).

Sem significar o arrefecimento da Retórica ou da Teoria da Literatura, as pesquisas desses autores respaldam a construção do itinerário que nos remete à atual concepção de gênero, cunhada na Literatura e tomada como objeto de estudo da Lingüística, a partir dos postulados de Bakhtin (1992)

As concepções de Bakhtin (1997) só foram introduzidas no ocidente a partir da segunda metade da década de 60 do século passado (SCHNAIDERMAN, 1997, p.16), embora seu posicionamento a respeito das teorias lingüísticas predominantes na época já houvesse sido publicado em 1929, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*. Essa obra vem alicerçar a teoria dos gêneros – contida no livro *Estética da criação verbal* – mostrando claramente a sua concepção de língua, ao rechaçar as tendências às quais ele chama de subjetivismo idealista e objetivismo abstrato.

A incorporação da concepção de gênero pela lingüística foi respaldada, sobretudo, pela compreensão de que todo o processo de comunicação ocorre por meio de textos, os quais concretizam um determinado gênero. Sendo assim, todas as atividades sociais são mediadas pela linguagem, que se configura em gêneros textuais. Neste trabalho, esse entendimento será fundamentado com base em Bronckart (1999, 2006), Dolz e Schneuwly (1996, 2004), Miller (1984), Bazerman (2005, 2006), Marcuschi (2000, 2002, 2004), Machado (2000), Meurer (2000), Brandão (2000); dentre outros, os quais tomaram os gêneros do discurso como objeto de seus estudos lingüísticos, como veremos a seguir.

1.1 Gêneros na Retórica

A Retórica se desenvolveu em Atenas, segundo Barilli (1979), alicerçada por uma democracia consolidada que outorgava aos seus cidadãos o direito a participar diretamente das assembléias populares, que possuíam funções legislativas, executivas e judiciárias. Todos os assuntos eram submetidos ao voto popular – a organização do estado, a fixação de impostos, a declaração de guerra e até mesmo a morte de um cidadão.

Nesse contexto, cabia, muitas vezes, ao cidadão expor sua opinião diante de uma platéia, necessitando, para isso, da habilidade em raciocinar, falar e argumentar corretamente. Para tanto, existia uma educação voltada a esse exercício político, sob a responsabilidade dos professores denominados sofistas. Competia a esses mestres na arte do bem falar, ensinar a retórica ou “*a arte da persuasão exercida nos tribunais e nas outras assembléias a propósito daquelas coisas que são justas e injustas*” (PLATÃO, 1989, p. 62). Foram os sofistas, portanto, os primeiros protagonistas da história da Retórica.

Contudo, posteriormente, o termo sofista sofreu um grande desgaste, vindo a adquirir um sentido negativo, devido às severas críticas por parte de Platão, em cujas considerações acusa os sofistas de utilizar a retórica com o intuito de “*ocultar a verdade, oferecer armas desleais e práticas à oposição inferior no plano lógico*” (BARILLI, 1978, p. 15). Platão defende o universalismo e o absolutismo da verdade, ignorada, segundo ele pelos sofistas, para os quais, a verdade só é certa para quem a anuncia e para os que nela acreditam. Esse relativismo condenado por Platão expressa sua preocupação com a ética da retórica, que, por ser uma técnica instrumental, poderia ser empregada com bons ou maus propósitos.

Obviamente, na Grécia antiga, muitos tratados sobre retórica foram elaborados por sofistas e oradores; no entanto, coube a Aristóteles fundamentá-la e sistematizá-la. Em sua obra clássica, *Arte Retórica*, ele conceitua a retórica e divide-a em categorias, nomeando as diversas técnicas empregadas.

De acordo com Barilli (1979, p. 13), “*a retórica encontra sua razão de ser unicamente onde for posta em dúvida a existência de uma verdade como dado externo à comunicação entre os homens, à livre troca e confronto de opiniões, que não pode dar-se através do instrumento verbal*”. Esse posicionamento deixa claro que a retórica aplica-se ao domínio do discurso em todos os níveis, e sua aplicação está diretamente voltada para a obtenção da maximização dos seus efeitos sobre o público.

Remonta à classificação aristotélica a divisão da retórica em três gêneros, caracterizando-se cada um deles de acordo com os auditórios a que se dirige o orador. São os auditórios que imprimem as características específicas aos gêneros retóricos. Sendo assim, o gênero judicial (*genus iudiciale*) tinha o seu local privilegiado no tribunal; gênero deliberativo ou político (*genus deliberativum*) era praticado na *ágora* – a praça pública; e o gênero epidíctico ou demonstrativo (*genus demonstrativum*) empregava-se em reuniões, elogiando ou censurando uma pessoa.

Conforme Sudatti (2003, p. 71), esses gêneros também se distinguiam pelo tempo: fatos passados, futuros ou presentes; pela finalidade: acusar, aconselhar, censurar, entre outros; e pelos valores que invocariam, como poderá ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1: Gêneros do discurso retórico

GÊNERO	AUDITÓRIO	TEMPO	ATO	VALORES	ARGUMENTO (tipo)
Judiciário (<i>genus iudiciale</i>)	juízes	passado (fatos por julgar)	acusar defender	justo Injusto	entimema (dedutivo)
Deliberativo (<i>genus deliberativum</i>)	assembléia	futuro	aconselhar desaconselhar	útil Nocivo	exemplo (indutivo)
Epidíctico (<i>genus demonstrativum</i>)	espectador	presente	louvar censurar	nobre vil	amplificação

In: Sudatti (2003. p.72)

Os argumentos apresentam-se sob duas formas: induções, ou o uso de exemplos, e deduções, chamadas em retórica de "entimemas". O entimema ou silogismo retórico é aquele tipo de silogismo em que as premissas não se referem àquilo que é certo, mas àquilo que é provável, e tem importância fundamental para a retórica já que, na maioria dos casos em que estão em jogo assuntos humanos, nem sempre se pode basear a argumentação apenas naquilo que é verdadeiro, mas apenas no que é verossímil.

Todas as concepções aristotélicas foram introduzidas na cultura romana que, posteriormente, a transmitiu ao mundo ocidental. Convém destacar que, durante o Império Romano, a retórica e seus praticantes gozaram de grande prestígio, justificado pela importância do direito para a unificação do Império, uma vez que a prática judicial era de suma importância para o mesmo.

Devido a esse papel, muitos oradores romanos tornaram-se reconhecidos, no entanto, o maior destaque tem sido dado a Cícero, pois sua obra influenciou sobremaneira a civilização ocidental. Há, porém, um distanciamento entre as concepções de Aristóteles e

as idéias de Cícero. De acordo com Sudatti (2003, p. 72), “o orador aristotélico se formava participando da vida da polis (...) com o imperialismo romano, esta retórica viva que floresceu na democracia grega é substituída por uma prática argumentativa fora de contexto vivencial”.

Para Aristóteles, o orador é um agente do discurso e da ação discursiva, seu distanciamento deste papel empobrece a função da retórica; enquanto para Cícero, o orador está fora do seu tempo e de sua história. Em sua obra, as figuras e as técnicas de persuasão adquirem um caráter classificatório e normativo, passando a idéia de arte no sentido mais subjetivo, de criação individual, ligada à estilística.

Após a queda do Império Romano, a retórica foi progressivamente desprestigiada, situação agravada com a concepção racional cartesiana. Assim, a tradicional retórica grega foi deposta de seu status racional. Obviamente, ao longo da história, podemos citar o Renascimento e o Iluminismo como movimentos que retomaram as concepções retóricas, contudo, não resgataram o valor intelectual que lhe era de direito.

Somente na segunda metade do século XX, essa técnica discursiva é retomada, inicialmente, por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002) que, a partir dos anos 60, a concebem como a arte de argumentar. Surge, então, o que se passou a denominar *a nova retórica*.

A nova retórica diz respeito à busca do valor das coisas afora o saber científico. Para ela, no saber empírico há a lógica do verossímil, a qual é denominada argumentação e é destacada por seus renovadores como base da dialética. Convém destacar a lingüística, a semiótica, a pragmática e a análise do discurso que, no século XX, configuraram-se como ciências, cujos estudos muito beneficiaram a atual concepção de retórica (ABREU, 2002).

Diante do que foi discorrido, percebemos que a mais antiga concepção de gênero, de caráter discursivo, provém da retórica; todavia, paralelamente a esse entendimento, corriam as primeiras impressões sobre gêneros literários, contidas, primeiramente, na República, de Platão, como poderá ser observado a seguir.

1.2 Gêneros na Poética

O estudo dos gêneros voltados para a produção literária, remonta, também, aos grandes filósofos, sendo tratada mais especificamente no livro III da República, de Platão, que se refere ao gênero como uma divisão tripartite da literatura:

Em poesia e em prosa, há uma espécie que é toda de imitação, como tu dizes que é a tragédia; outra de narração pelo próprio poeta – é nos ditirambos que pode encontrar-se de preferência; e outra ainda constituída por ambas, que se usa na composição da epopéia e de muitos outros gêneros. (PLATÃO, livro III, p. 85, 394-e, 2000)

Desse modo, o citado filósofo grego estabelece uma fundamentação e uma classificação dos gêneros que remeterá à divisão básica em épica, lírica e dramática, posteriormente, concebida como a divisão clássica da literatura. Esse evento pode ser tomado como um dos marcos fundamentais da genealogia da teoria dos gêneros literários.

Contudo, autores como Silva (1999), Moisés (1987) e Coutinho (1976), dentre outros, apesar de reconhecerem originar-se em Platão a epistemes genealógica da teoria dos gêneros, atribuem a Aristóteles o mérito de ser o introdutor dessa teoria. Foi a estética aristotélica a dispensar especial atenção às distinções referentes à arte, em especial à arte poética, e a formular um conceito de gênero literário em consonância com a filosofia, apoiando-se em fatos fornecidos pela literatura grega, à luz da observação, resultando o seu caráter empírico-racionalista.

Em sua obra *Arte poética*, escrita entre 335 e 323 a.C., Aristóteles aprofunda-se na caracterização dos gêneros narrativo e dramático. O primeiro caracterizado pela atuação do próprio narrador, identificado pelo discurso em primeira pessoa, e o segundo, pela atuação efetiva das personagens. Há de se considerar nesse preâmbulo o foco dos gêneros eminentemente voltados para a Arte Poética, sobre a qual Aristóteles se debruça, concebendo a poesia como imitação da realidade.

Pautando-nos em Silva (1993), compreendemos a mimese aristotélica como imitação da vida interior dos homens, suas paixões, seu caráter, seu comportamento e percebemos que, apesar de a imitação ser o elemento comum a todos os textos poéticos, ela é o princípio distintivo desses textos, visto consolidar-se a partir de diferentes meios, objetos e modos empregados.

Os *meios* se configuram na poesia ditirâmbica⁴ e nos nomos⁵, nos quais o poeta emprega simultaneamente o ritmo, o canto e o verso, enquanto na comédia e na tragédia

⁴ Canto de louvor ao deus grego Dioniso (o Baco dos romanos); mais tarde foi acrescido de dança e música de flauta; no século VII a.C., com a introdução do coro de 50 elementos e um solista (corifeu), que com ele dialogava, gerou os primeiros elementos da tragédia (e do drama em geral); a partir dos V a.C., focalizava não só Dioniso, mas também outros deuses e mitos e, por fim, temas profanos (Dic. Eletrônico Houaiss, 2001).

⁵ Poema cantado pelos antigos gregos em honra a Apolo, deus da poesia (Dic. Eletrônico Houaiss, 2001). Canto monódico que podia ter acompanhamento de cítara ou de flauta.

esses elementos são empregados parcialmente; o canto, por exemplo, é empregado apenas nas partes líricas. A variedade dos *objetos* diz respeito às ações dos homens, no que se refere ao comportamento dos mesmos do ponto de vista moral, sendo classificado numa escala de valor em superiores, inferiores ou semelhantes à média humana.

Visando a um melhor entendimento, Silva (1993, p. 341) revela que os poemas épicos de Homero, as obras de Cleofonte e as paródias de Hegemão de Taso representam respectivamente os melhores, os semelhantes e os piores homens. Explica, ainda, o autor citado, que a tragédia confere mais qualidades aos homens do que eles possuem na realidade, contudo a epopéia assemelha-se à tragédia por ser uma imitação de homens superiores; por outro lado, a comédia imita-os piores do que eles são.

Os *modos* pelos quais se processam a imitação podem ser ainda mais variados do que os meios e os objetos, haja vista o poeta poder utilizar distintos *modos* de mimese para os mesmos *objetos*, assim como empregar *meios* idênticos. Isso pode ser observado no gênero narrativo e no gênero dramático. Nesse último, todos os imitados são representados pelo poeta como operantes e atuantes. Em suma, os gêneros, na visão aristotélica, fundamentam-se na forma, no conteúdo e na hierarquia dos textos. Vale salientar que a divisão triádica encontrada no livro III de *A República* não se apresenta na poética aristotélica, contudo a lírica é reconhecida como elemento constitutivo da poesia narrativa e da poesia dramática.

Indiscutivelmente, Aristóteles assentou a doutrina dos gêneros literários e, posteriormente, outros autores dedicaram-se ao tema, reportando-se à teoria aristotélica para alicerçar suas teses. Nesse contexto, merece destaque a obra *Epístola ad Pisones*, ou *Ars Poetica*, de Horácio que, recorrendo à tradição da poética aristotélica e incluindo o gênero lírico, retoma, também, as idéias de Platão. Segundo Silva (1993), *A Epístola* de Horácio desempenhou um papel de destaque na evolução e classificação dos gêneros, exercendo influência na poética e na retórica dos séculos XVI, XVII e XVIII. Corroborando, Coutinho (1976) afirma que os gêneros, na perspectiva horaciana, eram concebidos como entidades fixas e fechadas, subordinadas, incondicionalmente, às regras arroladas nos tratados de artes poéticas, que tiveram larga difusão e influência nos três primeiros séculos modernos em toda a literatura ocidental.

Sem dúvida, a teoria dos gêneros literários fundamenta-se na poética de Aristóteles, mas, longe de se chegar a um consenso, atravessa todo o percurso histórico-literário como objeto de discussão fundamentada em seus prolegômenos. Daí as escolas ou os movimentos literários que vão do Renascimento ao Neoclassicismo a conceberem como

um dos fatores mais relevantes da metalinguagem do sistema literário.

A partir do século XVIII, a doutrina neoclássica dos gêneros e das regras imutáveis sofreu severas críticas pela dificuldade de se classificar várias obras antigas, medievais e modernas, com base no esquema proposto pela teoria dos gêneros. A oposição, iniciada há algum tempo por Bruno, Du Boss, Voltaire, Diderot, Metastasio, Vico, dentre outros, culminou com o Romantismo, liderado por Victor Hugo (1827).

Segundo Coutinho (1979), aliados às idéias oposicionistas em prol da evolução da ciência estética moderna, encontravam-se Frederico Schlegel e Francisco De Sanctis, além do crítico francês Brunetière, que tentou uma reabilitação do conceito de gêneros, acrescentando-lhe a filosofia evolucionista. Coutinho declara que

a doutrina romântica a respeito dos gêneros estabelece à base do conceito de literatura como produto exclusivo da individualidade criadora e da inspiração subjetiva, a tese da individualidade da obra literária como organismo autônomo, criadora de suas próprias leis e razão de ser, de sua forma específica, uma para cada obra (1979, p. 19).

A partir desse posicionamento, percebemos que a estética romântica contribuiu para que se ampliasse o conceito de gênero, pois gêneros repudiados pela estética neoclássica passaram a ser reconhecidos como o drama, a tragicomédia, o romance, bem como outros gêneros mistos; passou-se a falar de ‘arte’, e de unidade da arte.

Nesse contexto, enquanto Victor Hugo buscava mostrar as impropriedades da doutrina e classificação dos gêneros, Brunetière procurava, à luz da teoria evolucionista, demonstrar que os gêneros tinham vida própria e, por isso, estavam sujeitos às leis da evolução. Essa postura desencadeou a reação de Benedetto Croce que em sua obra *Estética* (1902) negava de modo veemente o conceito de gênero, defendendo o seu completo abandono. Posteriormente, esse crítico literário reconsiderou seu posicionamento e reconheceu o “*caráter instrumental, no âmbito da crítica e história literária, na classificação de várias literaturas, bem como em história social e moral*” (COUTINHO, 1979, p. 20).

Toda essa reação contrária aos gêneros literários, desencadeada no século XVIII, atingiu seu auge com as teorias crocianas, completando a reação oposicionista aos gêneros literários, que se processara com mais veemência no século XIX. Essa repulsa, porém, longe de anular o conceito formulado, culminou, na primeira metade do século XX, com o III Congresso Internacional de História Literária, voltado inteiramente ao problema dos gêneros.

Da polêmica criada até então, resultou a concepção de que os gêneros literários são ilimitados; estão sujeitos a transformações; podem alguns desaparecer e novos surgir; podem se configurar numa mesma obra; alguns podem atender mais a exigências estilísticas da época do que outros; às vezes, tornam-se de difícil classificação numa obra; seus arquétipos são seguidos parcialmente por alguns escritores; alguns ressurgem ou renascem ao contato com diferentes manifestações literárias.

Do ponto de vista epistemológico, torna-se indiscutível que a mais antiga concepção de gênero – voltada para a Arte Literária – advém da antiguidade clássica e perdura até a atualidade, obviamente, sob nova perspectiva. Sendo assim, Coutinho (1976, p. 23) ratifica ao declarar que “*para a poética atual, a literatura é uma arte, a arte da palavra e, como tal, somente lhe pertence o que for produto da imaginação criadora*”.

Partindo dessa compreensão, o autor citado declara que produções jornalísticas, históricas, filosóficas, bem como as conversações, dentre outras originadas em diferentes instâncias, extrapolam a abrangência dos gêneros literários, pois, em primeiro plano, mobilizam mais a inteligência, o raciocínio lógico-formal, a razão especulativa, do que a imaginação.

Convém pontuar que os gêneros da Retórica eram definidos em função do auditório a que o orador se dirigia, enquanto os gêneros da Poética eram caracterizados em função do discurso literário de uma obra. Evidentemente, ambas as formas de enunciação ignoraram as práticas discursivas sociais, que impulsionam as atividades humanas e são responsáveis pelo dinamismo da língua. Essas práticas discursivas passam a ser reconhecidas posteriormente, em consequência da nova concepção de língua, advinda dos postulados bakhtinianos, que concebem a língua como uma ação social, manifestada por intermédio dos gêneros do discurso.

1.3 Gêneros na Lingüística

O reconhecimento do gênero como elemento da Lingüística decorreu de uma nova concepção de língua, introduzida por Mikhail Bakhtin, a partir da primeira metade do século XX, em sua obra publicada em 1929, *Marxismo e filosofia da linguagem*. Nessa obra, esse filósofo da linguagem opõe-se às tendências lingüísticas vigentes e critica, sobretudo, o que ele passou a denominar de *subjetivismo idealista e objetivismo abstrato*.

O subjetivismo idealista reitera os ideais românticos que, de acordo com Bakhtin (1997), estavam sendo revitalizados no início do século XX por filósofos como

Humboldt (1905), psicólogos como Wundt (1927), lingüistas como Vossler (1920) e teóricos da literatura como Croce (1920), defendendo o posicionamento de que a língua se realiza na fala individual e seu caráter é monológico e não dialógico.

Segundo essa tendência, "*o psiquismo individual constitui a fonte da língua*" (BAKHTIN, 1997, p. 72). A língua, por sua vez, estaria sempre em criação ininterrupta e retrataria o mundo em que o indivíduo se afigura. Ela não representa o sistema, mas o indivíduo.

Outro aspecto considerado pelo subjetivismo idealista era o de que cada língua produziria uma visão individualizada do mundo. A manifestação individualizada da língua, enquanto produto estável, é que se revelaria num sistema gramatical.

Nessa perspectiva, atribui-se à língua um caráter imanente, psicológico e individualista, negando-lhe o seu caráter social e antropológico. Por esse motivo, Bakhtin opõe-se ao subjetivismo idealista, pois, segundo ele, o centro organizador de toda enunciação e expressão não é interior, mas exterior, ou seja, o cerne da enunciação está situado no meio social; sua criação é histórica.

O indivíduo constrói sua referência, externamente, no social, e não em si mesmo, como se fosse o centro do universo. A sua criação é de sujeito histórico não de um sujeito romântico, individualista, como se cada um fosse o início de tudo.

Prosseguindo, Bakhtin ressalta o caráter ideológico da língua, dizendo que os contextos ideológicos não podem limitar-se ao psiquismo individual, pois a ideologia origina-se da interação dos indivíduos na sociedade e, por isso mesmo, não pode ser uma questão psicológica, mas social.

Quanto ao objetivismo abstrato, denominação dada por Bakhtin ao formalismo/estruturalismo, centrou-se na forma, eliminando o caráter social da língua. O autor, também, refere-se a essa tendência como "*visão científica da língua*", pois, em sua concepção, só assim se justificaria o seu caráter puramente formal.

Essa "*visão científica da língua*" diz respeito a todo o período em que se tentou explicá-la como um sistema de signos lingüísticos. Esse período estende-se desde Descartes, no século XVII, até a primeira metade do século XX, quando predominou a teoria estruturalista, representada, principalmente, por Saussure (1916/1995), a cujos postulados é atribuída a possibilidade de se conceder à Lingüística o status de ciência da linguagem.

De acordo com Bakhtin (1997), os representantes do objetivismo abstrato afirmavam ser a língua independente da consciência individual e, por isso, um fato externo

ao indivíduo. Entende-se daí que o falante é excluído do sistema e essa é uma tese fundamental em Saussure: *"a língua se opõe à fala como o social ao individual. A fala é, assim, absolutamente individual"*, (BAKHTIN, 1997, p. 87).

Para Bakhtin, a concepção da primazia do sujeito como indivíduo e da língua como simples código é inaceitável. O sujeito é social e histórico, e a linguagem só faz sentido se concebida dentro do contexto da interação humana, ou seja, na relação dialógica. Daí a noção de dialogismo, central nos postulados bakhtinianos: o processo interativo.

A tese central de Bakhtin (1997), que resume sua posição ante as duas correntes a que se opõe, explicita a sua concepção de língua ao afirmar:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenómeno social da **interação verbal**, realizada através da **enunciação** ou das **enunciações** (grifos do autor). A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Entendemos, então, que, para Bakhtin, a língua é construída no dia-a-dia, dentro do contexto social, no diálogo entre os membros pertencentes a uma mesma esfera social. É essa interação que permite a uma geração passar a outra a cultura com todo o seu cabedal de conhecimento empírico ou não, bem como sua história e sua ideologia.

Compreendemos que, do ponto de vista bakhtiniano, a língua viva é constituída não por palavras, mas por valores sociais que foram adquiridos ao longo da história de cada sociedade e que são transmitidos pela cultura por meio de enunciados orais ou escritos. São os enunciados que, articulados uns aos outros, dentro de um contexto e em determinada circunstância, promovem a interação social.

A língua tomada como produto da interação verbal só poderá se concretizar no enunciado, pois tanto a palavra quanto a oração como unidades da língua são desprovidas de sentido. Elas só possuem valores expressivos, concretos, a partir do momento em que se tornam enunciados. Por isso, o enunciado é concebido como a unidade em contexto de uso.

Eis, assim, a base epistemológica de língua/linguagem de Bakhtin. A partir dela, torna-se mais claro o entendimento da noção de gêneros do ponto de vista lingüístico.

1.4 A concepção sociointeracionista bakhtiniana

As concepções de Bakhtin (1997) sobre os gêneros na perspectiva lingüística só foram introduzidas no ocidente a partir da segunda metade da década de 60 do século passado (SCHNAIDERMAN, 1997, p. 16), por meio da obra *Estética da criação verbal*. Nessa obra, Bakhtin afirma que

A questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. Estudavam-se – mais que tudo – os gêneros literários. Mas da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte de sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados (1992, p. 262).

Essa declaração ratifica nosso posicionamento inicial ao reportarmos-nos à *Arte Retórica* e à *Arte Poética* como precursoras do estudo dos gêneros. Reiterando, Bakhtin afirma (1992, p. 263) que na Antiguidade, embora já houvesse uma preocupação com a natureza verbal dos gêneros retóricos, evidenciada na influência do ouvinte sobre o enunciado e sobre a *conclusibilidade*⁶ verbal desse enunciado, não se reconhecia a natureza lingüística do gênero. Reiterando o posicionamento bakhtiniano, Nicolau (2004, p. 46) afirma que “o estruturalismo aproxima-se da Retórica no que se refere ao seu esforço de analisar e classificar as formas de fala e tornar inteligível o mundo da linguagem”.

Bakhtin reporta-se, ainda, à escola de *Saussure*, dizendo que seus seguidores, na figura dos behavioristas americanos, chegaram a estudar os gêneros do cotidiano, em particular os orais, considerados por esse autor, mais primitivos; contudo, “seus estudos não resultam na definição correta da natureza universalmente lingüística do enunciado” (1992, p. 263). Dessa forma evidencia que os estudos a respeito dos gêneros do discurso remontam à Antiguidade sem, contudo, alcançar a dimensão da natureza lingüística, uma vez que não se dava conta de que o uso da linguagem se faz presente em todas as atividades humanas e se concretiza por meio dos gêneros do discurso, cujas formas são tão diversificadas quanto forem essas atividades.

⁶ Espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso, que pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições (Bakhtin, 1997, p. 280).

Bakhtin define os gêneros como *"tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diversas esferas de utilização da língua"* (1992, p. 279). Sua constituição compreende três dimensões: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional.

O conteúdo temático diz respeito ao assunto gerado numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais; o estilo é determinado por um conjunto de seleções lingüísticas (seleção lexical, frasal, gramatical), procedimentos, e aspecto expressivo; e a estrutura organizacional refere-se à forma, a qual torna possível o reconhecimento do gênero, embora não defina a completude genérica.

Cada um desses elementos, apesar de possuírem características específicas, que correspondem a uma determinada esfera de comunicação, fundem-se compondo a unidade: o gênero. Portanto, as três dimensões são indissociáveis e, conseqüentemente, não há predomínio de uma sobre a outra.

Bakhtin (1992, p. 179) chama a atenção para o fato de que todas as atividades humanas relevantes são perpassadas pelo uso da linguagem, e de que essas atividades são tão variadas que acarretam um uso extremamente diversificado da linguagem. Isso leva à multiplicidade e à infinidade de gêneros, uma vez que o somatório das atividades desenvolvidas numa sociedade é proporcional à quantidade de gêneros produzidos para atender àquela circunstância, naquele contexto.

Todavia, esse autor diz que os indivíduos dominam os gêneros antes mesmo de conhecerem a gramática. Sua apreensão se dá tal qual a do léxico e da estrutura gramatical que compõem a LM: de maneira espontânea, no convívio social, pois a socialização desde tenra idade é feita por intermédio dos gêneros do discurso. Essa compreensão corrobora os postulados bakhtinianos de que os gêneros são imprescindíveis à comunicação humana. (BAKHTIN, 1992, p. 302).

Sem dúvida, os gêneros desempenham um papel importantíssimo na vida dos indivíduos. Eles organizam a comunicação, tornando-a condizente com as circunstâncias, a posição social, e com o relacionamento dos interlocutores. Prova disso é sabermos empregá-los de forma adequada em diferentes situações e nos mais variados contextos.

Como já foi ressaltado, a relação entre os gêneros e as atividades sociais produz uma extrema diversidade de gêneros, o que implica numa dificuldade para assinalar seus traços comuns. Bakhtin sugere, então, que seja feita uma distinção entre os gêneros primários e os secundários.

Os gêneros primários constituem-se naqueles de uso cotidiano, cuja relação está diretamente ligada ao contexto de produção; os secundários, por sua vez, circunscrevem eventos culturais manifestados de maneira mais complexa, sobretudo, pela escrita: o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico e outros.

Pode-se dizer que os gêneros secundários absorvem e convertem os gêneros primários, ou seja, inseridos em um romance, esses gêneros passam a integrar o mundo imaginário da arte literária. Para Bakhtin, um enunciado mais complexo como um romance – contido em mais um volume de livros – equipara-se àqueles mais individuais como enunciados legislativos e enunciados líricos.

Além da enorme variedade, os gêneros não são aleatórios, visto que estão relacionados às atividades sociais, sendo, por isso, sistematicamente produzidos. De acordo com Bakhtin (1992, p. 179), eles possuem uma estabilidade relativa. Isto porque, embora possuam uma forma específica que os torna reconhecíveis, os gêneros são passíveis de mudança ao longo do processo histórico-social.

Essa dinamicidade explica o fato de alguns se mostrarem diferentes em um dado contexto sócio-histórico. A carta, o bilhete, a reportagem, o relatório de estágio, a receita, a bula, a propaganda, o rótulo de remédio, o manual de instruções, o requerimento, o abaixo-assinado, o recado, a piada, a conversa, entre outros, nem sempre foram como se apresentam no presente ou irão permanecer assim para sempre. E, sem dúvida, muitos novos gêneros estão sendo introduzidos nas culturas em geral, para atender às necessidades da vida cotidiana das sociedades.

Essa nova percepção evidencia uma mudança de paradigma, uma vez que se desloca o foco de estudo da língua, centrado na palavra e na oração, para ancorá-lo nos gêneros do discurso. Sendo assim, sob uma perspectiva sociointeracionista, que concebe o enunciado como unidade real da comunicação verbal buscam-se novos caminhos para o ensino de línguas implementar na escola o ensino sistemático da produção de gêneros que se aproximem daqueles produzidos nas práticas sociais.

1.5 Tendências atuais da concepção de gênero textual

As tendências da concepção de gênero textual concebidas nos dias atuais advêm da teoria sóciointeracionista bakhtiniana, resultantes de estudos e pesquisas de estudiosos de várias nacionalidades que possuem interesses comuns e comungam de idéias semelhantes, formando o que se reconhece como a Escola de Sidney, constituída por M.

Halliday, Ruqayia Hasan, Jim Martin, Joan Rothery, Frances Christie, dentre outros cuja atenção está voltada para a análise de elementos sistêmicos; pela Escola de Genebra, composta por Jean Paul Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, dentre outros preocupados com o ensino de LM e com a formação docente; pela Escola Norte-americana, formada por Carolyn Miller, Aviva Freedman, Anne Freedman, Charles Bazerman, Jonh Swales, Vijay Bhatia, dentre outros que buscam compreender a organização social, as relações de poder que os gêneros encerram e como funcionam; pela Escola Swalesiana que, por seu caráter didático-pedagógico, constituiu-se em uma das principais vertentes à parte da Escola Norte-americana, dedicando-se ao ensino de gêneros acadêmicos; e abordagens afins. O quadro abaixo sintetiza as tendências atuais desse campo de estudo.

Quadro 2 – Síntese das tendências atuais do estudo dos gêneros

Escolas tradicionais	Escola de Sidney abordagem sistêmico-funcional	Escola de Genebra abordagem sócio-discursiva	Escola Norte-americana abordagem sócio-retórica	Escola Swalesiana abordagem sócio-retórica
Principais teóricos	M. Halliday, Ruqayia Hasan, Martin, Joan, Rothery, Frances Christie	Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart,	Carolyn Miller, Aviva Freedman, Anne Freedman, Charles Bazerman,	Jonh Swales, Vijay Bhatia
Concepção teórica	Gênero é uma atividade lingüisticamente realizada com um objetivo definido, própria de uma determinada cultura.(MARTIN, 1984, p. 24).	Gênero é um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular... (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, p. 65).	Gênero textual é uma forma de <i>ação social</i> , que o torna dependente da estrutura e complexidade específica de cada sociedade (MILLER, 1984).	Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros partilham um dado conjunto de propósitos comunicativos (SWALES, 1990, p. 58).

Essas tendências têm sido consideradas as mais expressivas dentre os teóricos brasileiros que se voltam para os estudos dos gêneros textuais como Marcuschi, (2004); Meurer, Bonini, Motta-Roth, (2005); Silveira (2005), Rojo (2000), Machado (2002), Brandão (2002), dentre outros. As idéias desses estudiosos coadunam-se e alicerçam as novas pesquisas e trabalhos direcionados a melhor eficácia do processo ensino-aprendizagem de LM em todos os níveis e modalidades de ensino.

No próximo capítulo, mostraremos a intrínseca relação entre gêneros textuais e estruturas sociais, e o papel dos gêneros dentro dessas estruturas, por intermédio de uma investigação de reais situações comunicativas, envolvendo produção e recepção dos

gêneros textuais que circulam nas empresas pesquisadas. Para tanto, buscamos os pressupostos teóricos de Marcuschi (2000,2002, 2004), Meurer (2000), Meurer, Bonini, Motta-Roth, (2005), Bazerman (2005, 2006), Miller (1984), cujas concepções direcionam a teoria dos gêneros para a compreensão das relações sociais e da interação entre os homens.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 1992, p. 261).

CAPÍTULO 2

GÊNEROS TEXTUAIS E SOCIEDADE

A noção de gênero trilhada no capítulo anterior evidenciou que sua ampliação estendeu-se a toda produção textual literária e não-literária. A partir dessa nova visão, passou-se a conceber que os gêneros textuais fazem parte do cotidiano social, e as pesquisas a respeito dessa inovadora postura retórica propagaram-se pelos mais diferentes campos do saber das ciências humanas. Essa atitude favoreceu novas perspectivas para os estudos da Lingüística, no que concerne ao seu aparato teórico, além de romper as linhas limítrofes delimitadas para o ensino de LM.

Partindo desse entendimento, neste capítulo, prosseguiremos nosso estudo nos atendo à nova postura retórica de gênero, para sustentar sua atual concepção como resultante das práticas sociais⁷, advindas das estruturas e das organizações sociais. Como trataremos de enunciados pertencentes à esfera social, mais especificamente organizacional, a serem transpostos para objetos de ensino na educação profissional, consideramos importante discorrer sobre a postura dos estudiosos cujas idéias coadunam-se com as concepções bakhtinianas expostas no primeiro capítulo.

2.1 Gêneros textuais e estrutura social

A concepção de gênero textual como unidade do discurso extrapola o campo da Lingüística, na medida em que opera com outras áreas e vai constituindo áreas

⁷ Tipos, gêneros e formas textuais não são fenômenos inerentes à língua, são *consequência do uso interativo* da língua, ou melhor dito, são *práticas sociais* (MARCUSCHI, 2000, p. 110).

interdisciplinares, concebendo a língua como uma ação social e reconhecendo o discurso como resultante da interação que se processa entre indivíduos pertencentes às mais diferentes instâncias sociais. Marcuschi (2005, p. 18) ratifica ao dizer que “*o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais*”.

Um aspecto importante ressaltado por Marcuschi (2000) diz respeito à concepção de que os gêneros situam-se em *domínios discursivos*⁸, os quais produzem contextos e situações para as práticas sócio-discursivas características. Reiterando essa declaração, o autor acrescenta que, além de a comunicação só poder ser possível por meio de um gênero textual, esse gênero estará sempre

situado em algum domínio discursivo do qual lhe advém força expressiva e adequação comunicativa. Conseqüentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa subordinando práticas sócio-discursivas orais e escritas que resultam nos gêneros que circulam nesses domínios (MARCUSCHI, 2000, p. 119).

Esses gêneros estão disponíveis no arqúitexto⁹ e muitos deles são reconhecidos por uma denominação genérica sócio-historicamente repassada às gerações. O quadro abaixo, fundamentada em Marcuschi (2000), exemplifica essa asserção.

Quadro 3: Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidade de uso da língua

Domínios discursivos	Modalidades de uso da língua		
	ESCRITA		ORALIDADE
Científico	Artigos científicos	Artigos de divulgação cient.	Aulas
	Bibliografia	Comentários	Colóquios
	Biografias	Currículum vitae	Comunicações
	Diários de campo	Ficha catalográfica	Conferências
	Dissertações	Gráficos	Debates
	Monografias	Mapas	Discussões
	Organograma de atividade	Resenhas	Exposições
	Projetos	Resumos	Seminários avançados
	Relatórios científicos	Tabelas	Seminários de iniciantes
	Teses		Seminários temáticos

⁸ “Esfera social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, política, industrial, familiar, lazer etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros” (MARCUSCHI, 2000, p.119).

⁹ Segundo Bronckart (2006, p. 145), o termo *intertexto* - empregado por ele em sua obra *Atividade de linguagem, textos e discursos*, 1999 - não corresponde ao uso padrão. Sendo assim, “aceita substituí-lo pela noção de **arquítexualidade** (Genette, 1979), que marca o fato de que aí se trata de uma organização – por mais vaga que seja – de textos preexistentes”.


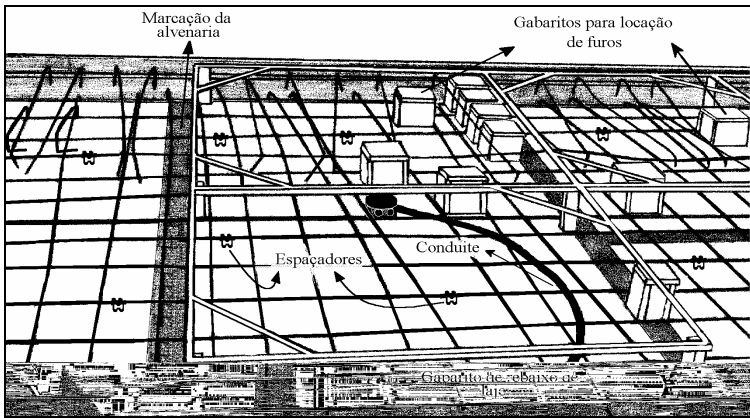
Jornalístico	Artigos de opinião Crônica policial Editoriais Notícias Reportagens	Anúncios Cartas do leitor Cartoon Charge Entrevistas	Debates Discussões Entrevistas Notícias de rádio e TV Reportagens ao vivo
Religioso	Catecismo Orações Rezas	Cânticos religiosos Hagiografias Homilias	Cantorias Confissão Orações Rezas Sermões
Saúde	Bula de remédio Receita médica	Parecer médico	Conselho médico Consulta Entrevista médica
Comercial	Fatura Nota de compra Nota de venda Rótulo	Boleto Comprovante de pagamento Nota fiscal Nota promissória	
Industrial	Descrição de obras Instruções de montagem	Avisos Código de obras	Ordens
Instrucional	Advertência Contratos Glossário Horóscopos Manuais de instrução Receitas caseiras Receitas culinárias Regras de jogo Regulamentos Verbete	Atestado de participação Catálogo Certificado de curso Diploma Editais Epígrafe Formulários Mapa Papel timbrado Placa	Aulas em vídeo Aulas pelo rádio Aconselhamentos
Jurídico	Certidões Contratos Estatutos Leis Regimentos Petições	Atestados Certificados Diplomas Normas Pareceres Regras Sentenças	Arguição Declarações Exortações Tomada de depoimento
Publicitário	Anúncios Avisos Cartazes Folhetos Propagandas	Inscrições em banheiros Inscrições em muros Logomarcas Necrológios Outdoors	Publicidade na TV Publicidade no rádio
Interpessoal	Atas Bilhetes Cartão de visita Cartas abertas Cartas pessoais Telegramas	Advertências Agradecimentos Boletins Convites Informes Memorandos Relatos	Avisos Conversações espontâneas Convites Provérbios Recados Telefonemas

In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2000. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. (Mimeo)

A classificação acima busca distribuir os gêneros textuais em contextos mais prováveis, apesar da existência de uma diversidade de critérios que podem ser usados para uma classificação. Segundo Marcuschi (2000, p. 119), “*tudo dependerá do nível de detalhamento a que se deseja chegar*”. A nosso ver, a classificação de gêneros textuais por domínios discursivos fundamenta-se nos princípios e nas atitudes comportamentais de que

se valem as estruturas sociais para organizar as ações humanas. Sendo assim, no domínio do discurso instrucional são produzidos gêneros que orientam o procedimento de ações como, por exemplo, o gênero *procedimento de execução de serviço*, apresentado a seguir.

Exemplo 1 - Procedimento de execução de serviço: concretagem de peça estrutural

 Pernambuco Construtora		SISTEMA DA QUALIDADE PES - Procedimento de Execução de Serviço		
PROCESSO	IDENTIFICAÇÃO	VERSÃO	FOLHA Nº	
CONCRETAGEM DE PEÇA ESTRUTURAL	PES.12	02	46 / 6	
3. MÉTODO EXECUTIVO				
3.1. Condições para o início dos serviços				
<ul style="list-style-type: none"> • Para estruturas de edifícios (lajes, vigas e pilares) o concreto do pavimento inferior deve estar liberado, a fim de assegurar que o carregamento da nova concretagem não comprometa a estrutura subjacente, atentando para o reescoramento dos pavimentos inferiores. • Nos casos gerais, as fôrmas devem estar executadas e limpas, com desmoldante aplicado e eixos verificados. No caso de pilares, os pés destes devem estar tamponados entre a fôrma e o gastalho para evitar o escorrimento da nata proveniente da concretagem. • As armaduras precisam estar posicionadas e conferidas, com espaçadores instalados. As proteções de periferia, por sua vez, devem estar instaladas no perímetro da área a ser concretada (segundo determinação da NR-18), de modo a garantir a segurança de vizinhos e funcionários da obra. (...) • Os ganchos para fixação posterior de bandejas de proteção e amarração de torres de guincho, grua e/ou tubulação de concreto bombeado devem estar colocados. • Os eletrodutos devem estar posicionados, conferidos e amarrados à armadura positiva da laje. Os gabaritos para locação das instalações elétricas e prumadas de hidráulica devem estar posicionados, (quando for o caso). • Providenciar desenhos em papel A3 ou A4 para mapeamento da área ou peça a ser concretada. 				
<p align="center">Figura 1 - Posicionamento dos gabaritos para locação das instalações</p> 				
+ ATENÇÃO				
<ul style="list-style-type: none"> • Planejar a concretagem de forma que o lançamento do concreto termine junto à caixa de escada ou ao acesso de saída da laje. • As concretagens com início na primeira hora da manhã devem ser totalmente planejadas e preparadas no dia anterior. 				

O exemplo apresentado diz respeito à empresa de construção civil. Ele orienta o modo de fazer concretagem de peça estrutural de um edifício, com base nas Normas Técnicas da Indústria da Construção Civil. Sem dúvida, ao produzir o “procedimento de execução de serviço”, a referida empresa - estrutura social voltada para a construção de imóveis - organiza as ações dos trabalhadores (engenheiros, técnicos, mestre-de-obras, pedreiros, serventes e outros) e as padroniza fazendo uso de atitude comportamental na busca da qualidade do produto final e satisfação do cliente. Desse modo, pode-se afirmar que as ações sistemáticas, desenvolvidas em distintas estruturas sociais, valem-se dos gêneros textuais pertencentes ao domínio discursivo instrucional para serem executadas.

Nesse sentido, cabe destacar o posicionamento de Meurer (2000) de que existe relação entre os gêneros e as estruturas sociais. Entretanto esse autor afirma que “*para melhor visualizar como a linguagem se inter-relaciona com as estruturas sociais, é interessante compreender melhor a noção de estrutura¹⁰*”. Ancorando-se teoricamente nas acepções do sociólogo Antony Giddens (1984, 1991), Meurer estabelece relação entre estruturas sociais e gêneros textuais:

As estruturas são constituídas e existem como resultado do uso que as pessoas fazem de ‘regras e recursos’. As *regras* são as normas, as convenções e os significados através dos quais as pessoas se orientam ao compreender e desempenhar ações sociais. Os *recursos* são as posses e as capacidades que as pessoas têm que lhes permitem exercer controle sobre o meio ambiente e sobre outros indivíduos (2000, p. 154).

Com base na concepção acima, Meurer procura emitir uma noção de estrutura social para, posteriormente, estabelecer uma relação com os gêneros textuais, dizendo que o uso desses eventos comunicativos é norteado *por diferentes regras*. O autor exemplifica ao dizer que para se escrever um relatório de pesquisa e uma carta de reclamação são empregados elementos normativos diferentes; assim como entre um poema e de uma instrução normativa existem códigos de significação diferentes que restringem de modo diferente a interpretação de ambos. Em sua argumentação, Meurer recorre aos gêneros poéticos e científicos e a noção de contradição para melhor compreensão. Diz o autor:

¹⁰ De acordo com Lakatos & Marconi (1999, p. 349), Brown e Barnett esclarecem que “partindo da constatação de que os membros e os grupos de uma sociedade são unidos por um sistema de relações de obrigações, isto é, por uma série de deveres e direitos (privilégios) recíprocos, aceitos e praticados por eles; a estrutura social refere-se à colocação e à posição de indivíduo e de grupos dentro desse sistema de relações de obrigação. Em outras palavras, o agrupamento de indivíduos, de acordo com posições, que resulta dos padrões essenciais de relações de obrigações, constitui a estrutura social de uma sociedade”.

Em textos poéticos, os elementos normativos e códigos de significação típicos relativos a esses textos permitem, por exemplo, a existência de contradições. (...) entretanto, em textos científico, as contradições são consideradas estranhas, incoerentes e na maioria das vezes inaceitáveis. Nesse caso, entram em jogo elementos normativos e códigos de significação diferentes das regras da linguagem poética (2000, p. 155).

Ao referir-se às normas e aos códigos de significação, o autor torna patente que os gêneros textuais estão intrinsecamente inter-relacionados às estruturas sociais, reforçando as concepções bakhtinianas de que os gêneros são socioculturalmente produzidos, atravessam sucessivas gerações e adaptam-se às necessidades do contexto sócio-histórico. Essas necessidades, também, dizem respeito às normas e às convenções sociais relacionadas ao sistema lingüístico. No caso do texto poético, há uma transgressão proposital às normas lingüísticas convencionalizadas, devido à intenção do autor de obter um efeito metafórico. Sendo os gêneros produções socioculturais, eles atendem às necessidades das estruturas sociais, adequam-se e integram-se a organizações sociais como a família, a escola, a empresa, o partido político, dentre outras.

Todas essas organizações são ordenadas e regidas por normas, regulamentos, procedimentos que orientam a conduta das mesmas. Sendo assim, há gêneros textuais específicos dessas organizações; assim como existem gêneros comuns a cada uma delas, divergindo em seus constituintes lingüístico-discursivos conforme a natureza da organização.

A esse respeito, podemos citar, como exemplo, o gênero histórico escolar - documento expedido por uma instituição de ensino, no qual estão elencadas todas as disciplinas do currículo, cumpridas ou a serem cumpridas pelo aluno para obtenção de grau ou título. Nesse documento deverão constar os respectivos conceitos das disciplinas obtidos pelo aluno, a carga horária semanal das mesmas e os créditos de cada uma delas. Essa, sem dúvida, trata-se de uma ação inerente à escola – organização social a quem, nesse sentido, cabe produzir e emitir tal documento.

Por outro lado, a instituição de ensino dificilmente emitiria uma nota fiscal – documento contendo informações exigidas pelas leis fiscais, e em que se especificam as mercadorias vendidas, com indicação dos preços unitário e global, e que é, obrigatoriamente, entregue ao comprador; obviamente esse é um gênero cuja expedição cabe a uma empresa de manufatura, prestadora de serviços ou outro ramo de atividade.

Entretanto, inúmeros gêneros textuais são comuns às estruturas sociais em geral e transitam nas mais diversas organizações. Vejamos a seguir a listagem de gêneros textuais obtida em nossa pesquisa, ao perguntarmos aos entrevistados quais os gêneros

recebidos ou produzidos durante suas atividades profissionais diárias.

Quadro 4: relação de gêneros produzidos em diferentes organizações sociais.

Gêneros textuais		
Empresa de Construção Civil	Fabricante de Dutos	Prestadora de Serviço de Refrigeração
Aviso	Ata	Ata
Bilhete	Atestados	Atestados
Circulares	Aviso	Aviso
Comunicação interna	Carta	Carta
E-mail	Circulares	Circulares
Informativos impressos	Comunicação interna	Comunicação interna
Memorando	Informativos impressos	E-mail
Notas Fiscais	E-mail	Informativos impressos
Ordem de execução	Ordem de execução	Ordem de execução
Ordem de pagamento	Parecer	Parecer
Planej. e controle de produção	Planej. e controle de produção	Planej. e controle de produção
Procedimentos	Programação de produção	Programação de produção
Programação de produção	Projetos	Projetos
Projetos	Registro de ocorrência	Registro de ocorrência
Requerimento	Relação de material	Relação de material
Telegrama	Relatório	Relatório
Registro de ocorrência	Requerimento	Requerimento
Registro de presença	Romaneio ¹¹	Romaneio
Relatório		

A relação acima, além de revelar a diversidade de gêneros que circulam em diferentes organizações sociais, evidencia o fato de que muitos dos gêneros arrolados são comuns às organizações sociais que se prestaram a *locus* de nosso estudo.

Particularmente, no que concerne aos gêneros escritos, as estruturas e as organizações empregam-nos amplamente, e seus membros são capazes de reconhecer e distinguir a maioria sem que, necessariamente, seja explicitada a diferença entre os mesmos; prova esse fato a listagem obtida. Tal capacidade advém da interação social, reiterando os postulados bakhtinianos que concebe a interação verbal como fenômeno social e como realidade fundamental da língua. Esse reconhecimento integra-se ao conceito sociológico, segundo o qual,

a interação social é a ação social, mutuamente orientada, de dois ou mais indivíduos em contato. Distingue-se da mera interestimulação em virtude de envolver significados e expectativas em relação às ações de outras pessoas. Podemos dizer que a interação é a reciprocidade das ações sociais (LAKATOS & MARCONI, 1999, p. 87).

¹¹ Lista que especifica peso, qualidade e quantidade de mercadorias embarcadas ou vendidas (Dicionário HOUAISS Eletrônico, 2001)

Incorporando-se ao conceito sociológico acima, a concepção de gênero como uma forma de ação social, na perspectiva lingüística, foi amplamente disseminada por Carolyn Miller em seu ensaio *Genre as Social Action* (1994). Em seus postulados, a autora reconhece os gêneros como resultantes das estruturas sociais e, conseqüentemente, dependentes da complexidade das sociedades em que estão inseridos. As teorias de Miller fundamentam significativamente a abordagem sócio-retórica que concebe o gênero como ação retórica tipificada.

Esse reconhecimento estende-se a autores como Bazerman (2005, 2006) que toma a noção de gênero na perspectiva sócio-retórica e admite a importância do reconhecimento ou definição de gêneros para a interpretação e atribuição de sentido aos textos; considera relevante “*uma compreensão mais profunda (...) como ‘fenômeno de reconhecimento psicossocial’ que são parte do processo de atividades socialmente organizadas*” (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Para esse autor, os gêneros surgem no contato social a partir da necessidade das pessoas compreenderem umas às outras, de modo que possam coordenar diferentes atividades e compartilhar suas intenções práticas. A noção de ação social e de tipificação representa o cerne da abordagem sócio-retórica e uma constante nos postulados de Bazerman, para quem a tipificação extrapola a forma textual e alcança a organização social. Para exemplificar, ele cita o fato de se aprender e usar artigos científicos vai além da utilização do texto e se estende a uma nova postura profissional de se trabalhar.

Reiteramos o posicionamento de Bazerman (2005) no que se refere ao surgimento dos gêneros textuais. A própria teoria dos gêneros, como foi visto no cap. 1, enfatiza esse pressuposto, que se torna mais evidente ao transportarmos-nos para as esferas organizacionais. Nessas esferas, os gêneros atuam como mecanismos de interação que, além do aspecto textual, em sentido lato, tipificam um comportamento dos profissionais envolvidos numa determinada atividade.

Esse atributo requerido aos profissionais deverá ser resultante, tanto da interação social promovida pelas atividades de linguagem, mobilizadas por intermédio dos gêneros textuais, como resultantes das atividades de linguagem concernentes ao processo ensino-aprendizagem de LM na educação profissional.

Para melhor compreensão, podemos citar uma das experiências vivenciadas nesta pesquisa: a cada etapa da construção de um edifício, o técnico em edificações, supervisor da obra, deverá sintetizar os procedimentos de execução, concernentes àquela etapa, em cartazes; reunir as equipes de trabalho – mestre de obra, pedreiros, serventes,

entre outros – e repassar as citadas instruções. Nesse caso, o gênero cartaz tipifica uma determinada ação na construção civil, já que leva os componentes das equipes a adotar novas posturas (práticas) profissionais ao assimilarem as orientações pertinentes.

Merece atenção a classificação de Bazerman (2005) a respeito dos gêneros que cada pessoa é levada a produzir ao desempenhar seu papel como profissional. Realmente, esse fato foi comprovado em nossa pesquisa, quando entrevistamos na escola, professores, pedagogo, professor-coordenador e professor-diretor e obtivemos o resultado a seguir.

Quadro 5: gêneros textuais produzidos por profissionais do CEFET-PE

Professor	Professor-coordenador	Professor-diretor	Pedagogo
Ata	Ata	Ata	Ata
Artigos científicos	Artigos científicos	Artigos científicos	Artigos científicos
Artigos de livros	Artigos de livros	Artigos de livros	Artigos de livros
Artigos de revista	Artigos de revista	Artigos de revista	Artigos de revista
Atestados	Atestados	Atestados	Atestados
Aviso	Aviso	Aviso	Aviso
Bilhete	Bilhete	Bilhete	Bilhete
		Declaração	
Diário de classe	Diário de classe	Diário de classe	Diário de classe
		Carta	
Cartazes	Cartazes	Cartazes	Cartazes
Convite	Convite	Convite	Convite
Currículo	Currículo	Currículo	Currículo
Cronograma	Cronograma	Cronograma	Cronograma
	Circulares	Circulares	
Dissertações	Dissertações	Dissertações	Dissertações
E-mail	E-mail	E-mail	E-mail
Ementas de disciplinas	Ementas de disciplinas	Ementas de disciplinas	Ementas de disciplinas
Folder	Folder	Folder	Folder
Informativos impressos	Informativos impressos	Informativos impressos	Informativos impressos
		Instruç. Normativas	Instruç. Normativas
Memorando/ CI	Memorando/CI	Memorando/ CI	Memorando/ CI
Matrizes Curriculares	Matrizes Curriculares	Matrizes Curriculares	Matrizes Curriculares
		Ofício	
Parecer	Parecer	Parecer	Parecer
		Regul. org. didática	Regul. org. didática
Planos de aula	Planos de aula	Planos de aula	
Procedimentos	Procedimentos	Procedimentos	Procedimentos
Projetos de pesquisa	Projetos de pesquisa	Projetos de pesquisa	Projetos pedagógicos
		Regist. de ocorrência	
Relatório	Relatório	Relatório	Relatório
Requerimento	Requerimento	Requerimento	Requerimento
Textos didáticos	Textos didáticos	Textos didáticos	

O quadro anteriormente apresentado explicita o conjunto de gêneros produzidos por professores que se limitam à efetiva prática pedagógica na sala de aula; por aqueles

que, além das atividades didático-pedagógicas, também desenvolvem atividades administrativo-pedagógicas, e pelo pedagogo, responsável pelos procedimentos técnico-pedagógicos da instituição. Ratificando as considerações de Bazerman (2005), classificamos a relação apresentada como um sistema de gêneros, já que, segundo esse estudioso,

Um sistema de gêneros compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos. Um sistema de gêneros captura as seqüências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um número de pessoas (BAZERMAN, 2005, p. 32).

Sem dúvida, a asserção de Bazerman (2005) revela-se no quadro 05, no qual as diferenças são percebidas nos sistemas em que o produtor desempenha papel diferenciado. Vale ressaltar que o sistema de gêneros apresentado poderia ser subdividido em sistema de atividades didático-pedagógico, sistema de atividades administrativo-pedagógico, sistema de atividades técnico-pedagógico e o sistema de atividades funcionais. Esse último sistema relacionado às práticas sociais particulares, em que os gêneros produzidos revelam interesses particulares, como é o caso do requerimento.

Na pesquisa que empreendemos verificamos que esses subsistemas estão de tal maneira imbricados que, em alguns casos, tornam-se dificultosos de posicioná-los em subsistemas específicos. Vale, também, destacar o fato de os gêneros escritos, na prática, não ocorrerem isoladamente; eles se intercalam com gêneros orais; ambas as modalidades são produzidas e recebidas por todos os sujeitos participantes do processo em questão, numa verdadeira interação discursiva. Além dessas modalidades da linguagem verbal a presença da linguagem não-verbal constitui-se um aspecto instigante da interação sócio-comunicativa do sistema de trabalho¹².

Para Bazerman (2005, p. 59), “*O gênero tem sido uma maneira de lidar com as características particulares da escrita situada*”. Esse foco, segundo o autor, ultrapassa o interesse da etnografia para penetrar no campo da Linguística Aplicada e da retórica, que orientam a produção de gêneros para uma efetiva situação comunicativa.

Dentro dessa nossa explanação, reportamo-nos, também, aos postulados de

¹² Feitosa (1998, p. 41), fundamentando-se em Langa (1994), define sistema de trabalho como o conjunto constituído pelo *sistema técnico* (ferramentas, materiais que servem para a realização de tarefas específicas); pelas *competências mobilizadas pelos trabalhadores*; e pelo *sistema organizacional* (conjunto de regras, de procedimentos etc., que definem o modo como os profissionais e suas competências são investidos na interação com o sistema técnico, no intuito de chegar aos objetivos traçados).

Swales (1990,1998), cujo trabalho tem início com o resgate do percurso histórico do conceito de gêneros para, posteriormente, ampliá-lo e situá-lo como uma categoria particular de discurso de qualquer tipo. Para esse autor,

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (rationale) para o gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e impõem limites à escolha de conteúdos e de estilo (1990, p. 58).

Com essa conceituação, o autor deixa claro que o propósito comunicativo se constitui na essência de cada gênero em particular. Esse propósito, contudo, deverá ser compartilhado pelos membros da comunidade na qual o gênero é praticado.

Suas conclusões coadunam-se com os postulados bakhtinianos, demonstrando uma percepção de gêneros como construções sócio-históricas; reconhecendo que eles se situam no âmbito de comunidades discursivas; enfatizando o propósito comunicativo e a ação social – remetendo-nos a Miller (1984), e criando a noção de tarefa – de caráter metodológico proveniente da Lingüística Aplicada.

Segundo Marcuschi (2004), as influências de Swales são múltiplas e o próprio autor se confessa teoricamente eclético ao assumir as perspectivas sociolingüística, etnográfica, funcionalista, da análise do discurso entre outras. Silva (2005) reitera, dizendo que a construção da definição de Swales é um apanhado do conceito de gênero advindo do enfoque de diferentes disciplinas: estudos folclóricos, estudos literários, lingüística e retórica. Concluiu que havia pontos em comum na forma como cada vertente compreendia o conceito. Eis as noções básicas nas quais Swales (1990) constrói sua posição teórica: comunidades discursivas, gêneros e tarefas.

Marcuschi (2004) afirma que, para Swales, essas três noções estão unidas por um aspecto típico da Lingüística Aplicada, denominado propósito comunicativo, assim conceituado pelo autor:

É o propósito comunicativo que conduz as atividades lingüísticas da comunidade discursiva; é o propósito comunicativo que serve de critério prototípico para a identidade do gênero e é o propósito comunicativo que opera como o determinante primário da tarefa (SWALES, 1990, p. 10).

Cabe salientar que alguns dos conceitos de Swales, largamente propagados e aceitos pelas comunidades acadêmicas e que inspiraram inúmeros estudos sobre gêneros textuais, a partir de sua obra *Genre analysis: English in academic and research settings* (1990), foram reformulados após serem criticados por estudiosos da área. A revisão foi

feita pelo próprio autor que, reflexivamente, relativizou algumas de suas concepções.

Em 2001, com Askehave, Swales revisou a centralidade do propósito comunicativo, embora seja fato que a questão do propósito comunicativo continua presente nas principais abordagens contemporâneas de gênero e nos trabalhos que tratam de suas implicações e aplicações pedagógicas (SILVA, 2005), sobretudo, acadêmicas. Nesta nossa pesquisa, empregamos a expressão ‘propósito comunicativo’, em uma das questões que compõe um dos instrumentos de coleta, num sentido mais amplo.

Entretanto, inegavelmente, observa-se que, tal como ocorreu com as teorias de gênero de modo geral, a concepção de propósito comunicativo também se tornou mais complexa, já que, com o desenvolvimento dos estudos teóricos, outras visões foram sendo incorporadas à noção de gênero.

Silva (2005) declara que, nessa perspectiva, contribuições importantes incluem Bakhtin (com sua noção de intertextualidade), Vygotsky (com seus estudos sobre aprendizagem e processos cognitivos) e Fairclough (com sua crítica sobre as complexas relações entre gênero e poder). Segundo a autora, deste modo, as novas teorias levaram ao reconhecimento de que o propósito é um critério muito difícil de se trabalhar do ponto de vista analítico.

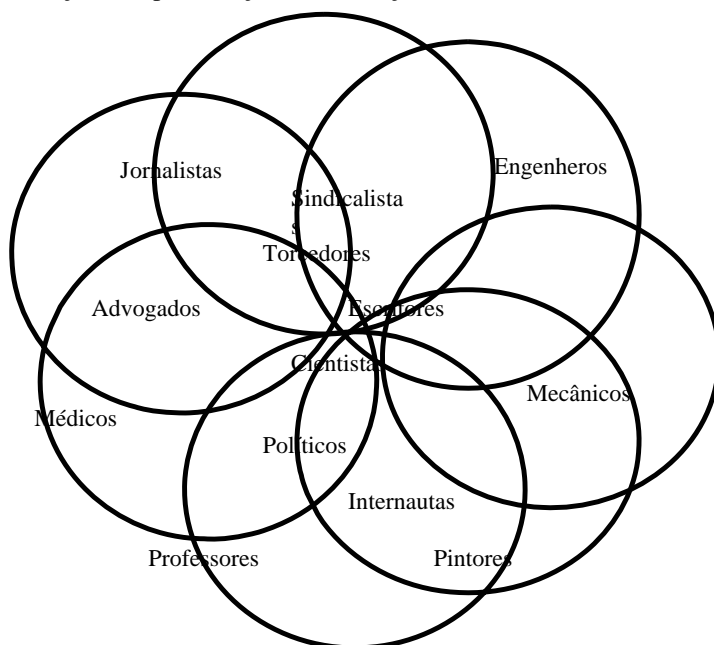
Sem dúvida, existem situações em que podem ocorrer divergências sobre a identificação dos propósitos até entre os membros especialistas de uma dada comunidade discursiva. Há gêneros que têm o mesmo propósito, mas divergem de aspectos formais, de organização textual, assim como há textos idênticos ou quase idênticos com propósitos comunicativos bem diversos. No entanto, esse entendimento atual não destitui a importância da concepção de propósito de modo a limitar a análise de gêneros apenas a suas características formais.

Vale salientar que, no contexto organizacional das empresas lócus da nossa pesquisa, a maioria dos sujeitos entrevistados reconhece o propósito comunicativo dos gêneros que empregam e o consideram como o aspecto mais relevante da produção textual. Por isso, além de, na escola, os alunos voltarem-se para os aspectos estruturais dos textos, devem procurar identificar os propósitos possíveis dos mesmos, atentando para as particularidades dos gêneros empregados, a fim de tornarem-se leitores e escritores mais eficazes.

O conceito de comunidade discursiva, também, é revisado por Swales em *Other floors, other voices* (1998), no qual o autor reconhece a dificuldade de precisar esse conceito, apesar de sua utilidade para diversos campos de pesquisa. Assim como propósito

comunicativo, o conceito de comunidade discursiva não pode ser estanque, uma vez que componentes oriundos de comunidades diferentes poderão fazer parte de um outro grupo com interesses comum. A ilustração a seguir exemplifica essa afirmação, buscando mostrar as inter-relações discursivas.



Ilustração 1: representação da interseção de comunidades discursivas



A ilustração apresentada procura expressar a complexidade da conceituação de comunidade discursiva, vislumbrando a formação de inúmeras comunidades a partir da interseção de outras, já que seus membros formam outras redes sócio-retóricas que se caracterizam pelos agrupamentos sócio-profissionais. No exemplo, consideramos as comunidades dos jornalistas, médicos, advogados, dentre outros profissionais que atuam nas diversas áreas de atividades intelectuais, as quais, por outro lado, inserem-se em estruturas sociais e em suas organizações.

Essa explanação a respeito do panorama esboçado pelos postulados expostos remete-nos, automaticamente, à inquestionável relação dos gêneros com as estruturas sociais (Meurer, 2000) e sua condição de dependente das mesmas, por se constituírem nas próprias ações sociais originárias da realidade social (MARCUSCHI, 2000). Assim entendendo, mostramos a seguir o ‘procedimento de fabricação’ produzido na fábrica de dutos, cujo fazer profissional concretiza-se a partir do gênero textual que se constitui a própria ação da empresa.

Exemplo 2 - Procedimento de fabricação: Riscador

		Área:	FABRICA	Assunto:	RISCADOR		
Número ARCO-RET-002	Revisão 00	Data de Emissão 30/10/01	Data de Vigência 30/10/01	Página 56/157	<i>Elaborado por</i>	<i>Revisado por</i>	<i>Aprovado por</i>
5- ETAPAS DO PROCESSO							
5.1 – RECEBIMENTO DA PLANILHA							
<p>O processo do riscador tem início com o recebimento de uma planilha contendo as especificações das peças que serão fabricadas (vide procedimento número XXX). Esta planilha deve estar previamente aprovada pelo gerente de produção da Arcoduto.</p>							
5.2 – RISCAR							
<p>Para realizar esta etapa do processo serão utilizadas as seguintes ferramentas:</p> <p>Escala de madeira – utilizada para auxiliar a marcação das medidas das peças;</p> <p>Riscador – utilizado para marcar as medidas das peças nas chapas que serão cortadas;</p> <p>Esquadro – utilizado para verificação do ângulo reto da chapa, da peça e etc;</p> <p>Punção – utilizada para demarcar os pontos em que as peças deverão ser viradas;</p> <p>Martelo – utilizado para auxiliar no processo de utilização da punção;</p> <p>Régua – utilizada para auxiliar na marcação das peças.</p> <p>O processo de riscar executado pelos riscadores tem seu início com a “colocação” da chapa que será riscada em cima da bancada onde será realizada a atividade. A espessura da chapa que será utilizada é definida de acordo com o padrão estabelecido pela norma da Arcoduto (vide norma de fabricação da Arcoduto).</p> <p>Após a definição da chapa irá ocorrer o risco das peças que serão fabricadas nas chapas, utilizando a escala de madeira e o riscador. Com o esquadro e a régua serão definidos os riscos dos contornos das peças. Será através da punção e do martelo que serão definidos os pontos para a identificação dos riscos em processos posteriores.</p>							
<div style="border: 1px solid red; padding: 5px; color: red; font-weight: bold;"> QUALQUER DÚVIDA DURANTE A EXECUÇÃO DO PROCESSO, PARE E CONSULTE O PROCEDIMENTO OU O SUPERVISOR </div>							

O vocábulo ‘procedimento’, conforme o Dicionário Houaiss (2001), na acepção do contexto aplicado acima, diz respeito ao *ato ou efeito de proceder, modo de fazer (algo); técnica, processo, método*. A partir dessa compreensão, podemos conceituar ‘procedimento de fabricação’ como o gênero textual que orienta a execução de uma tarefa, portanto, caso não existisse a necessidade da fabricação de dutos, não haveria motivo para a produção do gênero exposto. Esse exemplo ratifica o posicionamento de Miller (1984, p. 24) ao dizer que “*uma definição teoricamente sólida de gênero deverá centrar-se não na substância nem na forma do discurso, mas na ação em que ele é usado para atuar*”.

Diante das considerações e exemplificações apresentadas seria incoerente proceder ao estudo dos gêneros textuais sem levar em conta sua intrínseca relação com as estruturas e organizações sociais, nas quais são desenvolvidas as ações efetivadas pelos mesmos.

2.2.1 Aspectos não-verbais dos gêneros textuais

Sem dúvida, ficou comprovada, no item anterior a intrínseca relação entre os gêneros textuais e as estruturas sociais. Tratando-se das empresas pesquisadas, as atividades de linguagem são de suma importância para as ações de trabalho e a ordenação da comunicação do sistema organizacional. Sendo assim, a composição dos gêneros empregados nessas empresas é influenciada pelo tipo de atividade, pela organização das mesmas, além das relações sociais por elas desenvolvidas.

Nossa declaração é corroborada por Bazerman (2005, p. 131) ao dizer que *“quanto mais importantes forem as ações comunicativas na atividade, maior será a influência da organização da comunicação não apenas sobre a natureza e a organização da atividade, mas também sobre as relações sociais desenvolvidas nessa atividade”*. É nesse sentido que nos reportamos aos aspectos não-verbais dessas ações comunicativas.

A linguagem verbal caracteriza-se pela articulação da palavra, enquanto as outras linguagens são todas não-verbais: elas utilizam os sons, como a música; Há ainda as linguagens múltiplas, como o teatro, a televisão, o cinema, que são visuais, sonoras, cinestésicas. Envolvem a visão, a audição e o movimento. Podemos nos comunicar por vários tipos de linguagem sem, necessariamente, empregarmos a linguagem verbal. Um exemplo claro é o semáforo; se a luz vermelha estiver acesa, atravessaremos a rua despreocupadamente; apenas esse sinal nos conduzirá a essa ação. Todos entendem que, ao sinal vermelho, os carros devem parar no intuito de dar passagem aos pedestres. Fato semelhante ocorre, também, no contexto organizacional: símbolos, gestos, sinais fazem parte das ações de trabalho e impulsionam os sistemas técnico e organizacional.

A presença da linguagem não-verbal na comunicação organizacional é reconhecida por todos os envolvidos nesta pesquisa: técnicos das empresas, professores de formação técnica, professores de português e os alunos dos cursos técnicos, ao opinarem a respeito das ‘formas de comunicação’ utilizadas durante suas atividades profissionais diárias. O resultado obtido evidenciou maior emprego da manifestação verbal oral em relação à escrita.

Obviamente, essa constatação não surpreende, haja vista as inúmeras investigações já existentes a esse respeito. Contudo, o fato de, nesta pesquisa, a oralidade sobressair-se entre as formas de comunicação empregadas no contexto de trabalho, inegavelmente, são os gêneros textuais escritos que promovem a organização do sistema de trabalho e a materialização das ações.

Por outro lado, embora os gestos¹³, os sinais¹⁴ e os símbolos¹⁵ sejam apontados como formas de comunicação pouco utilizadas, esses aspectos não-verbais encontram-se inter-relacionados à comunicação verbal organizacional, efetivando-se, muitas vezes, como gêneros textuais que se processam por intermédio de formas dinâmicas e multimodais: ora incorporando a feição de um gênero, ora se inserido em sua composição. As placas de sinalização a seguir ratificam nosso posicionamento.

Exemplo 3 - Placas de instrução de segurança afixadas no canteiro de obras



O exemplo 3 mostra a fusão das linguagens verbal e não-verbal; as placas compõem a sinalização referente à Saúde e Segurança do Trabalho e à Gestão de Qualidade – ISO 9000, que dispõe sobre a organização das empresas. Nessas placas, o que é expresso verbalmente pela escolha de palavras de classes diferentes e estruturas semânticas diversas é, na linguagem não-verbal, expressa pela escolha de cores variadas ou estruturas de diferentes composições.

Nesse contexto, merece ressaltar que a sinalização de segurança do trabalho é empregada em todas as atividades laborais e seu conhecimento e aplicação constituem-se competências técnicas imprescindíveis ao exercício profissional. Ela fundamenta-se nas

¹³ Movimento do corpo, especialmente das mãos, braços e cabeça, voluntário ou involuntário, que revela psicológico ou intenção de exprimir ou realizar algo; aceno, mímica (Dicionário Houaiss Eletrônico, 2001).

¹⁴ Expediente convencionado para se transmitir à distância, por meios visíveis ou auditivos, ordens, notícias, avisos, etc. (Dicionário Aurélio Eletrônico).

¹⁵ Dentro do contexto desta pesquisa, símbolo diz respeito àquilo que, por um princípio de analogia, representa ou substitui outra coisa; aquilo que, por sua forma ou sua natureza, evoca, representa ou substitui, num determinado contexto, algo abstrato ou ausente; sinal que substitui o nome de uma coisa ou de uma ação (Dicionário Aurélio Eletrônico).

Normas Regulamentadoras (NR), instituídas pela Portaria nº 3.214/1978 do Ministério do Trabalho e Empregos, relativas à Segurança e Medicina do Trabalho.

Dentre essas normas, destacamos a NR 26, que, além de sinais e símbolos, fixa as cores (vermelho, amarelo, branco, preto, azul, verde, laranja, púrpura, lilás, cinza, alumínio, marrom) das placas que devem ser usadas nos locais de trabalho para prevenção de acidentes, identificando os equipamentos de segurança, delimitando áreas, identificando as canalizações empregadas nas indústrias para a condução de líquidos e gases, advertindo contra riscos. Apresentamos no quadro a seguir a referida NR.

Quadro 6: Norma Regulamentadora (NR – 26) de Segurança e Medicina do Trabalho

<p>NR 26 - Sinalização de Segurança (126-000-6) Portaria GM n.º 3.214, de 08 de junho de 1978 DOU - 06/07/78</p> <p>26.1 Cor na segurança do trabalho.</p> <p>26.1.1 Esta Norma Regulamentadora - NR tem por objetivo fixar as cores que devem ser usadas nos locais de trabalho para prevenção de acidentes, identificando os equipamentos de segurança, delimitando áreas, identificando as canalizações empregadas nas indústrias para a condução de líquidos e gases e advertindo contra riscos.</p> <p>26.1.2 Deverão ser adotadas cores para segurança em estabelecimentos ou locais de trabalho, a fim de indicar e advertir acerca dos riscos existentes. (126.001-4 / I2)</p> <p>26.1.3 A utilização de cores não dispensa o emprego de outras formas de prevenção de acidentes.</p> <p>26.1.4 O uso de cores deverá ser o mais reduzido possível, a fim de não ocasionar distração, confusão e fadiga ao trabalhador.</p> <p>26.1.5 As cores aqui adotadas serão as seguintes:</p> <table border="0"> <tr> <td>- vermelho;</td> <td>- amarelo;</td> <td>- branco;</td> </tr> <tr> <td>- preto;</td> <td>- azul;</td> <td>- verde;</td> </tr> <tr> <td>- laranja;</td> <td>- púrpura;</td> <td>- lilás;</td> </tr> <tr> <td>- cinza;</td> <td>- alumínio;</td> <td>- marrom.</td> </tr> </table> <p>26.1.5.1 A indicação em cor, sempre que necessária, especialmente quando em área de trânsito para pessoas estranhas ao trabalho, será acompanhada dos sinais convencionais ou da identificação por palavras. (126.002-2/I2)</p> <p>26.1.5.2 Vermelho. (126.003-0 / I2) O vermelho deverá ser usado para distinguir e indicar equipamentos e aparelhos de proteção e combate a incêndio. Não deverá ser usado na indústria para assinalar perigo, por ser de pouca visibilidade em comparação com o amarelo (de alta visibilidade) e o alaranjado (que significa Alerta). É empregado para identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - caixa de alarme de incêndio; - hidrantes; - bombas de incêndio; - sirenes de alarme de incêndio; 	- vermelho;	- amarelo;	- branco;	- preto;	- azul;	- verde;	- laranja;	- púrpura;	- lilás;	- cinza;	- alumínio;	- marrom.	<ul style="list-style-type: none"> - caixas com cobertores para abafar chamas; - extintores e sua localização; - indicações de extintores (visível a distância, dentro da área de uso do extintor); - localização de mangueiras de incêndio (a cor deve ser usada no carretel, suporte, moldura da caixa ou nicho); - baldes de areia ou água, para extinção de incêndio; - tubulações, válvulas e hastes do sistema de aspersão de água; - transporte com equipamentos de combate a incêndio; - portas de saídas de emergência; - rede de água para incêndio (sprinklers); - mangueira de acetileno (solda oxiacetilênica). <p>A cor vermelha será usada excepcionalmente com sentido de advertência de perigo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nas luzes a serem colocadas em barricadas, tapumes de construções e quaisquer outras obstruções temporárias; - em botões interruptores de circuitos elétricos para paradas de emergência. <p>26.1.5.3 Amarelo. (126.004-9 / I2) Em canalizações, deve-se utilizar o amarelo para identificar gases não liquefeitos. O amarelo deverá ser empregado para indicar "Cuidado!", assinalando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - partes baixas de escadas portáteis; - corrimões, parapeitos, pisos e partes inferiores de escadas que apresentem risco; - espelhos de degraus de escadas; - bordas desguarnecidas de aberturas no solo (poços, entradas subterrâneas, etc.) e de plataformas que não possam ter corrimões; - bordas horizontais de portas de elevadores que se fecham verticalmente; - faixas no piso da entrada de elevadores e plataformas de carregamento; - meios-fios, onde haja necessidade de chamar atenção; - paredes de fundo de corredores sem saída; - vigas colocadas a baixa altura; - cabines, caçambas e gatos-de-pontes-rolantes, guindastes, escavadeiras, etc.; - equipamentos de transporte e manipulação de material, tais como empilhadeiras, tratores industriais, pontes rolantes, vagonetes, reboques, etc.;
- vermelho;	- amarelo;	- branco;											
- preto;	- azul;	- verde;											
- laranja;	- púrpura;	- lilás;											
- cinza;	- alumínio;	- marrom.											

- fundos de letreiros e avisos de advertência;
- pilastras, vigas, postes, colunas e partes salientes de estruturas e equipamentos em que se possa esbarrar;
- cavaletes, porteiros e lanças de cancelas;
- bandeiras como sinal de advertência (combinado ao preto);
- comandos e equipamentos suspensos que ofereçam risco;
- pára-choques para veículos de transporte pesados, com listras pretas. Listras (verticais ou inclinadas) e quadrados pretos serão usados sobre o amarelo quando houver necessidade de melhorar a visibilidade da sinalização.

26.1.5.4 Branco. (126.005-7 / I2)

O branco será empregado em:

- passarelas e corredores de circulação, por meio de faixas (localização e largura);
- direção e circulação, por meio de sinais;
- localização e coletores de resíduos;
- localização de bebedouros;
- áreas em torno dos equipamentos de socorro de urgência, de combate a incêndio ou outros equipamentos de emergência;
- áreas destinadas à armazenagem;
- zonas de segurança.

26.1.5.5 Preto. (126.006-5 / I2)

O preto será empregado para indicar as canalizações de inflamáveis e combustíveis de alta viscosidade (ex: óleo lubrificante, asfalto, óleo combustível, alcatrão, piche, etc.).

O preto poderá ser usado em substituição ao branco, ou combinado a este, quando condições especiais o exigirem.

26.1.5.6 Azul. (126.007-3 / I2)

O azul será utilizado para indicar "Cuidado!", ficando o seu emprego limitado a avisos contra uso e movimentação de equipamentos, que deverão permanecer fora de serviço.

- empregado em barreiras e bandeirolas de advertência a serem localizadas nos pontos de comando, de partida, ou fontes de energia dos equipamentos.

Será também empregado em:

- canalizações de ar comprimido;
- prevenção contra movimento acidental de qualquer equipamento em manutenção;
- avisos colocados no ponto de arranque ou fontes de potência.

26.1.5.7 Verde. (126.008-1 / I2)

O verde é a cor que caracteriza "segurança".

Deverá ser empregado para identificar:

- canalizações de água;
- caixas de equipamento de socorro de urgência;
- caixas contendo máscaras contra gases;
- chuveiros de segurança;
- macas;
- fontes lavadoras de olhos;
- quadros para exposição de cartazes, boletins, avisos de segurança, etc.;

- porta de entrada de salas de curativos de urgência;
- localização de EPI; caixas contendo EPI;
- emblemas de segurança;
- dispositivos de segurança;
- mangueiras de oxigênio (solda oxiacetilênica).

26.1.5.8 Laranja. (126.009-0 / I2)

O laranja deverá ser empregado para identificar:

- canalizações contendo ácidos;
- partes móveis de máquinas e equipamentos;
- partes internas das guardas de máquinas que possam ser removidas ou abertas;
- faces internas de caixas protetoras de dispositivos elétricos;
- faces externas de polias e engrenagens;
- botões de arranque de segurança;
- dispositivos de corte, borda de serras, prensas.

26.1.5.9 Púrpura. (126.010-3 / I2)

A púrpura deverá ser usada para indicar os perigos provenientes das radiações eletromagnéticas penetrantes de partículas nucleares.

Deverá ser empregada a púrpura em:

- portas e aberturas que dão acesso a locais onde se manipulam ou armazenam materiais radioativos ou materiais contaminados pela radioatividade;
- locais onde tenham sido enterrados materiais e equipamentos contaminados;
- recipientes de materiais radioativos ou de refugos de materiais e equipamentos contaminados;
- sinais luminosos para indicar equipamentos produtores de radiações eletromagnéticas penetrantes e partículas nucleares.

26.1.5.10 Lilás. (126.011-1 / I2)

O lilás deverá ser usado para indicar canalizações que contenham álcalis. As refinarias de petróleo poderão utilizar o lilás para a identificação de lubrificantes.

26.1.5.11 Cinza. (126.012-0 / I2)

- Cinza claro - deverá ser usado para identificar canalizações em vácuo;
- Cinza escuro - deverá ser usado para identificar eletrodutos.

26.1.5.12 Alumínio. (126.013-8 / I2)

O alumínio será utilizado em canalizações contendo gases liquefeitos, inflamáveis e combustíveis de baixa viscosidade (ex. óleo diesel, gasolina, querosene, óleo lubrificante, etc.).

26.1.5.13 Marrom. (126.014-6 / I2)

O marrom pode ser adotado, a critério da empresa, para identificar qualquer fluido não identificável pelas demais cores.

26.2 O corpo das máquinas deverá ser pintado em branco, preto ou verde. (126.015-4 / I2)

26.3 As canalizações industriais, para condução de líquidos e gases, deverão receber a aplicação de cores, em toda sua extensão, a fim de facilitar a identificação do produto e evitar acidentes. (126.016-2 / I2)

26.3.1 Obrigatoriamente, a canalização de água potável deverá ser diferenciada das demais. (126.017-0 / I2)

26.3.2 Quando houver a necessidade de uma identificação mais detalhada (concentração, temperatura, pressões, pureza, etc.), a diferenciação far-se-á através de faixas de cores diferentes, aplicadas sobre a cor básica. (126.018-9 / I₂)

26.3.3 A identificação por meio de faixas deverá ser feita de modo que possibilite facilmente a sua visualização em qualquer parte da canalização. (126.019-7 / I₂)

26.3.4 Todos os acessórios das tubulações serão pintados nas cores básicas de acordo com a natureza do produto a ser transportado. (126.020-0 / I₂)

26.3.5 O sentido de transporte do fluido, quando necessário, será indicado por meio de seta pintada em cor de contraste sobre a cor básica da tubulação. (126.021-9 / I₂)

26.3.6 Para fins de segurança, os depósitos ou tanques fixos que armazenem fluidos deverão ser identificados pelo mesmo sistema de cores que as canalizações. (126.022-7 / I₂)

26.4 Sinalização para armazenamento de substâncias perigosas.

26.4.1 O armazenamento de substâncias perigosas deverá seguir padrões internacionais. (126.023-5 / I₃)

a) Para fins do disposto no item anterior, considera-se substância perigosa todo material que seja, isoladamente ou não, corrosivo, tóxico, radioativo, oxidante, e que, durante o seu manejo, armazenamento, processamento, embalagem, transporte, possa conduzir efeitos prejudiciais sobre trabalhadores, equipamentos, ambiente de trabalho.

26.5 Símbolos para identificação dos recipientes na movimentação de materiais.

26.5.1 Na movimentação de materiais no transporte terrestre, marítimo, aéreo e intermodal, deverão ser seguidas as normas técnicas sobre simbologia vigentes no País. (126.024-3 / I₃)

26.6 Rotulagem preventiva.

26.6.1 A rotulagem dos produtos perigosos ou nocivos à saúde deverá ser feita segundo as normas constantes deste item. (126.025-1 / I₃)

26.6.2 Todas as instruções dos rótulos deverão ser breves, precisas, redigidas em termos simples e de fácil compreensão. (126.026-0 / I₃)

26.6.3 A linguagem deverá ser prática, não se baseando somente nas propriedades inerentes a um produto, mas dirigida de modo a evitar os riscos resultantes do uso, manipulação e armazenagem do produto. (126.027-8 / I₃)

26.6.4 Onde possa ocorrer misturas de 2 (duas) ou mais substâncias químicas, com propriedades que variem em tipo ou grau daquelas dos componentes considerados isoladamente, o rótulo deverá destacar as propriedades perigosas do produto final. (126.028-6 / I₃)

26.6.5 Do rótulo deverão constar os seguintes tópicos: (126.029-4 / I₃)

- nome técnico do produto;
- palavra de advertência, designando o grau de risco;
- indicações de risco;

- medidas preventivas, abrangendo aquelas a serem tomadas;

- primeiros socorros;

- informações para médicos, em casos de acidentes; e
- instruções especiais em caso de fogo, derrame ou vazamento, quando for o caso.

26.6.6 No cumprimento do disposto no item anterior, dever-se-á adotar o seguinte procedimento: (126.030-8 / I₃)

- nome técnico completo, o rótulo especificando a natureza do produto químico. Exemplo: "Ácido Corrosivo", "Composto de Chumbo", etc. Em qualquer situação, a identificação deverá ser adequada, para permitir a escolha do tratamento médico correto, no caso de acidente.

- **Palavra de Advertência** - as palavras de advertência que devem ser usadas são:

- "PERIGO", para indicar substâncias que apresentem alto risco;

- "CUIDADO", para substâncias que apresentem risco médio;

- "ATENÇÃO", para substâncias que apresentem risco leve.

- **Indicações de Risco** - As indicações deverão informar sobre os riscos relacionados ao manuseio de uso habitual ou razoavelmente previsível do produto.

Exemplos: "EXTREMAMENTE INFLAMÁVEIS", "NOCIVO SE ABSORVIDO ATRAVÉS DA PELE", etc.

- **Medidas Preventivas** - Têm por finalidade estabelecer outras medidas a serem tomadas para evitar lesões ou danos decorrentes dos riscos indicados.

Exemplos: "MANTENHA AFASTADO DO CALOR, FAÍSCAS E CHAMAS ABERTAS" "EVITE INALAR A POEIRA".

- **Primeiros Socorros** - medidas específicas que podem ser tomadas antes da chegada do médico.

http://www.mte.gov.br/legislacao/normas_regulamentadoras/nr_26.pdf

Assim como as placas, os cartazes de advertência, informativos e educacionais são utilizados na prevenção da segurança no trabalho, como poderá ser observado a seguir.

Exemplo 4 - Placas de instrução de segurança afixadas na área de fabricação de dutos



Exemplo 5 - Placas de instruções de segurança afixadas no canteiro de obras



Os exemplos 4 e 5 reúnem aspectos significativos para os sistemas técnico e organizacional das empresas, pois mostram placas referentes à sinalização de perigo iminente; perigo possível, devido a práticas indevidas; e instruções de segurança de ordem geral. Configura-se, assim, a multimodalidade do gênero textual focado: As cores, os pictogramas e as informações escritas moldam dispositivos que se conectam ou desconectam como partes de um quadro. Essa concepção, advinda de Kress & van Leeuwen (1998, p. 182-183), na obra *Reading Images: the grammar of visual design*, ratifica o importante papel da linguagem não-verbal na produção textual.

Comungamos dessa idéia: concebemos as placas de sinalização de segurança do trabalho composições multimodais, nas quais se integram texto, gravura e cores. Todos os elementos encontram-se conectados, formando um todo contínuo e complementar. Sendo assim, já que a teoria apresentada aplica-se a composições que combinam esses e/ou outros

elementos gráficos, adéqua-se, também, aos demais gêneros textuais empregados no sistema de trabalho, que lançam mão desse mecanismo. Sobre esse aspecto, Kress & van Leeuwen ratificam ao declarar: “*todo texto em que são percebidos significados por meio de mais de um código sematológico é multimodal*” (1998, p. 183).

Com esse entendimento, cremos que a Sócio-Semiótica oferece a possibilidade de se observar as linguagens empregadas no decorrer do desenvolvimento das atividades profissionais, as quais compõem gêneros textuais voltados para áreas específicas. Isso valoriza os distintos sistemas de significado da linguagem humana: verbal, visual, gestual, sonora, etc., ampliando o foco desta pesquisa e ratificando a importância do estudo dos gêneros dentro do contexto de produção.

Nesse sentido, servimo-nos das concepções de Kress & van Leeuwen (2006), para indagarmos se já não é o momento de darmos mais atenção aos vários códigos que compõem os diversos gêneros pertencentes ao sistema de trabalho:

- analisando esses códigos separadamente ou de um modo integrado;
- tratando tais códigos como um todo ou como a soma dos significados das partes;
- ou olhando as partes como interagindo, ou afetando-se mutuamente, a exemplo do gênero rótulo, a seguir, no qual se efetivam as considerações expostas.

Exemplo 6 - Rótulo de equipamento



O rótulo acima acompanha as máquinas de ar-condicionado de grande porte; destinadas à refrigeração de grandes ambientes. Indiscutivelmente, esse rótulo revela a integração palavra e imagem, as quais, tanto instruem o armazenamento do equipamento como revelam suas especificações. Os símbolos que compõem o rótulo informam a direção em que deve ser armazenado o equipamento; a necessidade de proteção; a restrição à

chuva; e o limite de sobreposição. Além dessas informações, o rótulo explicita o peso, modelo, voltagem etc.

Kress & van Leeuwen (2006, p. 06) apresentam essa inter-relação semiótica como parte da ‘semiótica social. Isso porque essa visão extrapola o campo da linguagem verbal e abarca o cinema, o teatro, a música etc. Segundo os autores, esses sistemas funcionaram por longo tempo, tal qual o sistema lingüístico, com conceitos lingüisticamente preestabelecidos: língua e fala, significado e significante, sintagmático e paradigmático – advindos do estruturalismo saussureano, aliados às concepções peirceanas de ícones, índices e símbolos, sob a denominação de semiologia.

Nesse contexto, Kress & van Leeuwen (2006) reportam-se às teorias advindas da escola representada por Ferdinand de Saussure (1857-1913), no Curso de Lingüística Geral (1916/ 1997): a semiologia - ciência geral dos signos que se ocupa das estruturas sígnicas verbais (semas, lexemas etc.); das concepções de Charles Sanders Peirce (1839-1914/ 1999): a semiótica, que tem como ponto de apoio o “semeion” platônico e o aristotélico – esquema triádico (signo, objeto, interpretante). A semiótica se filia a uma corrente filosófica; enquanto a semiologia, a uma posição mais filológica.

Há um terceiro movimento a que também se referem Kress & van Leeuwen (2006), e que se apresenta numa perspectiva mais ampla e atual, na qual se aplicam princípios das teorias lingüísticas, que vem sendo denominada ‘semiótica social’. A esse respeito, Motta-Roth e Heberle (2005, p. 12) reportam-se às concepções de Ruqayia Hasan ao afirmarem que o argumento dessa estudiosa “*centra-se na necessidade e na possibilidade de analisar a linguagem como um sistema sócio-semiótico*”. Acrescentam, ainda que “*a perspectiva de Hasan, em consonância com a teoria social de Basil Bernstein e com a lingüística sistêmica funcional de M. A. Halliday, concebe a linguagem como um sistema de significações que medeia a existência humana*”.

Kress & van Leeuwen (2006, p. 06) esclarecem que a semiótica social apresenta duas correntes, ambas ancoradas nas idéias de Michael Halliday: uma formada por um grupo de estudiosos da Universidade de East Anglia, voltada para a Lingüística Crítica¹⁶; outra, denominada ‘semiótica social’. “*Em oposição à lingüística crítica, há a*

¹⁶De acordo com Norman Fairclough (2001, p.46-47) Lingüística Crítica foi uma abordagem desenvolvida por um grupo da Universidade de East Anglia na década de 1970 (Fowler et al., 1979, Kress e Hodge, 1979). Eles tentaram casar um método de análise lingüística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos, recorrendo à teoria lingüística funcionalista associada com Michael Halliday (1978, 1985) e conhecida como ‘lingüística sistêmica’.

preocupação com uma variedade de sistemas semióticos, como a linguagem, e com a inter-relação entre linguagem e semiose visual” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 51). Interessa-se pelo resultado do desenvolvimento da lingüística sistêmico-funcional hallidayana e orienta estudos de literatura (Threadgold, Thibault), semiótica visual (O'Toole e Kress) e música (van Leewen).

Kress & van Leewen admitem que a noção chave de qualquer semiótica está no signo; a proposta apresentada, no entanto, amplia essa visão para outros significados, como foi visto nos exemplos exibidos anteriormente. Para esta pesquisa, o aspecto multimodal representa a singularidade dos gêneros empregados no mundo do trabalho, dos quais, até então, não tem sido destacada essa particularidade, mesmo porque a referência é feita, apenas, a gêneros tidos como tradicionais como cartas, ofícios, memorandos, dentre outros.

Em síntese, neste capítulo, verificamos a intrínseca relação existente entre gêneros textuais e estruturas sociais. Percebemos que as empresas organizam-se e desenvolvem suas atividades utilizando gêneros textuais orais e escritos, além de que esses gêneros, de modo geral, empregam a linguagem verbal, mas, incontestavelmente, outras linguagens intercalam-se, combinam-se ou inter-relacionam-se na composição dos gêneros empregados no mundo do trabalho.

Na perspectiva da Educação Profissional, são relevantes todos os aspectos destacados, relativos aos gêneros textuais voltados às atividades laborais. Por esse motivo, consideramos a apropriação dos elementos enfocados de suma importância para o ensino de LM na formação técnica de nível médio, tanto no que diz respeito à produção como à recepção de gêneros que circulam no mundo do trabalho. Nesse sentido, lançamos mão da abordagem do interacionismo sociodiscursivo, cujos pressupostos teóricos fundamentam as diretrizes curriculares do sistema nacional de ensino, a fim de transportarmos conceitos dessa visão de gênero como prática social para o processo ensino-aprendizagem.

2.2 Gênero textual como instrumento de aquisição do conhecimento

Inegavelmente, há uma intrínseca relação entre as ações sociais praticadas pelas diferentes estruturas sociais, e as próprias estruturas entre si. Cada uma delas funciona como as engrenagens de uma máquina, cujas peças se encaixam e interagem, formando a congregação à qual denominamos sociedade. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental: formar o indivíduo para interagir socialmente, transmitindo ao mesmo conhecimento, experiência e instrução.

Enquanto estrutura social, a Escola representa o ponto de apoio da sociedade, pois tem como objetivo precípua formar integralmente os indivíduos, de modo a torná-los cidadãos livres, responsáveis, autônomos, solidários, cômicos de seus deveres e direitos, profissionalmente competentes e investido de valores sociais, que venham a contribuir para a construção uma sociedade igualitária e justa.

Para a consecução de seu objetivo, a Escola se estrutura como empresa - organização social que utiliza recursos para prestação de serviços; e como espaço educativo, que lança mão do conhecimento histórico-socialmente produzido para formar cidadãos aptos a desempenhar vários papéis sociais. Em ambas as situações, a escola utiliza os gêneros textuais como instrumentos de mediação entre a aquisição do conhecimento e as práticas sociais. Esse fato fica comprovado com a relação a seguir de gêneros textuais ensinados por professores de LM e solicitados por professores de formação profissional aos alunos dos cursos técnicos, conforme declaração dos mesmos nesta pesquisa.

Quadro 7: Gêneros textuais ensinados e requeridos aos alunos dos cursos técnicos

Professores de Língua Materna	Professores de Formação Profissional
Artigo	Apresentação em Power Point
Ata	Argumentativas
Aviso	Comunicação interna
Carta	Elaboração de manuais de procedimento
Carta de apresentação	Ensaio
Carta de comercial	Leitura e interpretação de plantas
Currículo	Leitura e interpretação de Normas Técnicas
Editais	Leitura e interpretação de Normas de Regulamentação
Editorial	Leitura e interpretação de manuais técnicos de produtos
Ofício	Narrativas
Memorando	Normas internas
Pré-projeto	Normas Técnicas
Panfletos	Placas de aviso
Proposta técnica	Procedimentos operacionais
Requerimento	Parecer técnico
Resenha crítica	Procedimentos
Relatório	Padronização
Requerimento	Resumo de trabalhos para seminários
Texto argumentativo	Relatórios
Texto instrucionais	

Partindo dessa constatação entendemos a proposta de tomar o gênero textual como objeto de ensino, contida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* - Ensino Fundamental I e II (1998) e Ensino Médio (1999). Desse modo, os gêneros textuais transformaram-se no *carro-chefe* do ensino de LM, sobretudo, por revigorar os princípios

do que se passou a considerar a *virada pragmática no ensino de língua materna*¹⁷, ao lidar com situações práticas da interação social em contextos diversos.

O texto direcionado ao ensino de língua portuguesa, contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ratificam essa declaração:

O uso (da língua) depende do conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), a escolha de gêneros e tipos de discurso. Tais escolhas refletem conhecimento e domínio de "contratos" textuais não declarados, mas implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem as formas textuais (1999. v.2, p. 45).

Essa postura permitiu um enfoque mais eficiente dos principais eixos do ensino: leitura, produção textual e análise linguística. Sendo assim, práticas de leitura e de produção de gêneros deverão ser vistas de modo mais amplo e estendidas a todas as disciplinas.

Na Educação Profissional, as Normas Regulamentadoras – NR - direcionadas às diferentes áreas de atividades laborais, deveriam ser objeto de leitura, interpretação e produção textual das aulas de Português Instrumental. Muitos dos itens contidos nas NRs – 10, referentes à segurança em instalações e serviços em eletricidade; 18, relativa às condições e meio ambiente de trabalho na indústria da construção; e 26, concernente à sinalização de segurança – deveriam estar integrados às práticas sociais não apenas de determinada comunidade discursiva, mas da sociedade em geral.

Defendemos, portanto, a utilização, nas aulas de Língua Materna, de gêneros textuais voltados para a preparação para o trabalho, tanto na Educação Básica como na Educação Profissional. Devemos ter em mente que muitos jovens precisam adentrar o mercado de trabalho, muitas vezes, sem ter concluído o ensino básico. Entretanto, cabe a escola, tomar a decisão de desenvolver essa competência para o trabalho de modo sistemático e com objetivos claros e precisos.

As orientações contidas nos PCN para o ensino de LM fundamentam-se nos postulados da Escola de Genebra, os quais poderão ser tomados como resultado pioneiro nas pesquisas de caráter didático-metodológico. Dentre os pesquisadores que compõem a

¹⁷ Segundo Bonini (2002, p. 26), corresponde à incorporação, no ensino, de uma série de perspectivas teóricas comprometidas com o funcionamento da linguagem para além de uma estrutura imanente voltada para si mesma, tais como: a teoria da enunciação, a teoria polifônica de Bakhtin, a AD (análise do discurso) anglo-saxônica, o funcionalismo, a AD francesa, a análise da conversação e a linguística textual. Esta perspectiva geral consiste em entender a linguagem como um meio em que o homem existe e age (eliminando o caráter prescritivista) e em considerar o texto, e sua enunciação, como a unidade básica do ensino (deslocando a frase, e sua gramática, para um segundo plano).

Escola de Genebra, destacam-se Dolz e Schneuwly (1996, 2004), e Bronckart (1999, 2006). Esse grupo apóia-se na teoria sociointeracionista da aprendizagem vygotskiana, de caráter psicológico – e na teoria dos gêneros do discurso de inspiração bakhtiniana, de caráter lingüístico-filosófico. Numa fusão conceptual, segue a linha teórico-metodológica que Bronckart (1999, 2006) classifica como interacionismo sociodiscursivo – ISD. Segundo esse autor o ISD “*visa demonstrar que as ‘práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são instrumentos principais do desenvolvimento humano’, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas*” (BRONCKART, 2006, p. 9).

O trabalho com gênero na sala de aula constitui-se um dos pontos centrais dessa escola sem, todavia, ater-se à análise de elementos sistêmicos. Reforçando o exposto, Marcuschi declara que a escola de Genebra possui

forte tendência psicologizante, fundada em especial na psicolingüística de Vigostsky, assume postulados do agir comunicativo de Habermas e se inspira largamente nas proposições de Bakhtin. Preocupa-se efetivamente com uma teoria dos gêneros voltada para o ensino dos gêneros (MARCUSCHI, 2004, p. 02).

Essa perspectiva de mudança sugerida por essa Escola firma-se uma nova proposta para o ensino de LM baseada no que Bronckart (1991) e Schneuwly (1991) denominam “didática da diversificação”, compreendido como uma oposição a abordagens e métodos tradicionais pautados na gramática tradicional. A proposta tem como foco a diversificação de textos e a relação do contexto de produção, sem desprezar o caráter sócio-histórico dos mesmos.

O fato de esta pesquisa voltar-se para os gêneros textuais na perspectiva da Educação Profissional ratifica o direcionamento dos resultados obtidos para o ensino de LM nessa modalidade de ensino, fundamentado nos resultados alcançados pela Escola de Genebra, ampliando as perspectivas para o ensino de LM e, quiçá, para outros componentes curriculares do ensino profissional.

Segundo Dolz & Schneuwly (1996, 2004), teoricamente os gêneros são facilmente identificáveis, sobretudo aqueles que fazem parte do cotidiano. A esses lhes fazemos referência de modo espontâneo, embora dispensem definição metódica e geral. Isso devido ao seu caráter multiforme, maleável e natural.

Certamente, ao recebermos uma carta, um bilhete, um recado, uma receita culinária; ou lermos um conto, uma reportagem ou uma notícia, dificilmente ficamos em dúvida sobre a espécie do gênero em questão. Seu reconhecimento é instantâneo. Mas,

mesmo assim, descrevê-lo torna-se difícil, bem como lhe explicar a linguagem: falta-lhe regularidade. Daí não haver como regulamentar sua prática, apesar de serem recomendados como base do trabalho sobre comunicação, pois sem eles, a comunicação não existiria (Dolz & Schneuwly, 1996).

De acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), o emprego de determinado gênero ocorre em função de uma base de orientação para uma ação discursiva num lugar social e, mesmo sendo mutáveis, os gêneros possuem relativa estabilidade. Para esses autores,

Não se deve encarar a aprendizagem de expressão como um procedimento unitário, mas sim como um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados. Não é porque se domina o processo de escrita de um texto narrativo que se domina o processo de escrita de um texto explicativo. Cada gênero de texto necessita de um ensino adaptado, pois apresenta características distintas: os tempos verbais, por exemplo, não são os mesmos quando se relata uma experiência vivida ou quando se escreve instruções para a fabricação de um objeto. No entanto os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades lingüísticas (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 120)

Nesse sentido, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) optam por um agrupamento de gêneros, a partir de três requisitos essenciais:

1. atendam aos objetivos sociais do ensino, em relação ao domínio da expressão oral e escrita na sociedade;
2. retomem certas distinções tipológicas já existentes em livros didáticos e manuais de redação;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes¹⁸ implicadas no ensino dos gêneros agrupados

¹⁸ Segundo Cristóvão (2002), três tipos de capacidades estão envolvidas na produção e compreensão de textos: as capacidades de ação levam o sujeito a adaptar seu texto à representação do contexto social ou à contextualização; as capacidades discursivas relacionam as escolhas de planificação e de representações dos conteúdos temáticos a serem desenvolvidos; ao passo que as capacidades lingüístico-discursivas são marcadas pela escolha de unidades lingüísticas e mecanismos de textualização.

Quadro 8 - Agrupamento de Gêneros propostos por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004)

ASPECTOS TIPOLOGICOS			
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE ASPECTOS DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS	
<i>Cultura literária ficcional</i>	NARRAR Mimeses da ação através da criação da intriga	Conto maravilhoso Conto parodiado Fábula	Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i>	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Curriculum vitae Notícia Relatos de experiência vivida	Relatos de viagem Reportagem Testemunho
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i>	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação	Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação
<i>Transmissão e construção de saberes</i>	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas	Resumos de textos expositivos e explicativos Resenhas Relatório científico Relato de experiências (científicas)
<i>Instruções e prescrições</i>	DESCREVER AÇÕES Regulamentação mútua de comportamentos	Instruções Instruções de montagem Instruções de uso	Receita Regras de jogo Regulamento

In: Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 121)

A relevância desse agrupamento consiste no seu caráter didático, apropriado para um trabalho escolar baseado nos gêneros textuais, e na inclusão de gêneros pertencentes à linguagem oral, geralmente, alijada do processo de ensino de LM. Além disso, os autores destacam-lhe o aspecto objetivo e a definição das capacidades de linguagem global. Ressaltam, ainda, que os grupos sejam trabalhados concomitantemente em todos os níveis de ensino, porém, atentando-se para a adequação ao nível de escolarização.

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) salientam como critério do agrupamento de gêneros por eles propostos, certas distinções tipológicas já existentes em livros didáticos e manuais de redação. O que implica dizer que esses autores reconhecem haver uma tipologia tradicional, que deve ser adequada às novas concepções de ensino de produção textual, entretanto salientam que

Os agrupamentos não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim talvez particularmente indicado para um trabalho didático (2004, p. 59)

Essa declaração remete-nos a um dos aspectos importantes da noção de gênero, enfocado por Marcuschi (2002, p. 27), o da heterogeneidade tipológica, que diz respeito à

variedade de seqüências tipológicas presentes na tessitura do texto. Para esse estudioso, a classe diz respeito ao agrupamento de gêneros, "*enquanto artefatos lingüisticamente realizados, mas de natureza sociocomunicativa e sempre concretos*"; e a tipologia volta-se para a constituição interna dos textos, tomada como construto teórico, cujos tipos "*mantêm um caráter de idealidade e são homogeneamente definidos como modelo, embora não se realizem homogeneamente*" (MARCUSCHI 2000, p. 5).

Esse autor acrescenta que a dificuldade de se fazer uma classificação das tipologias textuais existentes deve-se à diversidade terminológica. Ele afirma ser possível estabelecer uma classificação tipológica que leve a um conjunto básico de tipos de textos e a classificações de gêneros na perspectiva sociocomunicativa (MARCUSCHI, 2000, p. 19). Além disso, ele apresenta algumas tipologias conforme posturas teórico-metodológicas: tipologias funcionais, tipologias formais, tipologias interacionistas e tipologias cognitivas.

Convém destacar, também, o posicionamento de Brandão (2000, p. 19) a respeito das tipologias. Segundo essa autora, "*em meio à heterogeneidade dos textos com que nos defrontamos no campo da linguagem, é necessário identificá-los, organizá-los, ordená-los na tentativa de melhor compreendê-los*". Além disso, a autora destaca o aspecto científico da Lingüística que, como as demais ciências, necessita de categorizar o seu objeto de análise.

De modo geral, há um consenso a respeito da relevância da tipologização; Brandão declara que seu emprego leva a um melhor entendimento dos princípios que regem a organização textual, apesar de as muitas tipologias existentes não atenderem a todos os propósitos desejados: às vezes, por serem muito amplas; outras, por serem, exageradamente, restritas. E reafirma o caráter heterogêneo e complexo dos textos.

Bronckart (1999) reconhece que a dificuldade de uma classificação deve-se tanto à existência de muitos critérios para definir um gênero quanto ao caráter histórico (e adaptativo) das produções textuais.

Segundo esse autor, as unidades e as regras lingüísticas específicas constituem-se no critério mais eficiente a ser utilizado para a classificação dos gêneros. Ele ressalta, porém, que toda classificação esbarra na heterogeneidade dos gêneros textuais. Esse caráter heterogêneo representa o consenso, entre os estudiosos, no que diz respeito ao obstáculo à consecução de uma tipologia precisa.

Com relação aos gêneros textuais, buscando dissipar dúvidas que possam surgir, Bronckart (1999) utiliza a expressão gênero de texto para designar toda a produção verbal surgida da interação social, e texto a "*toda atividade de produção de linguagem situada,*

acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação e da comunicação)" (BRONCKART, 1999, p. 75).

Bronckart (1999, p. 69) considera os textos *"produções verbais efetivas que assumem aspectos muito diversos, principalmente, por serem articulados a situações de comunicação muito diferentes"*. Esse autor esclarece que as regras do sistema lingüístico só podem ser observadas a partir dos textos. Daí, as direções distintas tomadas pela filosofia e pela ciência da linguagem: a gramática da língua, a lingüística textual e a análise do discurso.

Suas proposições se inserem nos estudos da análise da organização e funcionamento dos textos, numa perspectiva mais ampla, isto é, que vai além dos constituintes internos, pois considera também o contexto, as situações de produção e o efeito que eles exercem sobre os seus receptores. Para Bronckart,

Os textos são produtos da atividade humana e como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidas sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes "modos de fazer" textos, ou diferentes espécies de texto (1999, p. 72).

Diante disso, percebe-se que a concepção de texto de Bronckart coaduna-se com a de Bakhtin (1997) ao que esse denomina gênero do discurso. Bronckart introduz o conceito *"espécie de texto"*, a fim de designar textos que têm características comuns. Explica que o surgimento de novas espécies de texto pode ter relação com novas atividades desenvolvidas pelos grupos sociais. Poderíamos citar como exemplo da atualidade a internet, que impulsionou uma nova forma de comunicação.

Essa pluralidade textual estimulou *"a busca de múltiplas proposições de classificação, centradas na maioria dos casos, na noção de gênero de texto (ou de gênero de discurso)"*. Bronckart (1999, p. 73) afirma, ainda, que só com o advento das concepções de Bakhtin *"a noção de gênero de texto (ou de gênero de discurso) passou a ser atribuída ao conjunto de produções verbais organizadas"*. A nosso ver, esse posicionamento coaduna-se com o nosso propósito de tornar o mais contextualizado possível o ensino de gêneros textuais nos cursos de formação técnico-profissional.

2.3 A interface entre as práticas discursivas escolar e social

Inegavelmente, os gêneros sempre se constituíram num instrumento de ensino, na sala de aula, em forma de texto, já que só a partir da década de 90, do século passado, foi difundida a atual concepção de gênero no meio escolar. Desse modo, liam-se, interpretavam-se, ouviam-se e produziam-se textos nas aulas de LM; fossem como conteúdo das aulas de língua portuguesa ou de português instrumental. Assim ocorria no cotidiano das escolas de todos os níveis e modalidade de ensino, inclusive, na Educação Profissional de nível médio. Os gêneros sempre estiveram presentes como o instrumento para desenvolver a competência comunicativa dos alunos concorrentes a uma vaga na Academia ou a um lugar no mercado de trabalho.

Contudo, ao buscar articular as práticas escolares com as práticas sociais, a escola depara-se com os dois aspectos ressaltados por Schneuwly e Dolz (2004): por um lado, como “instância discursiva”, produtora de gêneros que lhe dão dinamicidade, enquanto estrutura social; por outro, como “espaço de conhecimento”, produtora de gêneros utilizados como objeto de ensino-aprendizagem, denominados pelos autores citados *escolarizados*.

Desse desdobramento, Schneuwly e Dolz (2004) destacam como interface a perda do aspecto comunicativo. Como espaço de conhecimento, a escola produz gêneros estanques, dissociados do contexto de produção, no qual se encontra intrínseco o propósito comunicativo. Reforçando esse posicionamento, os autores declaram:

No desdobramento mencionado, é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase que totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se *uma pura forma lingüística, cujo domínio é o objetivo*. (...) Os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica (2004, p. 76).

Essa inocuidade comunicativa proveniente do conteúdo temático (ou discurso) descontextualizado dificulta o desenvolvimento da competência textual do aluno, que deverá nas aulas de LM munir-se de instrumentos comunicativos que o habilite a interagir como cidadão em diversas esferas, nas quais desempenha outros diferentes papéis sociais.

Não obstante esse desejo percebe-se, nas aulas de LM - mesmo após a explicação do professor sobre a estrutura, o contexto situacional em que o referido gênero deverá ser produzido e o tipo discurso em que se insere - a dificuldade do aluno do nível médio em produzir gêneros como *requerimento* – usual instrumento de reivindicação de

qualquer cidadão. Esse fato poderá ser constatado com o texto a seguir, produzido por um aluno do curso técnico de nível médio do CEFET-PE.

Exemplo 7 - Requerimento do aluno

Ilmo Sr. Presidente da UESPE
MD. Sr Damião Araújo de Oliveira

Eu, Pelópidas Silveira Bueno , estudante do Curso de Eletrônica do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-PE, em virtude de ter de me locomover através dos ônibus, solicito a V.Sa. que se digne a conceder um acréscimo mensal a quantidade de recarga do Passe Fácil.

Nestes termos,
pede deferimento.

Recife, 12 de junho de 2005

Pelópidas Silveira Bueno

No exemplo 7, a pretensão do estudante é obter acréscimo de créditos no seu passe-fácil, porém seu argumento “*ter que me locomover de ônibus*” não sustenta seu pedido, pois o mesmo já se configura o motivo pelo qual o requerente detém o passe-fácil; por conseguinte, ele não acrescenta nada a sua condição de usuário de ônibus que fundamente a solicitação.

O *requerimento* caracteriza-se por sua estrutura padronizada e seu propósito comunicativo claro – fazer uma solicitação, que deverá vir acompanhada de uma justificativa. Logo, trata-se de um gênero textual sustentado por uma proposição, de cujo argumento apresentado dependerá a aceitação, ou não, da reivindicação.

Essa dificuldade também ocorre quando se trata de um gênero empregado em atividades administrativas gerais, como o *memorando* ou *comunicação interna (CI)*, comumente utilizado em órgãos públicos e empresas privadas. O exemplo a seguir ratifica a declaração acima.

Exemplo 8 - Memorando do aluno

<p>DFM – 36</p> <p>Ementa: Transferência de Departamento</p> <p>MEMORANDO para o Sr. Anderson Freitas do CCEN</p> <p>1. Informamos a V.sa que, devido a graves ocorrências acontecidas em nosso departamento, pedimos a transferência do Prof^o Germano Augusto do departamento de física e matemática (DFM) para o centro de ciências exatas e da natureza (CCEN).</p> <p>2. Solicitamos aguardar a publicação da troca de departamento no diário Oficial, quando então tomaremos as demais providências que o caso requer.</p> <p>Saudações.</p> <p>Assinatura</p>
--

O exemplo 8 diz respeito a uma situação fictícia criada no âmbito da sala de aula no intuito de ensinar o aluno a produzir um *memorando* (ou *comunicação interna - CI*). Esse gênero textual caracteriza-se pela funcionalidade de transmitir a informação com rapidez e objetividade.

No texto apresentado acima, ocorrem desvios lingüísticos e estruturais, além de, incontestavelmente, dissociação do conteúdo com a sua futura prática profissional, tendo em vista o produtor do texto ser aluno do curso técnico de Edificações. Certamente, o contexto imaginado para a produção do gênero textual acima se reportara a uma situação vivenciada no âmbito do CEFET-PE. Essa ocorrência caracteriza a interface do desdobramento focado anteriormente por Schneuwly e Dolz (2004), que resulta numa dualidade discursiva, em que o gênero produzido na sala de aula torna-se destituído do seu propósito comunicativo.

Inegavelmente, a utilização de gêneros pela escola, de modo geral, é histórica e, obviamente, sob ótica distinta, seguiram os caminhos trilhados pelas concepções de gênero (cf. cap. 1) que permeou o percurso sócio-histórico desse *megainstrumento* na retórica e na literatura. Contudo, como instrumento de ensino, as orientações devem ir além do conceito estrutural, buscando adentrar na complexidade dos domínios e/ou comunidades discursivas nas quais, provavelmente, os alunos irão atuar como cidadãos e profissionais.

Nessa perspectiva, estão inseridos os gêneros de interesse pessoal – requerimento, abaixo-assinado, recibo, procuração particular, bem como aqueles voltados para atividades profissionais – relatório, comunicação interna, procedimentos de fabricação, normas regulamentadoras, avisos, rótulos, dentre outros que se impõem como gêneros textuais obrigatórios a serem ensinados visando ao acesso e à permanência do cidadão no mundo do trabalho¹⁹.

No entanto, a efetivação do ensino das práticas de linguagens contextualizadas requer o conhecimento dessas práticas dentro das estruturas e das organizações. Por esse motivo, esta pesquisa buscou *in loco* arrolar os diversos gêneros textuais empregados no sistema de trabalho, a fim de levar o aluno a conhecê-los e empregá-los em situações adequadas.

Neste capítulo, ao buscarmos ampliar o conceito de gênero – estabilizado nos PCN da Educação Básica – para a Educação Profissional de nível técnico, extrapolamos o campo da Lingüística e adentramos outras áreas do conhecimento como a Sociologia, a Antropolgia, a Psicologia, e a Administração, bem como de diferentes áreas profissionais: Construção Civil, Eletrotécnica, Refrigeração e Segurança do Trabalho – imprimindo a esta pesquisa um caráter inter e transdisciplinar, como convém a um trabalho voltado para a Lingüística Aplicada e fundamentado nos princípios do interacionismo sociodiscursivo que, segundo Bronckart (2006, p. 10), contesta a divisão das ciências humanas/sociais e “*quer ser visto como uma corrente da ciência do humano*, cujo problema da linguagem é absolutamente central e decisivo, como poderá ser visto no próximo capítulo.

¹⁹O mundo do trabalho reúne o conjunto de todas as atividades geradoras de produtos e serviços. Essas atividades apresentam similaridades ou semelhanças que permitem agrupá-las segundo diferentes critérios, tais como propósitos, objetos ou características dos seus processos produtivos. (cf. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico de Nível Médio, p. 18).

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática a forma de gêneros de dadas esferas (BAKHTIN, 1992, p. 284).

CAPÍTULO 3

GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional praticada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, de modo geral, tem como objetivo precípuo formar profissionais competentes, cômnicos e preparados para desempenhar seus papéis nas mais diversas esferas da sociedade, em particular, no mundo do trabalho. Acreditamos estar esse objetivo intrinsecamente ligado ao ensino de LM na perspectiva sociointeracionista: no que concerne à formação técnico-profissional, devido ao gênero textual revelar-se como instrumento de ordenação das atividades inerentes às organizações sociais, e de ratificar os efeitos sociais e legais das práticas profissionais; e no que diz respeito à formação geral, em razão de configurar-se como megainstrumento de ensino, capaz de levar o aluno a compreender seu papel como sujeito sócio-histórico, pertencente a distintos grupos sociais, além de facultar-lhe a capacidade de apropriar-se do instrumento mediador da relação indivíduo e sociedade.

Sendo assim, na perspectiva da Educação Profissional, o ensino dos gêneros textuais deverá propiciar ao futuro profissional o reconhecimento dos gêneros empregados em sua área de atuação, bem como lhe revelar o contexto de produção dos mesmos. Como sujeito social, o aluno deve compreender que *“todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem”* (BRONCKART, 2006, p. 244), desse modo, esse aluno buscará apropriar-se desse instrumento como ferramenta pessoal de inserção no contexto social.

Nosso propósito neste capítulo é situar os gêneros textuais utilizados no contexto organizacional das empresas lócus desta pesquisa, no contexto da sala de aula, como objeto de ensino da Educação Profissional, a fim de propor um novo direcionamento ao ensino de LM nos cursos técnicos de nível médio. Para isso, julgamos ser necessário

proceder à contextualização da trajetória da Educação Profissional, a fim de esboçar os precedentes teóricos e metodológicos do ensino de LM nessa modalidade de ensino, discorrer sobre os gêneros textuais e a prática docente na EP, além de, ancorados na abordagem do interacionismo sociodiscursivo, situar os gêneros, *corpus* desta pesquisa, em seu contexto de produção para, então, traçar uma linha teórico-metodológica, com a qual se obtenha melhor direcionamento à produção textual dos alunos nos cursos técnicos de nível médio do CEFET-PE.

3. 1 Contextualização: trajetória e desafios da Educação Profissional

A introdução da Educação Profissional no Brasil remonta ao início do século XIX. Em princípio, as iniciativas não passavam de decisões tópicas no intuito de profissionalizar jovens, em particular, órfãos e demais desvalidos da sorte. Ao longo do tempo, esse quadro foi se ampliando e agregando novas nuances ao seu permanente caráter assistencialista.

A iniciativa mais importante para a Educação Profissional, do ponto de vista de sua organização nacional e sistemática, atribui-se a Nilo Peçanha, que, ao assumir a Presidência da República, por intermédio do Decreto n.º 7.566 de 23 de setembro de 1909, criou, nas capitais dos Estados, as Escolas de Aprendizagem Artífices. O Decreto, em suas considerações iniciais declarava:

Torna-se necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com indispensável preparo técnico intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime.

O Decreto deixava claro que as escolas tinham como finalidade a formação de mão-de-obra especializada para atender ao crescente desenvolvimento industrial do país. Eram escolas destinadas principalmente aos menores provenientes de classes proletárias.

A iniciativa de formar operários decorreu da ação do pensamento europeu remanescente do século XIX, segundo o qual, a sociedade se constituía de duas classes sociais opostas: burgueses e trabalhadores que possuíam papéis diferentes e para os quais a escola deveria ser organizada de maneira particular. Dessa forma, a formação secundária não previa nenhuma habilidade manual, pois as pessoas que atuavam em funções que demandavam maior conhecimento intelectual eram servidas por abundante mão-de-obra com essas habilidades. Cabe destacar que no século XIX, uma diferença marcante entre

burgueses e operários se dava pelo fato de que os primeiros jamais deveriam sujar as mãos.

No Brasil, esse preconceito contra o exercício do trabalho remonta à colonização. Os jesuítas, no seu ensino, davam importância aos aspectos literários, marginalizando as atividades técnicas e artísticas. Firmou-se, também, dentro da sociedade brasileira, a posição de que as áreas de ensino que envolvessem atividades manuais, tradicionalmente funções dos escravos, deveriam ser entregues às camadas mais pobres da população, ficando para os mais abastados o ensino tradicional de cultura humanística e literária. As escolas de Direito, de onde se originavam os dirigentes do país, tornaram-se o sonho dos filhos da aristocracia rural.

Diante desse estereótipo, várias foram as tentativas de tornar o ensino profissional sistemático, de modo a destiná-lo a todos, sem distinção de classe social. Dessa forma, na década de 20 do século passado, a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates a respeito da expansão da Educação Profissional, propondo a sua extensão a todos, pobres e ricos, e não só aos “desafortunados”.

Em 1931, ao ser criado o Conselho Nacional de Educação, foi efetivada a Reforma Capanema, em alusão ao Ministro Francisco Campos e que prevaleceu até 1942, ano em que começou a ser aprovado o conjunto das chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”. No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de *“formar as elites condutoras do país”* e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer *“formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”*. A herança dualista não só perdurava como era explicitada.

A equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes só veio a ocorrer na década de 50, rompendo relativamente a rigidez entre as duas modalidades de ensino e entre os vários campos do próprio ensino profissional. A Lei Federal nº 1.076/50 permitia que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem *“possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos”*.

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, só veio a ocorrer a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada por Anísio Teixeira como *“meia vitória, mas vitória”*. Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de

estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “*elites condutoras do país*” e ensino para “*desvalidos da sorte*”. Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subsequentes.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 5.692/71, motivou a expedição do parecer CNE nº 45/72, que regulamentou o ensino profissional até 1996. A mudança mais significativa esteve relacionada à inclusão de disciplinas de formação geral, que, embora com menor evidência, correspondesse às mesmas dos cursos de feição “propedêutica”.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, favoreceu a publicação do decreto lei nº 2.208/96, reformulando o ensino técnico, promovendo a separação das disciplinas de formação geral daquelas destinadas à formação técnico-profissional.

Em 2004, por determinação do Decreto 5.154/04, foi reintegrado, mais uma vez, o ensino técnico ao médio. Em 2005, o Decreto 5.458/05 criou o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Sendo assim, a Educação Profissional técnica de Nível Médio atualmente compreende três modalidades de ensino: a) técnico integrado regular – destinados a egressos do ensino fundamental; b) técnico integrado PROEJA – voltado para jovens e adultos que excederam a faixa etária de escolarização tida como regular; e c) técnico seqüencial – direcionado aos egressos do ensino médio; Os currículos desses cursos são diferenciados: a formação geral fundamenta-se nos PCN para o ensino médio; e a formação profissional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, para o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio. Com todas essas reformas na Educação Profissional, o ensino de LM sofreu várias alterações buscando adaptar-se às novas situações, como constataremos no tem seguinte.

3.2 Precedentes teóricos e metodológicos do ensino de língua materna na educação profissional técnica de nível médio

O ensino de LM praticado nos cursos técnicos ministrados no CEFET-PE – Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Higiene e Segurança do Trabalho, Refrigeração e Ar condicionado, Mecânica Industrial, Química Industrial, Saneamento Ambiental, Telecomunicações e Turismo – seguiu padrão teórico-metodológico dos demais cursos secundários, embora a carga horária destinada ao ensino das disciplinas de formação profissional superasse a das disciplinas de formação geral, em particular, a de LM.

O conteúdo programático para a produção escrita: descrição, narração e dissertação – pautava-se na concepção normativista que fundamentava o ensino praticado na década de 60, apoiados, exclusivamente, na gramática normativa, oriunda da lógica clássica. Posteriormente, foram introduzidos conteúdos baseados na teoria da comunicação e na lingüística textual. O ensino da gramática paulatinamente passou a ceder espaço para a interpretação e a produção de texto.

As aulas de redação privilegiavam, conforme o período cursado, a descrição, geralmente de objetos; a narração, e a dissertação – essa era introduzida nos dois últimos períodos dos cursos. A produção textual, até então, mesmo se tratando de cursos de formação técnica de natureza diversa, não se atinha às peculiaridades das áreas de ocupação profissional, e o conteúdo instrumental não correspondiam à prática social do futuro técnico.

Os dois semestres acrescidos aos cursos técnicos em 1987 destinavam-se, exclusivamente à formação profissional. Contudo em 1992, uma reformulação curricular acrescentou aos dois últimos períodos dos cursos uma aula de língua portuguesa, destinada à redação de relatórios, pois ao final de todos os cursos, era exigida, ao concluinte a apresentação de relatórios parciais e um relatório final de estágio, como condição indispensável à conclusão de qualquer um dos cursos técnicos ministrados no CEFET-PE. Essa exigência perdura até os dias atuais.

A separação das disciplinas de formação geral daquelas destinadas à formação técnico-profissional levou os CEFETs a oferecer o ensino médio nos moldes das demais escolas que se voltam, apenas, para a educação escolar. O ensino de LM seguiu as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, apresentando-se mais acadêmico, devido à acentuada tendência do ensino médio a preparar o aluno para adentrar na universidade.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais, destinadas à Educação Profissional de nível técnico – DCN, fundamentaram-se em três bases de conhecimento: científica, tecnológica e instrumental. As bases científicas, formadas por disciplinas que se investem do rigor das ciências exatas; a base tecnológica, constituída por disciplinas cujos conteúdos específicos determinam a área técnico-profissional, e a base instrumental, composta por disciplinas pertencentes às ciências humanas.

Obviamente, na base instrumental, inseriu-se o ensino de LM – como Português Instrumental, cujo conteúdo – atualmente ministrado no último semestre dos cursos integrados e no primeiro do seqüencial – compreende, sobretudo, a “redação de textos técnicos em suas variadas formas”: relatório, currículo, requerimento, ata, memorando e ofício, esses são tidos com os gêneros textuais requeridos nas práticas sociais dos futuros técnicos.

3.3 Gêneros textuais e prática docente na Educação Profissional

Da reforma da Educação Profissional, ocorrida na última década do século passado, viu-se emergir um novo paradigma de educação, baseado no conceito de competência, cujo foco do trabalho do professor – ensinar – desloca-se para a capacidade intelectual do aluno - aprender; daquilo que vai ser ensinado para aquilo que é preciso aprender para um agir social presente e futuro.

A esse respeito, Bronckart (2006, p. 188-194) discorre sobre o que ele denomina “lógica de competências”. Em sua explanação, ele diz que se trata de uma “nova concepção dos objetivos de formação” voltada, principalmente, para a área da formação profissional. Prosseguindo, ele retoma a noção de *competência lingüística* introduzida por Chomsky em 1955, e que, posteriormente (1973/1991), foi contestada por Hymes, que introduziu a noção de *competência de comunicação*.

Segundo Bronckart (2006), na proposta de Dell Hymes (1964), inspirada pela distinção de Noam Chomsky em Lingüística: competência e desempenho, a dimensão sócio-cultural atrelada à noção competência lingüística revela uma *competência comunicativa*. Essa competência diz respeito à habilidade do produtor em selecionar, dentre inúmeras expressões disponíveis e sintaticamente organizadas, formas que reflitam as normas sociais determinantes de um dado comportamento dentro de certos contextos.

Ao deslocar o conceito chomskiano, Hymes desloca a noção de competência lingüística, considerada uma competência nata, para a idéia de uma capacidade adquirida

por meio da aprendizagem formal ou informal. A concepção atual de competência, Bronckart atribui aos ergonômistas e especialistas da análise do trabalho, para quem

as competências são apreendidas, inicialmente, no nível das *performances* exigidas dos agentes, no âmbito de determinada *tarefa*; e, nessa atividade objetivada, as propriedades de eficácia se encontram, em seguida por meio de um processo de avaliação social, projetadas (ou imputadas) aos agentes. Essa nova concepção demonstra, portanto, que as capacidades pretendidas pertencem ao saber-fazer mais do que aos saberes, e os processos *metacognitivos* mais do que ao domínio dos saberes estabilizados (2006, p. 189)

No Brasil, essa abordagem passou a ser amplamente divulgada no final da década de 90 do século passado, sendo notadamente aceitas as concepções do sociólogo Philippe Perrenoud (1999), cuja proposta diz respeito à mobilização dos saberes escolares dentro e fora dela. Para isso, faz-se necessário que se propicie ao aluno vivenciar situações reais para poderem desenvolver suas competências.

Dentro dessa perspectiva, as Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – SETEC/MEC, (2000, p. 7), explicitam:

As competências, enquanto ações e operações mentais, articulam os *conhecimentos* (o “saber” as informações articuladas operatorialmente), as *habilidades* (psicomotoras, ou seja, o “saber fazer”. elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os *valores*, as *atitudes* (o “saber ser”, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional..

A manifestação das referidas competências, quando mentalmente formuladas ou concretamente reveladas por meio da escrita, configura-se em gêneros textuais. Por outro lado, para que esses gêneros sejam produzidos faz-se indispensável, tanto a articulação dos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes mencionados como o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, que, segundo Fiorin (2001, p. 32), engloba:

- 1. Competência lingüística:** diz respeito ao conhecimento gramatical e lexical que o falante deve ter para produzir enunciados gramaticais e aceitáveis.
- 2. Competência discursiva:** engloba uma competência narrativa, relacionada à mudança do estado presente e a sua estruturação ocorre em fases de um

esquema canônico, que parece ser universal; uma competência discursiva propriamente dita, referente à tematização e aos mecanismos argumentativos, que utilizam o implícito, a norma lingüística adequada, as figuras de pensamento, os modos do discurso alheio, entre outros.

3. **Competência textual:** refere-se à utilização adequada da semiótica-texto em que o discurso será veiculado.
4. **Competência interdiscursiva:** diz respeito à heterogeneidade constitutiva do discurso.
5. **Competência intertextual:** volta-se para as relações que um texto mantém com um outro ou como uma maneira de textualizar.
6. **Competência pragmática:** relaciona-se aos valores ilocutórios dos enunciados.
7. **Competência situacional:** diz respeito ao conhecimento relacionado à situação em que se processa a comunicação e ao parceiro do ato comunicativo.

Essas competências devem ser desenvolvidas num processo contínuo e cumulativo, durante a vida escolar do indivíduo, pois seu desenvolvimento torna-o apto a realizar quaisquer atividades sociocomunicativas. Elas devem ser comuns ao sujeito-produtor e ao destinatário de seu discurso, a fim de que a compreensão do enunciado seja mais eficiente e o processo interativo seja satisfatório.

A condição de reciprocidade entre sujeito e destinatário do discurso implica a apropriação por parte do professor do conhecimento da teoria sociointeracionista da aprendizagem e da teoria dos gêneros textuais, que reconhecem estar envolvidos no processo ensino-aprendizagem os aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e lingüísticos. (BEZERRA, 2002, p. 38).

A teoria sociointeracionista da aprendizagem, fundamentada nos postulados de Vygotsky (1995), enfatiza as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos, compreendendo, então, a linguagem como o meio pelo qual os membros de uma sociedade interagem. Valorizam-se, assim, o contexto social e a cultura em que o homem está

inserido desde o seu nascimento e dos quais é agente e paciente, à medida que interage dialogicamente com seus pares.

De acordo com Pinto (2002, p. 34), as crenças, os valores, o conhecimento prévio do aluno e do professor, bem como os fatores cognitivos e afetivos inter-relacionam-se e interagem, interdependentemente, em busca do sentido do texto, que se constrói naquele contexto, mas que extrapola seu domínio à medida que o aluno emprega o conhecimento ali adquirido, em outros contextos. Obviamente a autora refere-se a toda espécie de texto, inclusive àqueles empregados no mundo do trabalho.

Bezerra (2002) diz serem os gêneros textuais fundamentais na escola – onde sempre estiveram, mas sem que fosse dado o devido enfoque a seus aspectos comunicativos e interacionais. Para essa autora, o favorecimento dos gêneros textuais no ensino de língua provém do fato de serem eles o modo como a língua, de forma variada e específica, manifesta-se e é empregada em diferentes situações. Sendo assim, sua prática na escola possibilitará ao aluno "*construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes*" (BEZERRA, 2002, p. 41).

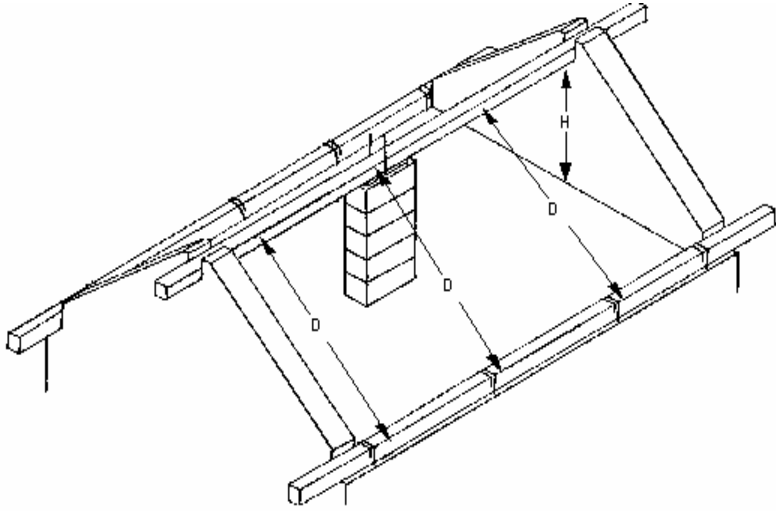
Essa declaração da autora ratifica nossos argumentos a favor do ensino de gêneros textuais na perspectiva da formação técnico-profissional, sobretudo, por concordar com Kleiman (2006, p. 29) ao dizer que "*os gêneros privilegiados na escola são os gêneros abstratos, chamados 'pré-gêneros' por Swales (1990), que correspondem a grandes categorias ou tipos, e que transcendem as redes de práticas sociais específicas*".

Obviamente, os tipos textuais representam aspectos importantes da produção textual, uma vez que orientam a escolha dos constituintes internos do texto, caracterizados em seqüências lingüísticas. Por outro lado, dentre os gêneros oriundos das práticas sociais utilizados pela escola como objeto de ensino, destacam-se os gêneros dos domínios discursivo jornalístico e literário como os preferidos em detrimento de gêneros voltados para a preparação para o trabalho: relatórios, pareceres, procedimentos de uso, dentre outros; e para a inserção do sujeito em contextos sociais diversos, inclusive, de interesse particular: requerimento, curriculum vitae, procuração, abaixo-assinado e outros.

Vale destacar que, em todos esses gêneros são encontradas seqüências lingüísticas heterogêneas, porém há sempre a predominância de uma dessas seqüências; na perspectiva desta pesquisa, merece destaque a seqüência descritiva e injuntiva: grande parte das atividades laborais desenvolvidas pelos trabalhadores das áreas a que nos detivemos são orientada por procedimentos, cuja seqüência lingüística é

predominantemente instrucional, como podemos observar no exemplo a seguir.

Exemplo 9 - PES: Execução de estrutura de madeira para cobertura

 Pernambuco Construtora		SISTEMA DA QUALIDADE PES - Procedimento de Execução de Serviço		
PROCESSO EXECUÇÃO DE ESTRUTURA DE MADEIRA PARA COBERTURA	IDENTIFICAÇÃO	VERSÃO	FOLHA Nº	
	PES.45	01	86 / 11	
<p>Fixadas as duas terças das laterais da edificação, deve-se posicionar e fixar a terça ou as terças da cumeeira. Coloca-se a terça central (cumeeira) e define-se a altura da terça (H), conforme figura 11, colocando-se cunhas caso a altura do apoio esteja inferior a definida em projeto.</p> <p>Em seguida, devem-se tomar as medidas (distância D), com auxílio de uma trena metálica, entre as terças laterais (extremidade) e a central, conforme Figura 12, esta medida deve ser feita em diversos pontos ao longo das terças. não superando a distância de 3 metros entre uma medida e outra, devendo ser tomadas principalmente nos locais onde houver um ponto de apoio, extremidades (oitões) e apoios intermediários.</p> <p>Assim com o auxílio de cunhas alinha-se a terça central de modo que a medida D fique igual ao longo das terças, isto deve ser feito para ambas as águas do telhado, mantendo assim o alinhamento (paralelismo) das terças.</p>				
				
Figura 11. Colocação da terça central				
<p>Atentar para comprimento do beiral em ambos os lados com comprimento de 50 cm (ou conforme projeto).</p> <p>Em seguida deve ser conferido o nivelamento da terça central, por meio de um nível de mangueira ou laser.</p> <p>Uma vez nivelada e alinhada a terça, proceder a fixação pelos arames de espera ou "rabo de andorinha", conforme Figura 8, utilizando-se de alicate, martelo e pregos.</p> <p style="text-align: center;">(...)</p>				

Cabe, ainda, destacar, o aspecto não-verbal dos gêneros textuais voltados para o mundo do trabalho. Comumente, a atenção do ensino dos gêneros concernentes às atividades profissionais está voltada para a redação oficial: carta, ofício, procuração, ata, relatório, dentre outros; contudo, a dinâmica dos sistemas técnico e organizacional impõe uma comunicação objetiva, clara e concisa. No fazer diário das empresas, não há lugar para a prolixidade, o subjetivismo, a falta de clareza, pois essas práticas poderão acarretar

danos para empregados, empregadores e clientes, que aguardam um produto final de qualidade. A recomendação a seguir, sobre o cumprimento da NR 26 do Ministério do Trabalho e Emprego, ratifica nossa deferência pelas características supracitadas.

Nos treinamentos, devem-se orientar os funcionários para que fiquem atentos a todos os cartazes colocados no canteiro, a fim de facilitar o cumprimento das medidas de controle. Uma obra bem sinalizada e organizada tem menor probabilidade de ocorrência de acidentes. As sinalizações utilizadas na construção civil devem ser ilustradas, já que o índice de analfabetos nos canteiros de obra ultrapassa a casa dos 60%. Placas e cartazes devem identificar as principais partes do canteiro e as saídas, manter a comunicação por meio de avisos, advertir contra perigo de contato ou acionamento acidental de partes móveis de máquinas e equipamentos, e quanto ao risco de queda, e alertar quanto à obrigatoriedade do uso de EPI (Equipamento de Proteção Individual), com advertências próximas ao posto de trabalho (CIOCCHI E ABBATE, 2004).

A esse respeito, cabe destacar o papel pedagógico dos técnicos de Edificações e Segurança do Trabalho. A eles cabe repassar as informações sobre procedimento de execução de serviço, bem como a respeito das normas de segurança no trabalho, uma vez que, tanto no canteiro de obras quanto no chão da fábrica o nível de escolaridade é ainda muito baixo (cf. quadro abaixo), implicando a utilização de procedimentos didático-metodológicos que auxiliem esses técnicos a transmitir as informações pertinentes de maneira eficaz.

Quadro 9 - Caracterização dos trabalhadores pertencentes ao canteiro de obras lócus desta pesquisa

Função	Sexo	Faixa etária	Nível de escolaridade
1. Técnico em Edificações	M	35 a 44	Superior incompleto
2. Técnico em Seg. do Trab.	F	20 a 24	Médio
3. Almojarife	M	35 a 44	Médio
4. Aux. Técnico de Eng. Civil	M	20 a 24	Superior incompleto
5. Encarregado Hidráulica	M	45 a 49	Médio
6. Estagiária em Seg. do Trab.	F	20 a 24	Médio
7. Mestre de Obra	M	mais 60	Fundamental completo
8. Servente	M	45 a 49	Fundamental incompleto
9. Pedreiro	M	35 a 44	Médio
10. Eletricista	M	35 a 44	Fundamental incompleto
11. Encanador	M	25 a 29	Médio incompleto
12. Pedreiro	M	35 a 44	Fundamental incompleto
13. Pedreiro/ Eletricista	M	45 a 49	Fundamental incompleto
14. Servente	M	35 a 44	Fundamental incompleto
15. Pedreiro	M	35 a 44	Fundamental incompleto
16. Servente	M	35 a 44	Sem escolaridade

No quadro 09, encontram-se evidenciados dados sobre os trabalhadores pertencentes à Construção Civil, especificamente do canteiro de obras pesquisado. Nessa esfera, encontra-se uma marcante disparidade intelectual e socioeconômica. De acordo

com o manual de descrição de cargos da empresa, as posições de comando são ocupadas por funcionário com um nível mais alto de escolaridade, os postos mais baixos não requerem escolaridade do funcionário, chegando a admitir funcionários analfabetos.

Sendo assim, faz-se necessário ao aluno dos cursos técnicos o desenvolvimento da competência comunicativa, além daquelas específicas de sua formação profissional. Ambas devem estar consolidadas na formação dos docentes das disciplinas aglutinadas nas bases científica, instrumental e tecnológica, para que esses professores, em especial, aqueles de disciplinas técnicas, orientem a produção de gêneros textuais como manuais de procedimentos, relatórios, procedimentos técnicos, parecer técnico, cronogramas, ordem de serviços, dentre outros, requisitados para desenvolver a competência profissional de seus alunos.

Vejam os a seguir a declaração do grupo de alunos entrevistados a respeito dos gêneros requeridos por professores de Português Instrumental, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa desses futuros técnicos, e por professores de formação técnica, objetivando o desenvolvimento da competência profissional dos referidos alunos.

Quadro 10: Gêneros textuais ensinados e requeridos aos alunos

Professores de Português Instrumental	Professores de Formação Técnica
Ata	Relatórios técnicos
Requerimento	Currículo
Relatórios técnicos	Relação das reuniões CIPA
Currículo	Emissão de CZTs,
Figuras de Linguagens	Ficha de fiscalização
Termos técnicos	Elaboração de PPRA, PCMAT, PER
Comunicação interna	

Evidentemente, a relação apresentada não representa a totalidade dos gêneros lidos e produzidos ao longo da formação técnico-profissional. Essa omissão justifica-se por serem o emprego dos gêneros tão comum no cotidiano social quanto nas atividades de ensino que o aluno não percebe essa complexidade. No entanto, nós professores de LM temos essa consciência e sabemos que muitos dos gêneros requisitados aos alunos pelos professores da formação profissional não compõem o universo textual dos docentes de LM. Além disso, a diversidade das áreas de conhecimento envolvidas na formação técnico-profissional requer o conhecimento de um vocabulário específico, por se tratar de domínios discursivos que empregam terminologia técnico-científica; daí a necessidade de os professores de LM estabelecerem uma inter-relação entre as demais disciplinas. O exemplo a seguir, ilustra esse nosso posicionamento.

Exemplo 10: Relatório de estágio curricular

Características técnicas e manutenção dos equipamentos e instalações existentes

As *unidades resfriadoras de líquidos* existentes na instalação têm a capacidade nominal *de refrigeração de 80 TR* (toneladas de refrigeração) é o *R-134a*, que, em relação ao *freon*, é menos prejudicial à atmosfera. Cada unidade possui dois *circuitos de refrigeração*, compostos de compressor parafuso, *válvula de expansão* microprocessada, *evaporador*, *condensador etc.* os compressores são do tipo duplo parafuso semi-hermético, provido de *controle de capacidade* que pode chegar até 20% de sua capacidade nominal.

Os compressores, no sistema de refrigeração, são responsáveis pelo deslocamento do *gás refrigerante* e pela elevação da pressão e temperatura do refrigerante no estado gasoso até a *zona de saturação*. O resfriamento do motor elétrico desse compressor é realizado pela injeção de *gás refrigerante* à baixa temperatura.

(Excerto de relatório de estágio curricular)

O exemplo 10 acima é parte constituinte do relatório de estágio curricular de um concluinte do Curso Técnico de Refrigeração Ar Condicionado. Os vocábulos destacados correspondem ao que Krieger e Finatto (2004, p. 77), citando Gouadec (1990, p. 3) definem como unidade terminológica. Observa-se que, tanto as lexias simples como as complexas, destacadas em itálico, encerram uma relação de univocidade entre si e seu significado, dentro do universo terminológico da refrigeração e ar condicionado em que está inserido.

Vale salientar que o uso inadequado de um termo em um gênero do trabalho poderá acarretar profundos danos a uma empresa. Isso implica dizer que o emprego correto das unidades terminológicas demonstra eficiência profissional, uma vez que os termos empregados especificam o conteúdo, impõem a escolha dos lexemas e estabelecem a relação entre os aspectos lingüísticos e cognitivos, revelando o nível da competência profissional.

Quanto aos aspectos lingüísticos, as respostas do Grupo de Professores de Formação Técnica (GFT) dos cursos técnicos seqüenciais sobre as dificuldades dos alunos com relação à produção textual, apresentadas no quadro a seguir, confirmam as declarações do Grupo de Professores de Português Instrumental (GPI) ao serem indagados sobre a mesma questão.

Quadro 11: Falhas mais detectadas na produção textual dos alunos dos cursos técnicos

Grupo de Professores de Formação Técnica	Grupo de Professores de Português Instrumental
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração de texto ▪ Grafia ▪ Concordância verbal e nominal, ▪ Pontuação ▪ Concordância verbal, ▪ Nexos ▪ Organização textual ▪ Dificuldades de expressão <p style="text-align: right;">GFT</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Insegurança ▪ Fuga da proposta temática ▪ Fraca progressão textual ▪ Falta de cuidado com coesão e coerência ▪ Incoerência vocabular ▪ Falta de entendimento da subjacência do texto ▪ Limitação e pobreza vocabular, decorrente da falta de leitura ▪ Dificuldade de compreensão de texto, que limitam a visão da leitura ▪ Incoerência vocabular e de sentido ▪ Falta de entendimento da subjacência do texto <p style="text-align: right;">GPI</p>

Essas deficiências lingüísticas apontadas por esses professores dizem respeito ao ensino de LM em todo o percurso do ensino básico e constituem-se em um problema enfocado constantemente por grande parte da sociedade. O precário desenvolvimento das competências lingüística, discursiva e textual reflete-se nos textos de estudantes e egressos do ensino médio, tanto na prática escolar como na prática social. Em se tratando de formação profissional, torna-se indispensável, ainda, o desenvolvimento da competência pragmática e situacional.

O desenvolvimento dessas competências contribui para que o processo ensino-aprendizagem dos gêneros textuais pertinentes aos futuros profissionais vá além de uma atividade sistemática, levando esse aluno a conhecer aspectos relevantes dos gêneros empregados em sua futura prática profissional. É para essa finalidade que o professor da Educação profissional, em particular de LM, deve estar atento. Sua postura frente ao ensino de gêneros textuais deverá promover as condições indispensáveis para que os indivíduos disponham dos recursos intelectuais necessários ao acesso e permanência no mundo do trabalho.

Neste sentido, a dissonância existente entre os próprios gêneros que deverão ser ensinados pelo professor de LM, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa concernente à formação profissional dos futuros técnicos, fica evidente com a resposta do Grupo de Professores de Português Instrumental (GPI) sobre quais os gêneros são ensinados aos alunos dos cursos técnicos.

Quadro 12: Gêneros textuais ensinados aos futuros técnicos

Ata Artigo Carta Carta comercial Carta de apresentação Currículo Edital	Editorial Memorando Ofício Panfletos Pré-projeto Proposta técnica Relatórios	Requerimento Resenha crítica Textos dissertativo-argumentativos Textos instrucionais Textos narrativos	GPI
---	--	--	-----

As respostas apresentadas demonstram serem imprecisas as finalidades dos gêneros objeto de ensino da formação profissional, haja vista estarem arrolados, tanto gêneros de interesse particular: requerimento, currículo; de cunho acadêmico: resenha, artigo, resenha crítica; como modalidades retóricas: argumentar, narrar, descrever.

Isso prova que o ensino de LM pautado na teoria dos gêneros na perspectiva da educação profissional necessita de uma definição de objetivos pautados no sistema de comunicação organizacional e nas práticas sociais, a fim de concorrer, efetivamente, para a formação do técnico e sua atuação profissional no mundo do trabalho, além de responder de forma mais adequada a questões relativas ao emprego dos gêneros e sua interface com o exercício da cidadania.

Essa preocupação deverá ser estendida, inclusive, aos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados: regulares e Proeja - cuja formação geral, também, está sob a responsabilidade da Educação Profissional. Sem dúvida, essa nova postura deverá se constituir uma mudança de atitude didático-pedagógica que poderá se estender ao ensino médio oferecido pela Educação Escolar, o que, certamente, atenderá às finalidades²⁰ preconizadas no artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, no 9.394/96:

I – a consolidação e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

²⁰ Essas mesmas finalidades foram citadas na introdução deste trabalho.

Essas recomendações encerram as aspirações referentes à formação do indivíduo após a conclusão do ensino médio. Desse modo, acredita-se na obtenção de um cidadão apto para atuar em todas as instâncias sociais, inclusive em algumas esferas do setor produtivo, haja vista que, em nosso país, milhares de jovens concluintes do ensino médio necessitam adentrar no mercado de trabalho, mesmo sem formação específica.

Apesar dessas finalidades explicitadas na LDB, a imprecisão do ensino médio perdura e se acentua a cada dia, enquanto o mercado de trabalho, impulsionado pelo o avanço tecnológico, vem exigindo dos trabalhadores não só ensino médio concluído, mas também mão-de-obra especializada, sobretudo, quanto se trata de atuação em áreas específicas. Essa exigência do mercado de trabalho justifica a demanda de cursos profissionalizantes em todo o país, destinados a egressos do ensino médio.

Um relevante diferencial entre o ensino médio e o técnico evidencia-se nos objetivos de cada uma dessas modalidades de ensino: enquanto o primeiro apresenta generalidades em suas finalidades, o segundo apresenta competências profissionais direcionadas às diversas áreas laborais do setor produtivo. Ao concluir um curso técnico e, após o estágio curricular, o egresso deverá apresentar o conjunto de competências que permitam sua atuação na área específica, respeitando as atribuições legais e atendendo às exigências no mundo do trabalho, que requer uma sólida base de conhecimentos tecnológicos, aliados ao desempenho com eficiência, vocação para qualidade, custo e segurança. São também requeridas capacidades de criatividade e, sobretudo, a adaptação às novas situações para desenvolver atividades apoiadas nas seguintes competências:

Técnico em Edificações:

- Aplicar normas, métodos, técnicas e procedimentos estabelecidos visando à qualidade e produtividade dos processos construtivos e de segurança dos trabalhadores.
- Analisar interfaces das plantas e especificações de um projeto, integrando-as de forma sistêmica, detectando inconsistências, superposições e incompatibilidades de execução.
- Propor alternativas de uso de materiais, de técnicas e de fluxos de circulação de materiais, pessoas e equipamentos, tanto em escritórios quanto em canteiros de obras, visando à melhoria contínua dos processos de construção.
- Elaborar projetos arquitetônicos, estruturais e de instalações hidráulicas e elétricas, com respectivos detalhamentos, cálculos e desenho para edificações, nos termos e limites regulamentares.
- Supervisionar a execução de projetos, coordenando equipes de trabalho.

- Elaborar cronogramas e orçamentos, orientando, acompanhando e controlando as etapas da construção.
- Controlar a qualidade dos materiais, de acordo com as normas técnicas.
- Coordenar o manuseio, o preparo e o armazenamento dos materiais e equipamentos.
- Preparar processos para aprovação de projetos de edificações em órgãos públicos.
- Executar locações e demarcações de terrenos e auxiliar trabalhos de levantamentos topográficos.
- Acompanhar a execução de sondagens e realizar suas medições.
- Realizar ensaios tecnológicos de laboratório e de campo.
- Elaborar representação gráfica de projetos.

Técnico em Segurança do Trabalho

- Identificar e avaliar conseqüências e perigos dos riscos que caracterizam o trabalho nesta área, com vistas à sua própria saúde e segurança no ambiente profissional.
- Identificar riscos potenciais e causas originárias de incêndio e as formas adequadas de combate ao fogo.
- Decodificar a linguagem de sinais utilizados em saúde e segurança no trabalho a fim de identificar os equipamentos de proteção individual (EPI) e os equipamentos de proteção coletiva (EPC) indicados.
- Interpretar as legislações e normas de segurança e os elementos básicos de prevenção de acidentes no trabalho, de forma a conseguir avaliar as condições a que estão expostos os trabalhadores de Saúde e selecionar as alternativas possíveis de serem viabilizadas.
- Identificar doenças relacionadas ao ambiente e processos de trabalho em Saúde, assim como as respectivas ações preventivas.

Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado

- Conhecer e correlacionar as formas de gestão administrativas;
- Avaliar a capacidade das equipes de trabalho;
- Interpretar catálogos, manuais e quadros;
- Conhecer e avaliar os tipos e características de máquinas e equipamentos utilizados nas instalações;
- Conhecer os princípios da automação das instalações;
- Conhecer e avaliar as propriedades e aplicações dos materiais;
- Conhecer e avaliar as propriedades e aplicações de ferramentas, instrumentos e equipamentos utilizados em instalações;
- Identificar, selecionar e classificar o material bibliográfico pertinente ao assunto pesquisado;
- Elaborar texto técnico, planilhas, formulários, esquemas e gráficos;
- Selecionar métodos de avaliação e da obra;
- Identificar os materiais que causam agressão ao meio ambiente;
- Analisar os indicadores de produção;
- Sintetizar os processos para otimização de procedimentos;

- Construir manuais de procedimento;
- Elaborar relatórios;
- Interpretar as normas técnicas;

Técnico em Eletrotécnica

- Coordenar e desenvolver equipes de trabalho que atuam na instalação, operação e manutenção, aplicando métodos e técnicas de gestão administrativa e de pessoas;
- Aplicar normas técnicas de saúde e segurança no trabalho e de controle de qualidade;
- Aplicar normas técnicas e especificações de catálogos, manuais e tabelas em projetos na instalação de máquinas, de equipamentos e na manutenção industrial;
- Elaborar planilha de custos de manutenção de máquinas e equipamentos considerando a relação custo-benefício;
- Aplicar métodos processos e logística na instalação, operação e manutenção;
- Aplicar técnicas de desenho de máquinas, de equipamentos e de instalações com representação gráfica e seus fundamentos matemáticos e geométricos;
- Elaborar projetos, leiautes, diagramas e esquemas, correlacionando-os com as normas técnicas e com os princípios científicos e tecnológicos;
- Aplicar técnicas de medição e ensaios visando a melhoria da qualidade de produtos e serviços;
- Avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas, correlacionando-as com seus fundamentos.

Essas competências são determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico - Parecer CNE/CEB nº16/9 e Resolução CNE/CEB nº 04/99. Elas compõem o perfil profissional do egresso dos cursos técnicos e devem estar discriminados no projeto pedagógico da instituição formadora.

Sem dúvida, para que os profissionais egressos dos cursos técnicos desenvolvam suas atividades, os gêneros textuais desempenham papel de suma importância, haja vista, instruírem, descreverem ou relatarem ações vivenciadas em situação de trabalho, e caracterizarem-se por seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais. É inquestionável que todo e qualquer profissional deva saber produzir textos adequados ao propósito comunicativo, bem como

Lançar mão de estratégias lingüísticas e discursivas que tornem o seu texto (escrito ou falado) capaz de comunicar aquilo que outrem intencionou, convencendo o leitor de através de sua eficiência e eficácia. Pois, todo o profissional necessitará narrar, argumentar, descrever e dissertar em muitos momentos de sua vida laborativa (PRAXEDES, 2006).

Esse posicionamento remete aos processos retóricos da produção textual, conceituados por Meurer (2000) como “*estratégias utilizadas para organizar a linguagem, muitas vezes independentemente das funções comunicativas associadas aos gêneros textuais específicos*” e corroborado com o agrupamento de gêneros proposto por Dolz & Scnheuwly (cf. cap. 2, p. 70), cujo critério fundamenta-se nos aspectos tipológicos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Com base em suas pesquisas, Duarte & Feitosa (1998, p. 147) declaram que muitas organizações apontam as falhas nas comunicações escritas como foco de problemas e, por isso, ocorre uma crescente demanda por cursos de redação técnica. Esse fato ocorre em consequência de muitos gêneros não serem reconhecíveis ou elaborados mesmo por pessoas que detêm as habilidades da leitura e da escrita: carta, bilhete, telegrama, bula de remédio etc; enquanto muitos outros podem não ser reconhecíveis ou elaborados sem a aquisição dessas habilidades: petição, escritura pública, ordem do dia etc.

Isso ocorre porque, embora os gêneros estejam disponíveis no arquitexto a apropriação de alguns deles só ocorre no contexto escolar. Trata-se de gêneros mais elaborados, que necessitam da mediação do professor para serem produzidos. Nos cursos técnicos, essa apropriação revela-se mais difícil, haja vista o rigor formal exigido no sistema de comunicação²¹ organizacional, no qual, segundo Oliveira (2004, p. 97), deve ser considerado:

- o que deve ser comunicado;
- como deve ser comunicado;
- quando deve ser comunicado;
- de quem deve vir a informação;
- por que deve ser comunicado.

Sendo assim, o ensino de gêneros textuais nos cursos técnicos de nível médio do CEFET-PE deve transpor os aspectos estruturais do texto, para os semânticos e lingüístico-discursivos e adentrar os meandros do sistema de comunicação organizacional, para garantir uma atuação eficaz dos futuros técnicos em seus postos de trabalho. A investigação *in loco* possibilita a alunos e professores, tanto captar as singularidades dos

²¹ O sistema de comunicação é a rede por meio da qual fluem as informações que permitem o funcionamento da estrutura de forma integrada e eficaz (VASCONCELLOS, apud OLIVEIRA 2004).

gêneros produzidos naquele contexto como tomar conhecimento dos gêneros mais requisitados aos técnicos que ali desenvolvem suas atividades profissionais. Desse modo, poderem prover adequadamente os técnicos em formação desse instrumento de interação verbal de modo a virem produzi-lo de modo proficiente.

Nessa perspectiva, fundamentamo-nos em Antunes (2002, p. 71) ao declarar que o ensino de língua, de modo geral, pautado nos gêneros textuais, poderá favorecer o aluno em vários aspectos, dentre os quais:

1. apreensão de fatos lingüístico-comunicativos contextualizados;
2. ampliação de sua competência lingüístico-comunicativa, no que diz respeito à produção e recepção de textos (orais e escritos) funcionais no âmbito social;
3. compreensão da natureza do texto, de modo a perceber-lhe a adequação vocabular e seqüencial;
4. correlação entre os aspectos textuais e pragmáticos em que se realiza o ato comunicativo;
5. ampliação dos parâmetros lingüísticos, de indicativos da realização lingüística ideal.

No que concerne aos cursos técnicos, essas habilidades, uma vez desenvolvidas, concorrerão para levar o aluno a interagir eficazmente, não só no seu contexto profissional como no sociocultural. Convém, no entanto, ressaltar que a deficiência lingüístico-discursiva observada nos alunos do ensino técnico provém da lacuna, sobretudo de leitura, existente no ensino de LM durante a Educação Básica. Essa deficiência ratifica a dualidade existente entre a formação geral e a preparação para o trabalho, que persiste arraigada no imaginário social, manifestando-se na formação escolar, que deixa de preparar o aluno para a vida profissional, na qual o conhecimento dos gêneros representa um instrumento de poder.

3.4 Gêneros Textuais na Educação Profissional: perspectivas

Atualmente, o ensino dos gêneros textuais propostos como conteúdo programático de LM nos cursos técnicos de nível médio do CEFET-PE busca contemplar o ensino de gêneros utilizados na prática profissional. Para isso, toma como modelo gêneros produzidos no próprio CEFET-PE e ancora-se em publicações destinadas à orientação de produção de textos como o *Manual de redação da Presidência da República* e as obras *Redação Profissional: oficial e empresarial*, de Antônio Pessoa; *Português Instrumental*, de Dileta S. Martins & Lúbia S. Zilberknop; *Comunicação em Prosa Moderna*, de Othon M. Garcia, entre outros, que se dedicam a orientar o que se convencionou chamar *redação oficial*.

Contudo, as atuais concepções lingüísticas permitem-nos extrapolar os limites dos compêndios e oferecer uma nova perspectiva para o ensino de LM na Educação profissional, sobretudo ao considerar que a condição de base instrumental da formação técnico-profissional impõe ao ensino de LM uma constante busca pela consonância com o mundo do trabalho.

Sendo assim, no que diz respeito às questões teóricas e metodológicas de produção textual, nossa proposta de promover o ensino de LM na Educação Profissional com base na teoria sociointeracionista da aprendizagem e na teoria dos gêneros textuais revela a necessidade de se estabelecer maior inter-relação, dentro da escola, entre o ensino de LM e as disciplinas de formação técnico-profissional; e, fora da escola, compreendam-se as relações inerentes ao mundo do trabalho e às práticas sociais.

Nesse sentido, pautamo-nos na perspectiva da Escola de Genebra, particularmente do interacionismo sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart (1999, 2006), por esse autor entender que o conjunto dos fatos sociais²², as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas são construções do agir coletivo. Esse agir é compreendido de modo amplo e refere-se a uma ação efetiva de qualquer ser vivo, cujas espécies manifestam formas de agir socializadas, em que se destaca o agir comunicativo. A esse respeito, Bronckart (2006, p. 137) destaca a comunicação verbal como inerente ao ser humano:

²² Fato social é toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter (DURKHEIM, 1966, p. 12).

a espécie humana é, aparentemente, a única a ter operacionalizado um agir comunicativo verbal, mobilizando signos organizados em textos, que lhe permitem construir um espaço *gnoseológico*, ou seja, mundos de conhecimento que podem se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida, que podem se acumular no curso da história dos grupos. Portanto, para essa espécie em particular, é necessário distinguir, por princípio, um agir não verbal, que chamamos de agir geral, e um agir verbal, que chamamos de *agir de linguagem*.

Esse posicionamento permite-nos construir o itinerário da aquisição do conhecimento humano a partir da mobilização dos signos lingüísticos, que se inter-relacionam formando os textos, com os quais se constroem áreas de conhecimento, muitas vezes, independentes das idiossincrasias, mas capazes de interferir na história dos grupos sociais. São, assim, inerentes aos seres humanos: o fazer e o dizer - ações distintas, mas que se complementam, de modo a tornar-se problemático estabelecer diferenças que possam nitidamente distinguir essas duas formas de atividade.

Desse modo, podemos dizer que o agir (ação) geral corresponde às atividades coletivas que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente; por outro lado, o agir de linguagem também poderá ser visto sob a ótica do coletivo, nesse caso, teremos as atividades de linguagem, “*que asseguram o entendimento indispensável à realização das atividades gerais*” Bronckart (2006, p. 138).

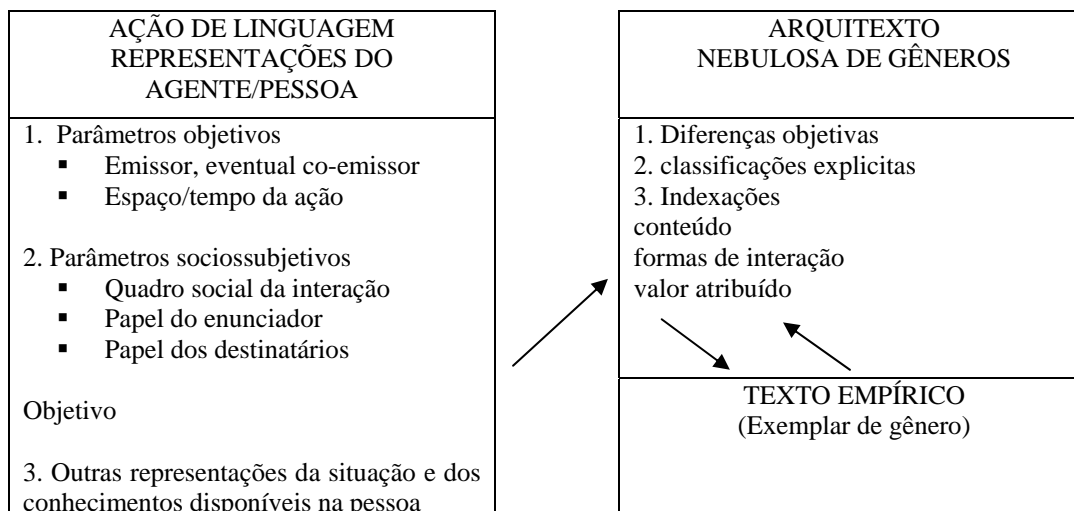
Os domínios da atividade e da ação de linguagem podem ser definidos a partir de concepções sociológicas e psicológicas, respectivamente, sem que, necessariamente, sejam previstas as propriedades lingüísticas envolvidas em sua realização. Contudo, embora não haja previsão dessas propriedades, elas são mobilizadas sob a forma de texto, os quais são constituídos, tanto pelos recursos lexicais e sintáticos como pelos modelos de organização textual disponíveis no arquiteixo.

Com esse entendimento, Bronckart (2006, p. 139) declara que “*os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/lingüísticos de uma determinada ação de linguagem*”, mas, o fato de mobilizar unidades lingüísticas não faz dele uma unidade lingüística, tanto em virtude de sua estrutura ser determinada pela ação que o gerou como por essa ação que dificilmente repetir-se-á e gerará uma mesma espécie de texto.

Na concepção do citado autor, os textos diversificam em “espécies”, as quais ele denomina gêneros de textos. Esses gêneros, afirma Bronckart (2006, p. 145) “*como configurações possíveis dos mecanismos estruturantes da textualidade, portadores de indexações sociais, constituem como afirma Bakhtin (1984, p. 285), os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal*”. Partindo desse posicionamento, esse autor diz

que qualquer análise das condições de produção de um texto deve atentar para a ação de linguagem, o arquitexto e o texto empírico, conforme esquema apresentado a seguir.

Esquema 1: As condições de produção de um novo texto



In: Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano (Bronckart, 2006, p. 146)

Ao produzir um novo texto, o agente encontra-se em situação de ação de linguagem, a qual só será desenvolvida dependendo das representações concebidas por esse agente para si mesmo, sobre o contexto social em que está inserido. Essas representações podem ser

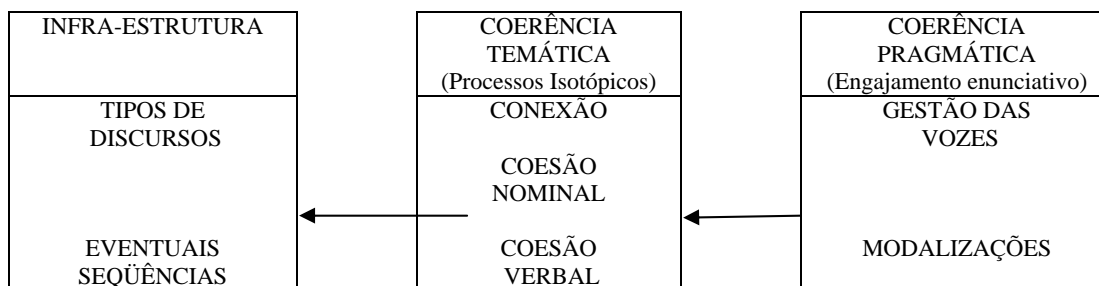
- a respeito do quadro material ou físico da ação: identificação do emissor, de possíveis co-emissores e do espaço/tempo da produção;
- concernentes ao quadro socio subjetivo da ação verbal: o tipo de interação social em jogo, o papel social do emissor decorrente da ação verbal (estatuto do enunciador), o papel social que dela decorre para os receptores (estatuto do destinatário), e as relações de objetivos que podem se estabelecer entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em jogo;
- referentes a outras representações relativas à situação e também os conhecimentos disponíveis no agente, referentes à temática que será expressa no texto (macroestruturas semânticas elaboradas sobre um determinado domínio de referência e disponíveis na memória).

Bronckart acrescenta ainda que, além das representações mencionadas anteriormente, o agente possui também um relativo conhecimento pessoal do arquitexto de

sua comunidade verbal e dos modelos de gênero nele disponíveis. Esses modelos podem ser assimilados em função das propriedades lingüísticas objetivas e em função de características e de classificações das quais eles se tornaram o objeto e em função das indexações sociais das quais são portadores.

Uma vez detentor desse conhecimento, o agente ao produzir um texto deverá escolher um modelo de gênero que mais se adéque à situação de ação de linguagem, sem esquecer as adaptações que deverão ocorrer em decorrência das particularidades dessa situação. Obviamente, o novo texto apresentará características do modelo de gênero escolhido associadas às peculiaridades inerentes à situação. Com esse raciocínio, Bronckart (2006, p. 147) remete-nos ao esquema geral da **arquitetura textual** o qual distingue três níveis estruturais superpostos:

Esquema 2: os três níveis de arquitetura textual



In: Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano (Bronckart, 2006, p. 147)

A **infra-estrutura** representa o nível mais profundo do texto e caracteriza-se pelo conteúdo temático – “(que é de ordem cognitiva ou que não parece uma reformatação semiótica particular) e pelos tipos de discursos e suas modalidades de articulação”. Essas unidades lingüísticas semiotizam as operações psicológicas relativas aos tipos de discurso e aos mundos discursivos. Esses mundos articulam-se e são identificáveis a partir das formas lingüísticas que irão constituir o tipo de discurso, tais como: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Bronckart (2006, p. 148) considera os tipos de discurso os elementos fundamentais da infra-estrutura dos textos, além de dizer que é também nessas formas de planejamento mais locais que são geradas as regras da sintaxe frástica.

Para melhor explicitar sua teoria, Bronckart adota a classificação de Adam (1992) referente à distinção dos tipos de seqüências lingüísticas, restrita a cinco tipos básicos de seqüências: narrativa, descritiva (injuntiva, instrucional), argumentativa, explicativa e dialogal; dentre as quais destacamos as duas primeira como mais presentes nos gêneros recebidos e produzidos pelos sistemas técnico e organizacional.

1. Seqüência narrativa: exposição escrita ou oral de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos seqüenciados, em que se faz necessário um processo que organiza e seleciona os acontecimentos que dão origem a um relato ou história com início, meio e fim. Vale lembrar que o imaginário social tem a concepção de narrativa como histórias, geralmente fantástica, fictícia ou romanesca. Contudo, em outros gêneros, não só nos romances, nas fábulas ou nos contos predominam as seqüências narrativas; o relatório técnico, amplamente empregado nas atividades profissionais, é um exemplo dessa predominância, como poderá ser observado no excerto do relatório de uma visita técnica produzido por um dos componentes do grupo de alunos seguir.

Exemplo 11: Relatório de visita técnica

O nosso objetivo foi observar o processo de construção e se a construtora seguia as normas técnicas de segurança e de organização do canteiro de obras.

Chegamos à obra às 8h e fomos recebidos pela estagiária da construção. Após colocarmos os capacetes de segurança, começamos a conhecer vários processos de como testar o concreto; conhecemos máquinas e equipamentos e analisamos o desperdício de materiais. Conhecemos as plantas da obra e aprendemos a controlar a entrega de materiais. Visitamos as salas do mestre, do engenheiro e do almoxarifado. Encerrada a visita, retornamos para casa.



(Excerto)

O excerto do relatório de um aluno do Curso Técnico de Edificações revela a presença de seqüências narrativas. O texto narrativo, independentemente do gênero e da heterogeneidade tipológica que poderá compor a sua estrutura, constitui um todo coerente. Essa coerência geral advém dos mecanismos enunciativos e dos mecanismos de textualização: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal, que contribuem para o estabelecimento da coerência temática do texto.

Segundo Bronckart (1999, p. 266), os mecanismos de conexão pertencem às categorias gramaticais diferentes (advérbio, preposições, substantivos, conjunções coordenativas e subordinativas etc.) Na narrativa, estão presentes os mecanismos de conexão como os advérbios e as locuções adverbiais, com caráter transfrástico (embora, de fato, depois, primeiramente, de um lado, finalmente, além disso etc). Algumas formas não desempenham função sintática; outras podem assumir a função de adjunto adverbial. Elas são empregadas na junção das estruturas de frases, mas encontram-se também integradas a elas.

2. Seqüência descritiva: as descrições, segundo Bronckart (1999, p. 222), possuem tanto valor literário quanto certo grau de independência nos seguimentos discursivos em que estão inseridas. Além disso, assegura, com base em Adam (1992), apresentar-se, não raramente, como modelo autônomo de seqüência lingüística descritiva. Essa seqüência é constituída por fases: ancoragem – caracterização de um tema-título; aspectualização – enumeração por parte ou propriedade do tema-título; e relacionamento – emprego de comparações ou metáforas descrevendo elementos. Essas fases, necessariamente, não se encaixam numa ordem linear obrigatória, contudo, encaixam-se e combinam-se em uma ordem hierárquica, como poderá ser observado no exemplo a seguir.

Exemplo 12: Procedimento de segurança para trabalhos em andaimes

		Área:	OBRA/MANUT		Executante:	TODOS	
Número ARC-001	Revisão 00	Data de Emissão 20/05/05	Data de Vigência 20/05/05	Página 102/157	Elaborado por	Revisado por	Aprovado por
04 – INSTRUÇÕES							
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observar atentamente as condições de estado de cada peça de andaime tubular fornecidas, avaliando a existência de peças tortas, emendas, amassadas ou coisa semelhante, existindo deverá rejeitá-las para uso; ➤ Fica obrigatório o uso de diagonais nos andaimes, devendo em sua base de apoio ser colocadas duas peças formando um “ X “, para dar maior estabilidade a torre; ➤ Todos os trabalhadores deverão utilizar cinto de segurança tipo pára-quedista ligado a um cabo guia fixado em estrutura independente da torre; ➤ Utilizar escadas de acesso aos andaimes acima de dois metros; ➤ Não utilizar escadas sobre a plataforma de serviço para atingir níveis mais elevados; 							
(Excerto)							

O exemplo 12 diz respeito ao procedimento para trabalhos em andaimes. Nele, identifica-se facilmente a autonomia de seqüência lingüística descritiva, destacando-se a enumeração por partes ordenadas e subordinadas. Bronckart (1999) ressalta que o comportamento dos segmentos denominados injuntivos – reconhecido como um tipo textual por Marcuschi (2000; 2002) identificáveis nas receitas culinárias, nas instruções de uso, nos regulamentos, entre outros obedecem às mesmas anteriormente citadas.

Adam (1992), em quem se pauta Bronckart, diz serem descrições de ações. No entanto, a dimensão dialógica dessas seqüências leva Bronckart a conceder o estatuto específico a esse seguimento de texto denominado de injuntivo, instrucional ou procedimental, como é o caso do exemplo dado.

As seqüências podem aparecer combinadas de vários modos nos tipos de discurso. Isso corrobora o posicionamento de Schneuwly (1994), Marcuschi (2000), Bronckart (2006) que ressaltam o caráter heterogêneo dos gêneros textuais. Em virtude de o texto ser um todo coerente, os tipos de discurso dominante e secundário podem facilmente ser identificáveis. Como exemplo, tem-se a monografia científica, cujo tipo principal é o discurso teórico, contudo, podendo aparecer a narração, como tipos menores. Isso demonstra quão grande pode ser a complexidade de um texto ao comportar vários tipos de discurso. O mesmo ocorre com as seqüências lingüísticas, que podem se realizar diferentemente em um mesmo texto, como é o caso do gênero carta.

A coerência temática é obtida a partir dos mecanismos de textualização, que representam o segundo nível textual proposto por Bronckart. Eles são responsáveis pela progressão do conteúdo temático e são agrupados em três grandes conjuntos que organizam todos os textos, independentemente do gênero ao qual pertençam e das seqüências lingüísticas em que predominem:

- **Mecanismos de conexão:** marcam as grandes articulações da progressão temática, como mostra o quadro abaixo.
- **Mecanismos de coesão nominal:** articulam argumentos de caráter mais abstrato, as retomadas são feitas freqüentemente por meio de anáforas nominais, consideradas mais complexas por estarem associadas a relações de co-referências.
- **Mecanismos de coesão verbal:** contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelo sintagma verbal.


A coerência pragmática advém dos mecanismos enunciativos, os quais contribuem para o estabelecimento pragmático do texto, mostrando as avaliações (julgamento, sentimentos, opiniões) sobre o conteúdo temático e revelando as fontes dessa avaliação. Constituem-se de vozes enunciativas – que representam as entidades às quais é atribuída a responsabilidade do que é anunciado; e de modalizações – cuja finalidade é traduzir, valendo-se de qualquer voz enunciativa, os comentários ou avaliações a respeito dos elementos do conteúdo temático, contribuindo para a compreensão do texto.

Não existem marcas lingüísticas específicas que traduzam as vozes enunciativas, entretanto, marcas lingüísticas como formas pronominais, sintagmas nominais ou, ainda, frases ou segmentos de frases podem revelar essas vozes. Por outro lado, as modalizações revelam-se por tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, certos advérbios, certas frases impessoais, dentre outras marcas.

Os mecanismos enunciativos constituem-se nos elementos indispensáveis à análise textual, pois eles revelam o que há de humano nas manifestações discursivas, bem como explicitam os valores, as opiniões e as avaliações que o autor do texto faz do mundo, da sociedade, de seus semelhantes, das instituições com as quais convive. Além disso, possibilita que os grupos sociais e as instituições se revelem e assumam suas responsabilidades perante o indivíduo e a sociedade.

Frente ao desafio de produzir um gênero de texto, o agente deve realizar o processo de adoção e adaptação, atentando para os aspectos da arquitetura textual apresentado. Convém, no entanto, ressaltar que, os gêneros originários de instituições: formulários, documentos, assim como os estatutos de modo geral e as legislações apresentam baixo índice de marcas individuais como podemos observar no exemplo a seguir.

Exemplo 13: Comunicação Interna - Empresa



**Pernambuco
Construtora**

Recife, 22 de Abril de 2005.

Comunicado 07 / 2005
Remetente: Setor da Qualidade
Destino: Membros do Comitê da Qualidade

Venho através desta convidar para a próxima reunião do Comitê da Qualidade e Meio Ambiente a realizar-se às 15h do dia 27/04/05 (Quarta-Feira) onde serão discutidos os seguintes assuntos:

- Aprovação dos Indicadores Ambientais;
- Formação de times para realização das diversas tarefas de implantação da ISO 14001;
- Tomada de ações corretivas referentes a auditoria interna;
- Indicadores da Qualidade;
- Assuntos Gerais;

Atenciosamente,

Setor da Qualidade

Nesse caso, a situação de ação internalizada pelo agente exerceu pouca influência sobre a produção textual, principalmente, no que concerne às modalizações; contudo foi a partir da internalização, que esse agente tomou a decisão de escolher o “comunicado” (CI) acima, a seu ver era o gênero mais adequado à situação, bem como o discurso teórico, o predomínio da seqüências lingüísticas narrativa, e os mecanismos de textualização apropriados ao gênero escolhido.

No caso de um técnico em seu posto de trabalho, a situação de ação de linguagem poderá envolver diversos gêneros, mobilizando suas representações sobre o mundo físico, social e subjetivo, para o qual esse agente-pessoa requer conhecimento do contexto de produção²³ e do conteúdo temático. Os parâmetros que formam o contexto de produção podem ser compreendidos como contexto físico (lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor), pois encerram elementos do mundo físico; enquanto os parâmetros correspondentes ao mundo social (normas, valores, regras etc.) e os referentes ao mundo subjetivo (imagem de si mesmo, que o agente deixa transparecer ao produzir um texto), compõem o contexto socio-subjetivo.

3.3.1 Os gêneros textuais do sistema de trabalho no seu contexto de produção

Na produção dos gêneros “forma de ação” das organizações sociais evidencia-se, sobretudo, a situação de ação de linguagem externa, uma vez que o conteúdo temático diz respeito aos conhecimentos mobilizados pelos trabalhadores para impulsionar os sistemas técnico. Contudo, a situação de ação de linguagem internalizada pelo produtor, também influencia a produção textual, mesmo se tratando de gêneros ligados à esfera organizacional, no caso do gênero registro de ocorrência, explicitada a seguir, observa-se o grau de informalidade inerente a algumas situações em que os diferentes produtores deixam suas marcas estilísticas.

²³Conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado (BRONCKART, 1999).

Exemplo 14: Registro de ocorrência

Registro de ocorrências Setor: manutenção elétrica		
Funcionário: F ₂	1º turno	26.04.2004
<ul style="list-style-type: none"> • Concluimos a transferência do tear • Tear 60 com módulo ser querer alterar os comandos. A₁ descobriu que a falta de terra estava danificando o módulo inclusive já está danificando o próprio do tear 60 		
6:00 às 15:00		
Funcionário: F ₃	turno fixo	26.04.2004
<ul style="list-style-type: none"> • O Sr. I₁ e eu fizemos a transferência do tear • Auxiliei os Srs. A₁ e I₁ na averiguação no módulo do tear 60, que por falta de aterramento não estava obedecendo ao comando • Ajudei o Sr H₁ na passagem do cabo para alimentação da bomba no lado da Guararapes • Fiz o aterramento dos teares 59, 60, 61, 62,63, 64 e 65 		
Das 07:30 às 16:30		
Funcionário: F ₃	2º turno	26.04.2004
<ul style="list-style-type: none"> • A extrusora 01 teve uma parada verificamos não encontramos a causa a máquina fora liga e se normalizou logo • Coloquei a tubulação das luminárias na casa das tintas não deu tempo de concluir peça a H₁ para que prossiga 		
Das 15:00 às 22:00		

Além das marcas estilísticas próprias de cada trabalhador-produtor, verifica-se que o registro de ocorrência, exemplo 14, é uma unidade de comunicação verbal, cujo contexto sociossubjetivo permite que se observe o papel social do produtor. Indiscutivelmente, é a estrutura dialógica desse gênero que promove a continuidade das ações do trabalho.

Somando-se aos aspectos já ressaltados, a escolha lexical é determinante para mobilizar as competências dos trabalhadores, tendo em vista que os termos empregados nomeiam objetos: equipamentos, conceitos e procedimentos referentes às áreas específicas; o emprego das unidades terminológicas, também merece ser salientado, pois revela o nível de conhecimento técnico-científico do trabalhador com relação a sua área de atuação.

Essas peculiaridades aliam-se ao processo de construção de sentido entre o trabalhador-produtor, o seu dizer e o trabalhador-receptor que é fundamentalmente interativo. Tudo isso nos leva a conceber que a dialogicidade lingüístico-discursiva do gênero registro de ocorrência evidencia as competências mobilizadas pelos trabalhadores para impulsionar os sistemas técnico e organizacional, devido à terminologia empregada, ao conhecimento partilhado e à imprescindível interação comunicativa entre os trabalhadores.

Isso tudo confirma a importância da situação de ação de linguagem interna, pois, é a partir dela, que o agente toma decisões como a escolha do gênero adequado à situação, os tipos de discurso e as seqüências lingüísticas pertinentes, e os mecanismos de textualização e enunciativos apropriados ao gênero escolhido como foi visto no exemplo 14. Essa situação de ação de linguagem envolve os gêneros pertencentes ao mundo do trabalho como é o caso do gênero exemplificado, pois, a mobilização das representações sobre o mundo físico, social e subjetivo requereu do agente-produtor conhecimento do contexto de produção²⁴ e do conteúdo temático.

Segundo Bronckart (1999, p. 99), "*a ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal*". Sendo assim, o contexto de produção em que se processarão as atividades de linguagem dos futuros profissionais serão empresas, consideradas "*organizações sociais por abranger uma associação de pessoas que trabalham em conjunto para a exploração de algum negócio, visando, geralmente, à produção de bens ou de serviços a serem oferecidos no mercado*" (CHIAVENATO, 2000, p. 2). Eis o porquê de constituírem-se em uma esfera ou instância de produção discursiva que propiciam o surgimento de discursos específicos (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

No contexto dessas organizações, inserem-se, segundo Feitosa (1998, p. 40), os gêneros textuais que participam do sistema de trabalho, constituído pelo sistema técnico, pelas competências mobilizadas pelos trabalhadores, e pelo sistema organizacional.

Os gêneros que participam do sistema técnico são denominados operacionais. Eles fazem parte da rotina do trabalho, possibilitando a sucessão das ações e, conseqüentemente, impedindo a interrupção do curso da ação do trabalho. Dentre esses gêneros, estão o manual de operações, consultado para dar seqüência às ações; as listagens das seqüências de procedimentos, lidas para permitir continuidade das atividades, além de anotações feitas informalmente como lembretes para si ou repassados a colegas, dentre outros que compõem a organização real.

Por outro lado, no sistema organizacional, inserem-se os gêneros denominados gerenciais que, conforme Feitosa (1998, p. 54), "*propõem ou alteram rotinas de trabalho, sem fazer parte delas, uma vez que são anteriores ou posteriores à cena de trabalho, que*

²⁴Conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado (BRONCKART, 1999).

por eles é preparada ou desfeita". Dentre esse gêneros estão os procedimentos de fabricação, contratos, projetos, relatórios, circulares, além de outros que fazem parte da organização formal.

Nessa perspectiva, com base no esquema proposto por Bronckart (2006), referente às condições de produção de um novo texto, acomodamos os gêneros produzidos nas instâncias pesquisadas ao sistema de trabalho e às características dos gêneros. Para observarmos as condições de produção dos textos, consideramos o plano da situação de ação de linguagem, o arquitexto e o texto empírico, além dos três níveis da arquitetura textual também proposto pelo mesmo autor. A arquitetura textual, como poderá ser observada, está intrinsecamente relacionada ao plano discursivo e o plano das propriedades lingüístico-discursivas, os quais compõem os três níveis da arquitetura textual concebidas pelo autor.

O quadro 13 a seguir sintetiza os resultados obtidos com a pesquisa realizada no âmbito das empresas *locus*. Nela estão dispostos os gêneros textuais produzidos e recebidos pelos técnicos entrevistados que desenvolvem suas diferentes atividades em seus postos de trabalho.

Quadro 13 – Relação dos gêneros textuais produzidos e recebidos pelos técnicos entrevistados

Gêneros textuais do sistema de trabalho: operacionais e gerenciais			
Técnico em Edificações	Técnico em Segurança do Trabalho	Técnico em Eletrônica	Técnico em Refrigeração e Ar condicionado
Avisos impressos	Avisos impressos		Avisos impressos
Comunicação interna	Comunicação interna	Comunicação interna	Comunicação interna
Circulares	Circulares		Circulares
Parecer técnico	Parecer técnico	Parecer técnico	Parecer técnico
Notas Fiscais			
Ordem de execução	Ordem de execução	Ordem de execução	Ordem de execução
Ordem de pagamento			
Planej. e controle de prod.		Planej. e controle de prod.	
Procedimentos	Procedimentos	Procedimentos	Procedimentos
Programação de produção		Programação de produção	
Projetos			Projetos
Registro de ocorrência	Registro de ocorrência	Registro de ocorrência	
Relatório	Relatório	Relatório	Relatório
Registro de presença			

O quadro 13, além da visualização dos gêneros produzidos e recebidos pelos sujeitos entrevistados, possibilita-nos conhecer os gêneros em comum, embora esses técnicos pertençam a diferentes áreas: o técnico em Edificações desenvolve suas atividades profissionais no canteiro de obras de uma das construções de uma empresa de construção civil.

De acordo com a entrevista concedida pelo técnico em Edificações durante esta pesquisa, fazem parte de sua rotina diária: coordenar as atividades de execução de serviços e de compras, orçar obras de reforma, além de liderar e apoiar a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes – CIPA; integrar os Comitês de Qualidade da ISO 9001²⁵ e ISO 14001²⁶. O técnico em Segurança do Trabalho, semelhantemente ao técnico em Edificações, desenvolve suas atividades profissionais, também, no canteiro de obras, porém não se fixa em apenas uma obra; ele é responsável pela inspeção de várias construções da mesma empresa, além de treinar equipes de trabalho, emitir relatórios, dentre outras atividades.

O técnico em Refrigeração e Ar Condicionado compõe a equipe de manutenção da empresa de serviço especializado em refrigeração, cabendo ao mesmo prestar assistência técnica, e realizar manutenção preventiva e corretiva, além de atendimentos diversos pertinentes. Já o técnico em Eletrotécnica desenvolve suas atividades na Arcoduto Ltda., onde é responsável pela manutenção e instalação elétricas, além de cuidar do planejamento e acompanhamento de produção.

Os gêneros produzidos e recebidos por esses trabalhadores-produtores e trabalhadores-leitores estabelecem metas, objetivos, parâmetros, registram o trabalho realizado: fabricação, manutenção, instalação, inspeção e outros.

Como se podem observar, muitos são os gêneros comuns às instâncias discursivas. Constata-se que, de modo geral, os gêneros produzidos e recebidos pelos técnicos são semelhantes, a distinção se dá em conformidade com a natureza da atuação dos mesmos em seu posto de trabalho e do ramo de atividade da empresa.

²⁵ A ISO, cuja sigla significa International Organization for Standardization, é uma entidade não governamental criada em 1947 com sede em Genebra - Suíça. O seu objetivo é promover, no mundo, o desenvolvimento da normalização e atividades relacionadas com a intenção de facilitar o intercâmbio internacional de bens e de serviços e para desenvolver a cooperação nas esferas intelectual, científica, tecnológica e de atividade econômica. Os membros da ISO (cerca de 90) são os representantes das entidades máximas de normalização nos respectivos países como, por exemplo, ANSI (American National Standards Institute), BSI (British Standards Institute), DIN (Deutsches Institut für Normung) e o INMETRO (Instituto Nacional de Metrologia). O trabalho técnico da ISO é conduzido por comitês técnicos (TC's). O estudo sobre a emissão das normas da série ISO 9000, por exemplo, foi feito pelo TC 176 durante o período 1983-1986 (no Brasil, o comitê técnico responsável pelas normas da série NBR-ISO 9000 é o CB 25, da Associação Brasileira de Normas técnicas - ABNT). As normas ISO não são de caráter imutável. Elas devem ser revistas e revisadas ao menos uma vez a cada cinco anos. (AMORIM, 2006).

²⁶ A série ISO 14000, recentemente lançada, é um conjunto de 28 normas relacionadas a Sistemas de Gestão Ambiental. As normas ISO 14000 não estabelecem níveis de desempenho ambiental, especificam somente os requisitos que um sistema de gestão ambiental deverá cumprir. De uma forma geral, referem o que deverá ser feito por uma organização para diminuir o impacto das suas atividades no meio ambiente, mas não prescrevem com o fazer (www.mundodoquimico.hpg.com.br).

Desse modo, os gêneros poderão ter a mesma denominação, mas divergirem em sua estrutura composicional. Podemos citar como exemplo o “projeto”, ele difere em cada uma das instâncias devido ao propósito comunicativo de cada um deles. Assim sendo, a construção civil produz o projeto arquitetônico, o estrutural, o hidráulico e o elétrico, a serem seguidos durante a construção da obra; já a prestadora de serviço pesquisada baseia-se no projeto de instalação, cuja execução está atrelada ao projeto de construção da edificação onde será instalado o sistema de refrigeração. Já o gênero “comunicação interna”, denominado nos órgãos públicos “memorando”, amplamente utilizado nas esferas públicas e privadas, embora com denominações diferentes, possuem o mesmo propósito comunicativo e semelhante estrutura composicional.

Cabe, ainda, devido ao objetivo desta pesquisa – “evidenciar a interface teórico-prática existente entre os gêneros produzidos nas empresas que absorvem mão-de-obra especializada formada pelo CEFET-PE e os gêneros textuais objeto de ensino nessa Instituição, a fim de obtermos um ensino de LM mais próximo da realidade dos futuros profissionais formados nesse Centro” – mostrar no quadro 14 a relação dos gêneros recebidos e produzidos pelos técnicos em seus postos de trabalho, e de gêneros objeto de ensino dos professores de Português Instrumental e dos professores das áreas técnicas específicas.

Quadro 14 – Gêneros textuais instrumento de trabalho x objeto de ensino

Gêneros produzidos e recebidos por Técnicos	Gêneros ensinados por Professores de Português Instrumental	Gêneros solicitados por Professores de Formação Técnica
Ata	Ata	Apresentação em Power Point
Avisos	Artigo	Cronogramas
Avisos impressos	Carta	Dissertações
Atestados	Carta comercial	Leitura e interpretação de plantas
Bilhete	Carta de apresentação	Leitura e interp. de man. Téc. de prod.
Circulares	Currículo	Manuais de procedimentos
Comunicação interna	Editais	Normas de regulamentação
Convite	Editorial	Normas técnicas
E- mail	Memorando (ou CI)	Parecer técnico
Folder	Ofício	Orçamentos
Informativos impressos	Panfletos	Ordem de serviços
Notas fiscais	Pré-projeto	Parecer técnico
Ordem de execução	Proposta técnica	Procedimentos técnicos
Ordem de pagamento	Relatórios	Relação de materiais
Ordem de serviço	Requerimento	Relatórios
Pareceres técnicos	Resenha crítica	Resumos
Planej. e controle de produção	Textos dissertativo-argumentativos	Relatórios
Procedimentos técnicos	Textos instrucionais	Resumo de trabalhos para seminários
Relatórios	Textos narrativos	
Projetos		
Registros de ocorrência		
Registro de presença		

O agrupamento de gêneros exposto revela a incongruência do ensino dos gêneros na escola com a realidade da prática profissional, sobretudo entre os gêneros produzidos e recebidos pelos técnicos inseridos no mercado de trabalho e aqueles ensinados nas aulas de Português Instrumental.

Como pode ser observado, dentre os gêneros agrupados, apenas “comunicação interna” e “relatório” fazem parte do universo da efetiva prática profissional. Isso não caracteriza uma impertinência em relação aos demais gêneros ensinados na escola, mas evidencia uma imprecisão no objetivo do ensino de LM na formação técnico-profissional. Nessa perspectiva, o ensino de LM deveria pautar-se nas práticas de linguagens dentro das estruturas e organizações sociais, vocalizando o contexto de produção e adaptando-os aos gêneros objeto de ensino.

É importante salientar que o contexto de produção de um gênero textual diz respeito ao local em que é produzido o texto, aos emissores ou produtores e aos receptores ou leitores. Dessa forma, o papel dos agentes dentro da instituição, muitas vezes, é invertido, ora produtores, ora leitores, numa perfeita ação interativa. Os gêneros textuais nesse contexto configuram-se como elos da cadeia comunicativa caracterizando o dialogismo bakhtiniano, enfocado no primeiro capítulo deste trabalho, o qual reiteramos com a declaração desse estudioso.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas podemos compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja [...] Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele reponde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. [...] Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política). Mas essa comunicação ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado (BAKHTIN, 1992, p. 109).

Dessa forma, compreendemos que, tanto os gêneros operacionais como gerenciais são marcados por um conjunto de diálogos reais ou não, escritos, falados ou virtuais. No quadro 15 a seguir, na qual agrupamos os fatores que podem influenciar a produção de um dos gêneros do sistema de trabalho produzidos e recebidos pelos técnicos entrevistados ao contexto de produção do mesmo, poder-se-á, também, perceber a dialogicidade implícita.

Quadro 15 – Contexto físico de produção de gêneros textuais do sistema de trabalho

CONTEXTO FÍSICO DA PRODUÇÃO DO PROCEDIMENTO DE EXECUÇÃO			
LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO	POSIÇÃO DO PRODUTOR	PAPEL DO LEITOR
Empresa Construção Civil	No início de cada etapa (concretagem, alvenaria, acabamento, etc) da construção do Edifício	Indivíduos com formação em engenharia civil e técnica em edificações entre outros empregado da empresa do Setor de Qualidade - ISO 9000.	Indivíduos com formação em Engenharia e formação técnica em Edificações e em Segurança do Trabalho, além do mestre-de-obras empregado da empresa, lotados no canteiro de obras
CONTEXTO FÍSICO DA PRODUÇÃO DO RELATÓRIO			
LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO	POSIÇÃO DO PRODUTOR	PAPEL DO LEITOR
Prestadora de Serviço de Refrigeração	Ao término de uma etapa ou ao concluir uma tarefa.	Indivíduos com formação Técnica, exercendo função de gerente ou supervisor técnico, empregados da empresa.	Diretores, Gerentes, supervisores, e técnicos.

O quadro 15 evidencia o contexto de produção dos gêneros textuais pertencentes ao sistema de trabalho. O contexto de produção, em seu aspecto físico, possui aspectos peculiares concernentes às especificidades do tempo-espço de produção. Esses gêneros estão relacionados às atividades diárias desenvolvidas no trabalho, cujos agentes possuem um conhecimento prévio sobre o gênero deverá ser empregado em determinada ação de linguagem ou comportamento verbal.

A preferência pelo “procedimento de execução” e “relatório” em seus contextos de produção deu-se em virtude de esses gêneros serem comuns às instâncias discursivas pesquisadas; eles possuem estruturas semelhantes, residindo o diferencial, sobretudo, no conteúdo temático, devido à natureza das atividades, além do estilo verbal, que diz respeito a características individuais do trabalhador-produtor.

Cabe ressaltar o papel dialógico dos gêneros textuais para o *feedback* da comunicação e o papel dos emissores e receptores dentro das organizações; alguns gêneros são inerentes a um determinado setor e somente ali poderá ser produzido. Por exemplo, o procedimento técnico, tanto na construtora como na indústria pesquisadas é produzido, apenas, pelo setor de qualidade: na construtora, os procedimentos são encaminhados pelo Setor de Qualidade ao técnico responsável pela obra, o qual repassa as instruções às equipes de trabalho oralmente e sob forma de cartazes, embora os procedimentos oriundos do escritório central fiquem à disposição daqueles que desejem consultá-los. Sem dúvida, a análise do contexto físico se constitui num forte auxiliar na caracterização dos gêneros do sistema de trabalho.

O contexto sociossubjetivo resulta da interação sociocomunicativa. Nesse sentido, a empresa poderá ser concebida como um lugar social que, ao promover essa

interação, busca a demonstração da competência intelectual dos trabalhadores, a qual deverá revelar, tanto o preparo técnico para cumprir tarefas concernentes à sua formação profissional, na qual se refletem sua formação cidadã e valores éticos, desenvolvidos na Escola. Esse conjunto requisitos constitui fatores determinantes para a qualidade da produção de bens e serviços. O quadro 16, a seguir, mostra o contexto de produção de gêneros textuais pertencentes ao sistema de trabalho, em seu aspecto sociossubjetivo.

Quadro 16 – Contexto sociossubjetivo de gêneros textuais do sistema de trabalho

CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO DE PRODUÇÃO DO PROCEDIMENTO DE EXECUÇÃO DE SERVIÇO			
LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO	PAPEL SOCIAL DO PRODUTOR (enunciador)	PAPEL SOCIAL DO LEITOR(destinatário)	OBJETIVO (propósito comunicativo)
A construtora como empresa buscando o bem social por meio da interação sociocomunicativa, ao orientar e conscientizar seus empregados da relevância de seguir um procedimento técnico, a fim de obter a qualidade do produto oferecido ao cliente.	Grupo de engenheiros, técnicos em edificações e diretores da empresa que, a partir de Normas Técnicas Internacionais (ISO 9000), produz uma reescritura, buscando repassar essas normas de forma clara e objetiva, ficando implícita a preocupação em fazer-se compreender por aqueles que seguirão suas orientações.	Engenheiros, Técnico em Edificações e em Segurança do trabalho que promovem o momento dialógico e de interação sociocomunicativa da equipe, estimulando a aplicação das competências necessárias àquela tarefa, sobretudo, chamando-a à responsabilidade sobre a qualidade do produto oferecido ao cliente	Orientar a execução de uma tarefa referente à obras da construção civil, garantindo a padronização da produção em busca da qualidade do serviço oferecido ao cliente pela Empresa.
CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO DE PRODUÇÃO DO RELATÓRIO			
LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO	PAPEL SOCIAL DO PRODUTOR (enunciador)	PAPEL SOCIAL DO LEITOR(destinatário)	OBJETIVO (propósito comunicativo)
Escritório da prestadora de serviço, como local de interação sociocomunicativa, no qual o técnico presta conta de seus deveres como membro de uma comunidade, a fim de garantir o processo de produção.	Técnico em refrigeração que, ao término da execução de um projeto de instalação ou manutenção de ar condicionado, presta conta do trabalho executado, demonstrando ter utilizado a competência necessária àquela tarefa., além de aspectos sociossubjetivos pertinentes	Diretores, Gerentes, supervisores a quem o técnico em Refrigeração deve prestar conta do trabalho sob sua responsabilidade.	Expor resultados ou fatos concernentes a atividades desenvolvidas.

No quadro acima, a posição do emissor no contexto sociossubjetivo é ocupada por diferentes trabalhadores. Geralmente nas organizações, a produção e a recepção de gêneros obedecem a uma escala hierárquica, como poderá ser evidenciado na produção e recepção dos gêneros “procedimento de execução de serviço” e “relatório”. Contudo, esse fato impõe maior responsabilidade ao emissor que, além de demonstrar o conhecimento adquirido ao longo de sua formação técnica técnico-profissional, deixa implícito o comprometimento com seu discurso.

A posição social de receptor é desempenhada, na maioria das vezes, por empregados pertencentes a um escalão mais baixo. Exemplifica isso o técnico de Edificação que, ao exercer o papel de leitor, promove a interação entre seus pares e entre seus subordinados.

O objetivo interacional da produção dos gêneros do sistema de trabalho varia de acordo com o contexto situacional. Entretanto, para que o trabalhador-leitor responda satisfatoriamente à leitura, o trabalhador-produtor deverá lançar mão de estratégias lingüísticas que facilitem a compreensão do texto lido.

No que diz respeito ao conteúdo temático dos gêneros do sistema de trabalho, o tema geralmente está relacionado ao mundo físico, percebendo-se raras inserções do mundo sociossubjetivo. O conteúdo temático desenvolvido nesses gêneros diz respeito ao conhecimento armazenado e organizado na memória do trabalhador-produtor e do trabalhador-leitor, entre os quais se torna imprescindível o conhecimento partilhado, do qual esses trabalhadores lançam mão ao mobilizar suas competências e habilidades profissionais, além do conjunto de princípio e valores adquiridos sócio-historicamente.

3.4.2 Os gêneros textuais do sistema de trabalho e os três níveis de arquitetura textual

Como pode ser verificado no quadro 4 (p.49), muito são os gêneros produzidos e recebidos pelos técnicos em seus postos de trabalho. Esses profissionais detêm um conhecimento prévio sobre qual o gênero mais adequado à situação de ação de linguagem, no que concerne à produção e à recepção, e, obviamente, estão atentos às adaptações que deverão suceder em decorrência das particularidades de cada situação. No entanto, não podemos ignorar o fato de serem os gêneros *"tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diversas esferas de utilização da língua"* (BAKHTIN, 1992, p. 279), reiterando o que foi explicitado no capítulo 1 deste tratado. Sendo assim, cada gênero, em particular, representa uma unidade constituída pelo conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional (cf. cap. I, p. 39). Essas dimensões são indissociáveis sem que alguma delas se sobressaia.

Essa relatividade dos gêneros concorre para a sua natureza sócio-histórica, contribuindo para que o agente de linguagem disponha de um conhecimento prévio dos modelos disponíveis no arquitexto, dos quais lança mão quando necessário. Nesse sentido, a escola é responsável pelo enriquecimento dos arquivos da memória desses agentes, sobretudo, em relação aos gêneros secundários (cf. cap. I, p. 39).

Com relação aos gêneros do sistema de trabalho, os técnicos-produtores e receptores, além de possuírem um conhecimento advindo da interação sociocomunicativa, deverá ampliá-lo na escola, associá-lo às situações de trabalho e adaptá-los às situações de

ação de linguagem com base no arqutexto de sua comunidade verbal e dos modelos de gêneros nele disponíveis. Vale ressaltar que alguns gêneros não se constituem objeto de ensino dos livros de redação oficial, mas as organizações, de modo geral, possuem seu sistema comunicação organizacional composto por formulários ou modelos padronizados. O “procedimento de execução de serviço” – PES, exemplificado a seguir, constitui-se num gênero padronizado, cujo esquema geral da arquitetura textual assemelha-se às das demais organizações pesquisadas.

Exemplo 15: PES - Drenagem

 Pernambuco Construtora		SISTEMA DA QUALIDADE PES - Procedimento de Execução de Serviço			
PROCESSO	IDENTIFICAÇÃO	VERSÃO	FOLHA Nº		
DRENAGEM	PES. 49	01	115 / 2		
<p>1. DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA Projeto executivo da rodovia e específico para dispositivos de drenagem. Especificações gerais para obras rodoviárias do DNER – Volume I /IV de 1997</p> <p>2. MATERIAIS E EQUIPAMENTOS</p> <table border="0"> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Tubos porosos de concreto; • Tubos de concreto de cimento; • Material filtrante (areia, pedregulho ou pedra britada); • Manta sintética (em substituição ao material filtrante natural); • Argamassa de cimento e areia (no traço de 1:4, como material de rejuntamento); </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Caminhão basculante; • Caminhão de carroceria fixa; • Betoneira ou caminhão betoneira; • Motoniveladora; • Pá carregadeira; • Rolo compactador metálico; • Retroescavadeira ou valetadeira; • Guinchos ou caminhões com grua ou Munck; • EPI's </td> </tr> </table> <p>3. MÉTODO EXECUTIVO</p> <p>3.1. Execução dos serviços</p> <ul style="list-style-type: none"> • O topógrafo faz a locação dos eixos de escavação da galeria com o uso de um teodolito; • Em seguida faz o nivelamento do corte com o uso do nível através das cotas solicitadas em projeto; • A escavação da vala pode ser feita de forma mecânica ou manual, sua profundidade é determinada em função do nivelamento do corte; • Procede-se a montagem do gabarito com o uso de sarrafos ou canos, com altura e largura em função do diâmetro do tubo; <p style="text-align: center;">(...)</p>				<ul style="list-style-type: none"> • Tubos porosos de concreto; • Tubos de concreto de cimento; • Material filtrante (areia, pedregulho ou pedra britada); • Manta sintética (em substituição ao material filtrante natural); • Argamassa de cimento e areia (no traço de 1:4, como material de rejuntamento); 	<ul style="list-style-type: none"> • Caminhão basculante; • Caminhão de carroceria fixa; • Betoneira ou caminhão betoneira; • Motoniveladora; • Pá carregadeira; • Rolo compactador metálico; • Retroescavadeira ou valetadeira; • Guinchos ou caminhões com grua ou Munck; • EPI's
<ul style="list-style-type: none"> • Tubos porosos de concreto; • Tubos de concreto de cimento; • Material filtrante (areia, pedregulho ou pedra britada); • Manta sintética (em substituição ao material filtrante natural); • Argamassa de cimento e areia (no traço de 1:4, como material de rejuntamento); 	<ul style="list-style-type: none"> • Caminhão basculante; • Caminhão de carroceria fixa; • Betoneira ou caminhão betoneira; • Motoniveladora; • Pá carregadeira; • Rolo compactador metálico; • Retroescavadeira ou valetadeira; • Guinchos ou caminhões com grua ou Munck; • EPI's 				
Aprovado para Uso:					
_____ /___/___ Representante da Direção Data		_____ /___/___ Representante da Direção Data			
Elaborado / Revisado por:					
_____ Assinatura do responsável		_____ /___/___ Data			

Pretendemos com a apresentação das concepções expostas ao longo deste capítulo mostrar a importância dos gêneros textuais para a organização e funcionamento das estruturas sociais: a empresa como setor produtivo da sociedade e a escola como formadora dos profissionais que atuarão nesse setor. Desse modo, esperamos compor o alicerce das orientações para o ensino de LM na perspectiva da Educação Profissional de nível técnico, com base nos gêneros textuais efetivamente produzidos no contexto de trabalho; de forma orientada, consciente e sistemática, de modo a desenvolver a competência comunicativa do aluno e promover sua inserção no mundo do trabalho.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O *corpus* desta pesquisa constitui-se de questionários aplicados a grupos de 04 quatro técnicos de empresas – GTE; de 04 (quatro) professores de português instrumental – GPI; de 04 quatro professores de formação técnica – GFT; de 04 (quatro) alunos dos cursos técnicos – GAT; todos os professores e alunos pertencem ao CEFET-PE. Além dos referidos questionários, fazem parte do *corpus* gêneros textuais produzidos e recebidos por técnicos das empresas, e textos produzidos por alunos que cursavam a disciplina Português Instrumental, no momento da pesquisa.

Dentre os textos analisados, encontram-se um relatório produzido por um técnico e outro, por um aluno; e uma comunicação interna recebida por um técnico, e outra produzida por um aluno. Ambos os gêneros constatamos serem comuns à empresa, como instrumento de comunicação e, à escola, como objeto de ensino (cf. cap. 2 p. 73) das aulas de português instrumental. Analisamos, ainda, um “procedimento de fabricação de dutos e conexões” e um “procedimento de execução de serviço de sistema de refrigeração e ar condicionado”.

Os “procedimentos” constituem-se gêneros obrigatórios às empresas que implantaram Sistemas de Garantia de Qualidade, referentes à série ISO 9000, como é o caso das empresas lócus desta pesquisa. Sendo assim, os gêneros textuais firmam-se como instrumentos propulsores do processo de fabricação, construção e prestação de serviço, uma vez que só a partir dos procedimentos recebidos e produzidos por técnicos ou pelo comitê de qualidade, dá-se início à execução das tarefas propriamente ditas.

Além dos gêneros citados, ressaltamos os aspectos não-verbais dos gêneros textuais empregados no contexto de trabalho, destacando as placas de sinalização recomendadas pelas Normas Regulamentadoras – NR, em particular a NR-26, instituídas pela Portaria nº 3.214/1978 do Ministério do Trabalho e Empregos, relativas à Segurança e Medicina do Trabalho (cf. cap. 2 p. 59). Essas Normas dizem respeito a todos os ramos de atividades laborais, desde aquelas, aparentemente, menos prejudicial à saúde e à segurança do trabalhador, às mais insalubres aos mesmos, como as atividades desenvolvidas, por exemplo, na indústria petroquímica.

A saúde e a segurança do trabalhador – SST constitui-se, ao lado do processo de produção e escoamento do produto, uma das principais metas das empresas. Por isso, a SST desempenha o papel estratégico de educar os trabalhadores no sentido de promover atitudes conscientes para o trabalho seguro durante a realização das suas tarefas diárias, além de inculcar preceitos, valores e crenças, no intuito de integrar a segurança, a qualidade, o meio ambiente, a produção e o controle dos custos das empresas.

Nesse sentido, as placas de sinalização, revestidas de propriedades lingüístico-discursivas, empregam, tanto a linguagem verbal escrita como utilizam pictograma e cores, desempenhando um papel fundamental para a consecução dos objetivos da SST. As placas de sinalização nas empresas lócus desta pesquisa, em particular, e em todas as áreas das atividades humanas visam orientar os trabalhadores dos perigos e riscos à sua saúde e à segurança de todos. Contudo as mesmas já foram enfatizadas no capítulo 2 deste trabalho.

Com relação aos resultados obtidos, primeiramente, efetuamos a análise dos questionários, o que nos permitiu comprovar a necessidade de procedermos a uma revisão dos gêneros textuais, objeto de ensino das aulas de português instrumental nos cursos técnicos de nível médio ministrados no CEFET-PE.

Posteriormente, procedemos à análise a partir do critério: gêneros comuns à empresa e à escola, neste caso, a comunicação interna e o relatório; e o gênero “procedimento”, produzido apenas pela empresa, considerado por nós um dos mais relevantes no contexto do trabalho. Traçamos paralelos, a fim de observarmos os pontos comuns entre os gêneros do primeiro grupo e, de modo geral, consideramos as condições de produção: o plano relativo aos aspectos da situação de ação de linguagem e o plano das propriedades lingüístico-discursivas, condizentes com os gêneros propostos.

4.1 Análise dos questionários

Na análise dos questionários (Anexos 1) aplicados aos grupos participantes desta pesquisa, observamos que as atividades desenvolvidas no exercício profissional do grupo de técnicos entrevistados encontram-se em conformidade com o perfil do egresso dos cursos técnicos arrolados nesta pesquisa: Edificações, Segurança do Trabalho, Refrigeração e Ar Condicionado, e Eletrotécnica (cf. cap. 3, p. 92). De acordo com os entrevistados, dentre outras atividades por eles desenvolvidas, ressaltam as seguintes:

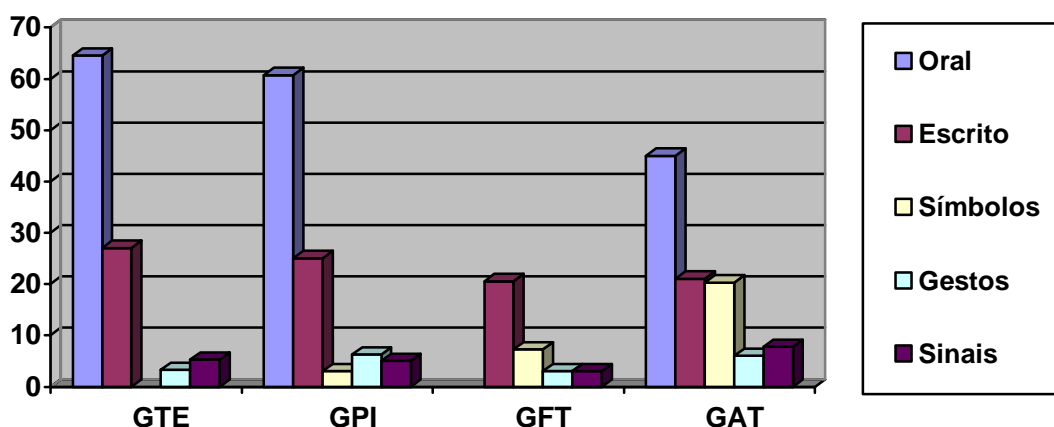
Quadro 17: atividades desenvolvidas pelos técnicos entrevistados

FORMAÇÃO	SETOR	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Técnico em Edificações	Canteiro de obras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ coordenar as atividades diárias da obra ▪ orçar projetos de reforma; ▪ liberar compras de materiais; ▪ liderar e apoiar a CIPA; ▪ integrar o Comitê de Qualidade da ISO 9001.
Técnico em Seg. do Trabalho	Canteiro de obras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ visitar obras para realização de inspeção e treinamento; ▪ emitir relatórios.
Técnico em Refrigeração e ar condicionado	Projetos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ levantamento; ▪ instalação; ▪ compra de materiais de sistema de ar-condicionado
Técnico em Eletrotécnica	Suprimentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ administração do setor de suprimentos; ▪ logística de distribuição de produtos fabricação de dutos e climatização de ambientes e de materiais consumíveis para emprego nas obras.

As atividades desenvolvidas pelo GTE nos postos de trabalho coadunam-se com as competências desenvolvidas na escola, para que os técnicos pudessem atuar em suas áreas específicas (cap. 2, p. 92). Para desenvolver essas atividades, esses técnicos recebem e produzem vários gêneros textuais, empregando diferentes linguagens e utilizando diversos meios de comunicação.

Dentre as linguagens empregadas pelo grupo de técnicos – GTE, no decorrer de suas atividades diárias, a linguagem verbal oral supera todas as outras formas de comunicação. Esse fato declarado pelo grupo de técnicos entrevistados coaduna-se com a opinião do grupo de professores de português instrumental – GPI, de professores de formação técnica – GFT, e do grupo de alunos pertencentes aos cursos técnicos – GAT, arrolados nesta pesquisa. Essa declaração encontra-se retratada no gráfico 1, a seguir, no qual, também, poderá ser comparada a incidência das demais formas de linguagem empregadas em efetivo exercício profissional.

Gráfico 1: Formas de linguagem mais utilizadas

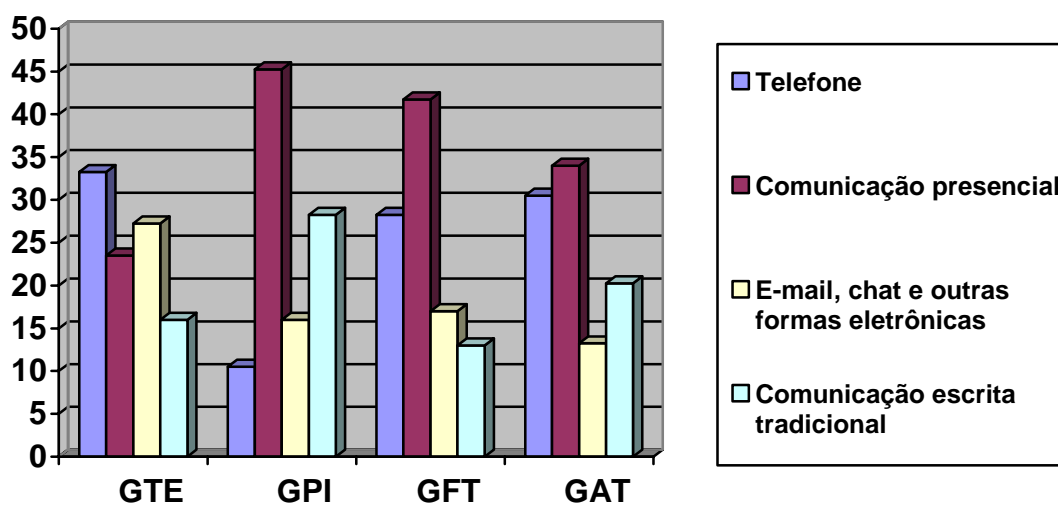


O gráfico acima revela a prevalência da linguagem verbal oral sobre as demais formas de comunicação. Esse, certamente é um fato incontestável, entretanto, vale ressaltar que, mesmo que uma forma de linguagem se sobressaia em alguns contextos, as diferentes formas de linguagem, dificilmente, ocorrem isoladamente, uma vez que são complementares umas as outras: ao falarmos, empregamos gestos e expressões faciais, fazemos sinais; usamos abreviatura, reduzimos palavras; diferenciamos entonação de voz, dentre outros modos de representações. Isso leva Dionisio (2005, p.166) a afirmar que *“todos os gêneros escritos e falados são multimodais”*. Partindo dessa premissa e fazendo uma alusão à proposição²⁷ de Marcuschi (2001, p. 37), concebemos que o oral e o escrito no contexto de trabalho dão-se dentro de um continuum da efetiva prática profissional. Acreditamos que, nesse contexto, intercalam-se, ainda, os símbolos, os gestos e os sinais, aos quais nos referimos nesta pesquisa. Essas formas de linguagem manifestam-se em razão das necessidades estabelecidas pelo contexto situacional; por isso mesmo, a proporcionalidade de ocorrência torna-se bastante relativa.

Um outro aspecto da comunicação revelado em nossa pesquisa diz respeito aos meios de comunicação mais utilizados pelo GTE em seus postos de trabalho e o destaque incide sobre o telefone e a comunicação presencial. Esse resultado é reforçado pela opinião dos demais grupos – GPI, GFT e GAT, e vem ratificar o resultado obtido anteriormente, a respeito das formas de comunicação anteriormente constatadas, como poderá ser verificado no gráfico a seguir.

²⁷ “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção social e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (MARCUSCHI, 2001, p.37).

Gráfico 2: Meios de comunicação mais empregados



O gráfico 2 permite distinguir os meios de comunicação mais utilizados pelo grupo de técnicos – GTE, em seus postos de trabalho, possibilitando, ainda, a comparação com a opinião dos demais grupos entrevistados sobre o emprego desses meios no sistema de trabalho. Vale ressaltar que o GAT é formado por alunos que se encontram em fase de conclusão de seus cursos técnicos, dentre os quais, alguns estão inseridos no mercado de trabalho como estagiários. Essa condição os aproxima de práticas discursivas mais efetivas e próximas da realidade do mundo do trabalho.

O resultado proveniente do GTE, explicitado no gráfico 2, ratifica o predomínio da oralidade. Tanto o telefone como a comunicação presencial são meios de comunicação utilizados pelos entrevistados, com emprego de linguagem verbal oral, contudo, reiteramos nosso posicionamento de que as formas de comunicação não se dão de forma isolada, ao contrário, elas se intercalam e se complementam. Observa-se também que a comunicação escrita tradicional é mais enfatizada pelo grupo de professores de português instrumental – GPI, enquanto o grupo de técnicos das empresas – GTE revela ser esse o meio de comunicação menos empregado.

Uma menor incidência da comunicação escrita tradicional entre técnicos em seus postos de trabalho não implica menor importância desse tipo de comunicação, ao contrário, isso reforça o caráter seletivo da comunicação escrita, já que registrar e descrever ações de trabalho requer competências não só técnico-profissionais, mas também comunicativas (cf. cap. III, p 83). Daí a produção de determinados gêneros textuais escritos restringir-se a pequenos grupos de funcionários de uma empresa, sobretudo, quando se trata dos gêneros gerenciais (cf. cap. III, p. 107).

Nesse sentido, Marcuschi (2001) declara que desconhecemos com exatidão quais os gêneros textuais (orais e escrito) mais empregados em determinados contextos ou domínios discursivos (cf. cap. II, p. 44) e, dentro deles, quem faz uso mais intenso da escrita. E acrescenta

tome-se o caso do *contexto do trabalho*. Ali, nem todos fazem uso da escrita na mesma intensidade ou em condições idênticas. Não é apenas uma questão de distribuir tarefas. É também uma questão de delegação de tarefas, um fato muito comum na prática da escrita em contexto de trabalho. Em quase todos os ambientes de trabalho há alguém (uma determinada pessoa, a “secretária”) que *sabe escrever*, alguém que tem um desempenho lingüístico considerado “ideal” para aquele contexto (2001, p. 20).

Esse pronunciamento de Marcuschi (2001) justifica a menor ocorrência da comunicação escrita tradicional. Isso porque, os gêneros textuais específicos, como é o caso dos “procedimentos” técnicos, são estabelecidos pelas normas regulamentadoras das empresas que implantaram as normas da série ISO 9000, para a gestão da qualidade, a norma ISO 14001, para a gestão ambiental e as normas BS 8800²⁸ ou OHSAS 18000²⁹, para a gestão da saúde e segurança do trabalho. Essas empresas adotam procedimentos, instruções e registros de trabalho, que formalizam todas as atividades que afetam a qualidade. Toda essa padronização só é passível de instauração e estabelecimento a partir da produção dos gêneros textuais pertinentes.

Esse é um dos motivos que justifica o ensino de português instrumental focado numa formação técnica projetada para uma perspectiva mais ampla do exercício profissional, pois, a função exercida pelo técnico, muitas vezes, requer, também, as competências lingüística, discursiva, textual, pragmática e situacional. Esse fato fica comprovado nos exemplos 2 (cap. 2, p. 56) e 9 (cap. 2, p. 86); neles são mostrados excertos de procedimentos de fabricação, e de execução de serviço, respectivamente, em que se percebe alto grau de correção, clareza e objetividade, como poderá ser constatado, também, na análise dos gêneros coletados, à qual procederemos no próximo item. Sendo assim, as formas de comunicação oral e escrita, e as outras linguagens (sinais, gestos, símbolos), bem como a produção de gêneros virtuais transmitidos por meios de comunicação eletrônicos requer mais atenção de todos os professores responsáveis pela formação técnico-profissional, em particular, os de português instrumental.

²⁸ BS 8800 British Standard (norma britânica sobre saúde ocupacional).

²⁹ OHSAS 18000 Occupational Health Safet Assessmed Serie.

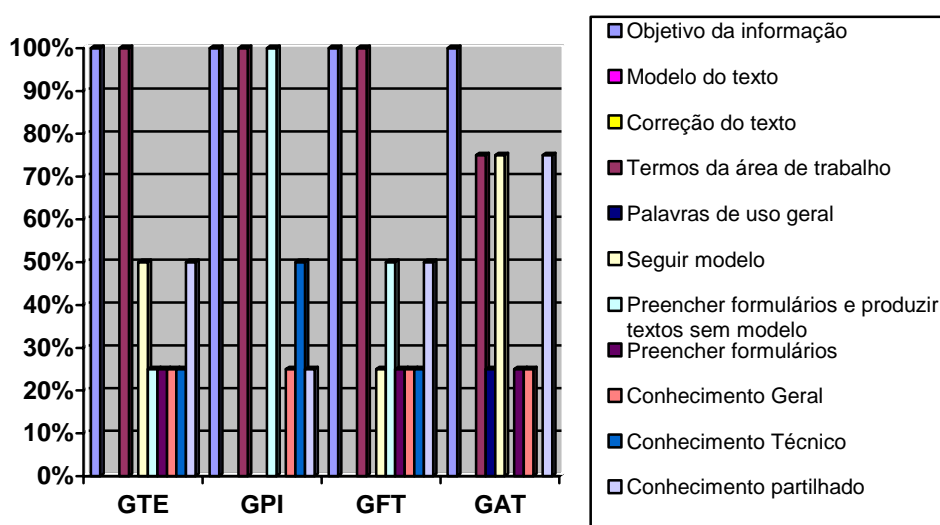
Ao aplicarmos os questionários, consideramos relevante investigar, também, no contexto do trabalho, alguns aspectos inerentes aos gêneros textuais, no intuito de contemplar suas três dimensões: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional (cf. cap. 1, p. 39). Sendo assim, com relação a esses elementos constituintes dos gêneros, perguntamos aos grupos GTE, GPI, GFT e GAT,

Quadro 18: questionamentos aos grupos entrevistados

1. Ao produzir um texto, a atenção do produtor deverá se voltar para:
 - a. o objetivo da informação;
 - b. o modelo do texto;
 - c. a correção do texto.
2. Nos textos técnicos, deverão ser empregados:
 - a. termos de sua área de trabalho;
 - b. palavras de uso geral;
 - c. não há preocupação a esse respeito.
3. Ao ter que produzir um texto, você considera importante:
 - a. preencher um formulário;
 - b. seguir um modelo;
 - c. preencher formulários e produzir textos sem modelos.
4. Um melhor entendimento por parte do leitor dos textos técnicos produzidos por um outro técnico depende, também:
 - a. do conhecimento técnico revelado;
 - b. do conhecimento geral demonstrado;
 - c. do conhecimento técnico partilhado entre produtor e leitor.

Os aspectos lingüístico-discursivos considerados relevantes pelos grupos entrevistados podem ser observados no gráfico a seguir.

Gráfico 3: Aspectos lingüístico-discursivos dos gêneros textuais



O gráfico nos mostra um consenso na declaração dos grupos entrevistados, com relação à atenção do produtor ao objetivo da informação; em consequência desse objetivo, virão os elementos que se constituem as três dimensões do gênero textual: conteúdo, estilo e forma. Em nossa pesquisa, esses elementos ficaram em segundo plano na opinião dos entrevistados: todos consideraram que a atenção ao objetivo da informação precede à preocupação com o modelo e com a correção do texto.

Esse posicionamento remete-nos à concepção de Swales (1990) sobre propósito comunicativo (cf. cap. 2, p. 53). Para esse autor, é o propósito comunicativo que define o assunto a ser tratado, a seleção lingüística e a forma que torna possível o reconhecimento de um gênero. Desse modo, no contexto de trabalho como em qualquer outro, deve-se estar atento ao objetivo da informação, pois ele determinará o gênero textual a ser empregado em determinado contexto situacional.

Uma vez estabelecido o objetivo da comunicação, a estrutura composicional será definida. Nesse momento, o produtor poderá dar-se conta de que não domina a forma textual pretendida; recorre, então, a um gênero similar como estratégia de produção. Tal situação levou-nos a indagar o que é importante para o produtor, dominar a estrutura composicional armazenada em sua memória de longa duração, o preenchimento de formulários ou guiar-se por um modelo semelhante?

O resultado obtido com os grupos entrevistados, retratado no gráfico 3, mostra que, nesse aspecto, há divergências. O GTE prefere seguir um modelo, enquanto o GPI é unânime ao declarar que é importante o produtor saber tanto preencher formulários quanto recorrer aos modelos armazenados em sua memória. O grupo GFT, em parte, expressa a mesma opinião do GPI. Contudo, o GAT demonstra, em sua totalidade, uma indiferença pelo domínio de formas de gêneros, sua preferência é pelo preenchimento de formulários e pela utilização de modelos. Essa postura remete-nos aos postulados de Bakhtin (1992), ao declarar: “*Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática a forma de gêneros de dadas esferas*” (BAKHTIN, 1992, p. 284).

Realmente, convivemos com esse fato diariamente, embora saibamos que muitos dos gêneros existentes no arqutexto (cf. cap. 2, p. 44) são reconhecidos por uma denominação genérica sócio-historicamente repassada às gerações. Entretanto reconhecer um gênero não implica saber produzi-lo num dado contexto, em particular, no contexto de trabalho. Consideramos importantes todas as proposições, desde que resguardadas as devidas proporções.

Obviamente, ao grupo GPI, o ideal seria que todos soubessem preencher formulários e lançar mão das formas de gêneros retidas em suas memórias; entretanto, infelizmente, assistimos a uma queda na qualidade da produção escrita e esse fato, em parte, resulta do descaso do alunado, retratado nas respostas do GAT. Cremos que essa falha na formação profissional restringe a eficácia da comunicação dos técnicos em seus postos de trabalho, embora muitas empresas – sobretudo as que implantaram o sistema ISO 9000 – adotem formulários como forma de organização e padronização de suas ações, como é o caso das empresas lócus dessa pesquisa; todas adotam gêneros textuais “pré-moldados” em sua comunicação interna.

Com relação ao estilo do gênero empregado no contexto de trabalho, consideramos relevante investigar a atenção dada à terminologia empregada nos textos técnicos. Assim sendo, observamos no gráfico 3 que os grupos GTE, GPI e GFT, unanimemente, consideram de suma importância o emprego de um vocabulário específico (cf. cap. 3, p. 89). Esse posicionamento revela compreensão de que os termos empregados especificam o conteúdo, impõem a escolha dos lexemas e estabelecem a relação entre os aspectos lingüísticos e cognitivos, revelando o nível da competência profissional.

Além dos aspectos apresentados, o fato de a recepção de gêneros, por parte dos técnicos entrevistados, superar a produção, levou-nos a investigar o nível de compreensão dos participantes da pesquisa sobre a importância do compartilhamento das informações para a compreensão dos textos recebidos. O resultado expressou uma grande divergência nesse sentido.

As respostas dos próprios grupos GPI e GFT refletem desconhecimento sobre essas peculiaridades, que se aliam ao processo de construção de sentido entre o trabalhador-produtor, o seu dizer e o trabalhador-receptor, que é fundamentalmente interativo. Sendo assim, as competências mobilizadas pelos trabalhadores para impulsionar os sistemas técnico e operacional decorrem da terminologia empregada, do conhecimento compartilhado e da imprescindível interação comunicativa entre os trabalhadores (cf. cap. 3, p. 106). Obviamente o conhecimento geral e o conhecimento técnico são elementos fundamentais à competência técnico-profissional, mas de pouco valem esses recursos para a compreensão do texto técnico, se produtores e receptores não compartilharem desses conhecimentos. Sem isso, dificilmente a significação será estabelecida, pois a mesma depende desse compartilhamento e do esforço entre produtor e receptor na produção de sentido (EVANGELISTA et al., 1998).

Acreditamos estar, paulatinamente, esboçando peculiaridades dos gêneros textuais na perspectiva da Educação Profissional, entretanto, o elenco dos gêneros produzidos e recebidos pelo GTE e aqueles gêneros requisitados ao GAT pelos GPI e GFT, seja para leitura seja para produção, constituem-se o cerne deste trabalho. A esse respeito, expomos o quadro a seguir, na qual se encontra a referida relação declarada pelos participantes da pesquisa.

Quadro 19: Gêneros textuais instrumento de trabalho x objeto de ensino

Gêneros produzidos e recebidos pelo GTE		Gêneros ensinados pelo GPI	Gêneros solicitados pelo GFT
PRODUZIDOS	RECEBIDOS		
Ata	Ata	Ata	Apresent. em Power Point
Avisos impressos	Avisos	Artigo	Cronogramas
Circulares	Avisos impressos	Carta	Dissertações
Comunicação interna	Atestados	Carta comercial	Leitura e interp. de plantas
E-mail	Bilhete	Carta de apresentação	Leitura e interpretação de manuais técnicos de produtos
Informativos impressos	Circulares	Currículo	Manuais de procedimentos
Notas fiscais	Comunicação interna	Edital	Normas de regulamentação
Ordem de execução	Convite	Editorial	Normas técnicas
Ordem de pagamento	E-mail	Memorando (ou CI)	Parecer técnico
Planejamento e controle de produção	Folder	Ofício	Orçamentos
Program. de produção	Informativos impressos	Panfletos	Ordem de serviços
Projetos	Notas fiscais	Pré-projeto	Procedimentos técnicos
Registro de presença	Ordem de execução	Proposta técnica	Relação de materiais
Registros de ocorrência	Ordem de pagamento	Relatórios	Relatórios
Relação de material	Ordem de serviço	Requerimento	Resumos
Relatório	Pareceres técnicos	Resenha crítica	Resumo de trabalhos para seminários
Requerimento	Planejamento e controle de produção	Textos dissertativo-argumentativos	
Romaneio	Procedimentos técnicos	Textos instrucionais	
	Programação de prod.	Textos narrativos	
	Projetos		
	Registros de ocorrência		
	Registro de presença		
	Relação de material		
	Relatório		
	Romaneio		

A respeito do elenco de gêneros apresentados no quadro 19, reiteramos: evidencia-se a incongruência do ensino dos gêneros na escola com a realidade da prática profissional, sobretudo, entre os gêneros produzidos e recebidos pelos técnicos inseridos no mercado de trabalho e aqueles gêneros ensinados nas aulas de português instrumental, como já enfocamos (cf. cap.3, p.110).


Com relação à listagem de gêneros textuais, produzidos e recebidos pelo GTE, ela é resultante da capacidade que possui esses técnicos de reconhecer os gêneros (Bakhtin, 1992; Dolz & Schneuwly, 1996, 2004; Bazerman, 2005) sem que, necessariamente, tivéssemos que apontar as diferenças entre os mesmos (cf. cap. 2, p. 49); a maioria deles

configura-se como gêneros tradicionais como a comunicação interna – CI, e o relatório, ambos comuns à empresa e à escola como objeto de ensino.

Por outro lado, muitos gêneros específicos deixaram de ser citados como, por exemplo, a ‘análise preliminar de risco’, a ‘ficha de verificação de serviço’, o ‘mapa de controle de produtividade’, o ‘plano de gestão de obra’, dentre outros não reconhecidos como gêneros ou “textos” pelos entrevistados. Esse lapso decorre de os gêneros específicos, sobretudo aqueles estruturados em formulário, fazerem parte da rotina diária dos técnicos, que, como qualquer enunciador, agem irrefletidamente com relação ao emprego dos gêneros, em particular, do contexto de trabalho. Ratificam-se, assim, os postulados de Carolyn Miller (1994) e Bazerman (2005), que concebem os gêneros como ação retórica tipificada (cf. cap. 2, p. 50).

Uma peculiaridade do comportamento discursivo do contexto de trabalho é o emprego das siglas referentes a alguns gêneros: a análise de prevenção de risco é “APR”, o procedimento de execução é “PES”, o plano de gestão de obras é “PGO”, dentre outros, cuja referência é feita pela abreviatura. As siglas incorporam-se de tal forma ao vocabulário do dia-a-dia que as Normas Regulamentadoras (cf. cap. 2 p. 59) nominalmente são reconhecidas apenas com NR, acrescidas do número correspondente à especificação pertinente como, por exemplo, NR-6 NR-10, NR-26, dentre outras. Essas normas estão tão arraigadas no domínio discursivo técnico-profissional que, dificilmente, são lembradas como um gênero textual, objeto de recepção e gerador de outros gêneros que estabelecem as normas internas das empresas como, por exemplo, a ordem de serviço – OS, da qual transcrevemos o excerto a seguir.

Exemplo 16: Ordem de serviço

	
ORDEM DE SERVIÇO	
Empresa: ARCLIMA ENGENHARIA LTDA	Data ____/____/____
Nome: _____	
FUNÇÃO: <u>MECÂNICO INDUSTRIAL</u>	
O não cumprimento desta Ordem de Serviço (OS) coloca o empregado em desacordo com a legislação em vigor o que acarretará em sanções que podem ser: advertência, suspensão ou dispensa por justa causa.	
Os empregados expostos aos riscos que não são eliminados por Equipamento de Proteção Individual – E. P. I., a empresa deverá providenciar a elaboração do Equipamento de Proteção Coletiva – E. P. C.	

OBJETIVO: Garantir o perfeito andamento nas atividades desenvolvidas em segurança para quem as desenvolvem, tendo como objetivo principal deixar claro os riscos a que estão expostos os funcionários da empresa. Sendo eles: ruído, poeira, temperaturas extremas, acidentes (por contato, cortes, choque elétrico, queda (desníveis, irregularidade no piso etc) levantamento e transporte manual de peso, entre outros existentes).

Normas comuns a todos os trabalhadores da empresa:

1. Transitar na OFICINA usando óculos de segurança transparente, protetor auricular e calçado de segurança.
2. Usar o EPI recomendado para sua função, verificando que o mesmo esteja em perfeito estado de conservação, manutenção e funcionamento.
3. Usar roupa adequada para a tarefa que vai executar.
4. Manusear ferramentas apenas em perfeita condições de uso e limpeza.
5. Não improvisar ligações elétricas.

(...)

Normas específicas para a função:

1. Em trabalho com ferramentas elétricas portáteis, usar obrigatoriamente óculos de proteção, protetor auricular, luvas de pano e calçado de segurança.

(...)

Declaro ter tomado conhecimento integral desta Ordem de Serviço, bem como ter sido orientado para uso adequado de EPI's, comprometendo-me a atender todas às orientações nela contidas e às condições de segurança e saúde no trabalho.

NOME	ASSINATURA DO FUNCIONÁRIO
NOME	ASSINATURA DO RESP. PELA EMISSÃO DA O.S.

A ordem de serviço – O.S., encerra as prescrições das NR. De modo geral, todas as empresas deverão estabelecer suas normas internas de segurança com base nas Normas Regulamentadoras – NR, instituídas pela Portaria nº 3.214/1978 do Ministério do Trabalho e Empregos, relativas à Segurança e Medicina do Trabalho. A reelaboração dessas normas é da responsabilidade do técnico em segurança do trabalho, o qual as adapta à natureza das atividades da empresa em que desenvolve sua prática profissional. Para isso, o técnico em segurança do trabalho deverá estar apropriado das Normas Regulamentadoras, a fim de produzir a “ordem de serviço” – O.S., de acordo com o contexto de produção. Assim também ocorre com o técnico em edificações; com base no “plano de gestão de obras” – PGO, e nos procedimentos de execução de serviço – PES, ele elabora a “ficha de verificação de serviço” – FVS.

Com relação aos gêneros ensinados pelo GPI, percebe-se, em comparação com os gêneros solicitados pelo GFT, haver certa dissonância; certamente motivada pela falta de interação entre esses dois grupos. Nota-se, ainda, o ensino de gêneros que fogem ao

domínio discursivo da formação técnica, como editorial e resenha crítica. Por outro lado, são mencionados como objeto de ensino os textos instrucionais, o que pode ser tomado como indício de orientação para a produção de “procedimentos” que, atualmente, constitui-se um gênero amplamente empregado no contexto do trabalho.

A respeito dos gêneros textuais recebidos e produzidos pelo GTE, perguntamos quais as maiores dificuldades encontradas pelos membros do grupo ao produzir os referidos gêneros, no início de sua carreira profissional, enquanto ao GAT, perguntamos quais as dificuldades que os membros do grupo enfrentaram ao produzir os gêneros ensinados pelo GPI. E obtivemos as respostas a seguir:

- *Adequação aos dados contidos nos textos à linguagem técnica.*
 - *A falta de uma disciplina específica para um português mais técnico no curso técnico de segurança do trabalho. Isso dificulta no início, mas com o tempo o aprendizado aumenta e a dificuldade diminui.*
 - *Encontrar uma linguagem simples e técnica, de forma que o leitor entendesse com clareza.*
 - *Clareza nas informações.*
- Grupo Técnicos das Empresas

- *De primeiro momento, habituar-me aos termos técnicos.*
 - *Estabelecer uma única linguagem que seja entendível por todo o público (considerando as variações de níveis de instrução).*
 - *Não teve conhecimento sobre o ensinamento em português instrumental e requeridos na formação técnica*
 - *Por ter pouco aprofundamento, não foi muito praticado.*
- Grupo Alunos dos Cursos Técnicos

Coincidentemente, as declarações do GTE e do GAT revelam o difícil encargo que representa a apropriação do vocabulário técnico, como já foi enfocado (cf. cap. 3, p. 89), existe uma real necessidade de estabelecer-se uma inter-relação do ensino de português instrumental com as demais disciplinas de formação técnico-profissional. Além disso, percebe-se certa carência de leitura sobre assuntos concernentes às áreas técnico-profissionais, desconsiderando, com isso, o fato de que, no contexto do trabalho, a recepção de textos é maior do que a produção, e que clareza, concisão e objetividade são qualidades de escritores-leitor.

Aos GPI e GFP, perguntamos como se justifica a preferência pelos gêneros, relacionados no quadro 19, ensinados e requisitados por ambos os grupos de docentes. Os grupos apresentaram as seguintes justificativas:

- *Há a necessidade de o aluno melhorar sua visão enciclopédica e ser um leitor proficiente e bom produtor de textos.*
- *Os gêneros textuais ministrados são exigência do conteúdo programático elaborado em parceria coordenação de língua portuguesa com as coordenações dos cursos técnicos.*
- *São imprescindíveis à comunicação, especificamente à relacionada ao mundo do trabalho.*
- *Em função das necessidades desenvolvidas e requisitadas pelas diversas profissões que fazem parte do mercado de trabalho, facilitando, assim, a comunicação do profissional na sua área.*

Grupo Professores de Português Instrumental

- *Os textos referidos são de fundamental importância para o desenvolvimento profissional do técnico em Edificações.*
- *Devido as atribuições dos profissionais de Segurança do Trabalho.*
- *Visto estes serem uma radiografia da forma ou das formas pelas quais os alunos demonstram que apreenderam o que fora ministrado.*
- *A disciplina utiliza como referência diversas normas (NR-10, Norma de Fornecimento de Energia elétrica, Padrão de Estruturas de Redes de Distribuição) objetivando a consulta por parte do aluno e a interpretação e aplicação delas.*

Grupo Professores de Formação Técnica

As declarações do GPI demonstram preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa do futuro técnico e com o desempenho dessa competência no contexto de trabalho, bem como com a competência discursiva que esse aluno deverá exercitar enquanto membro de um grupo social. Ao trabalhar a multiplicidade genérica, esse professor está pondo em prática os fundamentos interacionistas enfatizados nos postulados bakhtinianos.

Quanto ao GFT, também trabalha a multiplicidade genérica sem, contudo, ter essa consciência. Prova isso o fato de a produção de gêneros solicitada pelo GPI está voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa; enquanto o GFT preocupa-se com o desenvolvimento da competência profissional, deixando evidente o papel dos gêneros textuais no processo ensino-aprendizagem da educação profissional.

Por fim, perguntamos ao GTE e ao GAT, como a escola poderá proporcionar melhor desenvolvimento da competência comunicativa profissional? Obtivemos os pronunciamentos a seguir:

- *A medida que os conhecimentos adquiridos permitem que a passagem das informações de maneira mais clara e objetiva, permitindo uma melhor comunicação e um fluxo melhor do conhecimento.*
- *Com mais horas aulas da disciplina de português, para aprimorar o conhecimento lingüístico, tanto técnico quanto básico.*
- *De forma escrita, através de livros e revistas.*
- *Com exemplos práticos.*

Grupo Técnicos das Empresas

- *Realizando mais palestras, encontros técnicos, etc.*
- *CEFET poderá fazer uma campanha dentro das empresas de vários ramos, favorecendo ao alunado a oportunidade de ministrar treinamentos, palestras aos trabalhadores, conforme um procedimento previamente estabelecido em sala de aula.*
- *Informatização, equipamentos atualizados, visitas técnicas.*
- *Dando maior importância a essa comunicação profissional. A ênfase é muito importante para que o aluno do curso técnico saiba só da parte técnica, mas também saiba se comunicar melhor profissionalmente.*

Grupo Alunos dos Cursos Técnicos

Os posicionamentos do GTE e do GAT revelam o consenso de que o ensino de LM deva dar ênfase aos gêneros do contexto do trabalho, bem como deva aproximar-se mais às efetivas práticas discursivas, inclusive, na forma oral; percebe-se grande interesse pelo desenvolvimento da competência comunicativa.

Aos GPI e GFT, perguntamos quais as falhas mais comuns detectadas na produção textual de seus alunos. Os grupos responderam:

- *Insegurança*
- *Fuga da proposta temática*
- *Fraca progressão textual*
- *Falta de cuidado com coesão coerência*
- *Incoerência vocabular*
- *Falta de entendimento da subjacência do texto*
- *Limitação e a pobreza vocabular, decorrente da falta de leitura*
- *Dificuldade de intelecção de texto, que limitam a visão da leitura*
- *Incoerência vocabular e de sentido*
- *Falta de entendimento da subjacência do texto*

Grupo Professores de Português Instrumental

- *Elaboração de texto*
- *Grafia*
- *Concordância verbal e nominal,*
- *Pontuação*
- *Concordância verbal,*
- *Nexo*
- *Organização textual*
- *Dificuldades de expressão*
- *Dificuldade de interpretação*
- *Falta de coesão, clareza e objetividade.*

Grupo de Professores de Formação Técnica

As falhas relacionadas acima dizem respeito aos aspectos discursivos e lingüísticos constitutivos dos gêneros textuais de modo geral e, em particular, daqueles do domínio técnico-profissional das diversas áreas ocupacionais. As declarações de ambos os

grupos de docentes revelam lacunas no desenvolvimento das competências lingüísticas, discursivas, textuais, dentre outras.

Evidentemente, muitas incorreções poderiam ser apontadas, caso o escopo deste trabalho se voltasse para esse foco. Contudo, as revelações dos docentes ratificam a carência lingüístico-discursiva manifestada por inúmeros egressos do ensino básico que adentraram os cursos técnicos. Cabe à escola desenvolver competências que dêem a esses jovens a oportunidade de adentrar o mundo do trabalho e interagir eficazmente em concretas situações sociocomunicativas.

4.2 Os gêneros textuais

Para evidenciar a interface teórico-prática existente entre os gêneros empregados nas empresas que absorvem mão-de-obra especializada formada pelo CEFET-PE e os gêneros textuais objeto de ensino de LM, nos cursos técnicos ministrados nessa Instituição, optamos por formar dois grupos de gêneros (anexo 2): o primeiro formado por gêneros produzidos na empresa em situação de trabalho e, ao mesmo tempo, utilizados na escola como objeto de ensino nas aulas de português instrumental; e o segundo formado por gêneros também produzidos na empresa, mas que diz respeito ao sistema de gestão de qualidade.

Esse segundo grupo de gêneros, baseados nas normas ISO 9000, fazem parte da documentação apropriada desse sistema: o manual da qualidade da empresa, os manuais de procedimentos, as instruções operacionais básicas e os registros da qualidade. Tudo isso se desdobra em gêneros textuais mais específicos, pertencentes aos sistemas técnico e organizacional (cf. cap. 3, p. 107), e que não se configuram como objeto de ensino de português instrumental. Para exemplificar, destacamos os “procedimentos de execução de serviço”, de fabricação de dutos e conexões, e de instalação de sistema de refrigeração e ar condicionado; as placas de segurança – de suma importância à formação do cidadão para o mundo do trabalho, sobre o que já discorreremos amplamente no segundo capítulo desta pesquisa (p. 59). Além desses, outros gêneros organizam as estruturas sociais e muitos deles são imprescindíveis ao desenvolvimento das atividades técnico-profissionais,

Na análise do primeiro conjunto de gêneros, consideramos as condições de produção de linguagem, dentre as quais destacamos a ação de linguagem, em que se situam o contexto de produção físico e o sociossubjetivo; e o arquiteito, no qual fundamentamos os elementos constitutivos dos gêneros propostos para análise.

Na análise do segundo conjunto de gêneros, consideramos os mesmos critérios do primeiro, além de ressaltarmos os aspectos não-verbais (cf. cap. 2, p. 57) que se configuram como multimodalidade empregados nos gêneros do contexto do trabalho. Esses aspectos da comunicação, comumente presentes na constituição dos gêneros textuais, serão analisados sob a ótica da Sócio-Semiótica de Kress e van Leeuwen (1998).

4.2.1 Os gêneros textuais do contexto escola x empresa


1. Memorando ou Comunicação Interna (CI)

Sobre esse gênero, Martins e Zilberknop (2004, p. 216), sob a nomeação “memorando”, dizem tratar-se de uma correspondência sucinta entre duas seções de um mesmo órgão. Pereira (1997) complementa dizendo tratar-se de uma “comunicação interna”, cuja linguagem é simples e breve; sendo utilizada sempre que há necessidade de informar, encaminhar documentos ou convocar na administração pública ou privada. Cunha & Matos (1994) definem como forma de correspondência interna utilizada numa empresa ou repartição pública por chefes e dirigentes, cujas características são clareza, simplicidade, objetividade, unidade de assunto. A estrutura composicional da comunicação interna deverá ser constituída por

- Timbre,
- Número de ordem,
- Remetente,
- Destinatário,
- Súmula ou ementa,
- Local e data,
- Texto,
- Fecho,
- Assinatura e cargo.

Cury (2000, p. 455) diz que o “memorando circular” é empregado para divulgar assuntos de interesse geral da empresa, devendo ser distribuído, simultaneamente a vários destinatários. Essa declaração é ratificada no exemplo a seguir, visto que os destinatários da CI exemplificada são os membros Comitê de Qualidade da empresa, os quais estão lotados em canteiros de obras distintos. Na prática, esse gênero apresenta variações quanto a seus componentes formais, bem como na denominação como ocorre no exemplo 17, a seguir, no qual se apresenta como “comunicado”.

Exemplo 17: Comunicação Interna - Empresa

Timbre	
Data	Recife, 22 de Abril de 2005.
Nº de ordem	Comunicado 07 / 2005
Remetente	Remetente: Setor da Qualidade
Destinatário	Destino: Membros do Comitê da Qualidade
Súmula	
T E X T O	<p>Venho através desta convidar para a próxima reunião do Comitê da Qualidade e Meio Ambiente a realizar-se às 15h do dia 27/04/05 (Quarta-Feira) onde serão discutidos os seguintes assuntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprovação dos Indicadores Ambientais; ➤ Formação de times para realização das diversas tarefas de implantação da ISO 14001; ➤ Tomada de ações corretivas referentes a auditoria interna; ➤ Indicadores da Qualidade; ➤ Assuntos Gerais;
Fecho	Atenciosamente,
Cargo e assinatura	_____ Setor da Qualidade

Como se pode observar, o “comunicado” acima apresenta as características do “memorando” ou “CI”, confirmando as peculiaridades enfocadas anteriormente. O fato de ser-lhe atribuída outra denominação justifica-se em virtude desse gênero vir aos poucos desaparecendo dos meios empresariais, sobretudo, devido à utilização de e-mail como afirma Palma (2004, p. 122) em sua pesquisa “*Gêneros textuais na atividade empresarial da era digital*”. A autora acrescenta que, comumente, no contexto empresarial utiliza-se um “*modelo impresso, com formato definido, cabendo ao emissor preenchê-lo*”. Essa prática é ratificada pelas empresas lócus desta pesquisa; todas utilizam formulário, que se constituem num veículo de transmissão de informação e são indispensáveis ao planejamento, execução e controle das diferentes atividades das mesmas. Além disso, torna-se um grande auxiliar na padronização das informações.

O conteúdo temático de um gênero do sistema de trabalho, analisado sob a ótica do ISD, é delimitado e desenvolvido a partir do mundo *conjunto* ao mundo real do agente-produtor, que os mobiliza para expressar o conhecimento específico de sua área profissional. No exemplo 17, o agente-produtor mobiliza os parâmetros da ação de linguagem e, para compreendê-lo, é necessário ter acesso às suas condições de produção (cf. cap. 3, p. 88).

O conteúdo temático da CI, no exemplo 17, diz respeito a um convite para uma reunião dos membros do comitê de qualidade da empresa, na qual serão discutidos assuntos comuns a todos. Isso se coaduna com o objetivo da CI e, o agente-produtor, ao adotar esse modelo de gênero, ratifica a tese de que se emprega um determinado gênero em função da especificidade da situação. A objetividade das informações constitui-se uma das características fundamentais da CI, impondo ao seu produtor concisão, clareza e precisão das idéias, não obstante de deixar entrever sua marca estilística.

No CEFET-PE, a CI objeto de ensino das aulas de Português Instrumental é tratada como memorando e sua estrutura composicional segue a mesma indicada nos compêndios voltados para o ensino da redação oficial. O exemplo a seguir confirma essa declaração.

Exemplo 18: Memorando - aluno

Timbre	FM – PROJETO/ CONSTRUÇÃO/ E MONTAGEM INDUSTRIAL – PE TECNOLOGIA BRASILEIRA
Data	Recife, 09 de março de 2006.
Nº de ordem	Memo Circular nº 01/EQAD
Remetente	Da: direção
Destinatário	Aos: Técnicos Gerais
Súmula	Assunto: Manutenção e Rendimento
T E X T O	<p>Convidamos os senhores Técnicos a participarem de uma reunião no dia 28, quarta-feira desse mês, às 15:00h, na sala administrativa empresarial, quando serão tratados os seguintes assuntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manutenção das máquinas e equipamentos; - EPI's necessários ao trabalho; - Chegada dos novos equipamentos e máquinas; - Carga horária; - Projetos de melhoramento; - Cargos a serem estabelecidos; - Salários; - Mercado externo (economia); - Cronograma de reuniões para o semestre. <p>É indispensável a presença de todos, no horário estabelecido pelo Diretor Geral e Administração, devendo ausência ser justificada com argumentos plausíveis.</p>
Fecho	Atenciosamente,
Assinatura e cargo	<i>Epaminondas Ferreira Marques</i> DIRETOR GERAL

O conteúdo temático, coincidentemente, refere-se a um convite para uma reunião: no exemplo 17, a reunião diz respeito ao comitê de qualidade da construtora pesquisada; no exemplo 18, a reunião refere-se aos técnicos de uma empresa, obviamente, fictícia, tendo em vista tratar-se de uma situação criada para fins de aprendizagem. No que

concerne às condições de produção, visualizaremos esses exemplos em seus contextos de produção, a fim de obter melhor clareza das possíveis divergências.

Quadro 20 – Contexto físico de produção comunicação interna

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO COMUNICAÇÃO INTERNA - TÉCNICO				
F	Empresa da construção Civil, cujos funcionários estão arrolados nesta pesquisa	Sempre que há necessidade de informar, encaminhar documentos ou convocar.	Indivíduo com formação em Engenharia civil, funcionário da empresa Setor de Qualidade. ISO 9001	Indivíduos com formação em Engenharia e formação técnica em Edificações e em Segurança do Trabalho que fazem parte do comitê de qualidade da empresa.
	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO COMUNICAÇÃO INTERNA - ALUNO			
S	LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO	POSIÇÃO DO PRODUTOR	PAPEL DO LEITOR
	I Instituição de Ensino, cujos alunos participam desta pesquisa.	Hora/aula destinada à produção de textos empregados na prática profissional.	Indivíduo que escreveu o texto e que se encontra matriculado no CEFET-PE.	Indivíduo com formação acadêmica voltada para o ensino de língua materna, funcionário do CEFET-PE, que desempenha suas atividades profissionais na turma da qual o produtor faz parte.
O				

O contexto de produção da CI, exemplificado, mostra a diferença entre a produção textual numa efetiva ação de linguagem e a produção de um texto no contexto da sala de aula. No aspecto físico, o gênero produzido na empresa possui aspectos peculiares concernentes às especificidades do tempo-espaço de produção. A produção desse gênero está relacionada a atividades simples do cotidiano das organizações e, certamente, é o meio de comunicação que o responsável pelo setor de qualidade, a partir de seu conhecimento prévio sobre gêneros, emprega quando precisa fazer um encaminhamento, prestar alguma informação, bem como convidar ou convocar seus pares ou subordinados para uma reunião.

Por outro lado, o contexto de produção do memorando circular, exemplificado anteriormente, revela que o mesmo não se constitui de fato um instrumento de comunicação, visto que as informações ali contidas não representam, necessariamente, a ação enfocada, mas sim a construção do objeto de ensino. O panorama do contexto sociossubjetivo a seguir possibilita evidenciar essa constatação.

Quadro 21: Contexto sociossubjetivo de produção do gênero comunicação interna

S O C I O S U B J E T I V O	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO COMUNICAÇÃO INTERNA - TÉCNICO			
	LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO	PAPEL SOCIAL DO PRODUTOR (enunciador)	PAPEL SOCIAL DO LEITOR (destinatário)	OBJETIVO (propósito comunicativo)
	Empresa de Construção Civil	Engenheiro-produtor da CI, responsável pelo setor de qualidade da empresa. ISO 9001	Membros do comitê de qualidade da empresa, dentre os quais, o Técnico em Edificações.	Convidar os membros do comitê de qualidade para reunião.
	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO COMUNICAÇÃO INTERNA - ALUNO			
	LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO	PAPEL SOCIAL DO PRODUTOR (enunciador)	PAPEL SOCIAL DO LEITOR (destinatário)	OBJETIVO (propósito comunicativo)
	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco CEFET-PE	Alunos do CEFET-PE que, com a mediação do professor, mobilizam seus conhecimentos para produzir um gênero empregado na prática profissional.	Professor de LM (GL) que, além atuar como mediador do processo ensino-aprendizagem de produção de gêneros empregados na prática profissional, por ser o par mais experiente, desempenha o papel de leitor dos textos produzidos pelo aluno, cujos colegas de turma, também, atuam como leitores e promotores da interação.	O objetivo é mostrar ao professor sua competência textual com relação à produção do gênero CI empregado na prática profissional.

O plano de situação de ação de linguagem revela a perda do aspecto comunicativo (cap 2, p. 73), destacada como interface por Dolz e Schneuwly, 2004, com relação aos gêneros produzidos na escola como espaço de conhecimento e os gêneros produzidos nas empresas enquanto estrutura social.

Obviamente não há crítica a essa interface, uma vez que se torna difícil na educação profissional algumas áreas reproduzir o contexto de produção de um gênero do sistema de trabalho ou mesmo criar situações semelhantes. Contudo, algumas falhas encontradas no texto do aluno convencem-nos da necessidade de tornar a aprendizagem da linguagem observando outros fatores de produção além do objetivo, a fim de tornar mais próximas da realidade as atividades de linguagem concernentes às práticas profissionais.

Corroborar esse posicionamento a descontinuidade temática ocorrida no exemplo 18: na pauta da reunião, assuntos de natureza técnica cruzam-se com outros de natureza administrativa, além do detalhamento da mesma. Somando-se a essas falhas nos aspectos discursivos, verifica-se, ainda, um relativo desconhecimento da estrutura organizacional e dos métodos e processos administrativos, que devem orientar o aluno quanto ao papel dos produtores e receptores dos gêneros textuais no contexto de trabalho. Exemplifica isso o contexto de produção da CI produzida na empresa imaginada pelo aluno.

Quadro 22 – Contexto de produção do gênero comunicação interna

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO COMUNICAÇÃO INTERNA - ALUNO				
F I S I C O	LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO	POSIÇÃO DO PRODUTOR	PAPEL DO LEITOR
	Empresa de elaboração de projeto, construção e montagem industrial.	Sempre que houver necessidade de promover uma reunião.	Indivíduo diretor da empresa	Indivíduos com formação técnica.
S O C I O S S U B J E T I V O	LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO	PAPEL SOCIAL DO PRODUTOR (enunciador)	PAPEL SOCIAL DO LEITOR (destinatário)	OBJETIVO (propósito comunicativo)
	FM – Projeto/ Construção/ e Montagem Industrial – PE Tecnologia Brasileira	Diretor da empresa que, na escala hierárquica, encontra-se no topo da pirâmide organizacional.	Técnicos.	Convidar técnicos para uma reunião.

Sinteticamente analisando, a comunicação interna produzida pelo aluno, com base numa empresa imaginária, revela a vagueza do lugar de produção quanto à área de atuação da empresa. Além disso, ignora a existência da hierarquia de onde emanam ou são recebidas informações. Nelas, dificilmente, o diretor emite CI em que ele convida, faculta a ausência, e exime-se do encargo de “convidar” seus subalternos para uma reunião, posicionando-se em 3ª pessoa e dividindo a responsabilidade com a administração que, supomos, ele mesmo representa, como podemos observar no excerto abaixo.

Convidamos os senhores Técnicos a participarem de uma reunião: (...)
É indispensável a presença de todos, no horário estabelecido pelo Diretor Geral e Administração devendo ausência ser justificada com argumentos plausíveis.
(Excerto)

Esses pontos enfocados representam o cerne dos questionamentos de nossa proposta, os gêneros na perspectiva da educação profissional vêm sendo praticados, todavia devem ser concebidos pelo professor de português, assim como pelos docentes de formação técnico-profissional como práticas sociais, cujo desenvolvimento implica considerar as diferenças e as variações com base nas organizações, enquanto estrutura social que representa.

2. Relatório

Martins e Zilberknop (2004, p. 247) definem relatório como um documento por meio do qual se expõem resultados de atividades variadas e poderá apresentar conclusões, fazer sugestões ou traçar normas de ação. Geralmente é apresentado para atender a superior hierárquico ou como exigência da função exercida.

A extensão do relatório deverá ser condizente com sua natureza e a linguagem deverá primar pela objetividade, clareza, precisão e concisão. Acrescentando, as autoras classificam o relatório como técnico, administrativo, econômico, científico etc.

Garcia (1992, p. 393) diz que o relatório, seja técnico seja administrativo, engloba variedades menores de redação técnica propriamente dita: descrição de objetos, de mecanismo, de processos, narrativa minuciosa de fatos ou ocorrências, explanação didática, sumário, e até mesmo a argumentação.

Os estudos de Feitosa (cf. cap. 3, p. 107) situam o relatório técnico no sistema de trabalho pertencente ao sistema organizacional, em virtude de, comumente, ele ser produzido posteriormente à cena de trabalho e pode estabelecer metas, objetivos, parâmetros; registrar o trabalho realizado. Seu propósito é narrar ou descrever situações vivenciadas ou observadas, utilizando uma linguagem clara, objetiva e adequada ao propósito comunicativo.

Em nossa pesquisa, deparamo-nos apenas com relatório técnico cuja estrutura composicional é, geralmente, constituída por

- Capa
- Sumário
- Sinopse
- Introdução
- Contexto,
- Conclusão
- Anexos

Martins e Zilberknop (2004, p. 247) ressaltam, ainda, que o relatório deverá ter três partes bem definidas: introdução contexto e conclusão. De acordo com as autoras citadas acima, “*a redação do contexto do relatório varia de acordo com a importância dos fatos relatados*”. Sendo assim, as partes constituintes desse gênero dependem do seu contexto de produção, podendo na prática, apresentar variações quanto a seus componentes formais.

Na visão sócio-histórica, o relatório pode ser classificado como um gênero secundário (cf. cap 1, p. 39), pois apresenta certo grau de complexidade para sua produção. Comprova isso o conteúdo temático do relatório³⁰, cujo excerto apresentamos abaixo, produzido pelo técnico em refrigeração e ar condicionado, atendendo à solicitação de um

³⁰ Deixamos de reproduzir o relatório TAB na íntegra devido a sua grande extensão. O mesmo consta nos anexos.

cliente à empresa prestadora de serviços nessa área. O referido relatório apresenta o resultado do *Teste, Ajuste e Balanceamento (TAB) do sistema frigorígeno e de ar* da Boate Nox e, para tanto, o técnico-produtor mobiliza conhecimentos específicos que comprovam a aquisição de competências (cf. cap. 3, p.88) inerentes à área de refrigeração e ar condicionado.

Com relação às condições de produção do relatório TAB, poderão ser vistas no quadro abaixo os fatores que podem influenciar a produção desse gênero.

Quadro 23: Contexto de produção do relatório - TAB

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO RELATÓRIO TAB - TÉCNICO				
FÍSICO	LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO	POSIÇÃO DO PRODUTOR	PAPEL DO LEITOR
		Prestadora de serviço de refrigeração e ar condicionado	Após visita técnica a um cliente da prestadora de serviço.	Técnico em refrigeração e ar condicionado, empregado da empresa.
SOCIO	LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO	PAPEL SOCIAL DO PRODUTOR (enunciador)	PAPEL SOCIAL DO LEITOR (destinatário)	OBJETIVO (propósito comunicativo)
	Escritório da empresa, na qual, numa interação sociocomunicativa, o técnico presta conta de seus deveres como membro de uma comunidade, a fim de garantir a prestação dos serviços.	Técnico em refrigeração que, após a visita técnica, presta conta do trabalho executado, demonstrando a utilização da competência necessária ao cumprimento da tarefa.	Gerentes de manutenção, hierarquicamente superior ao técnico em Refrigeração, ao qual deve prestar conta das visitas técnicas para a qual foi escalado.	Apresentar os resultados da visita técnica feita ao cliente.

O contexto de produção do relatório TAB mostra, quanto aos aspectos físicos, que sua produção está relacionada à solicitação de serviço de um terceiro interlocutor, o que provoca a ação de linguagem efetivada no referido gênero. No que diz respeito à arquitetura textual, o próprio técnico-produtor explicita no índice a organização textual:

1. **Apresentação**
2. **Objetivo**
3. **Condições de Operação**
4. **Instrumentos utilizados**
5. **Metodologia para a execução dos serviços**
6. **Resultados**

Como podemos observar, a estrutura composicional do relatório produzido pelo técnico numa efetiva situação de linguagem difere daquela estrutura apresentada no compêndio Português Instrumental, citado anteriormente. Esse fato vem comprovar que os gêneros não são estanques e moldam-se ao contexto de produção sem, no entanto, comprometer a essência de suas dimensões, ou seja, seguramente, podemos tomar como

uma ação retórica tipificada e recorrente (MILLER, 1996; BAZERMAN 2005, 2006). Entretanto, como a maioria dos gêneros, observa-se que estão implícitos, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

A “apresentação” do relatório TAB ratifica as informações explicitadas no contexto de produção; o objetivo especifica as ações a serem desenvolvidas para solucionar o problema apresentado pelo cliente e, a partir daí, o desenvolvimento contido nas demais partes até a conclusão, formando um todo coerente. A “conclusão” no relatório TAB é apresentada no formulário Relatório de Partida Inicial – RPI, o qual é preenchido no momento da visita técnica e anexado ao TAB como conclusão do mesmo.

Exemplo 19: Relatório – Empresa

1. Apresentação

Este relatório apresenta os resultados do serviço de teste, ajuste e balanceamento (TAB), do sistema frigorígeno e de ar da Boate Nox, localizada no Bairro de Boa Viagem, Recife – PE, serviço realizado no dia 09 de maio de 2007.

(Excerto)

No âmbito do aspecto discursivo, o tema desenvolvido no relatório TAB é estritamente técnico, seu desenvolvimento necessita que o técnico-produtor mobilize seus conhecimentos específicos da área de refrigeração e ar condicionado, visto que se trata do relato de uma situação em que se distingue a análise, a avaliação e o resultado como poderá ser observado no excerto transcrito a seguir:

Exemplo 20: Relatório - Empresa

2. Objetivo

Execução do balanceamento no circuito frigorígeno para melhor desempenho do equipamento;
Ajuste do dispositivo de controles e sistema de proteção dos equipamentos;
Verificação e levantamento dos dados operacionais e de desempenho dos equipamentos;
Levantamento dos dados ambientais relativos à temperatura;
Regulagem da vazão de ar.

(Excerto)

O excerto acima revela um conteúdo temático estritamente técnico concernentes a um contexto de produção específico, cujo objetivo ou propósito comunicativo é peculiar: expor o resultado de uma visita técnica – ratificando a tese de que empregar determinado gênero implica conhecer as particularidades do contexto situacional.

O relatório TAB é padronizado; a linguagem empregada é clara e objetiva, marcada pela impessoalidade e imparcialidade; além disso, percebe-se o emprego de uma terminologia própria da área, como convém a um gênero proveniente do contexto do trabalho.

No CEFET-PE, o relatório objeto de ensino de Português Instrumental é um dos gêneros mais requisitados aos alunos por professores de outras disciplinas, seja para verificação de aprendizagem do assunto ministrado, seja como prestação de conta de alguma tarefa atribuída ao aluno. A estrutura composicional do relatório objeto de ensino apresenta a tradicional organização textual: introdução, desenvolvimento e conclusão; como poderá ser observado no exemplo de relatório a seguir, produzido por um aluno do curso técnico de Edificações.

Exemplo 21: Relatório - Aluno

<p>Relatório nº 0001/2006</p> <p>Assunto: Visita técnica à obra do Edifício Marc Chagal.</p> <p>Atendendo à solicitação da professora de Serviços Preliminares de Obras, faço, em seguida, relatório das atividades desenvolvidas durante visita técnica ao Edifício Marc Chagal, localizado na Av. 17 de agosto no bairro de Casa Forte, Recife.</p> <p>O nosso objetivo foi observar o processo de construção e se a construtora seguia as normas técnicas de segurança e de organização do canteiro de obras.</p> <p>Chegamos à obra às 8hs e fomos recebidos pela estagiária da construção. Após colocarmos os capacetes de segurança começamos a conhecer vários processos de como testar o concreto, conhecemos máquinas e equipamentos e analisamos o desperdício de materiais. Conhecemos as plantas da obra e aprendemos a controlar a entrega de materiais. Visitamos as salas do mestre, do engenheiro e do almoxarifado. Encerrada a visita, retornamos para casa.</p> <p>Foi de grande importância a visita para nossa formação, pois podemos ver vários processos certos e errados, e também os variados tipos de equipamentos usados e as informações dadas pela professora e pela estagiária da obra. Espero que outras visitas sejam realizadas para melhor aperfeiçoamento da formação profissional de um técnico.</p> <p style="text-align: right;">Recife, 10 de fevereiro de 2006.</p> <p style="text-align: center;">Eneida de Barros Rocha</p> <p style="text-align: right;">Estudante de Edificações</p>
--

O relatório do aluno diz respeito a uma visita técnica feita por sua turma a uma determinada obra de construção civil, como atividade pedagógica de uma disciplina de formação técnica. A introdução do relatório deixa claro o papel de instrumento de ensino. No que concerne às condições de produção, visualizaremos esse exemplo, em seu contexto de produção para tecermos os comentários pertinentes.

Quadro 24: Contexto físico de produção do relatório

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO RELATÓRIO - ALUNO			
LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO	POSIÇÃO DO PRODUTOR	PAPEL DO LEITOR
Instituição de Educação Profissional	Aula destinada à produção de textos empregados na prática profissional.	Indivíduo que se encontra matriculado no CEFET-PE.	Indivíduo com formação acadêmica voltada para o ensino de língua materna, funcionário do CEFET-PE, que desempenha suas atividades profissionais na turma da qual o produtor faz parte.
CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO RELATÓRIO TAB - TÉCNICO			
LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO	POSIÇÃO DO PRODUTOR	PAPEL DO LEITOR
Prestadora de serviço de refrigeração e ar condicionado	Após visita técnica a um cliente da empresa prestadora de serviço.	Técnico em refrigeração e ar condicionado, empregado da empresa.	Gerente de manutenção da prestadora de serviço.

O contexto físico de produção dos relatórios permite que se vislumbre os diferentes objetivos da ação de linguagem desenvolvida pelos produtores: técnico e aluno. Obviamente a distinção é condizente com os contextos escola e empresa, sendo justificada pela divergência dos objetivos dos mesmos; a relação existente entre os próprios interlocutores – aluno e professor, técnico e gerente – também interferem na produção lingüístico-discursiva do relatório.

Quadro 25: Contexto sociossubjetivo de produção do relatório

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO RELATÓRIO - ALUNO			
LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO	PAPEL SOCIAL DO PRODUTOR (enunciador)	PAPEL SOCIAL DO LEITOR(destinatário)	OBJETIVO (propósito comunicativo)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco CEFET-PE	Alunos do CEFET-PE que, após visita a um canteiro de obras, relata ao professor de português instrumental a sua experiência, no intuito de demonstrar sua competência lingüístico-discursiva, produzindo um gênero empregado na prática profissional.	Professor de LM que atua como mediador do processo ensino-aprendizagem de produção de gêneros empregados na prática profissional e, por ser o par mais experiente, desempenha o papel de leitor dos textos produzidos pelo aluno, cujos colegas de turma, também, atuam como leitores e promotores da interação.	O objetivo é mostrar ao professor sua competência lingüístico-textual com relação à produção do relatório, visando à sua utilização na prática profissional.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO RELATÓRIO TAB - TÉCNICO			
LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO	PAPEL SOCIAL DO PRODUTOR (enunciador)	PAPEL SOCIAL DO LEITOR (destinatário)	OBJETIVO (propósito comunicativo)
Escritório da empresa, na qual numa interação sociocomunicativa, o técnico presta conta de seus deveres como membro de uma comunidade, a fim de garantir a prestação dos serviços.	Técnico em refrigeração que, após a visita técnica, presta conta do trabalho executado, demonstrando a utilização da competência necessária ao cumprimento da tarefa..	Gerentes de manutenção, hierarquicamente superior ao técnico em Refrigeração, ao qual deve prestar conta das visitas técnicas para a qual foi escalado.	Apresentar os resultados da visita técnica feita ao cliente.

O contexto sociossubjetivo do relatório do aluno revela seu papel social no contexto de produção, bem como de seus interlocutores: professor e colegas de turma. Essa situação ocorre em qualquer ação verbal desenvolvida no contexto da sala de aula; o objetivo, também, merece destaque, em virtude de seu direcionamento estar mais voltado para o desenvolvimento da competência lingüístico-textual do aluno – no relatório não há referência ao “fazer” profissional, apenas o “dizer” e, embora sejam ações distintas que se complementam (BRONKART, 2006), o aluno em seu relatório não revela o nível de sua competência técnico-profissional, apenas cumpre uma atividade da disciplina português instrumental – relatar. Percebe-se, portanto, a existência de uma lacuna provocada pelo distanciamento do ensino de LM da formação técnico-profissional.

Ao compararmos o contexto de produção dos relatórios do aluno e do técnico, percebemos outra dissonância entre os mesmos e supomos que isso ocorra porque no contexto da sala de aula, o aluno-produtor não se sente na obrigação de demonstrar competência técnico-profissional. Além disso, suas declarações não implicam conseqüências – trata-se de um “produtor observador”; diferentemente do técnico-produtor – esse é o próprio “produtor personagem”, suas declarações são, necessariamente, pautadas em sua competência técnico-profissional, pois implicam não só a certeza da qualidade dos serviços prestados, como também a garantia de sua permanência em seu posto de trabalho. Nesse caso, o relatório constitui-se uma ação tipificada e recorrente que permite a continuidade das atividades desenvolvidas pela empresa que representa.

Vale salientar a peculiaridade existente entre a “comunicação interna” e o “relatório” produzido pelo aluno. No primeiro caso, o aluno cria uma situação fictícia para elaborar seu discurso; enquanto no outro, ele o elabora com base numa situação vivenciada por ele, originada de uma atividade escolar. No entanto, consideramos que, devido ao nível

de complexidade e de dependência do contexto de produção, a elaboração, na sala de aula, de um relatório próximo da realidade do mundo do trabalho torna-se mais difícil de ser produzido. Para que isso possa se minimizado, reiteramos que é indispensável a aproximação do ensino de LM com as demais disciplinas de formação técnica.

4.3 Os gêneros textuais inerentes à empresa

1. Procedimentos

De modo geral, o vocábulo “procedimento” diz respeito *ao ato ou efeito de proceder, modo de fazer (algo); técnica, processo, método*³¹. Entretanto, esse modo de agir ao transformar-se em registro acrescenta à sua natureza abstrata a concretude da linguagem verbal. Partindo desse entendimento, concebemos “procedimento” como um gênero textual que, como a carta, apresenta uma grande e complexa variedade (SILVEIRA, 2005, p. 118), em virtude das atividades desenvolvidas nas mais diversas estruturas sociais.

Nesse sentido, a construção civil elabora o procedimento de execução de serviço – PES; a indústria, o procedimento de fabricação de dutos e conexões; e a prestadora de serviço, o procedimento de instalação de sistema de refrigeração e ar condicionado. Todos com o propósito de orientar a execução de uma tarefa, garantindo a padronização da produção em busca da qualidade do serviço oferecido ao cliente.

Cada “procedimento” corresponde ao modo de executar trabalhos específicos como, por exemplo, a construção civil apresenta: “procedimentos de concretagem de peça estrutural”, “de execução de chapisco”, “de colocação de esquadrias metálicas”, “de revestimento cerâmico externo”, dentre outros; enquanto a indústria possui: “procedimento de fabricação – riscador”, “viradeira”, “fechamento” e outros.

Merecem ser destacados o “procedimento de trabalhos em andaimes” e o “procedimento de trabalho em altura”, dentre outros, bem como a “ordem de serviço” – que, na construtora lócus da pesquisa, é direcionado, especificamente, para cada função: pedreiro, soldador, eletricista, betoneiro e os demais trabalhadores que desenvolvem suas atividades no canteiro de obras; esses gêneros dizem respeito à saúde e segurança no trabalho.

³¹ Cf. Dicionário Eletrônico Houaiss (2001).

Sobre o “procedimento” como gênero, podemos dizer que se trata de um enunciado de natureza dialógica³², pois, efetivamente, é um elo na cadeia das relações sociocomunicativa do processo produtivo, com explícito propósito comunicativo, e o trabalhador-produtor é tido como um agente da interação sociodiscursiva. Na perspectiva sócio-histórica, o “procedimento” classifica-se como secundário, pois apresenta um alto grau de complexidade para a sua produção, sobretudo por mobilizar conhecimento específico dos trabalhadores.

Sem dúvida, o “procedimento” como instrumento de organização e padronização tornou-se um grande aliado das organizações que almejam a qualidade de seus produtos e serviços. Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999, 2006) as características do “procedimento” podem ser observadas a partir do seu contexto de produção, já explicitado anteriormente (cf. cap. 3, p. 112). Contudo, devido aos “procedimentos” variarem de acordo o ramo de atividade da empresa, optamos por apresentar, como exemplo, o “procedimento de execução de serviço” – PES, no seu contexto de produção.

Quadro 26 – Contexto físico e sociossubjetivo de gênero PES

CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO PROCEDIMENTO DE EXECUÇÃO DE SERVIÇO				
FÍSICO	LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO	POSIÇÃO DO PRODUTOR	PAPEL DO LEITOR
		Empresa Construção Civil	No início de cada etapa (concretagem, alvenaria, acabamento, etc) da construção do edifício	Indivíduos com formação em engenharia civil e técnica em edificações entre outros empregado da empresa do Setor de Qualidade - ISO 9000.
SOCIATIVO	LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO	PAPEL SOCIAL DO PRODUTOR (enunciador)	PAPEL SOCIAL DO LEITOR (destinatário)	OBJETIVO (propósito comunicativo)
	A construtora como empresa buscando o bem social por meio da interação sociocomunicativa, ao orientar e conscientizar seus empregados da relevância de seguir um procedimento técnico, a fim de obter a qualidade do produto oferecido ao cliente.	Grupo de engenheiros, técnicos em edificações e diretores da empresa que, a partir de Normas Técnicas Internacionais (ISO 9000), produz uma reescritura, buscando repassar essas normas de forma clara e objetiva, ficando implícita a preocupação em fazer-se compreender por aqueles que seguirão suas orientações.	Engenheiros, Técnico em Edificações e em Segurança do trabalho que promovem o momento dialógico e de interação sociocomunicativa da equipe, estimulando a aplicação das competências necessárias àquela tarefa, sobretudo, chamando-a à responsabilidade sobre a qualidade do produto oferecido ao cliente	Orientar a execução de uma tarefa referente à obras da construção civil, garantindo a padronização da produção em busca da qualidade do serviço oferecido ao cliente pela Empresa.

³² Dirige-se sempre a um interlocutor, cuja perspectiva deve ser levada em consideração. O sujeito é social e histórico, e a linguagem só faz sentido se concebida dentro do contexto da interação humana, ou seja, na relação dialógica. Daí a noção de dialogismo, central nos postulados bakhtinianos: o processo interativo.

O contexto de produção em seu aspecto físico situa o “procedimento de execução de serviço” na área da construção civil. Na demonstração acima, situamos o PES de modo geral, mas, poderíamos pormenorizar, demonstrando o contexto de produção de cada atividade da obra: alvenaria, chapisco, instalações elétricas e outros. Na construção civil, o agente produtor é representado pelo comitê de qualidade, formado pelos profissionais responsáveis pela obra, além de diretores da empresa; no entanto, apenas um dos profissionais assume a responsabilidade (cf. cap. 3, p.117).

O momento da produção se dá no início de cada etapa da construção – na verdade, a construtora possui um banco de informações, do qual se captam informações a cada obra a ser executada. Os receptores são o engenheiro da obra, o técnico em edificações, o técnico em segurança do trabalho, o mestre-de-obras e, eventualmente, algum outro empregado. Como já declaramos, as informações são repassadas aos demais empregados oralmente no início de cada etapa da construção (cf. cap 2, p.48). Certamente a análise do contexto físico constitui-se um forte aliado para que se compreenda a importância desse gênero fazer parte do conteúdo programático de português instrumental dos cursos de formação técnico-profissional.


O contexto sociossubjetivo reconhece a empresa como um lugar social, promotora de ações sociocomunicativas entre todos os empregados, cujo objetivo é obter a qualidade de suas ações e, conseqüentemente, do produto oferecido à comunidade. Engenheiros, técnicos, mestre, pedreiros, serventes, almoxarife, eletricitas e demais empregados formam uma equipe, cujo objetivo coincide com o propósito comunicativo do “procedimento”.

A respeito dos aspectos discursivos desse gênero, cabe mostrar alguns aspectos que consideramos relevantes. Para isso, tomaremos como exemplo excertos de procedimento relativos às empresas lócus desta pesquisa.

No *corpus* analisado, percebemos que na estrutura composicional dos “procedimentos” distingue-se a apresentação de um referencial, a explicitação dos comandos e a execução ordenada, o que torna sua estrutura semelhante a dos textos com base na seqüência injuntiva, de natureza instrucionais-programadores, que são constituídos pela apresentação dos comandos e pela execução ordenada (MARCUSCHI, 2000). Como poderá ser observado no exemplo a seguir, os “procedimentos” do contexto de trabalho são constituídos, geralmente, dos seguintes itens:






1. Relação dos documentos de referência – projetos e memoriais com as informações necessárias à execução do serviço.
2. Lista de materiais, ferramentas e equipamentos necessários à execução do serviço.
3. Método Executivo – Condições prévias para o início dos trabalhos e descrição passo a passo do processo executivo.

Exemplo 22: PES - Execução de alvenaria estrutural em blocos cerâmicos

		SISTEMA DA QUALIDADE PES - Procedimento de Execução de Serviço		
PROCESSO EXECUÇÃO DE ALVENARIA ESTRUTURAL EM BLOCOS CERÂMICOS		IDENTIFICAÇÃO	VERSÃO	FOLHA Nº
		PES. 43	01	148 / 6
1. DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA <ul style="list-style-type: none"> Projeto de arquitetura; Projeto de estrutura; Projeto de instalações hidráulicas; <p style="text-align: center;">(...)</p>				
2. MATERIAIS E EQUIPAMENTOS <ul style="list-style-type: none"> Blocos cerâmicos; Argamassa de assentamento, industrializada ou não; Vergas e contra vergas pré-moldadas (quando necessárias); Vassoura; Prumo; Andaimes e cavaletes metálicos ou de madeira; <p style="text-align: center;">(...)</p> <ul style="list-style-type: none"> Nível alemão ou aparelho de nível a laser; Água; Resina PVA Serra elétrica manual ou serra de bancada com disco refratário para corte de blocos; Linha de náilon; Carrinhos para transporte de blocos; EPIs. <p style="text-align: center;">(...)</p>				
Aprovado para Uso:				
_____ Representante da Direção		____/____/____ Data	_____ Representante da Direção	
		____/____/____ Data		
Elaborado / Revisado por:				
_____ Responsável		____/____/____ Data		
3. MÉTODO EXECUTIVO				
3.1. Condições para o início dos serviços				
Quando do uso de vergas e contravergas de concreto, estas devem ter o seu peso compatível com o transporte manual. O transpasse mínimo das vergas deverá ser de 30cm para cada lado do vão.				
(...)				

Quanto ao conteúdo temático do “procedimento”, é delimitado e desenvolvido com base na área de atuação da organização social como exemplificamos a seguir.

Exemplo 23: Conteúdo temático dos procedimentos

		SISTEMA DA QUALIDADE PES - Procedimento de Execução de Serviço					
PROCESSO EXECUÇÃO DE ALVENARIA ESTRUTURAL EMBLOCOS CERÂMICOS					IDENTIFICAÇÃO PES. 43	VERSÃO 01	FOLHA Nº 150 / 6
		Área:	FÁBRICA	Assunto:	RISCADOR		
Número ARCO-RET-002	Revisão 00	Data de Emissão 30/10/01	Data de Vigência 30/10/01	Página 150/169	<i>Elaborado por</i>	<i>Revisado por</i>	<i>Aprovado por</i>
		Área:	OBRA/MANUT	Executante:	TODOS		
Número ARC-001	Revisão 00	Data de Emissão 20/05/05	Data de Vigência 20/05/05	Página 150/6	<i>Elaborado por</i>	<i>Revisado por</i>	<i>Aprovado por</i>

Os exemplos acima dizem respeito aos procedimentos “execução de alvenaria estrutura em blocos cerâmicos”, “riscador” e manutenção, cujas peculiaridades já comentamos anteriormente. Como podem ser observados, os temas são os mais diversos e, certamente, não correspondem à comunidade discursiva de professores de LM, pois explicita o conhecimento armazenado na memória dos agentes-produtores das áreas pertinentes, que deve ser compartilhado com os agentes-receptores, a fim de que todos possam mobilizar suas competências e desenvolver suas atividades eficazmente.

O plano discursivo do “procedimento” é fundamentado, principalmente, pela seqüência lingüística descritiva, destacando-se a enumeração por partes ordenadas e subordinadas, que concorrem para a progressão temática. Bronckart (1999) ressalta que o comportamento dos segmentos denominados injuntivos – reconhecido como um tipo textual por Marcuschi (2000; 2002) e Koch (2002), identificáveis nas receitas culinárias, nas instruções de uso, nos regulamentos e outros, obedecem à seqüência descritiva (cf. cap. 3, p. 102). O exemplo a seguir comprova a declaração.

Exemplo 24: Sequência lingüística predominante nos procedimentos

No caso de alvenaria entre pilares, assentar os blocos de cada extremidade aplicando argamassa entre a face dos blocos e a face dos pilares. Pressionar os blocos firmemente contra o pilar, obedecendo às galgas pré-estabelecidas, ver FIGURA 1.

Esticar uma linha de náilon entre as galgas do vão, por intermédio de um suporte de madeira apoiado nos blocos de extremidade, ver modelo da FIGURA 2.

Assentar os blocos intermediários usando a linha de náilon como referência de alinhamento e de nível. Ao término de cada fiada, conferir e garantir o nivelamento das fiadas e o alinhamento e prumo das paredes. Quando for o caso, deve-se verificar as condições dos andares adjacentes. Ao atingir-se uma altura que dificulte a continuação do serviço, deve-se posicionar cavaletes metálicos com suporte metálico ou de madeira, possibilitando a continuação dos trabalhos.

FIGURA 1 - Assentamento de bloco de extremidade

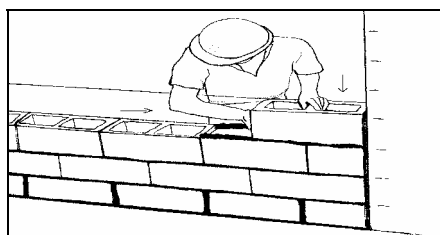
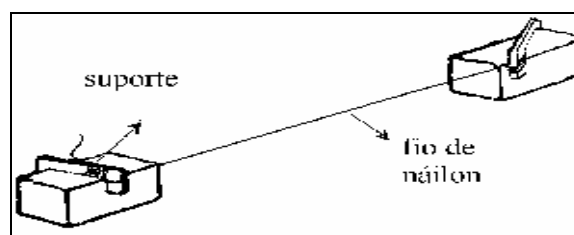


FIGURA 2 - Linha de náilon esticada por meio de suporte de madeira



PES - Execução de alvenaria estrutural em blocos de concreto

As seqüências lingüísticas, predominantemente constantes no exemplo anterior, configuram-se como injuntivas, devido a sua particularidade de voltar-se mais para ações do que para objetos ou situações em que, segundo Bronckart (1996, p.237), “o agente-produtor visa fazer agir o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção”. Observam-se, assim, características lingüísticas peculiares: o objeto temático detém autonomia completa dos parâmetros da situação de ação de linguagem; não há referência ao agente-produtor; as formas verbais encontram-se, predominantemente, no imperativo ou no infinitivo; ausência de estrutura espacial ou hierárquica, como poderá ser conferido no excerto a seguir.

Exemplo 25: Formas verbais predominantes nos procedimentos

O madeiramento a ser utilizado na estrutura **deve estar** protegido / tratado com pintura fungicida e inseticida. **Observar** que durante a execução do telhamento, as superfícies que forem cortadas e que por ventura ficarem expostas, **devem também receber** o tratamento com inseticida e fungicida para garantir sua proteção.

(...)

O respaldo, laje ou pilaretes, **devem apresentar** as ancoragens de espera nos locais onde serão fixadas as terças, estas **podem ser** pares de fios de no mínimo 6,3 mm (1/4") ou “rabo de andorinha”, ambos chumbados conforme indica a Figura 4.

No caso de pares de fios, o arranque **deve ser** de no mínimo 25 cm, conforme ilustra a Figura 4, para poder envolver as terças adequadamente.

A verificação da locação dos pilaretes **deve estar** concluída.

PES 45 - Execução de estrutura de madeira para cobertura

O “procedimento” configura-se como um gênero em que se destaca a enumeração por partes ordenadas e subordinadas, constituindo-se num todo coerente, devido ao funcionamento dos mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Eles organizam todos os textos, independentemente do gênero ao qual pertençam e das seqüências lingüísticas predominantes.

Não obstante, porém, uma análise mais atenta levar-nos-á a destacar peculiaridades textuais do “procedimento”, enquanto discurso teórico, como poderá ser verificado nos quadros a seguir, nos quais estão exemplificados mecanismos de textualização empregados nos “procedimentos” concernentes às empresas envolvidas nesta pesquisa.

- **Mecanismos de conexão:** marcam as grandes articulações da progressão temática, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 27 – Ocorrências de mecanismos de conexão em no gênero “procedimento”

Funções	Unidades lingüísticas	Exemplos
Segmentação delimitam partes do discurso: teórico, interativo, relato interativo, narração.	Depois disso, assim, desse modo, sem dúvida, inevitavelmente, atualmente etc.	...conforme procedimento seguido para os trechos das colunas imediatamente abaixo, dando assim uma continuidade às colunas. (PES 43)
Demarcação ou balizamento demarca as fases de uma seqüência	Primeiramente, em seguida, em primeiro lugar, entretanto, no entanto, além disso, por outro lado, mas também etc.	Em seguida , assentar os blocos intermediários entre os de extremidade, preenchendo todas as juntas verticais entre eles (quando especificado em projeto). (PES 43)
Empacotamento Mostra a interligação das frases à estrutura que constitui a fase de uma seqüência.	Então, finalmente, de fato, depois etc.	...o funcionário responsável pelo fechamento deverá fechar as tampas com plástico preto, para evitar a penetração de sujeira/poeira, para depois colocar a peça na área reservada para a expedição do fechamento. (PFD)
Encaixamento Estabelece relação de dependência entre duas frases gráficas (subord.)	Antes de, embora, desde que, porque, a medida que, que etc.	A execução consiste em construir a junta à medida que a alvenaria vai sendo elevada ...
Ligação Articula duas ou mais frases sintáticas em uma só frase gráfica (justaposição e coordenação).	E, bem como, nem, isto é, ou seja etc.	Os eixos principais, quando necessário, devem ter sido locados no edifício ou transferidos para o pavimento de trabalho, assim como precisam estar definidos os elementos estruturais de referência (pilares ou encontros das alvenarias).

- **Mecanismos de coesão nominal:** articulam comportamentos, ações concreta, as retomadas são feitas freqüentemente por meio de anáforas nominais, consideradas mais simples por estarem associadas a relações de referências. Estão assim dispostos:

Quadro 28 - Ocorrências de mecanismos de coesão nominal em “procedimento”

Funções	Unidades lingüísticas	Exemplos
Introdução inserção da unidade-fonte, origem da cadeia anafórica	Nomes e sintagmas nominais.	<u>A argamassa</u> deve atender às exigências de projeto quanto a resistência à compressão e demais características. <u>A argamassa de assentamento</u> usada para a elevação da alvenaria pode ser industrializada ou convencional
Retomada Reformulação da unidade fonte no decorrer do texto	Anáforas nominais, anáforas pronominais, elipses	Após a verificação de qual obra será fechada, o funcionário deverá retirar no quadro de expedição a planilha e a ordem de fabricação que deverão utilizar para realizar as suas atividades. <u>Este quadro</u> contém uma série de caixas, onde cada uma <u>delas</u> possui a identificação de uma obra e dentro <u>delas</u> encontrará as <u>ordens de fabricação e planilhas</u> que serão utilizadas.

- **Mecanismos de coesão verbal:** contribuem para a explicitação das relações de continuidade/descontinuidade existentes entre os elementos de significação expressos pelo sintagma verbal.

Quadro 29 – Ocorrências de mecanismos de coesão verbal em “procedimentos”

Funções	Tempos verbais	Exemplos
Temporalidade primária relacionada com um dos eixos de referência ou com a duração associada ao eixo de produção	Presente com valor atemporal	<u>Fica</u> obrigatório o uso de diagonais nos andaimes, devendo em sua base de apoio ser colocadas duas peças formando um “ X ”, para dar maior estabilidade à torre.
Temporalidade secundária Situa um processo em relação a outro	Presente, pretérito perfeito, futuro do presente para falar de ações numa temporalidade	Faz-se necessário o preenchimento do formulário de requerimento de solicitação de corte do acessório que se <u>encontra</u> especificado na planilha.

Um aspecto discursivo relevante do “procedimento” consiste na terminologia empregada. A escolha lexical para a produção desse gênero representa campos lexicais, que expressam o vocabulário das diversas áreas do setor técnico-produtivo, as quais mantêm estrita ligação com o ensino técnico-profissional. Vale lembrar que, no percurso existente entre escola-empresa, distingue-se a competência profissional, também, por meio da terminologia técnico-científica empregada (cf. cap. 3, p. 89). A apropriação dessa terminologia por parte do profissional efetiva-se ao longo da formação técnica e tecnológica, na relação estabelecida entre ciência e tecnologia, promovida pela interação professor x aluno, setor produtivo x prática profissional.

Quadro 30 – Ocorrências de termos técnicos

3. MÉTODO EXECUTIVO				
3.1. Condições para o início dos serviços				
Quando do uso de vergas e contravergas pré-moldadas de concreto armado, estas devem estar fabricadas com o comprimento do vão mais 30cm de cada lado (...)				
A argamassa e os blocos devem atender às exigências de projeto quanto à resistência à compressão e demais características quando especificado (...).				
Outra opção para moldar o espaço da passagem dos tubos em vigas e/ou lajes é a colocação de tubos de PVC tipo esgoto (quando em viga, em sua zona neutra) em bitola superior a do tubo eletroduto.				
CLASSIFICAÇÃO	TERMOS	CATEGORIA OU REFERÊNCIAS GRAMATICAIS	DESIGNAÇÃO	DEFINIÇÃO
LEXIAS SIMPLES	Vergas	substantivo	material	Vigas de pedra ou madeira que se apóiam nas ombreiras de cantaria de portas e janelas.
	Argamassa	substantivo	material	Mistura de areia, água e um aglutinante , usada sobretudo no assentamento ou revestimento de alvenarias
LEXIAS COMPLEXAS	Prumo de face ou de centro	sintagma terminológico	ferramenta	Instrumento constituído de fio flexível e corpo pesado, esférico ou cônico com uma alça na base, amarrado a um fio flexível , usado para verificar a verticalidade de um lugar ou o eixo de um sólido, para determinar a linha vertical; fio a prumo, fio de prumo.
	PVC	signo verbal reduzido(sigla)	material	<i>Policloreto de vinila</i> - radical insaturado (CH₂=CH-) , encontrado em diversos compostos orgânicos; vinil.

Fonte: Dicionário Houaiss Eletrônico (2001).

O quadro acima possibilita que sejam observados os termos que designam elementos pertencentes à área da construção civil, permitindo e garantindo situações específicas de uso, bem como o significado de cada um deles, comprovando que o emprego adequado da terminologia implica o conhecimento do profissional da área. Os termos relacionados estão agrupados em lexias simples e complexas, representadas por substantivos simples e sintagmas terminológicos que designam, no exemplo, equipamentos e materiais, confirmando o posicionamento de Krieger e Finatto (2004) de que as lexias simples como as complexas encerram uma relação de univocidade entre si e seu significado, dentro do universo terminológico.

Não obstante a multimodalidade dos gêneros de modo geral, cuja mensagem escrita necessita de elementos representacionais que coexistem uns com os outros, como a

formatação, o tipo de fonte, gráficos, tabelas, desenhos, dentre outros; os gêneros do sistema de trabalho, também, apresentam tais elementos, que passam a ser conjunções motivadas de significantes (formas) e significados (sentidos), devendo todos serem comuns a escritores e leitores. Nesse sentido, fundamentamo-nos nas concepções de Kress & van Leeuwen (2006), que concebem essas representações como uma forma de linguagem não-verbal (cf. cap. 2, p. 57).

Os gêneros “comunicação interna”, “relatório” e “procedimento”, que formam o corpus desta pesquisa, compõem-se de várias representações semióticas que exercem uma função retórica na construção dos sentidos dos textos. A estrutura composicional, analisada sob essa ótica, encerra elementos que, muitas vezes, passam despercebidos, sobretudo, quando esses são convencionais como a data da “CI”, explicitada à direita, após o timbre da empresa; e a data do “relatório”, colocada no final do texto - o primeiro explicita o destinatário acima do texto; já o outro, na introdução; a assinatura no “PES” encontra-se ao final, e quem assina é o “responsável”. O conhecimento desses elementos deve ser compartilhado por produtores e leitores, para que ambos saibam usá-los e interpretá-los adequadamente.

Nesse sentido, o “procedimento”, além de apresentar os distintos elementos representacionais já abordados, alcança sua completude por meio de ilustrações que retratam as ações descritas. Essas ilustrações constituem-se em outro modo semiótico de atingir o propósito comunicativo desse gênero. Na construção civil, por exemplo, o “procedimento de execução de serviço” – PES, freqüentemente, possui representações visuais, cuja leitura provoca o deslocamento de uma abordagem lingüística para uma abordagem semiótica (cf. cap. 2 p. 62), conferindo-lhe um valor informativo e prescritivo. Essa declaração poderá ser constatada no exemplo a seguir e nos demais exibidos ao longo deste trabalho.

Exemplo 26: Representações semióticas em procedimentos

3. MÉTODO EXECUTIVO

3.1. Condições para o início dos serviços

Quando do uso de vergas e contravergas pré-moldadas de concreto armado, estas devem estar fabricadas com o comprimento do vão mais 30cm de cada lado (pelo menos) e seu peso deve ser compatível com o transporte manual.

(...)

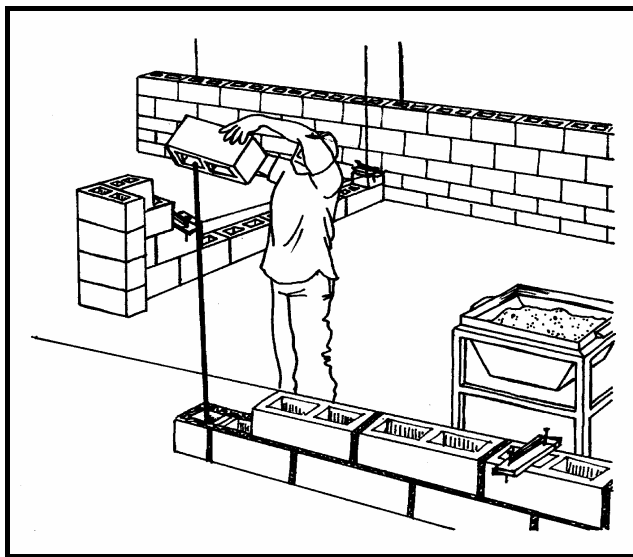
A execução consiste em construir a junta à medida que a alvenaria vai sendo elevada, tratando a interface entre os dois panos como um ponto onde a alvenaria deve ser arrematada. A espessura da junta deverá ser de 10 a 15 mm ou conforme o projeto.

Os blocos devem ter idade superior a 7 dias, para evitar os efeitos de dilatação hidráulica inicial e irreversível.

Quando especificados em projeto, os arranques das colunas devem estar posicionados na laje ou no baldrame, conforme FIGURA 3. As emendas devem seguir as especificações de projeto, podendo ser

executadas por solda, pressão ou transpasse.

FIGURA 3 - Operário assentando o bloco sobre armação



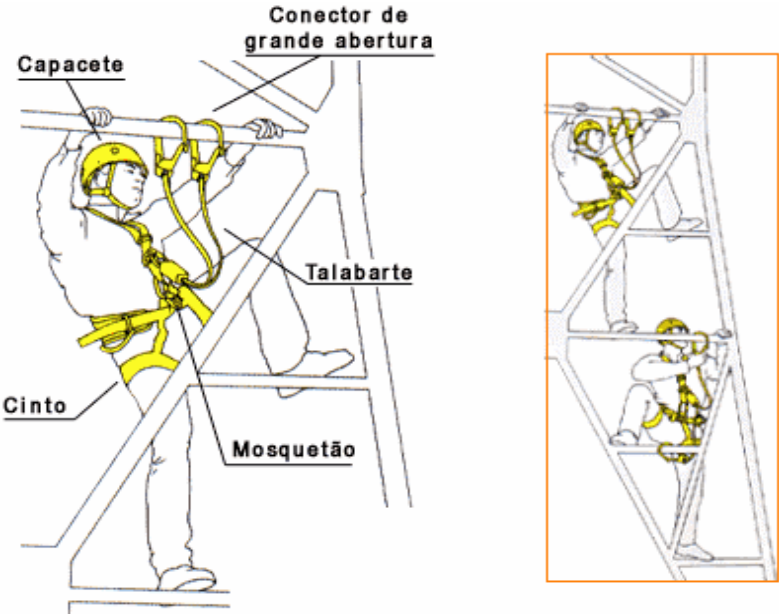


PES – Execução de alvenaria estrutural em blocos de concreto

O exemplo diz respeito à execução de alvenaria cujo “procedimento” utiliza a linguagem visual para compor sua mensagem. Essa linguagem, no aspecto discursivo, sintetiza a descrição da ação “execução de alvenaria estrutural em blocos de concreto”; contudo, é no aspecto cognitivo que a linguagem visual justifica sua inserção num gênero do sistema do trabalho, levando-se em conta que palavras associadas a imagens concorrem para uma maior assimilação (DIONÍSIO, 2005).

Os procedimentos referentes à segurança do trabalho fazem parte do manual de procedimentos de todas as empresas, elas estão diretamente relacionadas às Normas Regulamentadoras, estabelecidas pelo Ministério de Trabalho e Empregos. Geralmente, a primeira parte do “procedimento” faz referência aos Equipamentos de Proteção Individual – EPIs; contudo, quando se trata de atividades mais específicas, como o trabalho de manutenção de refrigeração e ar condicionado ou da própria construção civil, que executa trabalhos de alto risco, há um “procedimento” específico e, nesses casos, sempre o elemento visual une-se ao verbal para melhor descrever essas ações, sobretudo, a respeito da utilização de equipamentos, como o exemplo a seguir, em que se explicita o “procedimento” de segurança para trabalho em altura.

Exemplo 27: Procedimento de segurança para trabalho em altura

		Área:	MANUTENÇÃO	Executante:	Técnico de Refrigeração Mecânico de Refrigeração Auxiliar mecânico de refrigeração		
Número ARC-001	Revisão 00	Data de Emissão 20/05/05	Data de Vigência 12/02/07	Página 2/8	Elaborado por	Revisado por	Aprovado por
<p>Uma maneira de cumprir este requisito de maneira segura e eficiente, é a utilização de "Talabartes de Progressão Duplos", estes são utilizados conectando-se alternadamente cada uma das duas extremidades do talabarte, de maneira que o trabalhador tenha sempre um dos dois conectores de grande abertura, conectado a estrutura, protegendo-o contra qualquer possibilidade de queda.</p> <p>Este sistema deverá ter um absorvedor de energia, instalado entre os talabartes e o corpo do trabalhador, a fim de minimizar o impacto causado a este último, em um caso de queda. É importante que os talabartes sejam sempre conectados a pontos acima da cabeça do trabalhador.</p>							
							

Vale destacar que o “procedimento” não tem por finalidade desenvolver competências profissionais ou ensinar profissionais a executar serviços, pois saber ser e saber fazer são condições prévias básicas necessárias já na época da contratação, a intenção é induzir ao planejamento ou ao ‘pensar antes de executar’, gerando com isso uma maior eficiência, com conseqüente redução de custos de material e mão-de-obra e prazos, possibilitando uma maior atenção para os detalhes, fechando assim o círculo da qualidade diferenciada.

Ao final desta análise, queremos registrar que, como docentes, não podemos omitir o fato de que, de modo geral, as mensagens vêm sempre carregadas de um conteúdo

ideológico ou vivencial que traduz as idéias do agente social que a produz. Obviamente, isso não exclui as mensagens inerentes ao contexto do trabalho. Em toda mensagem, o agente-produtor deixa suas impressões. No mundo do trabalho, cada empresa produz os seus próprios “procedimentos”, os quais seguem as mesmas normas técnicas que, no Brasil, são regulamentadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas –ABNT. Essa individualidade dos “procedimentos” encontra-se refletida na ideologia dos grupos empresariais, pois a adoção de procedimentos proporciona melhor utilização dos recursos existentes, maior conformidade e atendimento às exigências do cliente, abertura de novos mercados, aumento da lucratividade, dentre outras vantagens. Por isso, podemos dizer que o “procedimento” constitui-se, atualmente, um gênero socialmente institucionalizado e daí seu emprego em todas as empresas que aderem às normas da série ISO 9000.

Por fim, reiteramos a importância dos “procedimentos” para a ordenação das estruturas sociais voltadas para o setor produtivo sejam elas de produção ou de serviço, mas que, certamente, absorverão a mão-de-obra qualificada no CEFET-PE. Sendo assim, compreendemos que, na perspectiva da educação profissional, tanto os gêneros do sistema organizacional como aqueles do sistema técnico (cf. cap. 3, p. 106) constituem-se importantes gêneros a serem ensinados àqueles que almejam adentrar o mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria dos gêneros resulta da ampliação de concepções que remontam à antiguidade clássica e que, por muito tempo, alicerçaram teorias que fundamentaram o ensino de língua. Não se pode negar o valor dessas teorias para os estudos da fonética, da fonologia, da lexicologia, da sintaxe e, muito menos, que o estruturalismo e o gerativismo são teorias lingüísticas que, corroboradas ou refutadas, são tomadas como referência para outras teorias científicas.

Entretanto o inigualável valor da teoria dos gêneros consiste no reconhecimento da língua como produto da interação social e na incomensurável dimensão da natureza lingüística ao declarar que o uso da linguagem se faz presente em todas as atividades humanas, as quais se concretizam por meio dos gêneros, cujas formas são tão diversificadas quanto forem essas atividades (BAKHTIN, 1992).

Nessa perspectiva, o gênero incorporou mais uma acepção, tornando-se objeto da Lingüística e instrumento de ensino de modo mais específico. Como texto, sempre esteve presente nas aulas de Língua Materna em todos os níveis e modalidades de ensino, particularmente, no ensino técnico da Educação Profissional; como gênero, reeditou conceitos, introduziu o valor sociointeracionista à comunicação e assentou-se em todos os domínios discursivos.

Alicerçada nessa concepção, esta pesquisa buscou investigar a interface teórico-prática entre gêneros textuais empregados numa efetiva ação sociocomunicativa e os gêneros textuais objeto de ensino de português instrumental, ministrado nos cursos técnicos do CEFET-PE. Como resultado, constatamos que o ensino dos gêneros não atende à realidade do sistema de trabalho, sobretudo, o organizacional, pois os objetivos, as relações e as ações desse sistema são dinâmicos; o que impõe às instituições formadoras de mão-de-obra qualificada maior aproximação com as empresas.

Essa dissonância entre a prática profissional e a prática escolar, no que concerne às atividades de linguagem, resulta de vários fatores. Inicialmente, há um pré-julgamento de que os gêneros empregados no contexto do trabalho restringem-se a ofício, carta comercial, requerimento, *currículo vitae*, declaração, memorando; enfim, esses e outros gêneros explicitados como modelos nos compêndios de redação oficial. Há nessa relação um equívoco conceitual, pois se ignora que os gêneros textuais situam-se em domínios discursivos ou pertencem a alguma comunidade discursiva. Assim, o aluno

deveria ser levado a entender que um requerimento, um recibo, uma declaração ou um *currículo vitae*, dentre outros gêneros, são práticas discursivas sociais essenciais à vida em sociedade.

Falta ao aluno, quiçá, ao professor, a noção da dimensão da natureza lingüística do gênero textual e, por isso, o desinteresse do alunado em produzir gêneros lançando mão de seu conhecimento prévio. Poucos se detêm para refletir sobre a maneira como se organizam as estruturas sociais: família, escola, empresa, e outras. Todas, oficialmente, iniciam suas atividades com um registro e, daí por diante, um sem-número de gêneros vão sendo urdidos, conforme surjam as necessidades. Acreditamos que, se o aluno-técnico tivesse essa noção, ele entenderia melhor as relações de trabalho, pois que são mediadas por gêneros.

Outro ponto importante consiste no desconhecimento das recentes teorias que alicerçam o ensino de língua. Isso leva o professor a desconsiderar o contexto de produção dos gêneros, permitindo que o aluno técnico-produtor mescle seu texto com questiúnculas ou digressões, na efêmera ilusão de estar exercendo sua liberdade de expressão, em que desconsidera o papel dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação.

A lacuna existente a respeito da teoria dos gêneros de igual modo oculta a intrínseca relação entre gêneros textuais e estruturas sociais, induzindo ao ensino descontextualizado e alheio à realidade das organizações. Esse fato foi comprovado ao constatarmos que os gêneros textuais garantem a aplicação das normas relativas à Organização Internacional de Normalização (International Organization for Standardization) – ISO 9000, que tratam de Sistemas para Gestão e Garantia da Qualidade nas empresas (cf. cap. 3, p. 108) com a adoção de procedimentos e registros de trabalho que formalizam todas as atividades que afetam a qualidade. Além disso, as Normas Regulamentadoras referentes à saúde e segurança no trabalho são leitura indispensável a todos os técnicos e, conseqüentemente, aos professores que atuam na Educação Profissional.

Um aspecto relevante dos gêneros do contexto do trabalho diz respeito aos elementos não-verbais: gestos, sinais, símbolos, cores, siglas, desenhos, ilustrações e pictogramas intercalam-se no desenvolvimento das atividades de linguagem. Esses aspectos dificilmente são considerados como parte constitutiva dos gêneros como, por exemplo, os procedimentos de execução de serviço referente à construção civil - comumente investidos de desenhos que sintetizam as descrições das ações, bem como placas de sinalização de segurança do trabalho, que utilizam cores, símbolos e palavras de

ordem com finalidades específicas. Esses gêneros caracterizam-se como gêneros multimodais.

A multimodalidade representa um aspecto textual pouco enfocado no ensino dos gêneros textuais, em virtude de destacar peculiaridades necessárias à compreensão da mensagem. A exemplo, nas placas de segurança, a cor amarela indica perigo provável, o desenho especifica o tipo de perigo e o texto informa a atitude a tomar. Certamente a atenção à multimodalidade concorrerá para melhor compreensão dos gêneros no contexto do trabalho.

A ausência de uma prática interdisciplinar é um outro obstáculo à aproximação do ensino dos gêneros do contexto do trabalho nos cursos técnico. Essa dissociação leva o professor a desconhecer o perfil profissional dos egressos dos cursos técnicos, o qual toma por base o desenvolvimento das competências profissionais. Isso acarreta a produção de gêneros estanques, destinados aos cursos de modo geral, sem a devida atenção às especificidades de cada área de atuação técnica. Por exemplo, o técnico em segurança do trabalho desenvolve atividades que requerem leitura de leis e normas técnicas, bem como de ampla produção oral e escrita.

Torna-se indispensável que na perspectiva da educação profissional, tanto os gêneros do sistema organizacional como aqueles do sistema técnico sejam ensinados àqueles que almejam adentrar o mundo do trabalho, uma vez que as empresas cada vez mais primam pela qualidade de seus serviços e produtos, e que isso implica a escrituração de normas e procedimentos.

Para comprovar esse posicionamento, tomemos como exemplo a construção civil. Dentre as empresas pesquisadas, a construtora desenvolve a atividade principal com relação à prestadora de serviços de refrigeração e ar condicionado, e à fabricante de dutos. As atividades desenvolvidas pelas três empresas estão imbricadas, pois são correlatas: a construtora terceiriza³³ o trabalho da prestadora de serviço que, por sua vez, obtém a tubulação do sistema de ar refrigerado, negociando com a fabricante de dutos.

Em virtude de a construtora deter a certificação ISO 9001, as duas outras de igual modo necessitam da certificação de qualidade, pois a construtora exige de seus fornecedores a mesma condição; isso imprime confiança aos materiais e serviços utilizados

³³ Terceirização: forma de organização estrutural que permite a uma empresa transferir a outra suas atividades-meio, proporcionando maior disponibilidade de recursos para sua atividade-fim, reduzindo a estrutura operacional, diminuindo os custos, economizando recursos e desburocratizando a administração (Dicionário Houaiss Eletrônico, 2001).

de terceiros. Essa inter-relação leva as empresas, tanto a investir em tecnologia como a se preocupar em elevar o nível de escolaridade de seus empregados, pois, além da escolaridade ser um critério de certificação, a obtenção da qualidade exige dos trabalhadores constante produção e recepção de normas e procedimentos que atendam as recomendações da série ISO 9000. Aos técnicos, as exigências são maiores, uma vez que muitos são responsáveis pela produção dos procedimentos, bem como de outros gêneros envolvidos no contexto.

Daí percebermos que, na perspectiva da Educação Profissional, os gêneros textuais revelam toda a complexidade das práticas de linguagem do sistema de trabalho. Esse fato presume que a orientação dada pelos centros de educação profissional só conseguirá atingir o objetivo almejado, caso haja aproximação da escola com o setor produtivo. Há alguns anos, essa relação era imputada às disciplinas de formação técnica, ou seja, às disciplinas de base tecnológica. Contudo, nossa pesquisa revela a necessidade de uma maior interação dessas disciplinas entre si e das mesmas com a língua materna.

Isso impõe ao professor de LM uma nova postura com relação a sua prática pedagógica numa escola de formação técnico-profissional, haja vista a necessidade da prática interdisciplinar não só com vistas ao ensino dos gêneros como ação de linguagem social, mas também como instrumento de organização das estruturas sociais.

Esse entendimento induz a um trabalho mais diversificado e mais próximo da realidade da formação técnico-profissional, cujos objetivos, claros e definidos, deverão direcionar o ensino dos gêneros textuais para práticas sociais mais específicas, munindo os futuros técnicos da ferramenta que os habilitará a desempenhar funções diversas no mundo social e produtivo. Para tanto, faz-se necessária a produção de material didático que corresponda às expectativas traçadas neste trabalho.

Sendo assim, o resultado da pesquisa “gêneros textuais na perspectiva da educação profissional” redimensiona o ensino de LM nos cursos técnicos de nível médio no CEFET-PE e poderá configurar-se como proposta de ensino de LM na educação básica, haja vista a lacuna de gêneros funcionais nesse nível de ensino. Com isso, buscamos ir além do lugar comum das orientações contidas nos livros de redação oficial, apresentando como proposta para o ensino de LM a concepção de língua enquanto atividade que ocorre em contextos de uso, nas práticas discursivas dos técnicos em seus postos de trabalho e, num processo dinâmico, procuramos transpor a efetiva prática de linguagens do trabalho para a sala de aula dos futuros técnicos formados pelo CEFET-PE.

No que diz respeito ao aspecto pedagógico, o resultado obtido revela que tais

gêneros têm grande potencial pedagógico por constituírem-se verdadeiras formas sociocomunicativas que concorrem para a qualidade da formação técnico-profissional do cidadão e para a sua inserção no mundo do trabalho.

Por fim, essa pesquisa legitima a imprescindível inter-relação prática social e prática escolar que deverá permear o ensino da Língua Portuguesa na formação técnico-profissional. Portanto, cabe às escolas de Educação Profissional promover a aprendizagem dos gêneros de ofícios; sejam elas da Educação Escolar ou da Profissional devem estar sempre atentas ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno com vista ao desenvolvimento da competência profissional, de modo que seus egressos possam atender às exigências do setor produtivo, reunindo as competências necessárias para a inserção no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. 2002. *A arte de argumentar*. Ateliê Editorial: São Paulo.
- ADAM, Jean Michel. 1993. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- AMORIM, Célio Gurgel. 2006. A contribuição do sistema ISO 9000 para o desempenho Estratégico: um estudo em empresas brasileiras do setor químico. In: *Revista Gestão Industrial da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR* v. 02, n. 04. Campus Ponta Grossa – Paraná. p. 26-37.
- ANTUNES, Irandé. 2002. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. In: *Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação*, vol. 20 - nº 1 - Jan/Jun. Florianópolis: UFSC. p. 23-48.
- ARISTÓTELES. 1932. *Arte Retórica e Arte Poética*. Rio de Janeiro. Tecnoprint.
- BAKHTIN, Mikhail. 1992. “Os Gêneros do Discurso”. In: M. BAKHTIN. *Estética da Criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes. p. 277-326.
- _____. 1997. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BARBALHO, Célia Regina Simonetti. 1996. Gestão pela qualidade: referencial teórico. R. *Ciência da Informação*, v.8, n.3, set/dez.
- BARILLI, Renato 1987. *Retórica*. Editorial Presença, Lisboa, pág. 11.
- BAZERMAN, C. 2006. *Gênero, agência e escrita*. Judith C. Hoffnagel e Angela Paiva Dionisio (orgs.). São Paulo: Cortez.
- _____. 2005. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Judith C. Hoffnagel e Angela Paiva Dionisio (orgs.). São Paulo: Cortez.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. 2002. Ensino de Língua Portuguesa e contextos histórico-metodológico. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete. 2002. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 20, n. 01, p. 49-64, jan/jun. 2002.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. 2000. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SENTEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais: ensino técnico de nível médio*. Brasília: MEC/SENTEC.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria N.º 3.214/78. *Normas Regulamentadoras – NR*, relativas a Segurança e Medicina do Trabalho. In. http://www.mte.gov.br/legislacao/portarias/1978/p_19781008_3214.asp.

BRONCKART, J. P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC.

_____. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução e organização Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes M. Matencio. São Paulo: Mercado das Letras.

CARNEIRO, Moaci Alves. 1998. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CARVALHO, Nelly. 1991. *A Terminologia Técnico-científica: aspectos lingüísticos e metodológicos*. Recife: Editora Universitária - PE

CHIAVENATO, Idalberto. 2003. *Iniciação à administração Geral*. São Paulo: MAKRON Books.

CIOCCHI Luiz e ABBATE Vinícius. 2004. *Layout correto torna obra mais produtiva e segura..* Téchne 82.

COUTINHO, Afrânio dos Santos. 1979. *A literatura no Brasil*. São Paulo: Global, v 3, parte 2.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. 2002. Modelo didático de gênero como instrumento para a formação do professor. In: MEURER José Luiz & MOTTA-ROTH (Org.). *Gêneros Textuais*. EDUSC: Santa Catarina.

CUNHA, Maria Tereza da & MATOS, Neida J. 1994. *Redação Técnica e Oficial*. Uberlândia. Ed. Da Universidade Federal de Uberlândia: MG.

CURY, Antonio. 2000. *Organização e métodos: uma visão holística*. São Paulo: Atlas.

DIONÍSIO, Ângela. 2005. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Mário Alcir et al. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas – PR: Kayganguê.

_____. MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) 2002. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. & BEZERRA, M. (Org.) (2001) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

DELPHINO, Fátima Beatriz De Benedictis. 2004. *Uma leitura multimodal de um texto publicitário*. In: <http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/bemvindo.html>.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard & et al. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. 1996. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexão sobre uma experiência francófona*. Genebra; Suíça. Trad. HOJO, Roxane. (mimeo)

DUARTE, Francisco e FEITOSA, Vera. 1998. A qualidade das comunicações escritas numa organização bancária. In: *Linguagem e trabalho*. Rio de Janeiro: Lucerna.

FAIRCLOUGH, Norman. 2001. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília.

FEITOSA, Vera Cristina Rodrigues. 1999. *Os escritos e o trabalho: um ensaio de ergonomia* (tese de doutorado): Rio de Janeiro: UFRJ.

FIORIN, José Luiz, 2001. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. 2005. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez.

GARCIA, Othon M. 1992. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

GERALDI, João Wanderley. 2000. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

HENRIQUES, Cláudio Cezar & PEREIRA, Maria Tereza G. (orgs.). 2002. *Língua e Transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto.

HOUAISS, *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. 2001.

KLEIMAN, Ângela B. 2006. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. Clécio Bunzen & Márcia Mendonça (orgs.). São Paulo: Parábola.

KRESS, Gunther & LEEUWEN, Theo van. 2006. *Reading Images: the grammar of visual design*. New York: Routledge.

KRIEGER, Maria da Graça & FINATTO, Maria José Bocorny. 2004. *Introdução à Terminologia: teoria & prática*. São Paulo: Contexto.

KOCH, Ingedore G. 2002. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

_____. 1999. *Texto e coerência*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. 1999. *Sociologia Geral*. São Paulo: Atlas.

LOPES, Silvina Rodrigues. 1994. *A legitimação em literatura*. Lisboa: Cosmos.

MACHADO, Anna Rachel. 2000. *Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas*. ABRALIN NA 50ª reunião da SBPC. Natal: Simpósio Gêneros do Discurso – algumas abordagens. (mimeo).

_____. 1998. *Descrição de Gêneros: didática de línguas e formação de professores*. Anais do GEL. (mimeo).

MACHADO, Irene A. 1995. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago/FAPES.

MAINGUENEAU, Dominique. 2002. *Análise de textos de comunicação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, L. A. 2005. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Mário Alcir et al. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas – PR: Kaygangue.

_____. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. 2001. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

_____. 2000. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: (mimeo).

MARKERT, Werner. 2004. *Trabalho, comunicação e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo*. Campinas, SP: Autores Associados.

MARTINS, Dileta Silveira & ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. 2004. *Português Instrumental*. São Paulo: Atlas.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. 2000. *Leitura, produção de textos e a escola*. Mercado das Letras: São Paulo.

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

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Editora Insular, 2000. p. 149-166.

MILLER, Carolyn. (1994). “Rhetorical Community: the cultural basis of genre”. In: Freedman & Medway (Orgs.) *Genre and the New Rhetoric*. London, Taylor & Francis Publishers.

_____.([1984] 1994). “Genre as social action”. In: Freedman & Medway (Orgs.) *Genre and the New Rhetoric*. London, Taylor & Francis Publishers.

MOTTA-ROTH, Désirée & HEBERLE, Viviane M. 2005. O conceito de estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER José Luiz; BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*.

MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária: poesia*. 1987. São Paulo: Cultrix.

MOTTA-ROTH, Désirée; HERBELE, Viviane Maria. 2005. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.

NICOLAU, Roseane Batista Feitosa. 2004. *Gêneros: da realidade histórica à realidade discursiva*. Diálogos Heterogêneos. Ana Cristina de S. Aldrigue & Eliane Ferraz Alves (orgs.). João Pessoa: Universitária – UFPB.

Novo dicionário eletrônico Aurélio. Positivo Informática: São Paulo.

OLIVEIRA, Djalma de P. Rebouças de. 2004. *Sistemas, organização & métodos: uma abordagem gerencial*. São Paulo: Atlas.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. 2001. O ensino da produção textual: o saber e o fazer das professoras. PASSEGGI, Luís & OLIVEIRA, Maria do Socorro (Org.). In: *Linguística e educação: gramática, discurso, ensino*. São Paulo: Terceira Margem.

PALMA. Cilda Magaly de L. 2004. *Gêneros textuais na atividade empresarial da era digital*. Dissertação de mestrado. UFPE.

PERELMAN, Chaïn & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. 2002. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

PERRENOUD, Philippe. 1999. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Philippe, et al. 2001. *Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?* São Paulo: Artmed.

PINTO, Abuêndia Padilha. 2001. Leitura: perspectiva socioconstrutivista. In: *Investigações - Revista da UFPE*.

_____, 2002. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

PLATÃO, 1989. *Górgias*. Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 3ª edição, pag. 62.

PRAXEDES, Carmem L. P. 2006. *O ensino da língua portuguesa instrumental - leitura e escrita para tecnológicas*. Revista Philologus, v. nº36, p. 118-125, 2006.

REBOUL, Olivier Reboul. 2000. *Introdução à retórica*. Martin Fontes: São Paulo.

ROJO, Roxane. 2001a. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: Brait, Beth (Org.) *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes.

_____. 2001b. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: Kleiman, Angela (Org.). *A formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). 2005. *Gêneros:*

teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. & CORDEIRO, Glaís Sales 2004. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. 2001. “Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?” In: Kleiman, Angela (Org.). *A formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SAUSSURE, Ferdinand de. 1916/1995. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.

SCHNAIDERMAN, Boris. 1997. Bakhtin 40 graus (uma experiência brasileira). In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e a construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, J. et al. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SCHNEUWELY, B. & DOLZ, J. 1999. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetivos escolares*. Tradução de Roxane Rojo. São Paulo: LAEL/PUC.

SCHNEUWLY, Bernard. 1994. *Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogênicas*. Genebra; Suíça. Trad. ROJO, Roxane. (mimeo).

SILVA, Marta Cristina da. 2005. *A noção de gênero em Swales: revisitando conceitos*. In: Recorte - revista de linguagem, cultura e discurso, ano 2 - número 3 - julho a dezembro de 2005.

SILVA, Rosa Virgínia M. 2000. Da sócio-história do português brasileiro para o ensino do português no Brasil hoje. In: AZEREDO, José Carlos. (Org.). *Língua portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar. 1993. *Teoria da literatura*. Almedina: Coimbra.

SILVERA, Maria Inez M. 2005. *Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica*. Maceió: UFAL.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília P. & FAÏTA, Daniel (Org.). 2002. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez.

SUDATTI, Ariane Bueno. 2003. *Raciocínio Jurídico e nova retórica*. São Paulo: Quartier Latin.

SWALES, John M. 1990. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. *Issues of genre: purposes, parodies and pedagogies. Perspectivas recientes sobre el discurso*, p. 11-25, 2001.

_____. *Other floors, other voices : a textography of a small university building*. London: Lawrence Erlbaum, 1998.

TRINGALI, Dante. 1988. *Introdução à Retórica: a retórica como crítica literária*. São Paulo: Duas Cidades.

VYGOTSKY, Lev. S. 1995. *Pensamiento Y language – cognición Y desarrollo*.

A N E X O S

ANEXO 1

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UFPE
 DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
 LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO EXERCÍCIO
 PROFISSIONAL
 PESQUISADORA: EDNA GUEDES

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

NOME DO ENTREVISTADO: _____
 IDADE: 41 - SEXO: MASCULINO
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES
 EMPRESA EM QUE TRABALHA: PERNAMBUCO CONST. EMP. LDA
 CARGO/FUNÇÃO: GERENTE CBR TEMPO DE SERVIÇO: 15 ANOS

DADOS ESPECÍFICOS

1. Em que setor da empresa você desenvolve suas atividades profissionais?

R. NO QUARTIRO 15 CBR

2. Quais principais as atividades que você desenvolve na sua prática profissional?

R. COORDENAÇÃO DAS ATIVIDADES DIÁRIAS NO QUARTIRO
TREINAMENTO DE PESSOAL, COTAÇÕES, COTIPAS DE
MATERIAIS.

3. Preencha a coluna da tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma de comunicação e meio de comunicação utilizado por você durante suas atividades profissionais diárias

LINGUAGEM		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Oral	60	Telefone	40
b	Escrita	30	Comunicações presenciais	40
c	Simbólicas		E-mail, chat, outros	10
d	Gestos		Comunicações escritas tradicionais (cis, ofícios, relatórios etc.)	10
e	Sinais	10		
Total			Total	100%

4. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante:

- a. preencher um formulário;
 b. seguir um modelo;
 c. criar a partir de seu conhecimento prévio.

5. Ao escrever um texto, você considera importante que sua atenção esteja voltada para:

- a. o objetivo da informação;
 b. o modelo do texto;
 c. a correção do texto.

6. Ao escrever um texto técnico, você empregar:

- a. palavras de sua área de trabalho;
 b. palavras de uso geral;
 c. não sabe informar.

7. Em sua opinião, o entendimento por parte do leitor dos textos técnicos que você produz depende também:

- a. o conhecimento técnico que você revela;
 b. o conhecimento geral que você demonstra;
 c. o conhecimento técnico partilhado entre você, produtor, e o leitor de seus textos.

8. Assinale entre os gêneros textuais, abaixo relacionados, aqueles produzidos e recebidos por você na empresa e acrescente algum que tenha sido omitido.

Gêneros Textuais	Produzidos	Recebidos	Gêneros Textuais	Produzidos	Recebidos
Ata	X	X	Ordem de pagamento	X	X
Aviso	X	X	Ordem de serviços	X	X
Bilhete			Pareceres técnicos	X	X
Carta	X	X	Planj. e controle de prod.	X	X
Cartazes	X	X	Procedimentos técnicos	X	X
Circulares	X	X	Programação de produção	X	X
Comunicação interna(CI)	X	X	Projetos (especificar)		X
Convite	X	X	Registro de ocorrência	X	X
Cronograma	X	X	Registro de presença	X	X
Folder	X	X	Relação de material	X	X
Informativos impressos		X	Relatório	X	X
Instruções Normativas		X	Requerimento	X	X
Memorando		X	Rostancio *		X
Notas Fiscais	X	X	Telegrama		X
Ofício	X	X			
Ordem de execução	X	X			

9. Ao iniciar sua carreira profissional, qual a maior dificuldade encontrada por você ao produzir esses textos?

R. FREQUÊNCIA DOS DADOS CONTIDOS NOS TEXTOS
E LINGUAGEM TÉCNICA.

10. A seu ver, como a sua formação escolar e profissional poderia ter contribuído para o desenvolvimento de seu desempenho linguístico?

R. É IMPORTANTE NA MEDITAÇÃO QUE OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS
PERMITAM QUE A PASSAGEM DAS INFORMAÇÕES DE MANEIRA
MAIS CLARA E OBJETIVA PERMITINDO UMA MELHOR COMUNICAÇÃO
E UM FLUXO MELHOR DO CONHECIMENTO.

Agradecemos sua colaboração.

Contato pelo e-mail: ednagoosza@yahoo.com.br

* Lista que especifica peso, qualidade e quantidade de mercadores embarcados ou vendidos (Houaiss Eletrônico 2001)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UPE
 DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
 LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO EXERCÍCIO
 PROFISSIONAL
 PESQUISADORA: EDNA GUEDES

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

NOME DO ENTREVISTADO: _____
 IDADE: 22 - SEXO: FEMULINO
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TÉCNICA DE SEG. DO TRAB.
 EMPRESA EM QUE TRABALHA: REGULADORO CONSTRUTORA EUDOREN.
 CARGO/FUNÇÃO: TEC. SEG. TRAB. TEMPO DE SERVIÇO: 2 ANOS

DADOS ESPECÍFICOS

1. Em que setor da empresa você desenvolve suas atividades profissionais?

R. CONSTRUTORA CIVIL

2. Quais principais as atividades que você desenvolve na sua prática profissional?

R. INSPEÇÃO NA OBRA, DISTRIBUIÇÃO DE PLANOS, RECEBIMENTO DE DOCUMENTOS, INSERÇÃO DE CONTEÚDO NAS PLANOS, REVISÃO E REAJUSTES, AVALIAÇÃO DO PLANO E O USO, ACOMP. NA MANUTENÇÃO DAS LAR. E EQU.

3. Preencha a coluna da tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma de comunicação e meio de comunicação utilizado por você durante suas atividades profissionais diárias

LINGUAGEM		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Oral	50%	Telefone	5%
b	Escrita	30%	Comunicações presenciais	50%
c	Símbolos	10%	E-mail, chat, outros	25%
d	Gestos	05%	Comunicações escritas tradicionais (cis, ofícios, relatórios etc.)	20%
e	Sinais	05%		
Total		100%	Total	100%

4. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante:

- a. () preencher um formulário;
 b. (✓) seguir um modelo;
 c. () criar a partir de seu conhecimento prévio.

5. Ao escrever um texto, você considera importante que sua atenção esteja voltada para:

- a. (✓) o objetivo da informação;
 b. () o modelo do texto;
 c. () a correção do texto.

6. Ao escrever um texto técnico, você empregar:

- a. (✓) palavras de sua área de trabalho;
 b. () palavras de uso geral;
 c. () não sabe informar.

7. Em sua opinião, o entendimento por parte do leitor dos textos técnicos que você produz depende também:

- a. () o conhecimento técnico que você revela;
 b. () o conhecimento geral que você demonstra;
 c. (✓) o conhecimento técnico partilhado entre você, produtor, e o leitor de seus textos.

8. Assinale entre os gêneros textuais, abaixo relacionados, aqueles produzidos e recebidos por você na empresa e acrescente algum que tenha sido omitido.

Gêneros Textuais	Produzidos	Recebidos	Gêneros Textuais	Produzidos	Recebidos
Ata		X	Ordem de pagamento		
Aviso	X	X	Ordem de serviços		X
Bilhete	X		Parcerias técnicas		X
Carta	X	X	Planej. e controle de prod.		
Cartazes	X		Procedimentos técnicos		X
Circulares	X	X	Programação de produção		X
Comunicação interna(CI)	X		Projetos (especificar)		
Convite		X	Registro de ocorrência		-
Cronograma	X	X	Registro de presença	X	-
Folder		X	Relação de material	X	X
Informativos impressos	X	X	Relatório	X	
Instruções Normativas		X	Requerimento	X	
Memorando		X	Romanceo *		
Notas Fiscais			Telegrama		
Ofício		X			
Ordem de execução		X			

9. Ao iniciar sua carreira profissional, qual a maior dificuldade encontrada por você ao produzir esses textos?

R. A falta de uma disciplina específica para o trabalho mais técnico no curso de Tec. Seg. do Trab. é difícil no início, mas com o tempo o aprendizado aumenta e a dificuldade diminui.

10. A seu ver, como a sua formação escolar e profissional poderia ter contribuído para o desenvolvimento de seu desempenho linguístico?

R. com mais horas aulas na disciplina de Português para desenvolver o conhecimento linguístico, tanto técnico quanto básico.

Agradecemos sua colaboração.

Contato pelo e-mail: ednagsouza@yahoo.com.br

* Lista que especifica peso, qualidade e quantidade de mercadores embarcados ou vendidos (Houaiss Eletrônico 2001)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UPE
 DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
 LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO EXERCÍCIO
 PROFISSIONAL
 PESQUISADORA: EDNA GUEDES

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

NOME DO ENTREVISTADO: _____
 IDADE: 33 - SEXO: MASCULINO
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TÉCNICO EM REGRISBAÇÃO
 EMPRESA EM QUE TRABALHA: ACCLIMA ENSEHARIA LTDA
 CARGO/FUNÇÃO: TÉCNICO EM REGRISBAÇÃO TEMPO DE SERVIÇO: 1 ANO E 4 MESES

DADOS ESPECÍFICOS

1. Em que setor da empresa você desenvolve suas atividades profissionais?

R. ORÇAS

2. Quais principais as atividades que você desenvolve na sua prática profissional?

R. ANLISES E TESTES EM MÁQUINAS E SISTEMAS DE CONTABILIDADE E
 ESCAVAS, RELATÓRIOS E VERIFICAÇÃO DA INSTALAÇÃO EM RELE-
 VOS DO PROJETO E AS NORMAS.

3. Preencha a coluna da tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma de comunicação e meio de comunicação utilizado por você durante suas atividades profissionais diárias

LINGUAGEM		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Oral	40%	Telefone	30%
b	Escrita	30%	Comunicações presenciais	30%
c	Símbolos	30%	E-mail, chat, outros	30%
d	Gestos	20%	Comunicações escritas tradicionais (cis, ofícios, relatórios etc.)	40%
e	Sinais			
Total			Total	100%

4. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante:

- a. preencher um formulário;
 b. seguir um modelo;
 c. criar a partir de seu conhecimento prévio.

5. Ao escrever um texto, você considera importante que sua atenção esteja voltada para:

- a. o objetivo da informação;
 b. o modelo do texto;
 c. a correção do texto.

6. Ao escrever um texto técnico, você emprega:

- a. palavras de sua área de trabalho;
 b. palavras de uso geral;
 c. não sabe informar.

7. Em sua opinião, o entendimento por parte do leitor dos textos técnicos que você produz depende também:

- a. o conhecimento técnico que você revela;
 b. o conhecimento geral que você demonstra;
 c. o conhecimento técnico compartilhado entre você, produtor, e o leitor de seus textos.

8. Assinale entre os gêneros textuais, abaixo relacionados, aqueles produzidos e recebidos por você na empresa e acrescente algum que tenha sido omitido.

Gêneros Textuais	Produzidos:	Recebidos:	Gêneros Textuais	Produzidos:	Recebidos:
Ata			Ordem de pagamento		
Aviso		X	Ordem de serviços		X
Bilhete		X	Parcerias técnicas		X
Capa			Planej. e controle de prod.		
Cartazes			Procedimentos técnicos		X
Circulares			Programação de produção	X	
Comunicação interna(CT)			Projetos (especificar)		
Convite		X	Registro de ocorrência		
Cronograma			Registro de presença		
Folder		X	Relação de material		
Informativos impressos		X	Relatório	X	
Instruções Normativas		X	Requerimento		
Memorando			Romancio *		
Notas Fiscais			Telegrama		
Ofício					
Ordem de execução		X			

9. Ao iniciar sua carreira profissional, qual a maior dificuldade encontrada por você ao produzir esses textos?

R. ENCONTRAR UMA LINGUAGEM SIMPLES E TÉCNICA, DE FORMA QUE O LEITOR, ENTENDEÇA COM CLAREZA.

10. A seu ver, como a sua formação escolar e profissional poderia ter contribuído para o desenvolvimento do seu desempenho linguístico?

R. DE FORMA ESCRITA, ATRAVÉS DE LIVROS E REVISTAS.

Agradecemos sua colaboração.

Contato pelo e-mail: ednagoutza@yahoo.com.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UPE
 DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
 LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO EXERCÍCIO
 PROFISSIONAL
 PESQUISADORA: EDNA GUEDES

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

NOME DO ENTREVISTADO: _____
 IDADE: 23 - SEXO: MASCULINO
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ELETRICISTA
 EMPRESA EM QUE TRABALHA: ARCOVITA LTDA.
 CARGO/FUNÇÃO: SUPERVISOR DE LOGÍSTICA TEMPO DE SERVIÇO: 5 ANOS

DADOS ESPECÍFICOS

1. Em que setor da empresa você desenvolve suas atividades profissionais?

R. SUPRIMENTOS

2. Quais principais as atividades que você desenvolve na sua prática profissional?

R. ADMINISTRO O SETOR DE SUPRIMENTOS E TODA A LOGÍSTICA DE DISTRIBUIÇÃO DE PRODUTOS ACABADOS DA FABRICAÇÃO DE DUTOS PARA CLIMATIZAÇÃO DE AMBIENTES E MATERIAIS CONSUMÍVEIS PARA SUA INSTALAÇÃO, TAMBÉM COMO OS QUE FAZEM PARTE DO FUNCIONAMENTO DOS EQUIPAMENTOS.

3. Preencha a coluna da tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma de comunicação e meio de comunicação utilizado por você durante suas atividades profissionais diárias

LINGUAGEM		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Oral	60%	Telefone	25%
b	Escrita	40%	Comunicações presenciais	10%
c	Símbolos	0%	E-mail, chat, outros	60%
d	Gestos	0%	Comunicações escritas tradicionais (cit. ofícios, relatórios etc.)	5%
e	Sinais	0%		
Total			Total	100%

4. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante:

- a. () preencher um formulário;
 b. () seguir um modelo;
 c. (X) criar a partir de seu conhecimento prévio.

5. Ao escrever um texto, você considera importante que sua atenção esteja voltada para:

- a. (X) o objetivo da informação;
 b. () o modelo do texto;
 c. () a correção do texto.

6. Ao escrever um texto técnico, você emprega:

- a. (X) palavras de sua área de trabalho;
 b. () palavras de uso geral;
 c. () não sabe informar.

7. Em sua opinião, o entendimento por parte do leitor dos textos técnicos que você produz depende também:

- a. () o conhecimento técnico que você revela;
 b. () o conhecimento geral que você demonstra;
 c. (X) o conhecimento técnico partilhado entre você, produtor, e o leitor de seus textos.

8. Assinale entre os gêneros textuais, abaixo relacionados, aqueles produzidos e recebidos por você na empresa e acrescente algum que tenha sido omitido.

Gêneros Textuais	Produzidos:	Recebidos:	Gêneros Textuais	Produzidos:	Recebidos:
Ata		X	Ordem de pagamento	X	
Aviso		X	Ordem de serviços	X	
Bilhete		X	Pareceres técnicos		X
Carta		X	Planej. e controle de prod.		X
Cartazes		X	Procedimentos técnicos		
Circulares		X	Programação de produção		X
Comunicação interna(CI)		X	Projetos (especificar)		X
Convite		X	Registro de ocorrência		
Cronograma	X		Registro de presença		
Folder		X	Relação de material	X	X
Informativos impressos		X	Relatório		X
Instruções Normativas		X	Requerimento	X	
Memorando			Romancio *	X	X
Notas Fiscais	X	X	Telegrama		
Ofício					
Ordem de execução					

9. Ao iniciar sua carreira profissional, qual a maior dificuldade encontrada por você ao produzir esses textos?

R. CLAREZA NAS INFORMAÇÕES

10. A seu ver, como a sua formação escolar e profissional poderia ter contribuído para o desenvolvimento de seu desempenho lingüístico?

R. COM EXEMPLOS PRÁTICOS DE DIVERSAS ÁREAS DE ATUAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.

Agradecemos sua colaboração.

Contato pelo e-mail: ednagsozza@yahoo.com.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UPE
 DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
 LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO CEFET-PE
 PESQUISADORA: EDNA GUEDES

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

NOME DO ENTREVISTADO: _____
 IDADE: 37 - SEXO: Feminino
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: Especialização - licenciatura em letras
 INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: CEFET-PE
 CARGO/FUNÇÃO: Professora TEMPO DE SERVIÇO: 18 anos

DADOS ESPECÍFICOS

1. Há outra função você exerça além de professor(a)?

R. Não

2. Em que curso técnico você desenvolve sua prática pedagógica?

R. Todos os cursos técnicos

3. Com base em sua experiência profissional, preencha a coluna da tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma de comunicação a ser empregada pelos alunos dos cursos técnicos nos postos de trabalho.

MANIFESTAÇÃO		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Comunicação oral	50%	Telefone	10%
b	Comunicação escrita	20%	Comunicações presenciais	30%
c	Símbolos	10%	E-mail, chat, outros	20%
d	Gestos	10%	Comunicações escritas tradicionais (cts, ofícios, relatórios etc.)	40%
e	Sinais	10%		
Total		100%	Total	100%

4. Em sua concepção, é importante que o aluno saiba:

- a. () preencher um formulário;
- b. () seguir um modelo;
- c. (X) preencher formulários e produzir textos sem a necessidade de modelos.

5. A seu ver, ao produzir um texto a atenção do aluno deverá estar voltada para:

- a. (X) o objetivo da informação;
- b. () o modelo do texto;
- c. () a correção do texto.

6. A partir de sua experiência, nos textos técnicos o aluno deverá empregar:

- a. (X) termos de sua área de trabalho;
- b. () palavras de uso geral;
- c. () não deverá haver preocupação a esse respeito.

7. Em sua opinião, um melhor entendimento por parte do leitor dos textos técnicos produzido pelo aluno depende também:

- a. () do conhecimento técnico revelado;
- b. (X) do conhecimento geral demonstrado;
- c. () do conhecimento técnico partilhado entre produtor e leitor

3. Para o desenvolvimento da competência comunicativa relativa à formação profissional, quais os gêneros textuais são ensinados por você a seus alunos?

Plan. projeto	currículo	resenha crítica
ofício	ata	artigo
memorando	regressoimento	
carta	edital	

9. Como você justifica a preferência pelos gêneros textuais citados.

R. Há a necessidade de o aluno melhorar sua escrita acadêmica e ser um leitor proficiente e bom produtor de textos.

10. Quais as falhas mais comuns detectadas na produção textual de seus alunos?

R. Insegurança, fuga da proposta temática (pro-
eiat), pobreza vocabular em relação à escrita,
falta organização textual.

Agradecemos sua colaboração

Contato pelo e-mail: ednagsouza@yahoo.com.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UFPE
 DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
 LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO CEFET-PE
 PESQUISADORA: EDNA GUEDES

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

NOME DO ENTREVISTADO: Edna Guedes
 IDADE: 53 anos - SEXO: Feminino
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: Licenciatura e Bacharelado em Letras, Especialização em Língua Portuguesa
 INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: CEFET-PE
 CARGO/FUNÇÃO: professora TEMPO DE SERVIÇO: 29 anos

DADOS ESPECÍFICOS

1. Há outra função que você exerça além de professor(a)?

R. Não

2. Em que curso técnico você desenvolve sua prática pedagógica?

R. Em todos

3. Com base em sua experiência profissional, preencha a coluna da tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma de comunicação a ser empregada pelos alunos dos cursos técnicos nos postos de trabalho.

MANIFESTAÇÃO		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Comunicação oral	45%	Telefone	10%
b	Comunicação escrita	30%	Comunicações presenciais	20%
c	Símbolos	2%	E-mail, chat, outros	5%
d	Gestos	2%	Comunicações escritas tradicionais (cis, ofícios, relatórios etc.)	15%
e	Sinais	1%		
Total		100%	Total	100%

4. Em sua concepção, é importante que o aluno saiba:

- a. () preencher um formulário;
 b. () seguir um modelo;
 c. (X) preencher formulários e produzir textos sem a necessidade de modelos.

5. A seu ver, ao produzir um texto a atenção do aluno deverá estar voltada para:

- a. (X) o objetivo da informação;
 b. () o modelo do texto;
 c. () a correção do texto.

6. A partir de sua experiência, nos textos técnicos o aluno deverá empregar:

- a. (X) termos de sua área de trabalho;
 b. () palavras de uso geral;
 c. () não deverá haver preocupação a esse respeito.

7. Em sua opinião, um melhor entendimento por parte do leitor dos textos técnicos produzido pelo aluno depende também:

- a. () do conhecimento técnico revelado;
 b. () do conhecimento geral demonstrado;
 c. (X) do conhecimento técnico compartilhado entre produtor e leitor

8. Para o desenvolvimento da competência comunicativa relativa à formação profissional, quais os gêneros textuais são ensinados por você a seus alunos?

Relatório	Memorando	
Carta de apresentação	Ofício	
Currículo		
Requerimento		
Ata		

9. Como você justifica a preferência pelos gêneros textuais citados.

R. Os gêneros textuais ministrados são exigência de conteúdo programático elaborado em parceria entre a Coordenação de Língua Portuguesa e as Coordenadoras dos Cursos Técnicos.

10. Quais as falhas mais comuns detectadas na produção textual de seus alunos?

R.

A falta de cuidado com a coesão e a coerência.

Agradecemos sua colaboração

Contato pelo e-mail: ednagsouza@yahoo.com.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UFPE
 DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
 LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO CEFET-PE
 PESQUISADORA: EDNA GUEDES

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

NOME DO ENTREVISTADO: _____

IDADE: 51 - SEXO: Feminino

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: Professora de Português

INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

CARGO/FUNÇÃO: Professora de 1º e 2º graus TEMPO DE SERVIÇO: 25 anos

DADOS ESPECÍFICOS

1. Há outra função você exerça além de professor(a)?

R. Sim, Coordenadora do Núcleo de Língua Portuguesa

2. Em que curso técnico você desenvolve sua prática pedagógica?

R. Em todos, além do ensino médio

3. Com base em sua experiência profissional, preencha a coluna da tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma de comunicação a ser empregada pelos alunos dos cursos técnicos nos postos de trabalho.

MANIFESTAÇÃO		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Comunicação oral		Telefone	
b	Comunicação escrita		Comunicações presenciais	
c	Símbolos		E-mail, chat, outros	
d	Gestos		Comunicações escritas tradicionais (cis, ofícios, relatórios etc.)	
e	Sinais			
Total		100%	Total	100%

4. Em sua concepção, é importante que o aluno saiba:

- a. () preencher um formulário;
- b. () seguir um modelo;
- c. () preencher formulários e produzir textos sem a necessidade de modelos.

5. A seu ver, ao produzir um texto a atenção do aluno deverá estar voltada para:

- a. () o objetivo da informação;
- b. () o modelo do texto;
- c. () a correção do texto.

6. A partir de sua experiência, nos textos técnicos o aluno deverá empregar.

- a. () termos de sua área de trabalho;
- b. () palavras de uso geral;
- c. () não deverá haver preocupação a esse respeito.

7. Em sua opinião, um melhor entendimento por parte do leitor dos textos técnicos produzido pelo aluno depende também:

- a. () do conhecimento técnico revelado;
- b. () do conhecimento geral demonstrado;
- c. () do conhecimento técnico partilhado entre produtor e leitor

8. Para o desenvolvimento da competência comunicativa relativa à formação profissional, quais os gêneros textuais são ensinados por você a seus alunos?

Textos narrativos	Até	Requisimento
Textos argumentativos	Ofício	Currículo
Textos dissertativos	Memorando	
Relatório	Proposta Técnica	
Carta comercial	Texto instrucionais	

9. Como você justifica a preferência pelos gêneros textuais citados.

R. Em função das necessidades desmistificadas e requisitadas pelas diversas profissões que fazem parte do mercado de trabalho, facilitando assim, a comunicação do profissional na sua área.

10. Quais as falhas mais comuns detectadas na produção textual de seus alunos?

R. A falta de leitura, a limitação e a pobreza vocabular, a dificuldade de interpretação de texto, que limitam a visão de mundo dos alunos, a incorreção vocabular e de sentido, a falta de entendimento da subtextualidade do texto.

Agradecemos sua colaboração

Contato pelo e-mail: ednagsouza@yahoo.com.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UFPE
 DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
 LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO CEFET-PE
 PESQUISADORA: EDNA GUEDES

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

NOME DO ENTREVISTADO: _____
 IDADE: 56 - SEXO: Feminino
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: licenciatura em Letras
 INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: CEFET-PE
 CARGO/FUNÇÃO: Professora TEMPO DE SERVIÇO: 28 anos

DADOS ESPECÍFICOS

1. Há outra função você exerça além de professor(a)?

R. não

2. Em que curso técnico você desenvolve sua prática pedagógica?

R. em todos os cursos de nível técnico

3. Com base em sua experiência profissional, preencha a coluna da tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma de comunicação a ser empregada pelos alunos dos cursos técnicos nos postos de trabalho.

MANIFESTAÇÃO		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Comunicação oral	60%	Telefone	10%
b	Comunicação escrita	30%	Comunicações presenciais	40%
c	Símbolos	-	E-mail, chat, outros	20%
d	Gestos	5%	Comunicações escritas tradicionais (cis, ofícios, relatórios etc.)	30%
e	Sinais	5%		
Total		100%	Total	100%

4. Em sua concepção, é importante que o aluno saiba:

- a. () preencher um formulário;
 b. () seguir um modelo;
 c. (X) preencher formulários e produzir textos sem a necessidade de modelos.

5. A seu ver, ao produzir um texto a atenção do aluno deverá estar voltada para:

- a. (X) o objetivo da informação;
 b. () o modelo do texto;
 c. () a correção do texto.

6. A partir de sua experiência, nos textos técnicos o aluno deverá empregar.

- a. (X) termos de sua área de trabalho;
 b. () palavras de uso geral;
 c. () não deverá haver preocupação a esse respeito.

7. Em sua opinião, um melhor entendimento por parte do leitor dos textos técnicos produzido pelo aluno depende também:

- a. (X) do conhecimento técnico revelado;
 b. () do conhecimento geral demonstrado;
 c. () do conhecimento técnico partilhado entre produtor e leitor

8. Para o desenvolvimento da competência comunicativa relativa à formação profissional, quais os gêneros textuais são ensinados por você a seus alunos?

Carta comercial	Textos descritivos
Relatório	Argumentativos
Requisição	Textos instrucionais
Memorando	Varia
Contrato	
Proposta Técnica	
Ata	
Ofício	
Folder	
Autos	

9. Como você justifica a preferência pelos gêneros textuais citados.

R. São imprescindíveis à comunicação estabelecida entre a sociedade e a sociedade do trabalho.

10. Quais as falhas mais comuns detectadas na produção textual de seus alunos?

R. Falta de leitura, imprecisão vocabular e de sentido, falta de entendimento da finalidade do texto.

Agradecemos sua colaboração

Contato pelo e-mail: ednagsouza@yahoo.com.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UFPPE
 DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
 LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO CEFET-PE
 PESQUISADORA: EDNA GUEDES

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

NOME DO ENTREVISTADO: Edna Guedes
 IDADE: 50 - SEXO: FEMININO
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ENGENHARIA CIVIL
 INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 CARGO/FUNÇÃO: Coord. de Atividades Acadêmicas / PROFESSORA TEMPO DE SERVIÇO: 30 anos

DADOS ESPECÍFICOS

1. Há outra função que você exerça além de professor(a)?
 R. Coordenadora de Atividades Acadêmicas do Curso de Engenharia Civil e Saneamento Ambiental
2. Em que curso técnico você desenvolve sua prática pedagógica?
 R. Curso Técnico de Edificações e Superior de Tecnologia de Gestão Ambiental
3. Com base em sua experiência profissional, preencha a coluna da tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma de comunicação a ser empregada (produção e leitura) pelos alunos dos cursos técnicos nos postos de trabalho

MANIFESTAÇÃO		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Comunicação oral	60%	Telefone	45%
b	Comunicação escrita	30%	Comunicações presenciais	40%
c	Símbolos	5%	E-mail, chat, outros	35%
d	Gestos	3%	Comunicações escritas tradicionais (cis, ofícios, relatórios etc.)	30%
e	Sinais	2%		-
Total		100%	Total	100%

4. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante para o aluno
- preencher um formulário;
 - seguir um modelo;
 - preencher formulários e produzir textos sem a necessidade de modelos.
5. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante que a atenção do aluno esteja voltada para
- o objetivo da informação;
 - o modelo do texto;
 - a correção do texto.
6. A partir de sua experiência, nos textos técnicos o aluno deverá empregar:
- termos de sua área de trabalho;
 - palavras de uso geral;
 - não deverá haver preocupação a esse respeito.
7. Em sua opinião, um melhor entendimento por parte do leitor dos textos técnicos produzido pelo aluno depende também:
- do conhecimento técnico revelado;
 - do conhecimento geral demonstrado;
 - do conhecimento técnico partilhado entre produtor e leitor.

8. Para o desenvolvimento das competências relativas à disciplina que você leciona, quais os gêneros textuais requisitados por você aos seus alunos para ler ou produzir?

Relatórios	
Leitura e Interpretação de Planos	
Leitura e Interpretação de Normas Técnicas	
Leitura e Interpretação de Normas de Regulamentos	
Leitura e Interpretação de Manuais	
Técnicas de Produção	
Elaboração de Mapas de Procedim.	
Resumo de trabalhos/ Seminários	
Apresentação em Power Point	

9. Como você justifica a preferência pelos gêneros textuais citados?

R. Os textos referidos são de fundamental importância para o desenvolvimento profissional do Técnico de Qualificação

10. Quais as falhas mais comuns detectadas na produção textual de seus alunos?

R. Desorganização das ideias

Agradecemos sua colaboração

Contato pelo e-mail: ednagsouza@yahoo.com.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UFPE
 DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
 LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO CEFET-PE
 PESQUISADORA: EDNA GUEDES

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

NOME DO ENTREVISTADO: Edna Guedes
 IDADE: 44 - SEXO: Masculino
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: Técnico em Mecânica e Técnico em Segurança
 INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: CEFET PE
 CARGO/FUNÇÃO: Professor/Coordenador TEMPO DE SERVIÇO: 16 anos

DADOS ESPECÍFICOS

1. Há outra função que você exerça além de professor(a)?

R. Sim, coordenador de Curso Técnico de Segurança do Trabalho

2. Em que curso técnico você desenvolve sua prática pedagógica?

R. Curso Técnico de Segurança do Trabalho, Tec. em Química Edifícios, etc.

3. Com base em sua experiência profissional, preencha a coluna da tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma de comunicação a ser empregada (produção e leitura) pelos alunos dos cursos técnicos nos postos de trabalho.

MANIFESTAÇÃO		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Comunicação oral	50	Telefone	10
b	Comunicação escrita	30	Comunicações presenciais	50
c	Símbolos	10	E-mail, chat, outros	20
d	Gestos	5	Comunicações escritas tradicionais (cis, ofícios, relatórios etc.)	20
e	Sinais	5		
Total		100%	Total	100%

4. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante para o aluno

- a. () preencher um formulário;
- b. () seguir um modelo;
- c. (x) preencher formulários e produzir textos sem a necessidade de modelos.

5. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante que a atenção do aluno esteja voltada para

- a. (x) o objetivo da informação;
- b. () o modelo do texto;
- c. () a correção do texto.

6. A partir de sua experiência, nos textos técnicos o aluno deverá empregar:

- a. (x) termos de sua área de trabalho;
- b. () palavras de uso geral;
- c. () não deverá haver preocupação a esse respeito.

7. Em sua opinião, um melhor entendimento por parte do leitor dos textos técnicos produzido pelo aluno depende também:

- a. () do conhecimento técnico revelado;
- b. () do conhecimento geral demonstrado;
- c. (x) do conhecimento técnico compartilhado entre produtor e leitor.

8. Para o desenvolvimento das competências relativas à disciplina que você leciona, quais os gêneros textuais requisitados por você aos seus alunos para ler ou produzir?

Revisões	Normas CBT
Procedimentos Operacionais	
Comunicações Internas	
Normas Internas	
Normas Regulamentadoras da ABNT	
Normas Internacionais (ISO, BS, CHAS, ACGIH)	
Plano de Aviso	
Treinamentos	

9. Como você justifica a preferência pelos gêneros textuais citados?

R. Devido as atribuições das profissões da segurança do TTE
basta nos diversos casos de atividade.

10. Quais as falhas mais comuns detectadas na produção textual de seus alunos?

R. Concordância, coerência e objetividade.

Agradecemos sua colaboração

Contato pelo e-mail: ednagsouza@yahoo.com.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UFPPE
 DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
 LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO CEFET-PE
 PESQUISADORA: EDNA GUEDES

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

NOME DO ENTREVISTADO: _____
 IDADE: 49 - SEXO: MASCULINO
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TEC. em REFRIGERAÇÃO - PÓS GRADUAÇÃO
 INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: CEFET-PE
 CARGO/FUNÇÃO: PROFESSOR TEMPO DE SERVIÇO: 28 ANOS

DADOS ESPECÍFICOS

1. Há outra função que você exerça além de professor(a)?

R. NÃO

2. Em que curso técnico você desenvolve sua prática pedagógica?

R. CURSO TÉCNICO DE REFRIGERAÇÃO e Ar Condicionado

3. Com base em sua experiência profissional, preencha a coluna da tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma de comunicação a ser empregada (produção e leitura) pelos alunos dos cursos técnicos nos postos de trabalho

MANIFESTAÇÃO		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Comunicação oral	<u>70%</u>	Telefone	<u>60%</u>
b	Comunicação escrita	<u>20%</u>	Comunicações presenciais	<u>33%</u>
c	Símbolos	<u>5%</u>	E-mail, chat, outros	
d	Gestos	<u>3%</u>	Comunicações escritas tradicionais (cis, ofícios, relatórios etc.)	<u>7%</u>
e	Sinais	<u>2%</u>		
Total		100%	Total	100%

4. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante para o aluno

- a. () preencher um formulário;
 b. () seguir um modelo;
 c. () preencher formulários e produzir textos sem a necessidade de modelos.

5. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante que a atenção do aluno esteja voltada para

- a. () o objetivo da informação;
 b. () o modelo do texto;
 c. () a coesão do texto.

6. A partir de sua experiência, nos textos técnicos o aluno deverá empregar:

- a. () termos de sua área de trabalho;
 b. () palavras de uso geral;
 c. () não deverá haver preocupação a esse respeito.

7. Em sua opinião, um melhor entendimento por parte do leitor dos textos técnicos produzido pelo aluno depende também:

- a. () do conhecimento técnico revelado;
 b. () do conhecimento geral demonstrado;
 c. () do conhecimento técnico partilhado entre produtor e leitor.

8. Para o desenvolvimento das competências relativas à disciplina que você leciona, quais os gêneros textuais requisitados por você aos seus alunos para ler ou produzir?

RELATORIOS	PARCELER TECNICO

9. Como você justifica a preferência pelos gêneros textuais citados?

R. VISTOS ESTES SEREM, UMA RADIOGRAFIA DA
FORMA OU DAS FORMAS PELAS QUAIS OS
ALUNOS APRENDEM O QUE FOI
MINISTRADO

10. Quais as falhas mais comuns detectadas na produção textual de seus alunos?

R. escrita e elaboração

Agradecemos sua colaboração

Contato pelo e-mail: ednagsouza@yahoo.com.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/UFPE
 DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
 LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO CEFET-PE
 PESQUISADORA: EDNA GUEDES

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

NOME DO ENTREVISTADO: _____
 IDADE: 44 anos - SEXO: MASCULINO
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: TECNICO EM ELETROTECNICA
 INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: CEFET PERNAMBUCO
 CARGO/FUNÇÃO: PROFESSOR TEMPO DE SERVIÇO: 22 ANOS 10 meses

DADOS ESPECÍFICOS

1. Há outra função que você exerça além de professor(a)?

R. NÃO

2. Em que curso técnico você desenvolve sua prática pedagógica?

R. Eletrotécnica

3. Com base em sua experiência profissional, preencha a coluna da tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma de comunicação a ser empregada (produção e leitura) pelos alunos dos cursos técnicos nos postos de trabalho

MANIFESTAÇÃO		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Comunicação oral	60	Telefone	30
b	Comunicação escrita	22	Comunicações presenciais	40
c	Símbolos	13	E-mail, chat, outros	15
d	Gestos	3	Comunicações escritas tradicionais (cis, ofícios, relatórios etc.)	15
e	Sinais	2		
Total		100%	Total	100%

4. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante para o aluno

- a. () preencher um formulário;
- b. () seguir um modelo;
- c. (X) preencher formulários e produzir textos sem a necessidade de modelos.

5. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante que a atenção do aluno esteja voltada para

- a. (X) o objetivo da informação;
- b. () o modelo do texto;
- c. () a correção do texto.

6. A partir de sua experiência, nos textos técnicos o aluno deverá empregar:

- a. (X) termos de sua área de trabalho;
- b. () palavras de uso geral;
- c. () não deverá haver preocupação a esse respeito.

7. Em sua opinião, um melhor entendimento por parte do leitor dos textos técnicos produzido pelo aluno depende também:

- a. () do conhecimento técnico revelado;
- b. (X) do conhecimento geral demonstrado;
- c. () do conhecimento técnico partilhado entre produtor e leitor.

8. Para o desenvolvimento das competências relativas à disciplina que você leciona, quais os gêneros textuais requisitados por você aos seus alunos para ler ou produzir?

Procedimentos Argumentativos Narrativas	Ensaio Normas Técnicas Padronização
/	/

9. Como você justifica a preferência pelos gêneros textuais citados?

R. A disciplina utiliza como referência diversas Normas (NBR-10, Norma de Conectivos de energia elétrica, padrões de estruturas de redes de Distribuição, etc) objetivando a consulta por parte do aluno e a interpretação e aplicação delas.

10. Quais as falhas mais comuns detectadas na produção textual de seus alunos?

R. A dificuldade de interpretação, falta de coesão, clareza e objetividade.

Agradecemos sua colaboração

Contato pelo e-mail: ednagsouza@yahoo.com.br

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

PESQUISADORA: Edna Guedes

ALUNO DO CURSO TÉCNICO: _____

FAIXA ETÁRIA: 21 anos - SEXO: M

INSTITUIÇÃO EM QUE ESTUDA: CEFET-PE

QUESTIONÁRIO DO ALUNO DO CURSO TÉCNICO 3

1. Curso Técnico em EdificaçõesPeríodo III

2. Quais principais as atividades que você desenvolverá, como técnico, após a conclusão de seu curso? _____

Fazer projetos com até 30m², Organizar documentos, Trabalhar com projetos de estrutura, elétrica, hidráulica, Gerenciar obras, Organizar cantinas através do layout, etc.

3. Com base em sua concepção, preencha a tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma e meio de comunicação que você deverá empregar como técnico nos postos de trabalho.

MANIFESTAÇÃO		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Comunicação oral	50%	Telefone	30%
b	Comunicação escrita	25%	Comunicações presenciais	40%
c	Símbolos	10%	E-mail, chat, outros	15%
d	Gestos	7,5%	Comunicações escritas tradicionais (cls, ofícios, relatórios etc.)	15%
e	Símas	2,5%		
Total		100%	Total	100%

4. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante:

- a. preencher um formulário;
 b. seguir um modelo;
 c. preencher formulários e produzir textos sem a necessidade de modelos.

5. Ao ter que produzir um texto, você considera importante que sua atenção esteja voltada para:

- a. o objetivo da informação;
 b. o modelo do texto;
 c. a correção do texto.

6. A partir de sua experiência, nos textos técnicos, você deverá empregar:

- a. termos de sua área de trabalho;
 b. palavras de uso geral;
 c. não deverá haver preocupação a esse respeito.

7. Em sua opinião, um melhor entendimento por parte do leitor dos textos técnicos produzido por você depende também:

- a. do conhecimento técnico revelado;
 b. do conhecimento geral demonstrado;
 c. do conhecimento técnico partilhado entre produtor e leitor.

8. Para o desenvolvimento de sua competência comunicativa relativa à formação profissional, quais os gêneros foram ensinados em Português Instrumental e requeridos nas disciplinas de formação técnica?

Ensinados em Português Instrumental	Requeridos na formação técnica
Relatórios técnicos	Relatórios técnicos
memorando	currículo
currículo	
Figuras de Linguagem.	
Termos técnicos	

9. Quais as dificuldades encontradas por você ao produzir esses gêneros?

De primeiro momento se abtuat aos termos técnicos

10. A seu ver, como a escola poderá proporcionar melhor desenvolvimento da competência comunicativa profissional?

Realizando mais palestras, encontros técnicos etc.

Agradecemos sua colaboração.

Contato pelo e-mail: ednagsouza@yahoo.com.br

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

PESQUISADORA: Edna Guedes

ALUNO DO CURSO TÉCNICO: ...

FAIXA ETÁRIA: 21 anos - SEXO: Feminino

INSTITUIÇÃO EM QUE ESTUDA: CEFET-PE

QUESTIONÁRIO DO ALUNO DO CURSO TÉCNICO 2

1. Curso Técnico Segurança do Trabalho Período 3º2. Quais principais as atividades que você desenvolverá, como técnico, após a conclusão de seu curso? Elaborar e implantação e monitoramento de programas que visem garantir a integridade e saúde da vida e segurança do trabalhador (ex. PCMAT, PPEA, PGR)

3. Com base em sua concepção, preencha a tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma e meio de comunicação que você deverá empregar como técnico nos postos de trabalho.

MANIFESTAÇÃO		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Comunicação oral	55%	Telefone	25%
b	Comunicação escrita	10%	Comunicações presenciais	67%
c	Símbolos	52%	E-mail, chat, outros	45%
d	Gestos	10%	Comunicações escritas tradicionais (cis, ofícios, relatórios etc.)	47%
e	Sinais	13%		
Total		100%	Total	100%

4. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante:
- preencher um formulário;
 - seguir um modelo;
 - preencher formulários e produzir textos sem a necessidade de modelos.
5. Ao ter que produzir um texto, você considera importante que sua atenção esteja voltada para:
- o objetivo da informação;
 - o modelo do texto;
 - a correção do texto.
6. A partir de sua experiência, nos textos técnicos, você deverá empregar:
- termos de sua área de trabalho;
 - palavras de uso geral;
 - não deverá haver preocupação a esse respeito.
7. Em sua opinião, um melhor entendimento por parte do leitor dos textos técnicos produzido por você depende também:
- do conhecimento técnico revelado;
 - do conhecimento geral demonstrado;
 - do conhecimento técnico partilhado entre produtor e leitor.

8. Para o desenvolvimento de sua competência comunicativa relativa à formação profissional, quais os gêneros foram ensinados em Português Instrumental e requeridos nas disciplinas de formação técnica?

Ensinados em Português Instrumental	Requeridos na formação técnica
Mo.	Redação das reuniões de CITA
Requerimento	Êmissão de CAT e ficha de fiscalização
Relatório	Elaboração de PIRA, PCHAT, PCC

9. Quais as dificuldades encontradas por você ao produzir esses gêneros?

Estabelecer uma escrita técnica que seja entendível por todo o público, considerando as variações de nível de instrução?

10. A seu ver, como a escola poderá proporcionar melhor desenvolvimento da competência comunicativa profissional?

O CEPET poderá fazer uma campanha dentro das empresas de vários ramos favorecendo aos alunos a oportunidade de administrar Incentivos / premiações aos trabalhadores, conforme um procedimento previamente estabelecido em sala de aula?

Agradecemos sua colaboração.

Contato pelo e-mail: ednagsouza@yahoo.com.br

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

PESQUISADORA: Edna Guedes

ALUNO DO CURSO TÉCNICO: 71

FAIXA ETÁRIA: 23 anos - SEXO: M

INSTITUIÇÃO EM QUE ESTUDA: CEPET-PE

QUESTIONÁRIO DO ALUNO DO CURSO TÉCNICO 2

1. Curso Técnico Refrigeração e ar condicionado Período 4º

2. Quais principais as atividades que você desenvolverá, como técnico, após a conclusão de seu curso? _____

x manutencão em sistema ACS, SPLIT e etcx instalação em sistema ACS, SPLIT e etcx comunicação em sistema ACS, SPLIT e etc

3. Com base em sua concepção, preencha a tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma e meio de comunicação que você deverá empregar como técnico nos postos de trabalho.

MANIFESTAÇÃO		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Comunicação oral	80%	Telefone	45% 50%
b	Comunicação escrita	40%	Comunicações presenciais	80% 25%
c	Símbolos	5%	E-mail, chat, outros	5% -
d	Gestos	5%	Comunicações escritas tradicionais (cis, ofícios, relatórios etc.)	70% 25%
e	Sinais	50%		
Total		100%	Total	100%

4. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante:

- a. () preencher um formulário;
 b. (X) seguir um modelo;
 c. () preencher formulários e produzir textos sem a necessidade de modelos.

5. Ao ter que produzir um texto, você considera importante que sua atenção esteja voltada para:

- a. (X) o objetivo da informação;
 b. () o modelo do texto;
 c. () a correção do texto.

6. A partir de sua experiência, nos textos técnicos, você deverá empregar:

- a. () termos de sua área de trabalho;
 b. (X) palavras de uso geral;
 c. () não deverá haver preocupação a esse respeito.

7. Em sua opinião, um melhor entendimento por parte do leitor dos textos técnicos produzido por você depende também:

- a. () do conhecimento técnico revelado;
 b. () do conhecimento geral demonstrado;
 c. (X) do conhecimento técnico partilhado entre produtor e leitor.

8. Para o desenvolvimento de sua competência comunicativa relativa à formação profissional, quais os gêneros foram ensinados em Português Instrumental e requeridos nas disciplinas de formação técnica?

Ensinados em Português Instrumental	Requeridos na formação técnica

9. Quais as dificuldades encontradas por você ao produzir esses gêneros?

nas lições ensinadas sobre o instrumental em Português Instrumental e requeridos na formação técnica

10. A seu ver, como a escola poderá proporcionar melhor desenvolvimento da competência comunicativa profissional?

x implementação atualizado
 x equipamento atualizado
 x materiais
 x aulas dinâmicas
 x professores que queiram ensinar melhor. OBS não nos todos

Agradecemos sua colaboração.

Contato pelo e-mail: ednagsouza@yahoo.com.br

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE GÊNEROS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

PESQUISADORA: Edna Guedes

ALUNO DO CURSO TÉCNICO:

FAIXA ETÁRIA: 20 anos - SEXO: F

INSTITUIÇÃO EM QUE ESTUDA: CEPET-PE

QUESTIONÁRIO DO ALUNO DO CURSO TÉCNICO 2

1. Curso Técnico Eletrônica Período II

2. Quais principais as atividades que você desenvolverá, como técnico, após a conclusão de seu curso? _____

- projetar e avaliar sistemas eletrônicos
- manutenção da parte elétrica em indústrias

3. Com base em sua concepção, preencha a tabela abaixo com o percentual correspondente a cada forma e meio de comunicação que você deverá empregar como técnico nos postos de trabalho.

MANIFESTAÇÃO		Percentual de 0% a 100%	MEIOS DE COMUNICAÇÃO	Percentual de 0% a 100%
a	Comunicação oral	50%	Telefone	20%
b	Comunicação escrita	45%	Comunicações presenciais	60%
c	Símbolos	25%	E-mail, chat, outros	15%
d	Gestos	5%	Comunicações escritas tradicionais (cfs, ofícios, relatórios etc.)	5%
e	Sinais	5%		
Total		100%	Total	100%

4. Ao ter que produzir um texto, você considera mais importante:
- preencher um formulário;
 - seguir um modelo;
 - preencher formulários e produzir textos sem a necessidade de modelos.
5. Ao ter que produzir um texto, você considera importante que sua atenção esteja voltada para:
- o objetivo da informação;
 - o modelo do texto;
 - a correção do texto.
6. A partir de sua experiência, nos textos técnicos, você deverá empregar:
- termos de sua área de trabalho;
 - palavras de uso geral;
 - não deverá haver preocupação a esse respeito.
7. Em sua opinião, um melhor entendimento por parte do leitor dos textos técnicos produzido por você depende também:
- do conhecimento técnico revelado;
 - do conhecimento geral demonstrado;
 - do conhecimento técnico partilhado entre produtor e leitor.

8. Para o desenvolvimento de sua competência comunicativa relativa à formação profissional, quais os gêneros foram ensinados em Português Instrumental e requeridos nas disciplinas de formação técnica?

Ensinados em Português Instrumental	Requeridos na formação técnica
Atas	
Requisitos	
Comunicação interna	

9. Quais as dificuldades encontradas por você ao produzir esses gêneros?

Por ter pouco aprofundamento, não foi muito praticado.

10. A seu ver, como a escola poderá proporcionar melhor desenvolvimento da competência comunicativa profissional?

Dando maior importância a essa comunicação profissional. É importante e muito importante, porque o aluno do curso técnico não sabe só da parte técnica mas também para se comunicar melhor profissionalmente.

Agradecemos sua colaboração.

Contato pelo e-mail: ednagsouza@yahoo.com.br

**TAB teste, ajuste e balanceamento
Balanceamento frigorígeno e de Ar**

Data:09/05/2007



TAB

Teste, Ajuste e Balanceamento.

Cliente:

Obra: BOATE NOX

Att.:

Elaborado por:

(Téc. Refrigeração)

**TAB teste, ajuste e balanceamento
Balanceamento frigorígeno e de Ar**

Data:09/05/2007



Índice

1. Apresentação.....	3
2. Objetivo.....	3
3. Condições de Operação.....	3
4. Instrumentos utilizados.....	4
5. Metodologia para a Execução dos Serviços.....	5
6. Resultados.....	6

TAB teste, ajuste e balanceamento Balanceamento frigorígeno e de Ar

Data:09/05/2007



1. Apresentação

Esse relatório apresenta os resultados do **serviço de teste, ajuste e balanceamento, (TAB) do sistema frigorígeno e de ar da Boate Nox**, localizado no bairro de Bou Viagem Recife - PE, serviços realizados no dia 09 de maio de 2007.

2. Objetivo

Execução do balanceamento no circuito frigorígeno para um melhor desempenho do equipamento;
Ajuste dos dispositivos de controles e sistema de proteção dos equipamentos;
Verificação e levantamento dos dados operacionais e de desempenho dos equipamentos;
Levantamento dos dados ambientais relativos à temperatura;
Regulagem da vazão de ar;

3. Condições de Operação

As medições foram realizadas de acordo com as seguintes condições:

- No momento o equipamento estava funcionando, em desacordo com o projeto, pois o retorno da máquina estava aberto para o ambiente externo;
- As condições climáticas no ambiente externo era de um dia ensolarado;
- Filtros limpos;

**TAB teste, ajuste e balanceamento
Balanceamento frigorígeno e de Ar**

Data:09/05/2007



4. Instrumentos Utilizados

- Termômetro com 4 sensores
Modelo: TH-1000
Nº série: 43645
Fabricante: Instrutherm
Medição: Temperatura
- Multímetro Digital
Modelo: ET-3200A
Nº série:
Fabricante: Minipa
Medição: Corrente e tensão
- Anemômetro Digital I
Modelo: MDA-10
Nº série: AN100001364
Fabricante: Minipa
Medição: Vazão de ar
- Manômetro analógico
Modelo:
Nº de série:
Fabricante: Gita
Medição: Pressão
- Manômetro tipo U
Modelo:
Nº série:
Fabricante: Dwyer
Medição: Pressão estática

ARCLIMA ENGENHARIA LTDA. – AV. Gonzaga Maranhão, 4529, Prazeres- Jaboatão dos
Guararapes/PE CEP:54335-090 Fone/Fax (81)3469-8000 / C.N.P.J.:11.205.119/0001-17 / INSCRIÇÃO
ESTADUAL:18.1.001.0251051-6 E-mail: arclima@arclima.com.br

**TAB teste, ajuste e balanceamento
Balanceamento frigorígeno e de Ar**

Data:09/05/2007



5. Metodologia para a Execução dos Serviços

Para regulagem e balanceamento foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- Posto a máquina em funcionamento ;
- Inspeção da casa de máquina, e do sistema de drenagem;
- Inspeção e regulagem das vazões de ar no evaporador de acordo com o projeto;
- Medição e ajuste do superaquecimento e subresfriamento;
- Verificação das temperaturas de insuflamento e retorno das máquinas;
- Preenchimento do relatório de partida.

RELATÓRIO DE PARTIDA INICIAL (RPI)				MÁQUINA 7.5 TR	
1. IDENTIFICAÇÃO DO EQUIPAMENTO:					
FABRICANTE:				DATA DA PARTIDA: <u>29/3/2007</u>	
CONDENSADORA		EVAPORADORA		INSTALADOR: <u>ARCLIMA</u>	
MODELO: <u>3RCCA090239AC</u>		<u>40M5C180230V</u>		FUNCIONÁRIO: <u>Adeilton Nogueira</u>	
Nº SÉRIE: <u>1406841459</u>		<u>4206807793</u>		FUNÇÃO: <u>Aux. Técnico Refrigeração</u>	
CLIENTE: <u>MAPFRE</u>		CONTATO:			
ENDEREÇO: <u>AV. AGAMENON MAGALHÃES</u>		ESTADO: <u>PERNAMBUCO</u>			
CIDADE: <u>RECIFE</u>					
2. VERIFICAÇÕES:				CIRCUITO 1 CIRCUITO 2	
				SIM NÃO SIM NÃO	
Vazamento				<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Vizor borbulhando				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Nível de Óleo normal				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Pressão de Alta normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Pressão de Baixa normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Pressão de Óleo normal				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Superaquecimento normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Subsuficiência normal				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Tensão normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Corrente normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Relé de sobrecarga regulado				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2.2 ACESSÓRIOS E CONTROLES:				CIRCUITO 1	
				SIM NÃO	
Tensão do motor ventilador do evaporador normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Tensão do motor ventilador do condensador normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Corrente do motor do ventilador normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Corrente do motor do condensador normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Sentido de rotação dos ventiladores correto				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Polias alinhadas e fixadas				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Tensão das correias adequada				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Relés de sobrecarga regulados				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Pressostato de alta atuando na faixa normal				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Pressostato de baixa atuando na faixa normal				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Termostato de controle atuando na faixa normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Vazão de ar / água para o condensador regulada				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Os drenos para água condensada estão adequadamente instalados				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Chave seccionadora com fusíveis				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Descarga dos condensadores obstruídas				<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	
Temperatura de entrada de ar / água nos condensadores normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3. MEDIÇÕES: (Indicar unidades das leituras)					
A) Antes da partida <u>385 / 385 / 384</u> V					
ELÉTRICA: (Desbalanceamento da voltagem nos bornes de cada compressor parado)					
Compressor 1 n°/s			Compressor 2 n°/s		
L1-L2=	<u>0</u> V		L1-L2=	<u> </u> V	
L2-L3=	<u>1</u> V		L2-L3=	<u> </u> V	
L3-L1=	<u>1</u> V		L3-L1=	<u> </u> V	
MAIOR DIFERENÇA =	<u>1</u> V		MAIOR DIFERENÇA =	<u> </u> V	
(V)%=M x 100 =	<u>0,25</u>		(V)%=MD x 100 =	<u> </u>	
VM	<u>385</u>		VM	<u> </u>	V
B) Partida da Unidade <u>380 / 381 / 380</u> V					
Compressor 1 n°/s			Compressor 2 n°/s		
L1-L2=	<u>1</u> V		L1-L2=	<u> </u> V	
L2-L3=	<u>1</u> V		L2-L3=	<u> </u> V	
L3-L1=	<u>0</u> V		L3-L1=	<u> </u> V	
MAIOR DIFERENÇA =	<u>1</u> V		MAIOR DIFERENÇA =	<u> </u> V	
(V)%=M x 100 =	<u>0,26</u>		(V)%=MD x 100 =	<u> </u>	
VM	<u>380</u>		VM	<u> </u>	

RELATÓRIO DE PARTIDA INICIAL (RPI)				MÁQUINA 15 TR	
1. IDENTIFICAÇÃO DO EQUIPAMENTO:					
FABRICANTE:				DATA DA PARTIDA: <u>29/02/2007</u>	
CONDENSADORA		EVAPORADORA		INSTALADOR: <u>ARCLIMA</u>	
MODELO: <u> </u>	<u>No verso</u>	<u>40MSC180336V</u>		FUNCIONÁRIO: <u>Adelson Nogueira</u>	
Nº SÉRIE: <u> </u>	<u>No verso</u>	<u>4106B1663</u>		FUNÇÃO: <u>Aux. Técnico Refrigeração</u>	
CLIENTE: <u>MAPFRE</u>					
ENDEREÇO: <u>AV. AGAMENOM MAGALHÃES</u>	CONTATO: <u> </u>				
CIDADE: <u>RECIFE</u>	ESTADO: <u>PERNAMBUCO</u>				
2. VERIFICAÇÕES:					
				CIRCUITO 1	CIRCUITO 2
				SIM NÃO	SIM NÃO
Vazamento				<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Visor borbulhando				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Nível de Óleo normal				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Pressão de Alta normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Pressão de Baixa normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Pressão de Óleo normal				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Superaquecimento normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Subresfriamento normal				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Tensão normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Corrente normal				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Relé de sobrecarga regulado				<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.2 ACESSÓRIOS E CONTROLES:				CIRCUITO 1	
				SIM	NÃO
Tensão do motor ventilador do evaporador normal				<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tensão do motor ventilador do condensador normal				<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corrente do motor do ventilador normal				<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corrente do motor do condensador normal				<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentido de rotação dos ventiladores correto				<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Polias alinhadas e fixadas				<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tensão das correias adequada				<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relés de sobrecarga regulados				<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pressostato de alta atuando na faixa normal				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Pressostato de baixa atuando na faixa normal				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Termostato de controle atuando na faixa normal				<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vazão de ar / água para o condensador regulada				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Os drenos para água condensada estão adequadamente instalados				<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chave seccionadora com fusíveis				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Descarga dos condensadores obstruídas				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Temperatura de entrada de ar / água nos condensadores normal				<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. MEDIÇÕES: (Indicar unidades das leituras)					
A) Antes da partida <u>385 / 385 / 384</u> V					
ELÉTRICA: (Desbalanceamento da voltagem nos bornes de cada compressor parado)					
Compressor 1 n°/h			Compressor 2 n°/h		
L1-L2=	<u>0</u> V		L1-L2=	<u>0</u> V	
L2-L3=	<u>1</u> V		L2-L3=	<u>1</u> V	
L3-L1=	<u>1</u> V		L3-L1=	<u>1</u> V	
MAIOR DIFERENÇA =	<u>1</u> V		MAIOR DIFERENÇA =	<u>1</u> V	
(V)%=M x 100 =	<u>0,25</u>		(V)%=MD x 100 =	<u>0,25</u>	
VM			VM		
	VM= <u>385</u>			VM= <u>385</u>	
B) Partida da Unidade <u>382 / 383 / 382</u> V					
Compressor 1 n°/h			Compressor 2 n°/h		
L1-L2=	<u>1</u> V		L1-L2=	<u>1</u> V	
L2-L3=	<u>1</u> V		L2-L3=	<u>1</u> V	
L3-L1=	<u>0</u> V		L3-L1=	<u>0</u> V	
MAIOR DIFERENÇA =	<u>1</u> V		MAIOR DIFERENÇA =	<u>1</u> V	
(V)%=M x 100 =	<u>0,26</u>		(V)%=MD x 100 =	<u>0,26</u>	
VM			VM		
	VM= <u>382</u>			VM= <u>382</u>	

OBSERVAÇÕES:		MODELO	N° S.							
CONDENSADOR 1:		38CCA09G035MC	1499841458							
CONDENSADOR 2:		38CCA09G035MC	1499841458							
DADOS DO MOTOR DE EVAPORADOR			POLIAS							
FABRICANTE: WEG			VENTILADOR: 209 mm							
MODELO: 100 L			MOTOR: 1 GORNE B 100 mm							
POTÊNCIA: 4 CV			CORREIA: BP 32							
CORRENTE: 6,83 A										
ROTAÇÃO: 1725 RPM			Vm DE AR NO EVAPORADOR: 2,3 m/s							
N° S.: 38271			ÁREA DE FACE: 0,80 m ²							
<p>Asimétrica Cliente</p> <p>Asimétrica Instalador</p>										
VALORES MEDIDOS NA PARTIDA										
CIRCUITO	PRESSÃO	PRESSÃO (PSI)		TEMPERATURA		SUPER AQUECIMENTO	SUB REFRIGERAMENTO			
		ALTA	BAIXA	SUCCÃO	LÍQUIDO					
1	*	265 / 49,0°C	74 / 6,3°C	11,7°C	37,1°C	5,4°C	12,2°C			
2	*	255 / 47,8°C	72 / 5,8°C	12,8°C	33,8°C	6,8°C	14°C			
EVAPORADOR				CONDENSADOR						
VAZÃO AR	INSUFAMENTO	RETORNO		EXTERNO	AMBIENTE		VAZÃO AR	TEMP. BS	TEMP. BS	
RE T.M/H	TBS	TBU	TBS	TBU	TBS	TBU	LR	ENT.M/H	ENTRADA	SAÍDA
8427	12,2°C	*	21,0°C	*	31,5	21°C	*	*	21,5°C	47,2°C
CORRENTE(A)										
	R	S	T				R	S	T	
COMP 1	10,2	9,9	9,7	EVAP.			4,1	3,8	4,1	
COMP 2	10	9,9	9,5	CONDENSADOR 1			2,2			
BOMBA AC				CONDENSADOR 2			2,3			
CONDENSADOR A ÁGUA										
TEMP. ÁGUA CONDENSACÃO		PRESSÃO ALTA (Kg/cm ²)		OBSERVAÇÕES						
ENTRADA	SAÍDA	ENTRADA	SAÍDA							
*	*	*	*							
CONDIÇÕES NORMAIS DE OPERAÇÃO VISOR DE LÍQUIDO SEM BOLHAS E/OU UMIDADE SUPER AQUECIMENTO 4,0°C A 6,0°C SUB REFRIGERAMENTO 8,0°C A 11,0°C TENSÃO DE PLACA 10% CORRENTES VIDE C.T. DOS EQUIPAMENTOS. PRESSOSTATOS										
		ALTA (PSI)		BAIXA (PSI)						
		ABERTU.FECHAMENTO		ABERTU.FECHAMENTO						
MGMA	400	330	400	330						
400MC	400	330	400	330						
SELF AR	395	335	395	335						
SELF ÁGUA	280	220	280	220						



SERVICO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. N.º 343/2007 - CEP/CCS

Recife, 19 de novembro de 2007

Registro do SISNEP FR – 149337

CAAE – 0283.0.172.000-07

Registro CEP/CCS/UFPE Nº 282/07

Título: "Gêneros Textuais na Perspectiva da Educação Profissional"

Pesquisador Responsável: Edna Guedes de Souza

Senhora Pesquisadora:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE) registrou e analisou, de acordo com a Resolução N.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o protocolo de pesquisa em epígrafe, aprovando-o e liberando-o para início da coleta de dados em 19 de novembro de 2007.

Ressaltamos que o pesquisador responsável deverá apresentar relatório ao final da pesquisa (31/08/2008).

Atenciosamente

Prof. Geraldo Bosco Lindoso Couto
Coordenador de CEP/CCS/UFPE

A
Doutoranda Edna Guedes de Souza
Programa de Pós-Graduação em Letras – CAC/UFPE