



A língua portuguesa no ensino técnico-profissionalizante: a hegemonia da concepção instrumental

Sueli Correia Lemes Valezi (IFMT)*
Maria Inês Pagliarini Cox (UFMT)*

RESUMO: A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT), no campus de Cuiabá. Foram entrevistados professores da área técnica e de língua portuguesa, acerca de suas expectativas com relação à disciplina de língua portuguesa. Esse artigo, especificamente, concentra-se nas vozes de professores da área técnica, buscando apreender os sentidos por eles atribuídos à disciplina de língua portuguesa no contexto da educação profissionalizante. A leitura do arquivo de enunciados, embasada na Análise de Discurso Crítica, confirma a hegemonia da concepção instrumental da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa, educação profissional, Análise de Discurso Crítica

The portuguese language in the technical-professionalizing teaching: The hegemony of the instrumental conception

ABSTRACT: This qualitative research was carried out in the Federal Centre of Technological Education of Mato Grosso (CEFETMT), in the campus of Cuiabá. Teachers of the Portuguese Language and technical area were interviewed about their expectations in relation to the teaching of the Portuguese language. This article focuses on the opinions of the teachers working in the technical area, seeking to understand the meanings given by them to the Portuguese language in the context of professionalizing education. The reading of the utterance archives, based on the Critical Discourse Analysis, confirms the hegemony of the instrumental conception of the language.

KEYWORDS: Portuguese language, professional education, Critical Discourse Analysis



Introdução

Diante do cenário educacional que vem se desenhando no Brasil na última década, em decorrência da expansão da rede de ensino profissional implementada pelo Governo Federal, pomonos à escuta de algumas vozes que enunciam sobre e nesse contexto, a fim de captar ideologias e discursos que envolvem a disciplina língua portuguesa em cursos ofertados por instituições públicas orientadas para a educação técnico-profissionalizante.

A expansão significativa do ensino profissionalizante tem acarretado incertezas entre os professores de língua portuguesa e de outras disciplinas da área de ciências humanas e sociais que atuam nesse contexto, principalmente entre aqueles recém concursados ou contratados temporariamente. Entre eles, e mesmo entre os veteranos, sempre pairaram dúvidas sobre como ser professor de português na educação profissional. Na dúvida e na falta de formação e orientação específicas, os professores que atuam nesse espaço reproduzem ações pedagógicas comuns à prática vivenciada em outros contextos de ensino.

Entretanto, vale ressaltar que tanto a expansão quanto a falta de qualificação para atuar no ensino profissional não são fatos novos no escopo da educação pública brasileira. A rede federal de educação profissional não cessou de se modificar ao longo de seus mais de 100 anos de existência, porém, nesse período, praticamente não se ouviram notícias de políticas públicas voltadas para a formação do professor que atua em tal contexto; ou ele vem de uma habilitação orientada para a educação universal, ou ele é um profissional liberal que vira professor. Na década de 2000, década em que realizamos nossa pesquisa, a instituição, antes conhecida como Escola Técnica Federal (ETF), passou por duas mudanças: tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em 2002 e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) em 2008.

Em nossa pesquisa, realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT), no campus de Cuiabá, entrevistamos dois grupos de professores: da área técnica e da área de língua portuguesa. Entretanto, neste texto, vamos trabalhar com as vozes de professores da área técnica que atuam em três cursos de nível médio: hotelaria, construção civil e telecomunicação, com o objetivo de apreender as perspectivas de significado direcionadas à disciplina língua portuguesa no contexto da educação profissionalizante. A leitura dos enunciados recortados para esse estudo tem como suporte a Análise de Discurso Crítica (ADC), tal como se encontra formulada em Fairclough (2001).



1. Referencial teórico-metodológico

A fim de perscrutar os sentidos que emergem nas vozes dos professores, optamos pela Análise de Discurso (AD), por ela privilegiar o estudo da construção de sentidos em estreita relação com as formações sócio-históricas e com as formações ideológicas e discursivas que elas geram. Dentre as várias vertentes da AD, optamos pela Análise de Discurso Crítica (ADC), por ela postular que o discurso não apenas reproduz ideologias, mas também contribui para a transformação da realidade. Fairclough (2001, p. 82) insiste que “práticas discursivas em mutação são um elemento importante na mudança social”. Outro aspecto que determinou a escolha dessa vertente foi a atenção dada à materialidade textual, fazendo da ADC uma Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO).

Segundo Magalhães (2005, p. 03), com a criação de um método para a Análise do Discurso, Fairclough procura “explicar por que cientistas sociais e estudiosos da mídia precisam dos lingüistas”. A relação entre as teorias sociais e as teorias lingüísticas imprime à ADC um caráter transdisciplinar, pois estabelece, como foco, “a relação entre o mundo social e a linguagem”. Assim, a ADC busca estabelecer relações com outras áreas das ciências humanas e sociais, para, com múltiplos olhares, melhor compreender os problemas inerentes à modernidade tardia, que é o momento histórico catalisador dos estudos realizados por Fairclough (2001, p. 04). Subsumindo, portanto, que o “lingüístico é social”, a ADC concebe “o discurso como forma de ação e como forma de representação”. Orientando-se por essa concepção, Magalhães (2005, p. 05) afirma que “agimos discursivamente, como também representamos discursivamente o mundo (social) a nossa volta”.

Fairclough (2001, p. 91) considera o discurso como “um prática, não apenas de representação do mundo, mas também de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Por meio dos discursos, os sujeitos atuam não apenas sobre o mundo, mas sobre os outros também; havendo “uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social”. Se, por um lado, as formações sociais de uma determinada época (a modernidade tardia, por exemplo) produzem determinados discursos, por outro, elas produzem também os contra-discursos que podem instaurar e fomentar as mudanças. O autor é enfático ao dizer que os discursos não são apenas um retrato do mundo, mas são também “projetivos, criativos, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real e ligados a projeto para mudar o mundo em direções específicas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124)).



Na constituição da ADC, Fairclough recorre a Foucault para tratar da ‘relação entre discurso e poder’ e da ‘construção discursiva de sujeitos sociais’. Apesar de reconhecer que as análises que Foucault faz dos discursos têm como base as ciências humanas, afirma que sua teoria é adequada para analisar qualquer tipo de discurso. Um dos conceitos de que se apropria é o de formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2004, p. 43)

Apesar de criada por Foucault, foi com Pêcheux que a noção de formação discursiva passou a fazer parte da análise do discurso no campo da lingüística. Partindo do marxismo althusseriano, Pêcheux articulou as formações discursivas às formações ideológicas que circulam numa dada formação social, presidindo as relações entre as pessoas:

Toda “formação social”, passível de se caracterizar por uma certa relação entre classes sociais, implica a existência de “posições políticas e ideológicas, que não são o feito de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação”. “Essas formações ideológicas incluem uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada”. (PÊCHEUX, 1990, *apud* MAINGUENEAU, 2000, p. 68).

Orientando-se pelos aportes teóricos de Foucault e Pêcheux, Maingueneau (2000, p. 68) define “formação discursiva” como “sistema de regras que funda a unidade de um conjunto de enunciados sócio-historicamente circunscrito”. Considera que, “para uma sociedade, uma posição e um momento definidos apenas uma parte do dizível é acessível, que esse dizível forma um sistema e delimita uma identidade”. A formação discursiva é marcada pelo agrupamento de posições ideológicas inter-relacionadas. Maingueneau (2000) ainda faz referência a dois modos de compreender as formações discursivas – como independentes umas das outras ou como interdependentes, ou seja, como interdiscurso.

Atualmente, a hipótese da interdependência desabona a concepção da formação discursiva como um bloco fechado e monolítico, medi-



ante a argumentação de que ela é constantemente atravessada por outros discursos engendrados por diferentes formações discursivas. Por esse motivo, afirma-se o primado do interdiscurso sobre a formação discursiva e postula-se que todo discurso é heterogêneo, ou seja, atravessado por vozes outras. A esse espaço de entrelaçamento de discursos também se aplicam as noções de heterogeneidade constitutiva e mostrada, tal como formuladas por Authier-Revuz (1990) e retomadas por Maingueneau (2005). Para formular tais noções, a autora baseia-se no conceito de dialogismo, conforme postulado pelo círculo de Bakhtin (2002). Para ele, a palavra assume nova significação a partir do que havia antes e se estabelece, desde então, uma luta entre o velho e o novo sentido, engendrando-se, assim, uma reconstrução da significação anterior. Há, destarte, uma transformação contínua da palavra e sua significação. Reiterando o dialogismo, Authier-Revuz (1990, p. 26) afirma que “as palavras são, sempre e inevitavelmente, ‘as palavras dos outros’”.

Maingueneau explora a convergência entre o conceito de heterogeneidade constitutiva e aquele de interdiscurso. Em “Gênese dos discursos” (2005), ele retoma a distinção, proposta por Authier-Revuz (2004) entre heterogeneidade “mostrada”, que evidencia lingüisticamente a presença do “Outro” no discurso, e a heterogeneidade “constitutiva”, que não deixa marcas lingüísticas visíveis da presença do “Outro”. Após essa retomada, Maingueneau (2005, p. 33) afirma que sua hipótese, postulando a precedência do interdiscurso sobre o discurso, “inscreve-se na perspectiva da heterogeneidade constitutiva que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro”. Metodologicamente, esclarece o autor, “Isso significa dizer que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (p. 21).

Para chegar a esse espaço de troca de vários discursos, Maingueneau busca precisar o conceito de interdiscurso por meio do tripé: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. Nas palavras mesmas do autor, o “*universo discursivo* (é) o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada” (p. 35); o “*campo discursivo* é (...) um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (p. 35) e o “*espaço discursivo* delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados.

Na proposição de Maingueneau (2005), passa-se do universo discursivo, que é inapreensível pela sua abertura e amplitude, para o campo discursivo, onde os discursos encontram-se em relação uns com



os outros, e desse para o espaço discursivo. E para passar do ‘campo’ ao ‘espaço’ discursivo, subsumindo o princípio de que o interdiscurso é absolutamente inalienável do intradiscurso, o analista ensaia hipóteses, lastreadas num conhecimento de textos e num saber histórico, sobre as prováveis trocas, sobre o provável enredamento de discursos na constituição de um discurso.

Estabelecendo uma relação com a semiótica greimasiana, Fiorin (1994, p. 32) formula um conceito bastante esclarecedor de interdiscurso: “processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro”. Esses processos podem ocorrer pela via da alusão, quando se incorporam temas e/ou figuras para se constituir como contexto de produção de sentidos; ou da citação, quando são repetidos percursos temáticos e/ou figurativos de outros.

No escopo de uma concepção afinada com a heterogeneidade constitutiva do discurso, o sujeito é entendido como essencialmente heterogêneo, clivado, dividido, movimentando-se entre o consciente e o inconsciente. O sujeito é descentrado, marcado pela incompletude e se define em sua interação com o Outro (BRANDÃO, 1997). Dessa forma, temos um sujeito marcado por sua relação sócio-histórico-ideológica e que se constitui no e pelo interdiscurso e, como tal, é atravessado por forças contraditórias que o colocam em movimento e impedem a sua cristalização numa dada posição.

As relações interdiscursivas imprimem-se linguisticamente de forma mostrada ou não na superfície dos enunciados. A análise das marcas linguísticas do discurso é devidamente contemplada pela proposta metodológica de Fairclough (2001), ao desenvolver uma concepção de discurso de forma tridimensional, entendendo-o como texto, como prática discursiva e como prática social. Com essa proposta tridimensional, valoriza-se a análise textual sem, contudo, recair na dimensão puramente linguística.

Pêcheux nomeia duas vias de construção do *corpus* a ser analisado: a via arquivista e a via experimental. O arquivo é formado por documentos pertinentes, conservados e disponíveis sobre uma questão (Pêcheux, 1994). Pela via experimental, os dados que constituem o *corpus* são obtidos por meio de uma cenografia que põe os locutores/enunciadores em situação de teste. No presente estudo, o *corpus* foi montado pela via experimental. Os enunciados foram elicitados por meio de perguntas dirigidas aos professores da área técnica em situação de entrevista face a face. Das entrevistas resultaram os enunciados que, depois de transcritos, foram analisados de acordo com proposta

¹ Todos os nomes aqui atribuídos aos sujeitos da pesquisa são fictícios.



tridimensional de Fairclough (2001). Escrutinizando os enunciados como ‘texto’, como ‘prática discursiva’ e como ‘prática social’, objetivamos esboçar um painel dos sentidos que povoam o cotidiano do ensino da língua portuguesa no Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT).

2. Análise de dados

A disciplina de Língua Portuguesa, diferentemente do que muitas vozes vaticinavam, não foi banida do ensino técnico-profissionalizante realizado pelo CEFET-MT, hoje IFMT. Ela está presente praticamente em todos os cursos ofertados pela instituição. Ao invés de se encolher, expandiu-se, encontrando espaço até mesmo na grade curricular dos cursos de formação superior tecnológica, quando estes foram criados no período de implantação do CEFET-MT. Essa inclusão da língua portuguesa em praticamente todos os níveis de escolaridade reflete a preocupação dos sujeitos idealizadores dos cursos em relação às habilidades de leitura e produção de textos dos alunos e principalmente em relação à atuação deles no mercado de trabalho, cada vez mais exigente no tocante à qualidade da formação profissional feita pelas escolas técnicas. Atravessados pela voz da esfera empresarial, os professores, coordenadores, diretores que representam a área técnica enunciam as novas demandas quanto à formação de “mão-de-obra”. Entre as demandas que vêm do mundo do trabalho, é frequentemente observado que hoje o profissional precisa saber se expressar em público, precisa saber fazer um relatório, precisa ser capaz de se atualizar por conta própria sendo um bom leitor, enfim, precisa desenvolver sua competência comunicativa para usar a língua em conformidade com as exigências da situação. Diz o professor Felipe¹:

A construção civil, aliás, todas as áreas técnicas, elas sofreram mudanças grandes. As comunicações hoje, elas são bastante diferentes do que eram há quinze anos atrás, há dez anos atrás; elas vêm evoluindo no sentido que você tem muito mais textos para ler, interpretar e aplicar. Igualmente se eu tenho que ler um texto, interpretar e aplicar, óbvio que eu tenho que produzir um texto. Então o profissional hoje ele é requerido também para escrever textos técnicos. “Mas é só um técnico, é o sujeito que tá na obra”. É, é esse profissional mesmo, ele está sendo requerido pra ler, interpretar e escrever textos técnicos. (Entrevista – Felipe, 06/12/2004).

Segundo o professor Felipe, houve “mudanças grandes” nas práticas discursivas dos profissionais das áreas técnicas. Estabelecendo um paralelo entre as “comunicações de hoje” com as de “quinze anos atrás”, “dez anos atrás”, o professor admite “evolução” nas práticas profissionais, pois eles estão sendo mais exigidos em relação às habilidades de “leitura, interpretação e aplicação” de textos técnicos. Conseqüentemente, a produção de textos também está sendo mais requisitada nesse mercado de trabalho. Quer dizer, antes, os técnicos não eram requisitados a ler e escrever, hoje, sim. Nas sociedades com uma forte divisão de trabalho, espera-se do técnico que ele seja “só um técnico”, um “sujeito que tá na obra”, e não que ele seja também capaz de ler, interpretar, aplicar e escrever textos. Em nível de pressuposto, esse enunciado atualiza a ideologia capitalista da divisão do trabalho em técnico (manual) e intelectual. Porém, o enunciado de Felipe – “Mas é só um técnico, é o sujeito que tá na obra. É, é esse profissional mesmo, ele está sendo requerido pra ler, interpretar e escrever textos técnicos” – sinaliza mudanças em relação às práticas sociais do mundo capitalista e à ideologia da divisão do trabalho que o tem sustentado desde a revolução industrial. O mundo mudou e hoje o técnico já não pode mais só apertar parafusos, ele precisa se informar continuamente sobre o parafuso que aperta, sob pena de ficar defasado e ser excluído do mercado de trabalho. Incitado a falar sobre a função da disciplina Língua Portuguesa, Felipe observa:

(...) são duas coisas que a gente espera que o aluno construa junto com o professor de Língua Portuguesa: uma é essa estrutura de pensamento na hora de se comunicar, ele sabe, mas ele não sabe comunicar, porque ele tem uma estrutura de pensamento organizado e o professor de Língua Portuguesa tem essa habilidade, essa capacidade de organizar as idéias da gente e sistematizar. E a outra é de realmente dar forma ao relatório. Produzir essa forma, de monografia, como você diz, é que é uma coisa que não tá presente no profissional, ele simplesmente se preocupa em reunir as informações, mas não preocupa... (...) em sistematizar, exatamente. (...) Essa questão de sistematizar eu diria pra você que realmente é o vício de professor. Que tá produzindo, de uma certa forma, um benefício para o meio profissional, porque as pessoas estão se apropriando deste formato e tão produzindo documentos consistentes. (Entrevista – Felipe, 06/12/2004).

Nesse enunciado, o professor Felipe traz a sua concepção de ensino de Língua Portuguesa nos cursos técnicos, o que ele espera dos seus alunos em relação à competência linguística quando passarem pelas mãos de um professor dessa área. Em sua fala, emerge a concepção de lingua-



gem como expressão do pensamento no momento em que faz referência à necessidade de se estruturar o pensamento “na hora de se comunicar”. Ele admite que o aluno tenha essa estrutura, no entanto, não “sabe se comunicar”. O domínio da habilidade de organização do pensamento é atribuído ao professor de Língua Portuguesa. Assim, além de ajudar o aluno a desenvolver essa habilidade, deve ajudá-lo a sistematizar as informações adquiridas nas aulas técnicas. Para tanto, deve-se ensinar a produzir textos em “forma de relatório”, cuja estrutura se assemelha à da “monografia”. Há um ponto essencial a ser observado na fala do professor: o uso da expressão “construa junto com”, em vez de “ensine”, para se referir ao trabalho que deve ser feito com o aluno. Na substituição da ação de ‘ensinar’ pela de ‘construir junto com’, há uma ressonância das vozes que falam segundo os novos paradigmas educacionais, enfatizando o deslocamento do ensino de conteúdos para o desenvolvimento de competências pelos sujeitos que aprendem. O professor finaliza o enunciado, admitindo que a habilidade de sistematizar informações é própria do professor de português, aliás um “vício de professor”, mas, paradoxalmente, um vício benéfico, pois atende às demandas das práticas sociais empresariais. Felipe explicita algumas mudanças quanto à estrutura e ao conteúdo exigidos nos relatórios do meio empresarial:

mesmo nos relatórios comerciais hoje você ainda encontra uma base científica; o pessoal não tá abrindo mão disso, porque, sobretudo agora que você tem código de defesa do consumidor que começa a cobrar do profissional, da empresa, padrões. “Ah, de onde você tirou isso, porque que é assim?”. (Entrevista – Felipe, 06/12/2004).

A necessidade de uma “base científica” encontra justificativa no meio comercial, que sofre coerções mercadológicas dos clientes, órgãos e legislações de proteção do consumidor, como o “código de defesa do consumidor”. A necessidade de amparar-se em argumentos convincentes diante de um mercado cada vez mais exigente provoca mudanças no gênero relatório técnico, que hoje também se vale do rigor da ciência, exigindo informações quantitativas e qualitativas acerca do que é relatado. Assim, é exigida a padronização e o embasamento científico nos relatórios produzidos nas empresas e essa coerção é transferida para as práticas pedagógicas das instituições responsáveis pela formação do futuro profissional.

Uma outra face dessa visão instrumentalista acerca do trabalho com a língua portuguesa no ensino técnico-profissionalizante emerge na fala de João:

Então tem que ser uma coisa aplicada. Então eu tenho que ter Física pra Eletrotécnica, Física pra Construção Civil, Física pra Serviços, e a mesma coisa é a questão da língua: tem que ter a Língua Portuguesa voltada para as áreas específicas. (Entrevista – João, 14/12/2004)

Nesse enunciado, João discorre sobre o papel da disciplina de Língua Portuguesa no contexto da educação profissional, afirmando que ela deve ser direcionada para as especificidades de cada curso, ou seja, uma “coisa aplicada” às necessidades de formação técnica de cada curso existente na instituição. Assim como deve haver “Física pra Eletrotécnica, Física pra Construção Civil, Física pra Serviços tem que ter a Língua Portuguesa voltada para as áreas específicas”. Seria uma espécie de língua portuguesa para fins específicos, assim como há língua estrangeira para fins específicos. Essa proposta é o ponto culminante de uma visão instrumental do ensino de Língua portuguesa, que é reforçada no excerto seguinte:

O que a gente espera é isso, já que os relatórios são técnicos, então ele tem que ter o vocabulário técnico e tem que ter também a questão da coesão, da coerência no desenvolvimento desse relatório em si. Quer dizer, o corpo do relatório tem que ser um corpo coeso, porque qual que é a função de um relatório: é que qualquer outra pessoa que pegue pra ler, ela entenda aquele relatório e talvez saiba até desenvolver aquilo que está no relatório. (Entrevista – João, 14/12/2004)

Nesse enunciado, João reforça os requisitos lingüísticos reivindicados para a produção de um bom relatório técnico: “vocabulário técnico”, “coesão”, “coerência”, vinculando-os, então, à inteligibilidade do texto, pois o leitor precisa compreender claramente o que está sendo exposto para, se necessário, desenvolver o trabalho técnico descrito no relatório. Na concepção do professor, a compreensão de um texto é de plena responsabilidade do produtor. Ao dizer “qualquer pessoa que pegue pra ler”, o professor pressupõe que todos os leitores são iguais e meros decodificadores de um código, não importando seu conhecimento de mundo e sua competência lingüística para atribuir sentidos ao que lê. Quem deve ter a preocupação da inteligibilidade do texto é o seu produtor.

Na fala do professor Antônio, é recorrente a visão da língua portuguesa como trabalho orientado para a escrita dos gêneros discursivos próprios da profissão:



(...) nós vimos a necessidade que nós temos da Língua Portuguesa. Por quê? A nossa área de Construção Civil, qualquer tipo de participação no mercado hoje de profissional tem que ser através de escrita, tem que ser através de relatórios, tem que ser através de prestação de contas, tem que ser através de uma proposta de serviço, e se a pessoa não sabe escrever, ele está fadado ao insucesso. (Entrevista – Antônio, 28/02/2005)

Nesse enunciado, atribui-se à Língua Portuguesa a função de suporte à produção do tipo de escrita exigida em “qualquer tipo de participação no mercado” pelos profissionais da Construção Civil. Eles são constantemente requisitados a escrever “relatórios técnicos”, “prestação de contas” e “proposta de serviço”. Para ressaltar o sentido de obrigatoriedade dessas práticas discursivas, os enunciados são construídos com o modalizador “tem que ser”. E se o profissional não souber “escrever”, ele estará fora do mercado de trabalho, conforme está posto pelo enunciado “se a pessoa não sabe escrever, ele está fadado ao insucesso”, o que evidencia o alto grau de valoração dado à competência linguística do aluno para a sua atuação no meio profissional.

No enunciado a seguir, o professor Diego diz que, no curso em que trabalha (Turismo), que se configura como “prestação de serviço”, as competências exigidas relacionam-se, em maior grau, à oralidade:

Pra nós que trabalhamos com prestação de serviço, que a gente trabalha com comunicação o tempo todo (...). Então é imprescindível o ensino da língua tanto escrita como falada, principalmente. Nós temos, eu encaro, porque eu não sou daqui, (...) eu vejo uma dificuldade muito grande na questão da oralidade dos alunos daqui, na questão, existe a questão cultural que eu não vejo isso um defeito, muito pelo contrário, eu sempre valorizei, porque eu acho lindo o modo de falar daqui do mato-grossense. (...) Essa variante que eu acho espetacular, mas na hora que eu preciso para o tratamento técnico o aluno tem um pouco de dificuldade de se desprender dessa raiz dele. (...) Então é uma coisa que é estranha pra gente, então tem que ter uma linha padrão de atendimento, onde qualquer pessoa, de qualquer lugar entenda a mensagem. (Entrevista – Diego, 30/11/2004)

Nesse enunciado, o advérbio “principalmente” cumpre a função de enfatizar o valor da oralidade no trecho “é imprescindível o ensino da língua tanto escrita como falada, principalmente”. A importância dada a esse aspecto da linguagem deve-se ao fato de que a variante linguística



dos alunos da cidade é avaliada como imprópria para “o tratamento técnico” do profissional de Turismo e Hotelaria. O professor, de maneira polida, enuncia certo apreço pela variante cuiabana, ao admitir que não a vê como “defeituosa” e emprega o verbo modalizador “acho” como também a adjetivação de valor semântico acentuado em “espetacular” para exprimir sua opinião elogiosa em “eu acho lindo o modo de falar daqui do mato-grossense” e “essa variante que eu acho espetacular”. Entretanto, esse apreço cessa, ao tratar das exigências das práticas discursivas próprias da profissão. Ao empregar o operador argumentativo “mas” em “mas na hora que eu preciso para o tratamento técnico”, o professor, evocando um sentido de oposição, descarta a possibilidade de o profissional de sua área usar o falar cuiabano universalmente. As funções ligadas a esse mercado de trabalho exigem o domínio de uma norma lingüística padrão para que, no momento de atendimento, os falantes de qualquer região compreendam “a mensagem”.

Em outro trecho da entrevista, o professor profere, de forma imperativa, sua concepção de língua portuguesa como a que cumpre a função de fornecer ao aluno uma “língua ideal”, em substituição à variedade regional que é a sua língua materna. O “lindo modo de falar do mato-grossense” vira problema de dicção, vira “vícios” a serem trabalhados em benefício da “pronúncia correta” das palavras. Em sua voz, há, pois, um atravessamento de sentidos que se originam das visões relativista e purista de língua, como se lê no enunciado seguinte:

Primeiro o professor vai trabalhar a questão da oralidade, da dicção do aluno, na pronúncia correta das palavras, em tentar eliminar um pouco desses vícios. E no segundo momento eles utilizam a Língua Portuguesa aplicada na área de trabalho deles que, no caso, é elaboração de documentos, é elaboração de relatórios. (Entrevista – Diego, 30/11/2004)

Também Diego ressalta a necessidade de a disciplina de Língua Portuguesa trabalhar a escrita de documentos relativos à área de trabalho de Turismo e Hotelaria; os relatórios são novamente citados: “eu exijo relatórios o tempo todo. Todas as visitas técnicas eles são obrigados a fazer uma redação” (Entrevista – Diego, 30/11/2004).

De acordo com o professor César, a Língua Portuguesa deve estar centralizada no ensino de conteúdos relacionados exclusivamente à disciplina de Metodologia Científica, como “resumo”, “bibliografia”, “monografia”, “anexo”. César restringe o sentido de ensinar o aluno a



escrever, relembando o objetivo das habilidades de ler e produzir relatórios como essencialmente instrumental.

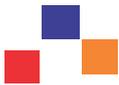
(...) Nós pedimos pra seguir o modelo do relatório de estágio, mas agora na grade o enfoque vai ser os modelos da ABNT. Então o enfoque, quando chegar na parte de relatório, não seria nem tanto ensinar a escrever, seria pegar aqueles conceitos do relatório da ABNT e fazer ele entender o que é um resumo, como se faz um resumo, todas aquelas partes do relatório. (...) Uma monografia, as partes da monografia, como é que faz uma bibliografia, um anexo. (Entrevista – César, 30/11/2004)

As vozes que atravessam e se inscrevem linguística e materialmente nos enunciados do *corpus* discursivo analisado neste artigo sugerem a predominância de uma formação discursiva enraizada na ideologia tecnicista como princípio norteador da educação técnico-profissionalizante, que se traduz numa concepção instrumental de ensino de língua portuguesa.

Algumas considerações

As práticas discursivas construídas pelos professores em torno do ensino de Língua Portuguesa nos cursos técnicos revelam um processo de interpelação pelo discurso hegemônico capitalista. No contexto da educação profissional, esse discurso não encontra resistência para impor o perfil de técnico que lhe interessa absorver no mercado de trabalho. Para não perder espaço, a instituição move-se e promove-se com o objetivo de fazer com que as ações pedagógicas se voltem quase que exclusivamente para atender às novas tecnologias e às novas exigências do mercado. A sincronia entre as demandas do mercado de trabalho e a educação formal é uma meta sempre almejada pelo ensino técnico profissionalizante em toda a história da educação profissional no país.

O ensino de Língua Portuguesa é concebido, portanto, como base instrumental, direcionando-se para o desenvolvimento exclusivo de habilidades linguísticas que objetivem o exercício competente da profissão na contemporaneidade. Não se almeja formar um leitor-escrevente que circule tão bem no mundo da vida quanto no mundo do trabalho, mas sim um leitor-escrevente que se conforme à bitola do mercado de trabalho, um leitor-escrevente que saiba ler e produzir os gêneros discursivos técnicos de sua profissão. A preocupação em formar não apenas profissionais, mas cidadãos que participem, emancipadamente, como falantes-ouvintes e leitores-escreventes, de todas as práticas soci-



ais do mundo em que vivem, passa ao largo do ensino de língua portuguesa enviesado pela concepção instrumental, que vai ao encontro do tecnicismo e do capitalismo que o explora à exaustão. Embora a lei vigente que regula a educação hoje seja a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, tendo por princípio a formação integral, o respeito à diversidade em todos os campos da vida social e o exercício pleno da cidadania, o que parece presidir o ensino técnico-profissionalizante é ainda a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, promulgada nos tempos da ditadura militar, em estreita sintonia com o projeto desenvolvimentista para o país, que demandava a formação de quadros de técnicos para os mais diversos setores industriais e de serviços.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In: ORLANDI, E.; GERALDI, J. W. (orgs). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. O discurso e suas análises. Campinas: UNICAMP/IEL, n. 19, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. (trad.) Maria Ermantina Galvão; (Rev. da Trad.) Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Annablume/ Hucitec, 2002.

BOGDAN, R. C.; BLIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Codex – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, H. H. B. **Introdução à Análise do Discurso**. 6. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1997.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. (Coord. de Trad.) Fabiana Comesu. São Paulo: Contexto 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. (Coord. Trad.) Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**. Textual analysis for social research. London and New York: Routledge, 2003.

FIORIN, J. L. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, D.; FIORIN, J. L. (org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1994.



FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. (Trad.) Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2004.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGALHÃES, I. O discurso jornalístico sobre privatizações e protestos de ruas. In: MAGALHÃES, I.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.). **Análise Crítica do Discurso**. D.E.L.T.A. São Paulo: EDUC, Vol. 21: Especial, 2005

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da Análise do Discurso**. (trad.) Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante T. Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso. Princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2001.

Recebido em 08/09/11.

Aceito em 25/10/11.

***Sueli Correia Lemes Valezi** é mestre em Estudos da Linguagem – MeEL/UFMT; doutoranda em Linguagem e Educação - PPGE/UEL; bolsista da CAPES; professora do IFMT – Campus Cuiabá.

***Maria Inês Pagliarini Cox** é Professora do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem – MeEL.