

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

O PAPEL DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA
NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE DO
TÉCNICO AGRÍCOLA PARA O EXERCÍCIO DE SUA
FUNÇÃO DE AGENTE RURAL

MARIA DAS GRAÇAS DE OLIVEIRA COSTA
RIBEIRO

2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**O PAPEL DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE DO TÉCNICO AGRÍCOLA
PARA O EXERCÍCIO DE SUA FUNÇÃO DE AGENTE RURAL**

MARIA DAS GRAÇAS DE OLIVEIRA COSTA RIBEIRO

Sob a Orientação da Professora

Rosa Cristina Monteiro

Dissertação submetida como requisito
Parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências, no Programa de
Pós-Graduação em Educação Agrícola,
Área de Concentração em Educação
Agrícola.

**Seropédica, RJ
Setembro de 2008**

630.712

R484p

T

Ribeiro, Maria das Graças de
Oliveira Costa, 1963-

O papel da disciplina Língua
portuguesa no desenvolvimento da
oralidade do técnico agrícola para
o exercício de sua função de agente
rural / Maria das Graças de
Oliveira Costa Ribeiro - 2008.

41f. : il.

Orientador: Rosa Cristina
Monteiro.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-
Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 40-41.

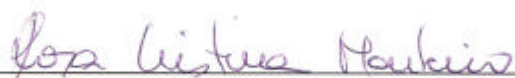
1. Ensino agrícola - Teses. 2.
Língua portuguesa - Ensino - Teses.
3. Comunicação oral - Teses. I.
Monteiro, Rosa Cristina. II.
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-
Graduação em Educação Agrícola.
III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

MARIA DAS GRAÇAS DE OLIVEIRA COSTA RIBEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

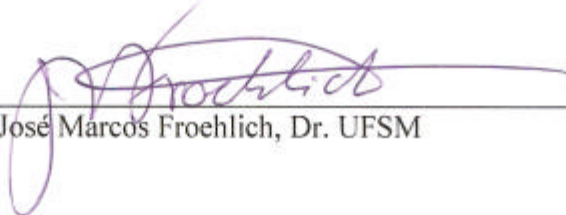
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23 de outubro de 2008.



Rosa Cristina Monteiro, Dra. UFRRJ



Denis Geovani Monteiro Naiff, Dr. UFRRJ



José Marcos Froehlich, Dr. UFSM

À minha mãe, Odete Silvestre, que,
com sua ousadia e coragem colocou-
me, resolutamente, num jegue,
conduzindo-me do sítio à cidade. E
assim, adentrei na infinita floresta do
saber.

Dedico

Por ser de lá
Do sertão, lá do cerrado
Lá do interior do mato
Da caatinga do roçado.
Eu quase não saio
Eu quase não tenho amigos
Eu quase que não consigo
Ficar na cidade sem viver contrariado.

Por ser de lá
Na certa por isso mesmo
Não gosto de cama mole
Não sei comer sem torresmo.
Eu quase não falo
Eu quase não sei de nada
Sou como rês desgarrada
Nessa multidão boiada caminhando a esmo.

Lamento Sertanejo: Gilberto Gil e Dominguinhos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu mestre e orientador maior, Jesus Cristo, por me guiar nas dissertações da vida.

Ao meu pai, meu primeiro referencial de leitor; a minha mãe, minha poetisa e guerreira mulher; às famílias Oliveira e Ribeiro, torcida implacável para meu sucesso.

Aos técnicos e Agentes Rurais da EMATERCE por nossas idas e vindas ao campo, atravessando rios, subindo ladeiras sob um escaldante sol.

A Sandra Sanchez que além de competente educadora, muitas vezes fez-se de mãe nas minhas adversas horas.

À professora Viviane Brito por todo o empenho para a realização desse trabalho.

À minha orientadora, Rosa Cristina, por seu crédito no meu trabalho.

A todos os meus colegas de mestrado, em especial, às amigas, Josabeth Barbosa e Elane Sousa pela força que me contaminou todo o tempo.

Aos produtores rurais envolvidos nessa pesquisa, portadores de saberes, fazendo-me conhecer e aprender uma ciência não adquirida nos bancos escolares.

A você que me criticou, contribuindo para as minhas inquietantes buscas e tentativas de acertos.

Finalmente, aos grandes incentivadores disso tudo, o meu esposo, Francisco Eliomar e aos meus filhos: Igor e Sangiorgy por compreenderem distâncias, suportarem a minha opção por esse percurso científico e permanecerem atentos na arquibancada, torcendo por minha vitória.

BIOGRAFIA DA AUTORA

Maria das Graças de Oliveira Costa Ribeiro é natural de Crato – CE. Em 1985 formou-se em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA. No período de de 1986 a 1991 foi professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Colégio Santa Teresa de Jesus. Ainda em 1991 especializou-se em Língua Portuguesa: Gramática e Redação pela mesma Universidade. Em 1992 lecionou no Colégio Diocesano – Geo Stúdio e Seminário São José no curso Propedêutico de Filosofia. Ainda nessa data, foi coordenadora do núcleo de Línguas e Literaturas na Secretaria do Município de Crato – CE, deixando esse cargo somente em 1995 quando foi aprovada no Concurso Público da Escola Agrotécnica Federal de Crato – CE, lecionando as disciplinas de língua Portuguesa, Literatura e Redação no curso Técnico em Agropecuária, ensinando em 1997 a disciplina de Museologia no curso de Turismo e Hospitalidade. Ainda nessa data, fez o curso de Especialização em Literatura Brasileira pela URCA. No ano 2000 passou a integrar-se no programa de Extensão da Universidade Regional do Cariri, ministrando aulas nos cursos de Graduação em Letras nos municípios circunvizinhos. Em 2005 concluiu o curso de Especialização em Metodologia do Ensino da Arte. Atualmente, leciona na Escola Agrotécnica de Crato – CE, como professora de Língua Portuguesa e de Metodologia do Trabalho Científico no curso Técnico em Informática.

SUMÁRIO

1	Introdução	01
2	Revisão da literatura	
2.1	Língua e ensino: entraves e avanços	03
2.1.2	Concepções de linguagem e ensino	03
2.1.3	Implicações metodológicas no ensino de língua portuguesa: caminhos a trilhar	07
2.1.4	Texto e ensino de língua portuguesa: parceria incontestável	07
2.2	Oralidade e escola: ensinando a “palavra certa pra doutor não reclamar”!	09
2.2.1	Fala e escrita: interfaces e equívocos dicotômicos	10
2.2.2	A prática conversacional	11
2.2.3	A prática da oralidade no cotidiano escolar	12
2.2.4	Os vieses metodológicos para a oralidade na escola	12
2.2.5	Oralidade e comunicação rural: a voz das vozes no campo	14
3	Procedimentos metodológicos da pesquisa	
3.1	A natureza da pesquisa	17
3.2	A descrição dos cenários da pesquisa	17
3.2.1	A Escola Agrotécnica Federal de Crato – CE	17
3.2.2	A EMATERCE e o Programa de Agente Rural	19
3.3	Os sujeitos envolvidos	20
3.4	Instrumentos e coleta de dados	20
3.4.1	Corpus 1: Diário de Campo	20
3.4.2	Corpus 2: Questionário	20
3.4.3	Corpus 3: Registro Audiovisual	20
3.4.4	Corpus 4: Entrevistas	21
3.4.5	Corpus 5: Dados Documentais	21
4	Análise dos resultados	
4.1	O perfil do ensino de língua portuguesa no tocante ao desenvolvimento da oralidade na Escola Agrotécnica Federal de Crato – CE	22
4.1.2	O eco dos alunos contra o império do silêncio escolar	24
4.2	A demanda comunicativa oral do Técnico Agrícola no exercício de sua função de Agente Rural	29
4.2.1	Agente e Produtor Rural: Constantes diálogos e permanente troca de saberes	29
4.2.2	A contribuição da disciplina Língua Portuguesa	35
5	Considerações finais	38
6	Referências bibliográficas	40
	Anexos	
	Anexo I: Reportagem publicada no Diário do Nordeste em 24/09/2007	42
	Anexo II: Questionário aplicado aos agentes rurais	44
	Anexo III: Questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio	45
	Anexo IV: Plano de curso e registro de aulas de Extensão Rural	47
	Anexo V: Plano de curso e registro de aulas de Língua Portuguesa -1ª Série	50
	Anexo VI: Plano de curso e registro de aulas de Língua Portuguesa – 2ª Série	53
	Anexo VII: Ementa e registro de aulas de Língua Portuguesa – 3ª Série	62

INDICE DE FIGURAS

Figura 1	Distribuição do quatro gêneros textuais	10
Figura 2	Análise das Cadernetas de Língua Portuguesa	23
Figura 3	Importância dada ao trabalho com a oralidade	24
Figura 4	Conhecimentos mais úteis para a atuação profissional	25
Figura 5	Atividades de oralidade vivenciadas na escola	26
Figura 6	Existência de um trabalho sistemático com a oralidade	26
Figura 7	Atividades priorizadas nas aulas de Língua Portuguesa	27
Figura 8	Habilidades em que os alunos se sentem aptos	28
Figura 9	Dificuldade na expressão oral	28
Figura 10	Agente Rural em visita à propriedade do produtor	29
Figura 11	Principais atividades exercidas pelo Agente Rural	30
Figura 12	Dificuldades comunicativas na função de Agente Rural	31
Figura 13	Preenchimento da ficha Seguro Safra do PROAF	32
Figura 14	Agente e produtor rural em uma pocilga	33
Figura 15	Agente e produtora rural na sede da EMATERCE	33
Figura 16	Técnico atentando do perigo do agrotóxico sem a devida proteção	34
Figura 17	Disciplinas que contribuíram para o agente rural	35
Figura 18	Leitura da bula e preparação do injetável	36
Figura 19	Momento de aplicação do injetável no animal	36

RESUMO

RIBEIRO, Maria das Graças de Oliveira Costa. **O papel da disciplina Língua Portuguesa no desenvolvimento da oralidade do Técnico Agrícola, para o exercício de sua função de Agente Rural**. Seropédica: UFRRJ, 2008, p. (Dissertação, Mestrado em Ciências em Educação Profissional Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.2008.

Esta pesquisa constitui-se de uma análise investigativa sobre o tratamento da oralidade no ensino da língua materna nas Escolas Agrotécnicas, a partir de uma investigação da atuação do Técnico Agrícola no exercício de sua função de Agente Rural, principalmente no que concerne a sua relação comunicativa com o produtor rural, verificando como se dá o processo interlocutivo entre esses sujeitos, bem como detectando quais as competências requeridas nessa interação comunicativa e quais as contribuições da disciplina de Língua Portuguesa na formação profissional desses agentes, alunos egressos das Agrotécnicas. Pautada na pesquisa qualitativa, o corpus que serviu de base para a presente pesquisa foi composto de entrevistas semi-estruturadas com os produtores rurais a fim de detectar o efeito da comunicação entre esses produtores e o Agente Rural; questionários com um grupo de alunos do terceiro ano da Escola Agrotécnica Federal de Crato – CE na verificação de como se procede o ensino da língua materna e a conseqüente aprendizagem do uso da linguagem oral nas mais diversas situações sociais; além de registros audiovisuais e observações livres com a produção de diário de campo para melhor obtenção dos dados. Verificou-se que o trabalho formal com a oralidade ainda é desprezado pela escola, uma vez que nas aulas de Língua Portuguesa, há um predomínio de atividades metalingüísticas com exaustivas regras gramaticais, desvinculando a linguagem de seu caráter sociointerativo em detrimento de exercícios de fala e escuta, de leitura e produção de textos. Com essa postura, o ensino da língua materna fica a dever quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa oral dos seus formandos, quesito primordial para o seu exercício nos trabalhos com a extensão e comunicação rural, fazendo com que a escola perca de vista a sua função social na promoção de saberes pautados na formação cidadã do egresso do Ensino Médio, principalmente, no campo profissional. Este estudo levou em conta as referências bibliográficas de autores como Marcuschi e Fávero no campo da oralidade; Antunes, Bagno e Possenti quanto ao ensino da língua materna; Bordenave e Freire no que se refere à Comunicação Rural.

Palavras -chave: Agente Rural, Ensino de Língua Portuguesa, Oralidade, Comunicação Rural.

ABSTRACT

RIBEIRO, Maria das Graças de Oliveira Costa. **The role of discipline in the development of the Portuguese language spoken in technical and agricultural for the exercise of its function as Agent Countryside.** Seropédica: UFRRJ, 2005. 97p. Dissertation (Master in Science in Agricultural Education. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2008.

This research is constituted of an investigative analysis on the treatment of the speech in the teaching of the maternal language in the agricultural schools, starting from an investigation of the performance of the agricultural technician in the exercise of his function as Rural Agent, mainly in what concerns his communicative relationship with the rural producer, verifying how that process of interlocution happens among them, as well as detecting which the competences are requested in that communicative interaction and which the contributions of the discipline of Portuguese Language exists in those agents professional formation, students of the agricultural schools. Ruled in the qualitative research, the corpus that served as base for the present research was composed of semi-structured interviews with the rural producers in order to detect the effect of the communication between him and the Rural Agent; questionnaires with a group of students of the third year (high school) of the Escola Agrotécnica Federal de Crato – CE in the verification about the way the teaching of the maternal language is proceeded and the consequent learning in what refers to the subject of the use of the oral language in the most several social situations; besides audiovisual registrations and free observations with the production of field diary for better obtaining the data. It was verified that the formal work with the speech is still despised by the school, because in the classes of Portuguese Language, there is a prevalence of metalinguistic activities with exhausting grammatical rules, instead of exercises of speaking and listening, of reading and textual production, disconnecting the language of its socio-interactive character. With that posture, the teaching of the maternal language presents a gap, in the sense of development of the oral communicative competence of their graduating students, primordial requirement for its practice in the works with the extension and rural communication, what makes the school to lose the vision about its social function in the promotion of knowledge ruled in the formation of the High school student's citizenship, mainly, in the professional field. This study took into account the authors bibliographical references as Marcuschi and Fávero in the field of the speech; Antunes, Bagno and Possenti as for the teaching of the maternal language; Bordenave and Freire in what refer to the Rural Communication.

Key words : Rural agent, Teaching of Portuguese Language, Speech, Rural Communication

INTRODUÇÃO

Há muito que se discute a função social da escola quanto à formação cidadã de sua clientela, bem como o perfil dos egressos no contexto da educação profissional para a inserção no processo produtivo.

Esta pesquisa vem, assim, ampliar essa discussão ao propor investigar a estreita relação entre escola e sociedade, delimitando-a na verificação do papel da disciplina de Língua Portuguesa, principalmente, no que concerne ao desenvolvimento da oralidade para a formação profissional dos egressos da Escola Agrotécnica Federal de Crato – CE, inseridos no Programa de Agente Rural.

O mencionado programa foi desenvolvido pela EMATERCE (Empresa de Assistência Técnica – Ceará) como forma de estabelecer, no estado do Ceará, um projeto de assistência técnica e extensão rural na busca de alternativas para os problemas de ordem de produção, melhoria de renda e qualidade de vida na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável.

O programa conta hoje com cerca de 1000 agentes espalhados em todo o estado do Ceará, sendo que 87% desses provêm de Escolas Agrotécnicas Federais da região.

O perfil exigido do candidato de Agente Rural, segundo documento da SEAGRI (Secretaria de Agricultura - 2005), é “ser Técnico Agrícola; ter espírito de liderança e apresentar desenvoltura nas ações e **facilidade de comunicação**” (grifo nosso).

Como se vê, a estrutura do Programa e o perfil exigido do candidato recaem como uma grande responsabilidade para as Escolas Agrotécnicas que o formam. O que se verifica hoje, é que há uma grande procura por parte de alunos e ex-alunos para inserirem-se no referido programa com fins de adentrar no mundo de trabalho, num estado que pouco oferece em termos de opção profissional.

Diante dessa constatada demanda e de como a escola está inserida nesse processo, bem como a propagação do programa, levou-nos a investigar alguns elementos desse fenômeno que ocorre no Estado do Ceará.

A nossa problemática residiu na questão, se, diante desse cenário as instituições de educação profissional, e, mais especificamente, a Escola Agrotécnica Federal de Crato – CE, estão formando e qualificando devidamente esse técnico com os atributos exigidos pelo Programa de Agente Rural. Ou, quais os requisitos necessários para que haja uma satisfatória relação dialógica, atingindo a meta prioritária do Programa que é a de intervir no campo, favorecendo um melhor convívio com o semi-árido?

É evidente que a garantia de uma boa relação entre o Agente e o Produtor Rural, resida no ato comunicativo que transcorrerá entre ambos. A comunicação, nesse sentido, assume um papel de maior relevância, pois determinará todas as ações e práticas que nortearão o programa. Por essa razão, os objetivos aqui delineados firmaram-se no propósito de diagnosticar o processo comunicativo entre o agente e o produtor rural, verificando as implicações dessa relação no que se refere à contribuição da disciplina de Língua Portuguesa com ênfase à formação e ao domínio da oralidade do Técnico Agrícola para o exercício de sua função no referido programa, e, assim, evidenciar o relevante papel da escola, na integração teoria e prática com fins de corresponder aos desafios demandados pelo mundo do trabalho.

Foram percorridas diversas etapas para a consecução dos traçados objetivos desta pesquisa, abordando em primeiro lugar, o percurso teórico, embasador de todas as demais etapas, desde a metodologia escolhida até a análise e discussão dos dados obtidos.

Assim é, que no primeiro capítulo foram abordadas as concepções de linguagem e ensino, pois se vamos analisar o processo comunicativo, é evidente que percorramos o universo da linguagem e de toda sua implicação teórica. Sob essa lógica, foi assumida na

presente pesquisa e defendida por Travaglia (2003) a concepção que vê a linguagem como instância de interação entre sujeitos sociais e historicamente determinados, envolvidos na dinâmica das relações sociais. Nessa linha argumentativa, podemos falar em linguagem, por elevar a comunicação para um efeito sociointerativo e, ainda, por caracterizar mais amplamente a relação dialógica. E é com esse olhar que fundamentamos a nossa observação no sentido de investigarmos que uso os agentes rurais estão fazendo da língua, quando em pretensa interação com os seus interlocutores.

Por outro lado, há uma outra corrente que vê a língua enquanto “conjunto abstrato de signo e de regras, desvinculado de suas condições de realização” (ANTUNES, 2003, p.43). Trazendo para o bojo da discussão da nossa pesquisa, a nossa hipótese foi a de que essa forma de conceber a língua que está subjacente à prática dos professores prejudicou a formação do nosso alunado, quando ao sair da escola com restrita competência comunicativa, porém cheios de regras gramaticais meorizadas. Nessa lógica, com a prioridade do ensino metalingüístico nas aulas de Língua Portuguesa, a escola tende a deixar em segundo plano o trabalho sistemático com a oralidade, acreditando, inclusive, que tal habilidade os alunos já dominam, não havendo, portanto, necessidade de inseri-la no cotidiano escolar.

No segundo tópico desse capítulo, discutimos a questão da oralidade e o tratamento que lhe é dispensado na escola.. Assim, foi que buscamos subsídios teóricos em Marcuschi (2001) o quadro conceitual dessa pesquisa no que se refere aos estudos da fala enquanto agência de letramento.

O terceiro capítulo apresenta a explanação do plano metodológico cumprido no decorrer deste trabalho. Por último, foi a vez da exposição e análise dos resultados, capítulo em que se discute a situação atual do ensino de língua na escola, priorizando a questão da inserção da oralidade nas aulas de língua materna, através dos resultados dos questionários aplicados aos alunos da instituição pesquisada. Logo a seguir, analisamos a atuação do Agente Rural no seu espaço de atuação, levando em consideração os aspectos da sua relação com o produtor rural e a demanda comunicativa que daí emerge. Por fim, discutimos a importância da disciplina Língua Portuguesa para formação desse agente e de qualquer outro trabalho que contemple a extensão rural.

Posto isso, acreditamos que essa pesquisa contribuirá para o redimensionamento dos rumos tomados no ensino da língua materna por problematizar mais ainda a função social das escolas agrotécnicas no que se refere ao trabalho com a extensão rural, na formação de competentes técnicos e interferindo de um algum modo na melhoria de qualidade de vida rural.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. LÍNGUA E ENSINO: ENTRAVES E AVANÇOS

Ao discutirmos o ensino da língua no contexto escolar, necessário se faz traçarmos um breve contexto histórico que justifique a inserção dessa disciplina nos currículos, para a seguir, apresentarmos as concepções de língua e ensino, partindo, logo após, para as questões metodológicas e, por fim, destacarmos o texto como ponto de partida e de chegada nesse ensino.

Questões relativas ao ensino e ao currículo escolar perduram ao longo dos anos nos discursos pedagógicos. Sempre nos perguntamos como e quem determina os saberes que serão ensinados e excluídos na escola. A inserção da disciplina de Língua Portuguesa em nosso currículo também passa por esses inúmeros questionamentos, principalmente no que concerne aos conteúdos a serem ensinados e os que devem ser deixados de lado.

Soares (2002) nos lembra que a inclusão da disciplina de Língua Portuguesa no currículo escolar já acontece tardiamente, nas últimas décadas do século XIX, portanto, no fim do império. O que até então se contava no Brasil era o falar de uma “língua geral” que “recobriria as línguas indígenas faladas no território brasileiro”, somando o Portugal com o colonizado, além do latim dos Jesuítas.

No entanto, segundo ainda essa autora, no séc. XVIII com a Reforma Pombalina veio uma imposição em forma de decreto proibindo o uso de quaisquer outras línguas e obrigando o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, desconsiderando toda a trajetória histórica de nosso anterior linguajar.

Foi introduzido, nessa época, o estudo da gramática aliada ao ensino da leitura e escrita. Nesse ínterim, a gramática latina manteve-se ao lado da portuguesa, bem como o ensino da retórica e da poética posteriormente foram fundidas, passando a denominar “Português”.

Os anos se passaram e com eles veio a democratização da escola e a inevitável inserção de alunos provindos de classes não privilegiadas. Daí que em 1950 ocorreu a real modificação no conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, excluindo a retórica e a poética e incluindo os exercícios de interpretação textual, aliados ao conteúdo gramatical, sendo este último ainda predominante:

Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que [...] persistiu do séc. XVI até as primeiras décadas do séc. XX, talvez se explique também pelo vazio e o abandono da retórica e da poética, vazio que só recentemente começou a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto (SOARES, 2002, p.168).

Foi, no entanto, com o surgimento, na década de 80, das ciências lingüísticas - a sociolingüística, psicolingüística, pragmática, análise do discurso e outras - que as discussões em torno do ensino da língua materna tomaram rumos diferentes, a começar pelos cursos de formação do professor, determinando posturas frente às concepções de língua, de gramática e de ensino. O que contribuiu para se rediscutir o papel social da língua diante da demanda comunicativa e das exigências desse novo século.

2.1.2.. Concepções de linguagem e ensino

A primeira concepção de linguagem concebia a língua como uma “expressão do pensamento”. O que equivale a dizer que se o sujeito pensa mal, também se expressa mal. Reduz-se assim, a linguagem a uma prática individual, por apresentar a “enunciação como um

ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pela circunstância que constitui a situação social em que essa enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 2003, p. 21).

A segunda concepção de caráter estruturalista vê a linguagem como “instrumento de comunicação”, ou seja, a língua é tida como um código, desconsiderando todo o processo de interlocução, para restringir o ato comunicativo apenas a uma mera decodificação, desvinculando a língua de todo o contexto sócio-histórico em que os falantes estão inseridos. Bagno (2002, p. 26) considera essa concepção eminentemente reducionista, por restringir a língua à norma culta e esta “norma culta” à gramática.

A terceira concepção, porém, vê a linguagem como um *processo de interação*, ou como ressalta Travaglia “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação em um contexto sócio-histórico e ideológico” (2003, p. 22).

Assim, a linguagem é tomada como uma interação entre dois sujeitos historicamente determinados, através de uma relação do “eu com o outro”. Nesse sentido, não há só um mero repassar de mensagens, mas uma implicação ideológica entre esses dois sujeitos com vista a produzir um efeito de sentido. Permite-se um diálogo em seu sentido amplo, levando em conta a situação e a produção do discurso, um discurso gerador de atividades sociointeracionais, imprimindo um caráter ideológico à língua numa visão bakhtiniana ao afirmar que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo e de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 95).

Posto isso, podemos perceber que tais concepções embasam e definem o percurso teórico e metodológico das práticas do ensino da língua materna, determinando diferentes concepções de ensino: *o prescritivo, o descritivo e o produtivo*. (c.f. Travaglia 2003, p. 37).

O *ensino prescritivo* centra a postura pedagógica no código e dessa forma impõe as normas a serem seguidas, como se a língua pudesse ser reduzida a um conjunto de regras das quais o falante deve apropriar-se como único recurso para aquisição de uma competência comunicativa. Nessa perspectiva, o “certo” e o “errado” passam a ser o principal objeto de discussão. De modo que só são corretas as formas determinadas por um grupo de elite que considera toda e qualquer outra manifestação, que não seja a prestigiada por esse grupo, como “errada”.

Nessa concepção, o ensino é predominantemente metalingüístico, ou seja, o código pelo código, a língua pela língua. O professor dita as regras para serem decoradas pelos alunos, descontextualizando o fenômeno lingüístico do que lhe é próprio: o espaço social de interação, uma vez que falar, ler e escrever exigem sofisticadas habilidades que vão além de apenas nomear e classificar termos sintática e/ou morfológicamente. É o que nos coloca Antunes “[...] uma gramática que é muito mais sobre a língua, desvinculada de usos reais da linguagem escrita e falada na comunicação do dia-a-dia” (2003, p. 31).

Infelizmente, essa é ainda a prática dominante na maioria das aulas de português, provocando sérias conseqüências ao discriminar o aluno que ainda não tem o pleno domínio da língua padrão de prestígio, o que corresponde discriminar igualmente o grupo social a que pertence. É o que nos adverte Possenti (1993, p. 18), ao denominar essa postura de “violência cultural”:

“[...] tornar obrigatório o ensino do dialeto padrão para os grupos menos favorecidos como se fosse o único dialeto válido, seria uma **violência cultural**. Isso porque juntamente com as formas lingüísticas, também seriam impostas os valores culturais ligados a formas ditas culta de falar e escrever, o que implicaria destruir ou diminuir valores populares” (grifo nosso).

Prosseguindo com essas discussões, tem-se ainda o *ensino descritivo* que segundo Travaglia (2003, p. 39) esse ensino “objetiva mostrar como a linguagem funciona e como

determinada língua funciona”. Nesse tipo de ensino não há uma preocupação de se estabelecer dicotomicamente o certo e o errado, mas o de apresentar as diversas possibilidades do uso da língua em diferentes grupos sociais, nas suas mais diversas variações sem intenção de apresentar juízo de valor. Limita-se, assim, a mostrar que uma mesma sentença significativa pode ser representada por termos como: “*eu irei ao colégio*”, “*eu vou no colégio*”, “*eu irei no colégio*”. Ou seja, todas essas sentenças exercem a mesma função comunicativa, sem que uma seja melhor que outra, mas apenas *diferentes*.

O ensino que se pauta na *descrição* já não concebe o *erro* apenas como algo fora dos padrões cultos dominantes, mas como algo inadequado ou inexistente em qualquer variação lingüística. Nesse raciocínio, a expressão: “menino o caiu” (em vez de “o menino caiu”) é uma expressão “errada” ou preferencialmente “inadequada” desse ponto de vista, uma vez que essa construção frasal não consta em nenhuma variação e em nenhum falante. Trata-se de construções que segundo Possenti (1996) não se enquadram em nenhuma variedade de uma língua.

Observa-se que essa abordagem descritiva do ensino de língua já determina uma significativa mudança de postura pedagógica, primeiro por considerar todas as variações válidas e legítimas do ponto de vista lingüístico; segundo por não passar pelo crivo normativo, não deixando margem para atitudes preconceituosas, por vezes excludentes com relação aos dialetos populares e, por conseguinte, com o próprio aluno, muitas vezes vítima desse preconceito por apresentar formas de falar do seu grupo de origem.

O *ensino descritivo* promove, em sala de aula, verdadeiras investigações científicas acerca da língua, inclusive detectando as incoerências tão presentes e já tão ressaltadas nos compêndios gramaticais. Nessa perspectiva, as aulas de língua não se restringem apenas ao ensino de categorias gramaticais, mas possibilita a entrada e análise de textos nas diferentes variedades, detectando a adequação dessas variações ao momento do quando e do como “dizer”. É exatamente como nos propõe Travaglia (2003, p. 39): “Ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico e capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontramos na natureza e na sociedade”.

Tem-se, por fim, o *Ensino Produtivo* o qual leva em conta o ativamento de todo o conhecimento lingüístico, que é senão, o uso da língua nas mais diferentes situações comunicativas.

Dessa forma, os aspectos descritivos ou mesmo normativos estariam em função do ensino produtivo e não, ao contrário. Isso por conta da sua dimensão pragmática, como nos exemplifica Antunes: “Não basta saber que ‘ele’ é um pronome pessoal do caso reto. É preciso que se saiba que efeito se consegue, o que pode acontecer com a compreensão do texto quando se usa esse pronome” (2003, p. 121).

Ensinar gramática para essa concepção é pôr os conhecimentos lingüísticos em *função do uso*, e não apenas para efeito metalingüístico. Os conhecimentos gramaticais seriam como que ferramentas para a produção de efeitos de sentido no processo de interlocução e mais que isso, o falante começa a perceber que precisa adequar a sua linguagem a cada diferente situação de interação, daí porque precisa também, fazer diferentes apropriações de seus conhecimentos lingüísticos por existir uma real necessidade de atender aos seus propósitos comunicativos. Ninguém fala ou escreve, por falar e escrever, mas, sobretudo, para materializar a sua intenção, ou seja, para realizar algo, pois palavras levam a ações.

Assim, em vez da enxurrada de regras gramaticais, ou como Bagno coloca em uma entrevista à revista, “Caros Amigos” (2008), “uma baboseira gramatical que em nada contribui para o letramento do aluno, nem tampouco para o uso social da língua”; o ensino da língua materna deve assumir o caráter sociointeracionista da linguagem, centralizando toda a prática lingüística do texto para o texto, porque é no texto que se encontra o pleno uso da língua, o ativar de todas as sentenças gramaticais e mais que isso, ali está a legitimação do

dizer socialmente demarcado, uma vez que “explorando o sentido de um texto, estamos explorando também recursos de gramática da língua” (ANTUNES, 2003, p. 109). Ressalte-se ainda que o texto, tanto o falado como o escrito, é compreendido aqui enquanto elemento enunciativo e discursivo, apresentado nas suas mais variadas facetas de gêneros, ficando evidente o papel secundário das atividades metalingüísticas, como admite Antunes: “Se o texto é objeto de estudo, o movimento vai ser ao contrário: primeiro se estuda, se tenta compreender o texto [...] e em função dele é que vai recorrer às determinações gramaticais” (2003, p. 110).

Esse argumento da autora é bastante contundente no momento em que buscamos significativas mudanças no ensino da língua, acentuando ainda mais a nossa crítica sobre a redução das aulas de Língua Portuguesa ao *decoreba* de nomenclaturas e frases desarticuladas. Num equivocado percurso, em que primeiro vem o estudo gramatical e só depois se parte para o texto, como se primeiro garantisse o domínio do segundo. Possenti endossa esse posicionamento crítico ao lembrar que:

São os gramáticos que consultam escritores para verificar quais são as regras que eles seguem, e não os escritores que consultam os gramáticos para saber que regras devem seguir. Por isso, não faz sentido ensinar nomenclatura a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua (1996, p. 51).

Acreditamos que é na atividade de leitura e escrita que os alunos têm a oportunidade de lidar com a língua em seu estado de atuação, daí porque partir do texto para atentar aos seus fenômenos lingüísticos e gramaticais, é a postura mais viável, do que usar o texto como pretexto apenas para se confirmar conteúdos gramaticais.

O *ensino produtivo* por seu caráter pragmático garante o exercício pleno da linguagem, além de possibilitar o falante a utilizar, com competência, a sua língua para fins comunicativos, assegurando aos seus aprendizes essa dinâmica de apropriação para situações de uso e não para repetir regras decoradas ao longo de sua existência escolar.

No entanto, é válido acrescentar aqui, que ao defendermos um ensino mais produtivo de língua numa perspectiva interacionista da linguagem, não significa o descarte total da inserção da norma padrão na escola, até por acreditarmos que o ambiente escolar permite ao aluno o contato com uma outra variação, diferente da sua de origem. Sem, contudo, substituir uma por outra, mas de enriquecer o seu dialeto já existente. Dessa forma, sugerimos que a escola seja o espaço de conhecimento das mais variadas formas de falar e escrever, em que a dicotomia do certo e errado passe a ter um caráter de adequação comunicativa. Desse modo, as variedades de prestígio ou não, sejam apresentadas com igual valor no fazer pedagógico. Concordamos, assim, com Bagno ao afirmar que:

É necessário empreender um ensino crítico da norma padrão, escancarar sua origem “elitista e coercitiva”, e mostrar que a necessidade de dominá-la se prende à necessidade de que os alunos oriundos das camadas sociais desfavorecidas [...] possam dispor dos mesmos instrumentos de luta dos alunos provindos das camadas privilegiadas (2002, p.187).

Portanto, falar contra a “gramatiquice” como nos adverte Possenti (1996), não significa propor que a escola não seja “prática, não reflita sobre questões da língua”, mas que considere o caráter interacionista e pragmático da língua.

2.1.3. Implicações Metodológicas no Ensino da Língua Portuguesa: Caminhos a Trilhar

Em meio a toda essa enxurrada teórica, como fica, então, o professor de Língua Portuguesa? Em que aporte teórico-metodológico deve esse profissional se firmar com fins de definir o seu fazer pedagógico?

Gagné admite que, embora as teorias para renovação do ensino da língua já existam há bastante tempo, ainda “não saíram da esfera acadêmica para as salas de aula”, e vai mais longe ao afirmar que:

[...] a pragmática, as teorias de enunciação e análise do discurso, os modelos psicolinguísticos de aprendizagem da língua não atingiram um grau de universalidade e de desenvolvimento suficientes para que os pedagogos colham ali os dados diretamente úteis a seguir para o planejamento pedagógico (2002, p.207).

Daí que Bagno (2002, p.18) propõe o que ele denomina de *educação lingüística escolar* compreendendo a variação lingüística, a reflexão lingüística, habilidades “ininterruptas de leitura, escrita e oralidade e gêneros textuais orais e escritos”. Nessa lógica, as aulas de Língua Portuguesa seriam verdadeiros espaços de discussões, de apreciação das mais diferentes variedades, em que o ato comunicativo se realize na sua essência e os aprendizes não adquiriam apenas a aquisição de um só dialeto, nem tampouco teriam que decorar intermináveis conceitos gramaticais apenas para efeito didático, nem teriam que ler e escrever sem propósito, apenas para cumprir um fazer burocrático, mas atender à finalidade da língua na formação de cidadãos capazes de se expressar escrita e oralmente, adequando o seu dizer a cada situação de produção do seu discurso. O texto, nesse caso, não seria apenas como um pretexto para análises metalingüísticas, mas como grande referencial de língua em seu estado pleno de uso e de interação social. Garantindo ao aluno uma competência para o exercício de sua cidadania, a partir de uma real inovação nos currículos e na postura pedagógica dos educadores.

Importa frisar que a reflexão lingüística, nessa perspectiva, não seria excluída, mas redimensionada com os conteúdos gramaticais em função das práticas de escrita, de leitura e de oralidade, permitindo assim o desenvolvimento crítico e pleno do potencial do educando. Garantindo a recepção e produção das mais variadas possibilidades lingüísticas que vão além da memorização mecânica de regras e contribuindo definitivamente para a competência interativa dos egressos do Ensino Médio.

2.1.4. Texto e ensino de língua Portuguesa: Parceria incontestável

Já não mais se discute que o ensino da língua materna deve priorizar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno entendida como sendo a capacidade de ler, ouvir, falar e produzir textos levando em conta o caráter interlocutivo e ideológico que esse ato encerra.

Isso posto, não mais se concebe a centralização das aulas somente em intermináveis exercícios gramaticais, mas destinando o texto no seu devido lugar. Desse modo as aulas de leitura terão o seu destacado espaço. A leitura entendida aqui como uma interlocução entre sujeitos sócio e historicamente determinados, pois “quem lê também produz sentidos. E o faz não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricos” (ORLANDI, 1993, p.101).

Por ser a leitura uma atividade entre sujeitos, não se concebe mais que as aulas de leitura na escola se detenham apenas na decodificação de textos, considerando o aluno enquanto leitor passivo e reduzindo a leitura a uma mera atividade monológica, incapaz de

suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais dessa habilidade, ocorrendo o que Antunes já denunciava: “muitas vezes o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela” (2003, p. 28).

Dessa forma, ao adotar a perspectiva interacionista da linguagem no ensino de Língua Portuguesa, é necessário, sobretudo, que igualmente se adote uma postura compatível com tal concepção em se tratando do ensino da leitura. O que equivale a dizer que o ler sem um propósito definido com fins estritamente didáticos, ou apenas para responder questões fechadas de interpretação e mais ainda, ler o que hege monicamente a escola elege como sendo o único material de leitura não pode e nem deve mais fazer parte do discurso e das práticas atuais de ensino. Por simplesmente não garantir o pleno desenvolvimento exercício de cidadania tão defendida por nossos projetos pedagógicos e tão distantes de materializarem-se em conseqüentes práticas.

Quando se parte para a questão da produção de texto no contexto escolar, a realidade não difere, uma vez que a concepção dessa habilidade ainda mantém o velho propósito avaliativo de se escrever para o professor aferir uma nota. O que vai de encontro com a proposta defendida nesta pesquisa e tão bem assegurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Portuguesa (PCN, 2002, p. 76): “Ser produtor de textos falados ou escritos e atuar como interlocutor e leitor requer o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências”. E essas *competências* não podem ser reduzidas apenas a produzir textos na escola e para a escola, desvinculando o ato da escrita das condições sociais que lhe são inerentes.

Em seu livro “Portos de Passagem”, Geraldi critica que a produção de texto na escola ainda não é trabalhada como uma prática social, restringindo apenas à correção do professor, e vai mais longe, quando salienta a diferença entre *redação* e *produção de texto*, “na primeira produzem textos para a escola; e na segunda produzem textos na escola” (1997, p. 136). Para esse autor, na escola “*há muito escrita e pouco texto*” porque: “para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que se tenha o que dizer [...] para quem dizer [...] o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”.

Dentro dessa perspectiva, importa ressaltar que o indivíduo enquanto ser histórico fala para ser ouvido, escreve para ser lido, o que evidencia aí, o caráter dialógico da linguagem, ou seja, a presença de um *eu* e um *tu*, muitas vezes suprimida na escola e substituída por uma abstração, “preparando o aluno só para um tipo de interação lingüística” (TRAVAGLIA, 2003, p. 96). Ou seja, formando leitor e produtor de um só tipo de texto, desconsiderando todas as diferentes formas enunciativas de um discurso e os diferentes gêneros textuais correntes na sociedade. É válido ressaltarmos que a expressão *gêneros textuais* refere-se a *textos materializados*, encontrados em nossa vida diária e que representam características sócio-comunicativas definidas por seus conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição próprios. (c.f. MARCUSCHI, 2002).

A inserção dos gêneros textuais no ambiente escolar se explica, em primeiro lugar, por a escola ser considerada um espaço de comunicação em potencial, ocasião de produção/recepção de textos o que implica uma série de atividades que promovam no aluno situações de enfrentamento dos desafios lingüísticos demandados socialmente. É a escola que deve oportunizar o contato com todas as formas discursivas que circulam socialmente, ou seja, os diferentes tipos de textos para as diferentes audiências em diferentes instâncias comunicativas. Marcuschi comenta que “O ensino tradicional nunca levou em conta a infinita variedade de gêneros textuais existentes na vida social, limitando-se a abordar somente os gêneros escritos literários de maior prestígio [...]” (2001, pág. 52).

Os PCN (BRASIL/MEC, 2002, p. 78) atestam que “Como os textos ganham materialidade por meio de gêneros, parece útil propor que os alunos do Ensino Médio dominem certos procedimentos relativo às características de gêneros específicos”. Dessa

forma, ao se adotar uma escrita dialógica com vista a atingir os objetivos sócio-comunicativos, manifestados em diferentes gêneros textuais se está garantindo a competência textual do alunado.

2.2 ORALIDADE E ESCOLA: ENSINANDO A “PALAVRA CERTA PRA DOUTOR NÃO RECLAMAR”¹

Ao tratarmos de questões que envolvem pedagogicamente o uso da linguagem oral, entendemos que esse ensino seja mediado de intenções no sentido de apresentar para o aluno as diferentes possibilidades de lidar com a linguagem falada em situações formais, nas quais se exige a palavra certa para a audiência certa, ou como bem afirma o compositor Zé Ramalho (1978) “a palavra certa pra doutor não reclamar”. Nessa acepção, apresentaremos alguns conceitos aproximativos sobre os termos oralidade, fala, escrita e letramento, adentrando no campo teórico da oralidade, no sentido de ver como as diferenças e semelhanças entre o escrito e o falado se constroem para logo a seguir, rediscutirmos as posturas didáticas no tratamento com essa modalidade.

A última concepção de linguagem abordada no capítulo anterior já enfatizava a língua como uma ação social, levando em consideração o interlocutor e as condições de produção do discurso. Foi também, nessa instância que se reconsiderou e se elevou a fala como objeto de análise e, por conseguinte, o estudo da linguagem oral.

Fávero et al, justifica a indiferença para com o estudo da fala, afirmando que esta “historicamente sempre foi considerada instável, não podendo constituir-se como objeto de estudo” (2007, p. 10).

Segundo Santos (2007), foi a partir da metade da década de 90 que os livros abordaram o ensino da língua falada. Assim, a preocupação com a questão da língua oral no ensino da Língua Materna tornou-se mais relevante no meio educacional, principalmente em âmbito nacional com Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2002) ao incentivar o processo de produção de textos orais com fins de favorecer o desempenho oral do aluno.

Como se vê, os primeiros passos para a inserção de um trabalho com a modalidade oral na escola foram dados, ainda que com uma série de restrições que serão observadas ao longo desse capítulo.

Antes, porém, serão tratados os conceitos aproximativos dos termos *fala e oralidade, escrita e letramento*.

Marcuschi define *oralidade* como sendo *uma prática social interativa para fins comunicativos [...] fundados numa realidade sonora*. Ressaltando as suas mais variadas manifestações dadas através de gêneros textuais, já que *a fala*, segundo esse autor, é caracterizada pelo uso da língua “em sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos [...], envolvendo recursos expressivos de outra ordem, tal como gestualidade, o movimento do corpo e a mímica” (2007, p. 25). O autor esclarece que ao referir-se à *oralidade e letramento* estaria fazendo uma distinção entre *práticas sociais*, enquanto que os termos, *fala e escrita*, seriam uma distinção no plano de *modalidades do uso da língua ou fatos lingüísticos*.

¹ Avôhai – Zé Ramalho, disco vinil, EPIC/CBS 144231, 1978.

2.2.1. Fala e Escrita: Interfaces e Equívocos Dicotômicos

Muitas pesquisas já incidiram em definir e distinguir a fala da escrita. No entanto, nesses trabalhos, além da fala e escrita serem consideradas modalidades totalmente opostas, é notável a persistente tendência de prevalecer a segunda sobre a primeira, apresentando assim, a fala como sendo contextualizada, dependente, implícita, não-planejada, imprecisa, não-normatizada, enquanto que a escrita além de ser autônoma seria explícita, planejada, normatizada e completa.

Essa visão dicotômica fez com que as duas modalidades fossem analisadas sob o ponto de vista do código em si, desconsiderando toda a marca social que lhes é inerente. É o que Marcuschi denomina de “dicotomia restrita”, por tratar-se de uma “análise que se volta para o código e permanece a imanência do fato lingüístico [...]” (2007, p. 27). Não há uma preocupação com os usos discursivos dessa com a produção textual. E aprofunda essa questão, ao afirmar que essa é uma visão *normativa* que vê a língua falada como errada e a escrita como a correta.

Assim, o autor concebe oralidade e escrita como sendo uma atividade “interativa e complementar” no contexto das práticas sociais e culturais. Na esteira desse raciocínio, a relação oral e escrito se funde *num continuum e não numa dicotomia* (Idem, p.16). Ou seja, a relação oralidade e letramento é estabelecida no contexto do efetivo uso lingüístico, o qual se realiza na produção textual.

Assim, não há como estabelecermos semelhanças e diferenças entre fala e escrita, sem fazermos menção a um dos gêneros textuais. Vejamos, então, o quadro explicativo, apresentado por Marcuschi (2007, p. 40).

Quadro 1: Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva

Gênero textual	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Conversação espontânea	X		X		a
Artigo científico		X		X	d
Notícia de TV	X			X	c
Entrevista publicada na Veja		X	X		b

Como podemos perceber a partir do quadro acima (Figura 1), seria um risco recorrermos a afirmações estantes de que a fala é *não planejada*, no momento em que nos deparamos com a *notícia de TV*, por exemplo, conforme o quadro, e perceber que, embora o *meio de produção* seja *sonoro* se apresenta na *concepção discursiva escrita*, a fala, nesse caso, passa a ser planejada. Dessa forma, só poderíamos traçar diferenças ou semelhanças atentando para as nuances dos gêneros textuais, e não, fora deles, como se fazia nas *tendências dicotômicas*. Ainda com relação ao quadro, Marcuschi nos lembra que “os domínios “a” e “d” são prototípicos, ao passo que os domínios “b” e “c” são mistos e neles a produção e o meio são de modalidades diversas” (Ibidem ibid, p. 40).

Nessa lógica, a discussão trazida para essa análise é a de que fala e escrita devem ser tratadas como modalidades que apresentam suas devidas peculiaridades, sendo que a diferença entre essas deve ser de acordo com Koch: “os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situada ao longo de um continuum tipológico, em cujas extremidades estariam de um lado às escritas formais e, de outro, a conversação espontânea” (2000, p. 45). Muitas vezes o oral e o escrito fazem parte de uma mesma prática discursiva, havendo

inclusive textos falados que em muito se aproximam da escrita como conferências, entrevistas e outros gêneros textuais.

Nesse sentido, faz necessário ressaltar que fala e escrita são e devem ser consideradas como práticas sociais, sem nunca sugerir a supremacia de uma sobre a outra, como bem observa Marcuschi:

[...] assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de algumas das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita e vice-versa (2007, p. 35).

Portanto, ao traçar diferenças entre fala e escrita no sentido de polarizá-las, há de se estabelecer, primeiro, em relação a quê, essa diferença se constitui. O que jamais se admite é falar da oposição dessas modalidades, levando em consideração apenas o código escrito.

É importante ressaltarmos que a partir da análise de alguns gêneros podemos perceber que entre o escrito e o falado, as semelhanças são maiores dos que as diferenças, “tanto nos aspectos estritamente lingüísticos quanto nos aspectos sociocomunicativos” (MARCUSCHI, 2007, p.46). Pode assim, perceber que com relação à normatização, tanto a fala e a escrita são normatizadas, além de serem multisêmicas, ambas se servem de símbolos, quer sejam, gestos ou tamanho de letra para “fins expressivos”. (cf. MARCUSCHI 2007, p. 46).

2.2.2. A prática conversacional

A linguagem enquanto prática social deve ser analisada sob o ponto de vista das condições de produção e em pleno estado de interatividade.

Nessa acepção, no foco do estudo da língua falada, não se pode esquecer de mencionar a conversação e os elementos que a constituem. A conversação é definida por Fávero, como sendo “atividade na qual interação dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sob temas próprios do cotidiano” (2007, p. 16). Essa alternância durante o evento de fala é denominada de *turno*.

Para essa autora, esses *turnos*, diversificam-se no evento da fala, conforme a situação dos interlocutores. Assim, tem-se o *encontro simétrico* detectado toda vez que os interlocutores apresentam-se com o mesmo direito de tomar a palavra e escolher o assunto ou *tópico discursivo*.

Por outro lado, o *encontro assimétrico* é verificado quando só um dos interlocutores usa ou domina o discurso. Em quaisquer das circunstâncias, o caráter interativo é assegurado no ato conversacional por haver um “envolvimento dos participantes”.

Fávero (2007), citando Ventola (1970), destaca algumas variáveis presentes na conversação espontânea: tópico ou assunto, tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio do discurso.

Essa classificação é válida quando se pretende analisar os aspectos intrínsecos e extrínsecos à relação face a face. Assim, o *tópico* teria a função de estabelecer a “manutenção das relações sociais”, já a *situação* exige uma maior atenção dos interlocutores não só no que se refere à mensagem, mas nos recursos complementares do que se quer transmitir. Outro fator de relevância seriam os *papéis dos participantes*, desempenhados de forma diferente e adequados em cada situação social. A definição do nível de formalidade ou não, na conversação é definida pelo *modo de discurso*. Por fim, temos o *meio do discurso*, que é, senão, a materialidade da transmissão do discurso.

Esses aspectos provocam verdadeiras reflexões no tocante à atividade de conversação que, por seu caráter interativo e sistêmico decorre que a escolha de um elemento é determinante para a produção de efeito de sentido do discurso.

2.2.3. A Prática da Oralidade no Cotidiano Escolar.

Hoje não mais se questiona a importância do papel da escola no sentido de propiciar ao aluno habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, porém, se a inserção da oralidade já chegou tardiamente aos estudos lingüísticos, mais lenta foi a introdução da fala como objeto de exploração nas aulas de Língua Portuguesa.

Com a justificativa de que os alunos já dominam a modalidade oral, a escola passa a se omitir no trabalho sistemático para com a oralidade. Muitas vezes por conceber a fala como, um desvio das regras gramaticais (cf. Marcuschi 2002, p. 19), conta com outro fator que é o da falta de formação dos docentes para lidar com a competência comunicativa oral dos seus educandos.

Castilho também defende a incorporação da língua falada no ensino de língua materna, ressaltando uma vez que “via de regra o aluno não procede de um meio letrado [...] o ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação”. (2000, p. 21).

Por vezes flagramos algumas práticas pedagógicas que mostram a preocupação com esse aspecto, mas, no entanto, restringem esse trabalho apenas a alguns esporádicos debates e dramatizações. Em que se vê o espontaneísmo e a informalidade dessa prática, sem, contudo, preocupar-se com os requisitos necessários para com o tratamento dos gêneros orais no sentido de adequações de situações e audiências bem como a diversidade de registro que essa modalidade requer.

No entanto, ainda que com suas restrições pedagógicas, segundo Faraco, “a escola não deve descuidar da oralidade, seja pelo efeito positivo que seu desenvolvimento tem sobre o conjunto de práticas da linguagem, seja pela relevância que o falar em situações formais tem para a vida cidadã” (2001, p. 9).

A precedência da língua falada com relação à escrita já devia justificar a primazia ou o cuidado que a escola deveria ter com a oralidade para depois prosseguir com a escrita. É o que nos aponta Luft, “a escola deveria cuidar primariamente da fala dos alunos, único meio de comunicação que a imensa maioria deles teria para a vida toda” (1985, p. 72). Esse autor defende que, um adequado trabalho com a fala instrumentalizaria para o trabalho posterior com a escrita.

Marcuschi (1997, p.26), falando da centralidade da fala sobre a escrita, salienta que “as instituições escolares dão à fala a atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita”, ou seja, há uma tendência de se priorizar e de se legitimar a cultura escrita em detrimento da oral no dia-a-dia da escola.

Essa postura pedagógica adotada ainda pela escola, em fechar-se para os usos orais, resulta em graves conseqüências para o ensino. Pois além de restringir o ensino da língua somente ao seu caráter escrito, prepara parcialmente o aluno para os requisitos demandados pela contemporaneidade, principalmente no que se refere à construção de competências necessárias aos campos profissionais que adotam a linguagem como mediadora de suas ações.

2.2.4.. Os Vieses Metodológicos para a Oralidade na Escola

A introdução do exercício sistemático e contínuo da linguagem oral na aula de língua materna é algo ainda novo e porque não dizer, desestabilizador para a tradição escolar.

Nesse ínterim, sabe-se que essa nova postura requer sustentação metodológica no intuito de assegurar e inserir conseqüentes ações que ampliam o leque de possibilidades no desenvolvimento da competência oral do aluno. Assim, a discussão paira no “**como**”, ou seja, nos vieses operacionais de um pressuposto teórico a ser materializado no currículo do cotidiano escolar.

Um dos primeiros passos que a escola deveria dar nesse sentido, é fazer o aluno perceber que o uso da fala requer, a priori, “a adequação à linguagem, às circunstâncias (aos interlocutores, a assuntos e às intenções)” (FARACO 2001, p. 103).

Desse modo, o aluno começa a deduzir que, assim como a escrita, a oralidade precisa ser aprendida, uma vez que essa requer um domínio formal em determinadas situações públicas e tal competência não foi adquirida fora na escola.

Como vimos, não cabe à escola apenas apresentar as diferenças entre a modalidade oral e escrita, mas promover situações em que o indivíduo utilize adequadamente a linguagem em instâncias públicas.

Os elementos complementares da fala, como a entonação, dicção, gesto e postura devem, também, ter sua relevância nessas aulas, incluindo-as, sem pretensões de priorizá-las como instâncias únicas para aquisição da habilidade oral. Deve-se a isso, acrescentar as possibilidades das variações lingüísticas, através de diferentes atividades que se utilizam da diversidade dialetal, sem considerar o “padrão” como única alternativa válida, pois “é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando-a como o mais apropriado para todas as situações” (PCN, 1998, p. 25).

Atividades como ouvir os outros, esperar a vez de falar, bem como compreender e confrontar as idéias escutadas deve ser preocupação constante quando se pretende estabelecer um trabalho com a oralidade. A esse respeito o PCN lembra que:

É muito importante que nas situações comunicativas, os alunos apropriem-se dos papéis de falantes e ouvintes exigidos na interlocução com o outro. [...] é preciso saber falar, adequar o discurso à situação proposta, e é necessário saber ouvir, para que o falar do outro ganhe legitimidade e possa ser avaliado (1998, p.79).

Na defesa dessa abordagem, é válido acrescentar que as atividades de oralidade na escola não devem se restringir ao domínio dessa habilidade apenas para o cumprimento das atividades escolares, mas se ter em mente, a ampla exigência do meio no qual o aluno está inserido.

Fávero et al (2007), propõe algumas atividades que poderiam fazer parte do cenário escolar com relação ao tratamento com a oralidade. Atividades de identificação dos tópicos e subtópicos a partir de textos orais e gravados pelos próprios alunos, relacionando-os à elaboração de textos escritos com vistas a observar a estrutura paragrafal; identificação das marcas da oralidade em textos jornalísticos, atentando para o efeito de sentido que esses termos encerram, e, ainda, comparação de textos orais com os escritos, abordando o mesmo tema e produzido por uma mesma pessoa ou por pessoas diferentes, ilustram muito bem o que pode ser utilizado e ressignificado na prática escolar.

Ainda como sugestão no trabalho com a oralidade, Marcuschi (1996, p. 5), além de propor o deslocamento do foco do ensino no “código lingüístico” para *o uso da língua*, bem como o trabalho do paralelo entre o oral e o escrito, desprovido da perspectiva dicotômica, ressalta a questão da *bimodalidade*. Ou seja, o domínio que o falante deve ter tanto da língua falada como da escrita, o que difere da proposta *bidialetal* que seria o domínio dos dialetos de prestígio e o não padrão.

Nessa perspectiva, surge um grande desafio para a escola, no intuito de promover práticas de oralidade, uma vez que, além de preocupar-se com a competência comunicativa

escrita dos seus educandos, deverá estender cuidadosamente o seu olhar para a competência oral. Afinal, essas duas modalidades são atividades intrinsecamente sociais, e como tais, os usuários da língua materna devem portar essa bagagem, aprimorando-a na escola.

Diante dessas alternativas, que estão longe de contemplar as possibilidades metodológicas com o trabalho da oralidade em sala de aula. É importante ressaltar que todas essas investidas pedagógicas implicam numa formação científica e didática dos professores, sem a qual é impossível falar em intervenções conseqüentes no ensino da linguagem, principalmente no tocante à língua falada que requer versatilidade no adequar dos discursos aos contextos certos, através da palavra certa para os interlocutores certos.

2.2.5. Oralidade e Comunicação Rural: A voz das vozes no campo

O termo *Extensão Rural* utilizado na acepção da realidade agrária adquiriu diversas facetas semânticas, muito delas, carregadas de várias implicações pragmáticas e ideológicas. Expressões como *assistência técnica*, *transferência de conhecimentos*, *repasso de técnicas*, *ensinar fazendo* permaneceram, ao longo dos anos, como sinônimas para essa atividade que ainda vigora no meio rural, contribuindo para a elevação da produtividade e da qualidade de vida para as famílias rurais.

Segundo Vivan (1999) a Extensão Rural no Brasil foi introduzida em 1948, com o intuito de atender as necessidades dos produtores, através da inserção de novos conhecimentos e idéias para induzir mudanças e melhorias na vida desses agricultores.

Lisita (2005) acrescenta que a Extensão Rural nasceu sob o comando do capital, com forte influência norte-americana, a fim de modernizar o campo com o repasse de equipamentos e insumos industrializados.

O que podemos perceber daí, é que a extensão, quer discutida ou não, a sua viabilidade, apresenta um caráter interventivo no que diz respeito ao desenvolvimento agrário das comunidades rurais, pelo menos no nível de sua intencionalidade primeira.

Aqui no Brasil, a extensão rural passou por várias etapas, com a primeira, chamada de "humanismo assistencialista" que tinha como propósito, medidas paliativas e paternalistas, ou como prefere Lisita:

Apesar de levar em conta os aspectos humanos, os métodos dos extensionistas nessa época, também eram marcadas por ações paternalistas. Isto é, não problematizavam com os agricultores, apenas procuram induzir mudanças de comportamento por meio de metodologias preestabelecidas, as quais não favoreciam o florescimento da consciência crítica nos indivíduos [...] (2005, p.1).

A segunda fase era denominada de "difusionismo produtivista", baseando-se na aquisição por parte dos produtores de um repasse tecnológico modernizante, desconsiderando os aspectos culturais, sociais e ambientais; e por fim, a última fase, denominada "humanista crítica", preconizada pelo pensamento de Paulo Freire ao rediscutir o papel da extensão e do extensionista, levando em consideração a participação ativa do agricultor.

Acreditamos que essas denominadas fases pelas quais passou a extensão rural, são resultantes da concepção em torno do próprio conceito de extensão rural. Havendo inclusive uma discussão dicotomizante entre o termo *extensão* e *comunicação* rural.

Bordenave em seu livro "Que é Comunicação Rural" prefere o termo *comunicação* em vez de *extensão*. Para esse autor comunicação rural é:

Conjunto de fluxos de informação, de diálogo e de influência recíproca existente entre os componentes do setor rural e entre os demais setores da

nação afetadas pelo funcionamento da agricultura, com os interessados no melhoramento da vida rural (1988, p.07).

Como se vê, os termos diálogo e reciprocidade fazem toda a diferença na distinção de extensão e comunicação, ultrapassando o conceito de mera transferência de informações para uma situação de problematização e construção dos envolvidos. Tal abordagem é ainda mais fortalecida e esclarecida por Freire (1977) por esse autor, considerar que extensão é a ação de levar, de transferir, de entregar de depositar algo em alguém, enquanto que *comunicação* implica o ato de construir, de dialogar. O autor alerta, inclusive, para o equívoco *gnosiológico* cometido com o termo extensão, uma vez que o conteúdo *estendido* se torna estático e o que mais se consegue é substituir um conhecimento por outro, o que fere de uma vez por todas, o ato de conhecer, pois ainda segundo esse teórico da educação:

O conhecimento exige a presença curiosa do sujeito em face do mundo. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, somente como sujeitos que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 1977, p. 27).

Daí se percebe que utilizar-se do termo comunicação, em substituição a extensão, não significa apenas uma mera troca de termos, implica na forma de conceber esse ato, que na realidade do campo, faz uma grande diferença, pois para Freire a Comunicação resulta numa reciprocidade que não pode ser rompida, surgindo daí, o verdadeiro diálogo em que não há sujeitos passivos, e, não estender “o conhecimento elaborado aos que ainda não o têm, matando, desse modo, neste, a capacidade crítica para tê-lo” (FREIRE, 1977, p. 23). A defesa dessa abordagem implica em mudanças de postura para o “agrônomo extensionista”, por conta dos desafios que este deverá enfrentar ao optar para atuar como “comunicador rural” e não, como “extensionista”.

Dentre os mencionados desafios se destaca o de criar condições para que o seu saber científico dialogue com o conhecimento empírico do agricultor de forma problematizadora até à construção desses saberes se concretizarem em melhorias no campo, fruto da interação desses dois sujeitos.

Assim, a relação técnico e produtor rural se estabelecerá sem a imposição de um sobre o outro, vendo, inclusive, que os papéis de emissor e receptor são constantemente invertidos por conta das trocas de saberes e experiências.

Além desses aspectos, caberá a esse comunicador rural não só dominar o conhecimento técnico-científico, mas adquirir uma competência no uso da oralidade a fim de que, conhecendo sua audiência, adapte seu discurso e dialeto a todo esse contexto.

Uma outra questão que se pode salientar para a intersecção entre oralidade e comunicação rural são as teorias que discorrem sobre os atos da fala, encontrando em Habermas e Austin as discussões necessárias no que diz respeito aos níveis da fala, resumidos em *ato locucionário*, *ilocucionário* e *perlocucionário*, traduzido por Barzeman (2005, p. 26-7) ao definir o *ato locucionário* como sendo o que é literalmente dito, enquanto que o *ilocucionário* procura revelar a intencionalidade do interlocutor com relação ao seu ouvinte. Por fim, tem-se o *efeito perlocucionário*, traduzido como o modo de como as pessoas recebem os atos e determinam as conseqüências destes para futuras interações.

A apropriação dessa teoria para a questão da comunicação rural é de grande pertinência, ao investigar qual, realmente, o ato mais preponderante na comunicação existente entre o comunicador Rural e o agricultor, percebendo, por exemplo, a causa que leva muitas vezes do produtor rural limitar a sua compreensão apenas no nível *locucionário*, o que foi dito pelo comunicador rural. Percebendo, inclusive, que o maior objetivo desse comunicador não é só de ser compreendido, mas de que aquela sua fala produza grandes efeitos em matéria de

benfeitorias para o campo. Ou seja, esse profissional deseja que o seu interlocutor, no caso, o agricultor, absorva criticamente os seus ensinamentos, ressignificando e adaptando aquelas orientações técnicas na sua propriedade. Essa perfeita interação seria, trazendo para a teoria da fala de Austin apud Bazerman (2005), *o efeito perlocucionário*, efeito esse que faz muita diferença no universo discursivo do ambiente rural.

Em síntese, podemos afirmar que o estudo da oralidade numa perspectiva das práticas sociocomunicativas, referidas e delimitadas aqui à comunicação rural, suscita verdadeiras análises resultantes de uma profunda reflexão que farão a diferença no olhar das interações entre os sujeitos que ouvem e falam, recebem e repassam experiências, num constante trocar de *turnos* com o único objetivo de transformar e serem transformados na sua relação com a terra e tudo que a ela diz respeito.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1. A Natureza da Pesquisa

Considerando o objetivo desta pesquisa que foi o de investigar o processo comunicativo entre o Agente Rural e o Produtor Rural, levando em conta o aspecto da oralidade e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa, traçou-se toda uma trajetória de investigação, cumprindo algumas etapas com fins de se alcançar os resultados pretendidos.

Assim, optou-se pela pesquisa qualitativa, acreditando ser essa a mais viável para fins de melhor coleta dos dados, além de considerar a natureza do nosso próprio objeto de pesquisa que nos permite uma aproximação do real para a partir dele, compreendermos a práxis social e seus determinantes históricos no fenômeno pesquisado. Minayo nos acrescenta que a “a pesquisa qualitativa se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, [...] que corresponde a um espaço mais profundo dos fenômenos” (1994, p. 21).

Assim, em primeiro lugar, foi feita a pesquisa bibliográfica, imprescindível para inteirar-se do que já foi produzido acerca do tema, bem como se obter uma relativa base conceitual, partindo-se, logo a seguir, para a pesquisa de campo onde foram observados mais diretamente os fatos e melhor obtenção dos dados.

3.2. A Descrição dos Cenários da Pesquisa

3.2.1. A Escola Agrotécnica Federal de Crato-CE

A Escola Agrotécnica Federal de Crato, situada no sítio Almécegas, a 06 km da cidade do Crato – CE é uma escola que atende a um grande número de jovens, provindos da zona rural de várias cidades circunvizinhas, além dos alunos da própria cidade, funcionando em regime de internato e semi-internato. A instituição oferece cursos de Ensino Médio e profissionalizante na área de Agricultura, Zootecnia e Técnico em Informática.

Segundo o Projeto Escola da EAFC-CE (2003) a referida escola foi criada em 1944, conforme um acordo firmado entre o Governo da União e a Prefeitura Municipal do Crato – CE. A referida escola ficou ligada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAVE/MA).

Decorridos quase 15 anos de aplicação da lei Orgânica do Ensino Agrícola, entrou em vigor a Lei 4.024/61 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em decorrência dessa lei, as escolas passaram a denominarem-se Colégios Agrícolas, ministrando 3 (três) séries do 2º ciclo (colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura.

Assim, pelo decreto 53.558 de 13 de fevereiro de 1964, ocorreu a mudança de denominação da Escola Agrotécnica de Crato para Colégio Agrícola. Nessa época, a referida escola ainda persistia na separação entre o geral e o específico, havendo uma dicotomia total entre a educação propedêutica e a profissionalizante, resultando num saber também fragmentado.

No entanto, a escola cumpria o seu objetivo na formação de técnicos para a comunidade. A sua natureza agrária, respondia, de certa forma a uma demanda existente no nosso município. E por esse diferencial, acabava adquirindo uma grande aceitabilidade por parte de todos, atraindo assim, uma grande clientela.

Foi na década de 70 que se instituiu o modelo de “Escola Fazenda”, modelo este que ainda norteia algumas escolas que tinha como objetivo o de minimizar os problemas existentes na estrutura técnico-pedagógica e administrativa do ensino agrícola brasileiro. Tal

sistema sustentava-se no processo de ensino-produção, baseado no princípio do “aprender a fazer e fazer para aprender”, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem e visando conciliar educação, trabalho e produção.

Na Agrotécnica do Crato, essa nova perspectiva de se conceber e fazer escola resultou numa tentativa de unir o aspecto educacional com o profissional, mas, não deixou do último prevalecer sobre o primeiro e ainda nos nossos dias, o ensino técnico prevalece em detrimento do núcleo comum. Ocorrendo, também, nesse tempo, a mudança de Colégio Agrícola para Escola Agrotécnica Federal de Crato – Ce, ficando, o ensino Agrotécnico de 2º grau diretamente subordinado à Secretaria de Ensino do 2º grau (SESG).

Com a extinção do SESG, foi criada a SENETE – Secretaria de Ensino Tecnológico - órgão vinculado diretamente ao MEC. A referida secretaria propiciou para a nossa escola, mudanças, procurando uma nova sistemática de trabalho que contribuísse para a valorização das atividades no âmbito do Ensino Agropecuário. (c.f. MEC/SENET/DPFP, 1991, p. 06).

A EAF CRATO – CE passou a receber do SENETE uma especial atenção, no que se refere às políticas de assistência técnico-pedagógica. No entanto, ainda se registrava um grande vácuo no que diz respeito à descoberta de meios para conciliar a moderna tecnologia com os métodos tradicionais e principalmente, outro obstáculo, era que a pretensão de devolver o aluno ao seu local de origem, do meio rural, não ocorreu. O que ocorreu aqui em nosso município e nos circunvizinhos, foi que os agricultores permaneceram em total abandono técnico, sofrendo toda a sorte da consequência da “Revolução Verde” que, sem meios de se adequarem aos novos modelos, acabaram trabalhando a terra para sua própria subsistência. Até porque a proposta da Revolução Verde tinha como meta o aumento da produção agrícola em países menos desenvolvidos através da divulgação das sementes híbridas e novas práticas agrícolas. Meta não atingida tão imediata quanto se almejava.

A intervenção esperada pela Escola Agrotécnica acabou por não ocorrer. As orientações sobre o ensino agrícola, só mudaram com a promulgação da Lei nº. 5.692/71, que propôs a plena articulação entre os graus de ensino, mediante organização do currículo, através de um núcleo comum e de uma parte diversificada, a universalização das habilidades e o estabelecimento da obrigatoriedade de profissionalização de todo o ensino de segundo grau.

Em 1996, o decreto da Lei nº. 9.394/96 e o 2.208/96 estabeleceram a separação conceitual e operacional entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica. “A mencionada lei separou, conceitualmente e operacionalmente, a Educação Básica da Educação profissional e Tecnológica, criando duas vertentes. Uma voltada para a educação propedêutica acadêmica e outra para o Ensino Profissionalizante” (MEC/SENET/DPFP, 1991, p.08) através de cursos concomitantes ou posteriores ao Ensino Médio com currículos flexíveis, objetivando facilitar sua adaptação ao mercado de trabalho.

Conforme o Projeto Escolar da EAFC-CE (2003), o ensino técnico é destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio, com currículo próprio – independente do ensino médio – fixado pelo MEC, sob a forma de Diretrizes Curriculares Nacionais, compreendendo conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional, permitida a sua organização sob a forma de módulos. Ao término do curso ou de diferentes módulos, desde que seja apresentado o certificado de conclusão do Ensino Médio, será conferido o *diploma de técnico de nível médio*.

O Decreto nº. 5.478 de 24 de junho de 2005, instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O referido decreto obrigou as instituições da rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica a destinar, em 2006, o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005 para o ensino médio integrado à Educação Profissional, destinado a jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado apenas o ensino fundamental.

3.2.2. A EMATERCE e o Programa de Agente Rural

Segundo histórico constado no Site da Empresa, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural foi fundada em 16 de fevereiro de 1954, recebendo, inicialmente, a denominação de “Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural (ANCAR)”. Passando a denominação de EMATERCE, somente no ano de 1976, a partir da aprovação da lei 10.019 de 6 de julho daquele ano. A EMATERCE é um órgão público Estadual, de direito privado, sem fins lucrativos, vinculada à Secretaria de Agricultura e Pecuária – SEAGRI, do estado do Ceará. Sediada em 71 municípios do Estado, a mencionada empresa possui como meta principal a de “contribuir para o desenvolvimento sustentável da agropecuária do Estado do Ceará”, com fins de assegurar assistência e geração de renda aos agricultores cearenses, regida pelo princípio de “sustentabilidade e agronegócio familiar”, através das seguintes estratégias: “Divulgar e executar, com excelência, as políticas governamentais para o setor agrícola do Estado do Ceará; elevar a escala de negócios dos produtores de base familiar e melhorar o perfil da agricultura familiar” (EMATERCE, 2006, p. 19).

3.2.2.1 O Programa de Agente Rural

Além dos programas de *Crédito Fundiário* e de *capacitação*, a EMATERCE apresenta o Programa de *Agente Rural*, com fins de “ampliar a abrangência da assistência técnica agropecuária e gerencial aos produtores rurais de base familiar” (Relatório de Atividade, 2006, p. 20).

Implantado desde 2004 pelo Governo do Estado do Ceará, trata-se de um programa voltado para a sustentabilidade e prestação de assistência técnica e extensão rural, atingindo primordialmente os produtores rurais dos municípios de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Dentre os objetivos do projeto, destaca-se o fortalecimento da agricultura familiar, transferência tecnológica de maneira sistemática e permanente, incluindo socialmente as famílias rurais do Estado do Ceará. Os agentes rurais são contratados pela EMATERCE, mediante um concurso e remunerados na modalidade de bolsa-extensão tecnológica, com convênio firmado entre a Secretaria de Agricultura e Pecuária (SEAGRI), a EMATERCE e associações representativas dos produtores que compõem as células. Cada Agente Rural é responsável pela assistência técnica a uma célula de até 100 produtores rurais, com o acompanhamento de um Extensionista-Orientador.

Esses agentes são os Técnicos Agrícolas e Tecnólogos em Irrigação, selecionados e capacitados pela empresa. Atualmente o Programa já dispõe em média de 104 agentes atuando em todo o estado do Ceará.

Na cidade de Crato – Ce o programa de Agente Rural foi fundado em 15 de março de 2004 na sede de Farias Brito, contando com 10 agentes e um orientador. No início tinha-se a estrutura de “células” que constava de 100 famílias e exigia a visão sistêmica do agente.

Depois de alguns anos, surgiu uma nova ordem que era a de se fazer uma atividade mais direcionada por atividades específicas, o que levou o agente a se especializar em uma atividade como: milho híbrido, bovinocultura, caprinocultura, fruticultura, apicultura e outros.

Já ultimamente, retomou-se a nova proposta de uma visão agroecológica, com várias dimensões: social, ambiental, cultural, surgindo, daí um problema, o agente agora já habituado na sua área específica não está dando conta dessa visão geral, tendo que se readaptar e reformar toda sua experiência. Hoje as células giram em torno de 20 a 40 famílias, assistidas periodicamente por esses agentes.

3.3. Os Sujeitos Envolvidos

Determinou-se que os sujeitos da práxis investigada fossem os jovens egressos das Escolas Agrotécnicas Federais Cearenses, por ser o Ceará o pioneiro no programa de Agente Rural e mais especificamente, da Escola Agrotécnica Federal de Crato que conta com um maior número de alunos inseridos no Programa de Agente Rural. Como os egressos da EAF CRATO – CE se encontram espalhados em todo o estado, selecionaram-se os técnicos egressos firmados na sede do município do Crato, em número de 04 e mais 06 agentes das cidades circunvizinhas, totalizando em 10 o número de agentes estudados. Contaram-se também, como sujeitos da investigação os produtores rurais, atendidos pelo programa, sendo escolhidos dois de cada área de atuação de agentes de forma aleatória, resultando em 20 produtores rurais.

Como o objeto de nossa investigação se estendia à questão pedagógica, no que concerne ao tratamento da oralidade nas aulas de Língua portuguesa, na EAF CRATO – CE, foram selecionados, também aleatoriamente, cerca de 10 alunos da terceira série do Ensino Médio, envolvendo os que se expressam bem com outros que possuem dificuldade nessa habilidade. A escolha deu-se, em primeiro lugar, por esses alunos já terem percorrido as duas séries anteriores, daí, terem uma visão de como foi o ensino e sua aprendizagem nesse percurso, bem como, serem eventuais candidatos ao programa de Agente Rural ao término do curso.

3.4. Instrumentos e Coleta de Dados

3.4.1. Corpus 1: Diário de Campo

Ao propor o trabalho com a pesquisa qualitativa, escolheu-se como técnica de coleta de dados a *observação livre* que permitiu uma melhor captação dos fatos observados diretamente da própria realidade. Sabe-se de antemão, que a *Observação Livre* requer do pesquisador registros através de *diários de campo* como elemento essencial para eficácia da técnica. Sendo assim, optou-se pela *descrição*, por ela permitir compreender a totalidade do fenômeno observado.

3.4.2. Corpus 2: Questionários

Além desses critérios de coleta de dados, valeu-se da técnica do questionário destinado aos Agentes Rurais envolvidos na pesquisa, contendo perguntas abertas e fechadas, com vista a verificar as suas dificuldades e demandas no campo lingüístico-comunicativo no exercício de sua função, bem como pesquisar a contribuição da disciplina de Língua Portuguesa para esse fim.

Também, foram aplicados questionários para 10 alunos, do terceiro ano do Ensino Técnico em Agropecuária, constando de 10 perguntas, sendo que duas abertas, com o objetivo de constatar a competência comunicativa oral desses informantes, bem como, a importância que esses dão à questão da inserção de um trabalho sistemático com a oralidade no cotidiano escolar.

3.4.3. Corpus 3: Registro Audiovisual

Tendo em vista que o trabalho do Agente Rural conta com periódicos acompanhamentos, constando de reuniões e visitas às famílias, foi utilizado, também, como

coleta de dados, o registro audiovisual através de filmadoras e câmeras fotográficas, instrumento útil para o registro do cotidiano dos pesquisados.

3.4.4. Corpus 4: Entrevistas

A realização de entrevistas semi-estruturadas que contemplam tanto o tema livre como perguntas previamente formuladas (DERLANDES, 1994, p. 58) também foi importante suporte para captarmos mais satisfatoriamente as opiniões dos sujeitos entrevistados. Com o fim de se verificar o *feedback* dos produtores rurais quanto às informações transmitidas pelos Agentes Rurais e a contribuição gerada por essa intervenção dialógica, no que se refere à melhoria de qualidade de vida no campo, foi que se optou pelo instrumento da entrevista. Dessa forma, foram escolhidos 20 produtores, representantes das áreas de atuação dos agentes.

3.4.5. Corpus 5: Dados Documentais

Além dos mencionados dados, foram analisados os Diários de Classe e Planos de Curso referentes ao período de 2005 a 2007 dos professores de Língua Portuguesa e Extensão Rural, a fim de extrair dados sobre os conteúdos e priorizados na sua prática cotidiana. A escolha do mencionado período deu-se por ser, exatamente, o percurso dos estudos dos egressos na EAF CRATO – CE e que, agora, estão inseridos no programa de Agente Rural.

Por fim, fez-se a classificação e análise final desses dados coletados, baseado em Minayo (1992, p. 46) ao propor uma forma de interpretação qualitativa, denominada de Método *Hermenêutico-dialético*. Nesse método, a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Assim, percorreram-se os seguintes passos que vão desde a ordenação dos dados, passando pela classificação desses dados, tendo por fim a análise final, em que se estabeleceu a articulação entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foram vários os caminhos percorridos com o intuito de bem analisar os dados obtidos no decorrer dessa pesquisa. O primeiro passo foi o de categorizá-los por abordagem temática, de modo que, em primeiro lugar, ressaltamos o tratamento dado à oralidade pela Escola Agrotécnica Federal de Crato-Ce, através dos dados dos questionários com alunos da Instituição, bem como a análise dos diários de classes e planos de curso do professor. Em segundo lugar, apresentamos a realidade do programa de Agente Rural e sua relação com a EAF CRATO-CE, conforme os dados coletados através das entrevistas com agentes e produtores rurais, observações livres, registros audiovisuais e informações contidas nos diários de campos, realizadas no período de janeiro a junho de 2008.

4.1. O Perfil do Ensino de Língua Portuguesa no Tocante ao Desenvolvimento da Oralidade na Escola Agrotécnica Federal de Crato-CE

Examinando os planos de curso e as cadernetas dos professores de Língua Portuguesa da EAF CRATO-CE no período de 2005 – ano em que os atuais agentes rurais concluíram o seu curso na referida escola – obtivemos dados reais que demonstram o quadro do ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que concerne ao ensino da linguagem oral nessa instituição.

Nos planos de 1ª série, por exemplo, dentre os inúmeros objetivos que só contemplavam a linguagem escrita, nos deparamos com apenas um que se referia ao “desenvolvimento da prática de leituras de poemas”. Isso nos faz supor que o professor trabalharia com os aspectos de dicção, entonação, ênfase em alguns termos do poema através de um jogo de voz, etc. No entanto, o objetivo deixa claro um trabalho restrito à compreensão textual. Sabemos, entretanto, que ao trabalhar com a leitura oral, o professor deve, a priori, levar os alunos a interpretar e compreender o texto para melhor expressá-lo publicamente, porém no plano analisado não fica claro de como se dará essa sistemática.

No continuar dessa análise, só vamos ver novamente alguma relação com a oralidade, no item da “avaliação” que segundo o plano, o conteúdo será avaliado através de seminários e debates.

Como se vê, a oralidade passa a ser um instrumento avaliativo, ou seja, não se avalia a oralidade; avalia-se **pela** oralidade. As atividades orais estão em função da escrita. Essa postura adotada pela escola é denominada por Marcuschi (1997, p. 47) como “oralização da escrita” que nada mais é, do que atividades que *partem ou culminam com textos escritos*.

O Plano de Curso da Segunda Série é apresentado a partir de uma subdivisão entre *competência, habilidade e avaliação*. Nesse íterim, uma das habilidades mencionadas é a de “desenvolver paradigmas gramaticais a partir de construções, tendo em vista as várias possibilidades comunicativas que a língua oferece”.

A primeira observação que fazemos desse mencionado item, é ver que o caráter sociointeracionista da língua está em função da gramática e não, ao contrário, como defendemos nesta pesquisa, ao atentar que a gramática seja um instrumento para o desencadeamento das habilidades comunicativas e nunca um objetivo em si mesmo. Outra observação daí decorrente é a menção feita às *várias possibilidades comunicativas*, levando-nos a deduzir que a oralidade terá seu devido espaço como sendo uma dessas “possibilidades comunicativas”. No entanto, ao analisarmos os conteúdos contemplados no plano, deparamo-nos com um elenco de conteúdos da gramática normativa e de movimentos literários, uma vaga menção ao trabalho com o texto escrito e nenhuma consideração ao gênero falado.

Nos planos da Terceira Série, já se nota uma preocupação com a linguagem oral, no entanto, segundo esses mesmos documentos, essa modalidade será trabalhada através de

“debates sobre temas atuais”. Mas ainda não se verifica uma preocupação com um trabalho mais sistemático com a oralidade, uma vez que nesses “debates” há apenas o espontaneísmo da fala e pouca discussão com relação a questões próprias dessa modalidade, que no caso, seria a forma de argumentação, a adequação da linguagem, a negociação de sentido entre os interlocutores e ainda, o saber ouvir. Porém, tais habilidades não constam como prioridade nessas atividades.

Foi também preocupação nesta pesquisa, em analisarmos o plano de curso da disciplina de Extensão Rural, uma vez que o nosso propósito será o de constatar como a escola preparara oralmente o aluno para sua função de agente rural que nada mais é do que um trabalho de “extensão”.

Constatamos que essa disciplina contempla um conteúdo denominado *de Teoria da comunicação*, considerando como “pontos importantes na comunicação rural: comunicador, mensagem, ponte ou canal, receptor e *feedback*.” O que constatamos é que essa mencionada “comunicação” trabalhada, ainda está arraigada à velha concepção de língua, descrita no primeiro capítulo deste trabalho, ao criticar essa concepção que vê a língua apenas como mero instrumento de comunicação, vista apenas como um código, sem levar em conta o processo interlocutivo e ideológico desse ato, ou como afirmam os PCNs, “a linguagem não reduz a simples veículo de transmissão de informações e a mensagem de um emissor a um receptor [...], firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade sociointeracional.” (2002, p. 44).

Outro ponto a observar ainda nesta discussão foi o de constataremos que embora haja toda uma afinidade entre esse conteúdo trabalhado na disciplina de Extensão Rural com a disciplina de Língua Portuguesa, ainda se constata um trabalho fragmentado entre essas duas áreas. Tal fragmentação faz com que o aluno, além de perder a visão sistêmica desses saberes, não adquira uma melhor aprendizagem e aplicação desses conhecimentos nas suas mais diversas situações sociais.

Prosseguimos com a nossa investigação, agora analisando as cadernetas a fim de verificar os pontos convergentes e divergentes entre estas e o plano delineado pelo professor. Ou seja, constatar as relações estreitas ou distantes entre a teoria e a prática.

A nossa primeira constatação foi a de que, não há muita diferença entre o planejamento do professor e sua atuação na sala de aula, o que poderia ser um resultado satisfatório, se não atentássemos para os equívocos que essa prática traz em seu bojo. Vejamos, então, o gráfico:

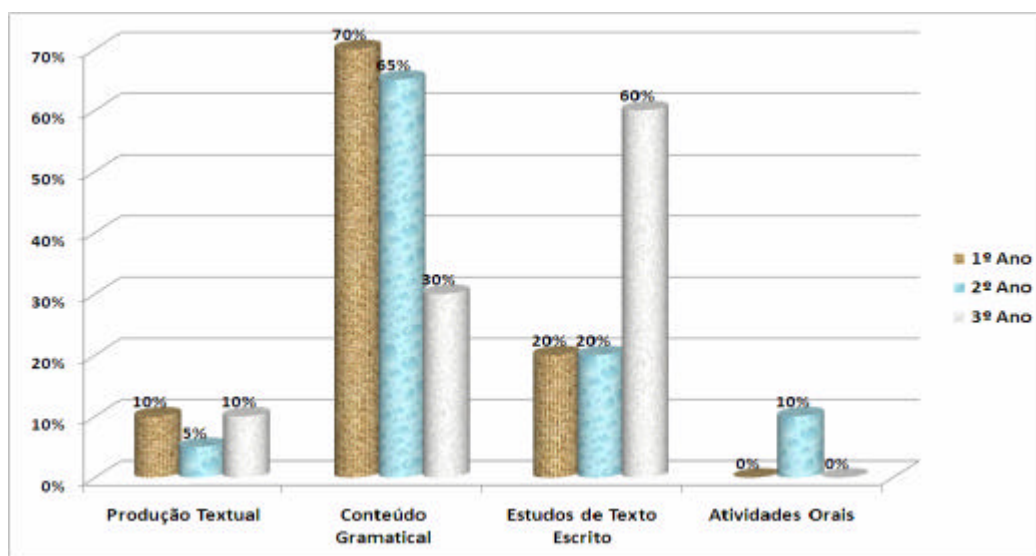


Figura 2 – Análise das Cadernetas de Língua Portuguesa

Como se vê, há uma persistência na escola em priorizar os conhecimentos gramaticais em detrimento do desenvolvimento das atividades que levam em conta a competência comunicativa dos usuários da língua.

No terceiro ano, é verificável, como bem mostra o gráfico, uma menor preocupação com o ensino das normas lingüísticas, para dar lugar às atividades textuais, sem reservar nenhum espaço para oralidade. Essa postura se explica, por nessa série já haver uma preocupação com a preparação do aluno para o vestibular; seria então a corrida contra o tempo e como tradicionalmente a escola é indiferente com a linguagem oral, essa indiferença mais se evidencia nessa fase, sendo, inclusive, considerada *perda de tempo*, uma vez que tal modalidade não é *cobrada* no mencionado exame.

No entanto, ao observarmos o segundo ano, já verificamos um relativo trabalho com a língua falada, ainda que muito ínfima com relação aos demais conteúdos.

É importante frisarmos que, ao defendermos um especial tratamento com a oralidade na escola, não estamos, em nenhuma hipótese, sugerindo uma primazia dessa habilidade com relação aos demais conteúdos. Mas de atentar para que esse trabalho não seja descontextualizado das práticas sociais, ou seja, *a oralidade pela oralidade*, como a escola faz com a gramática, tornando-a apenas uma atividade mecânica, destituída de seu caráter eminentemente social, dialógico e porque não dizer, ideológico, pois ao falarmos, pretendemos não só emitir palavras, mas causar efeitos de sentido no interlocutor e que esse efeito se materialize em ações prioritárias diante das demais habilidades. Como também mostrarmos que a linguagem oral deve ocupar o espaço que lhe é devido. Seria, então, acrescentarmos mais um ingrediente junto à leitura, à produção de texto e à reflexão lingüística compondo o quadro da *educação lingüística*, tão bem defendida por Bagno (2002), mas ainda tão esquecida nas práticas escolares.

4.1.2. O Eco dos Alunos Contra o Império do Silêncio Escolar

Com o intuito de verificar a opinião dos alunos quanto à questão do trabalho da oralidade na Escola Agrotécnica Federal de Crato – Ce foi aplicado um questionário para dez alunos do Terceiro Ano do curso Técnico em Agropecuária. O gráfico abaixo mostra como esses informantes vêem a mencionada questão:

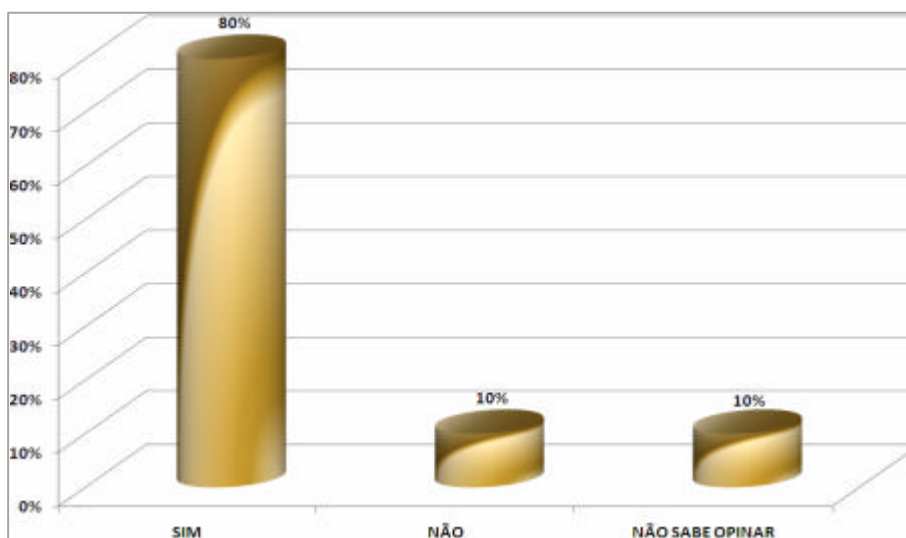


Figura 3: Importância dada ao trabalho sistemático com a oralidade.

Ao observarmos o gráfico acima, vemos o quanto é representativo o grau de importância aferido pelos alunos com relação ao trabalho com a oralidade na escola. É importante frisar que esse fato se dá em meio à enorme quantidade de atividades metalingüísticas que esses mesmos alunos recebem dia-a-dia na sala de aula. No entanto, o que se observa é que tais atividades ainda não tiveram o poder de eliminar a consciência dos educandos a respeito do relevante papel desempenhado pela oralidade.

Ao ser questionado sobre qual um dos aspectos mais importante para atuação profissional nas aulas de língua materna, 90% dos alunos entrevistados foram enfáticos em colocar novamente a oralidade numa representativa situação. É o que se confirma ao examinarmos o gráfico abaixo:

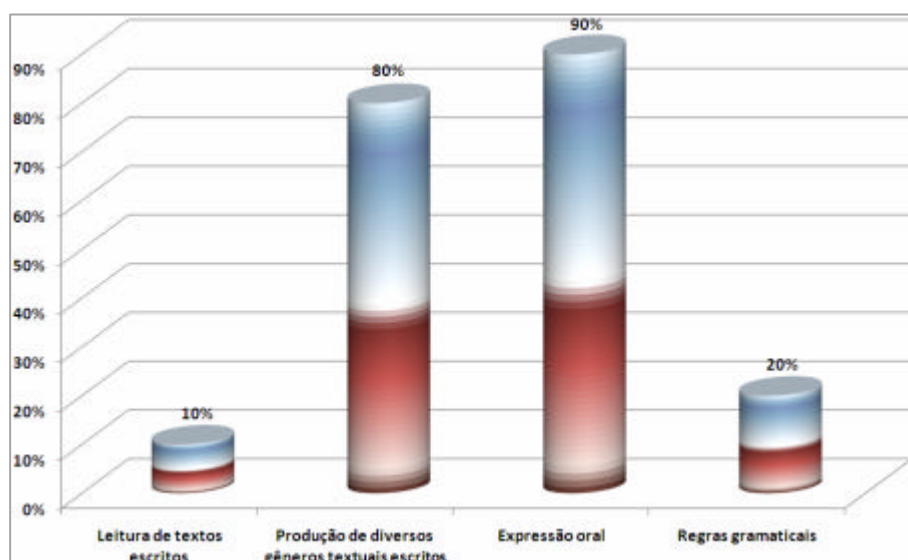


Figura 4: Conhecimentos mais úteis para a atuação profissional

A partir do gráfico acima, podemos perceber a pouca importância dada aos conhecimentos gramaticais, que, embora - tão ao gosto das práticas escolares - os alunos demonstraram ter uma consciência da contribuição de outras habilidades para o exercício de sua formação profissional, vendo que a gramática quando desarticulada do uso efetivo da língua, pouco contribui para sua atuação enquanto usuário da mesma língua. É interessante notarmos que, o que a escola menospreza em termos de conteúdo, foram os aspectos considerados pelos alunos de maior relevância, comprovando que o aluno está muito mais consciente do caráter interacional e da funcionalidade da mesma e o que isso representa em termos pragmáticos, do que a própria escola.

Quanto à questão do trabalho com a oralidade na EAF Crato – CE, os dados nos remetem, conforme o gráfico abaixo, que ele ocorre de formas esporádicas:

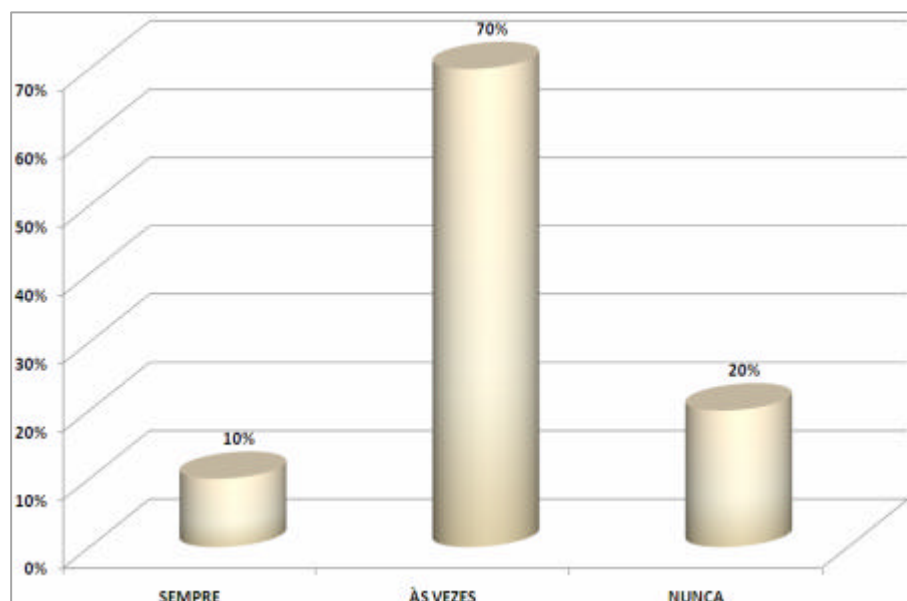


Figura 5: Atividades de oralidade vivenciadas na escola

Lamentável é perceber a representatividade da estatística constante no gráfico acima com relação à prática de oralidade na escola, as respectivas respostas **às vezes e nunca**, denunciam a indiferença para com a língua falada. Até porque esse “às vezes” reflete um trabalho assistemático com a expressão oral, dando lugar aos espontaneísmo sem nenhuma preocupação com as exigências que essa habilidade requer.

Vejamos, então, as informações apresentadas no gráfico abaixo e tracemos um paralelo entre as figuras 5 e 6:

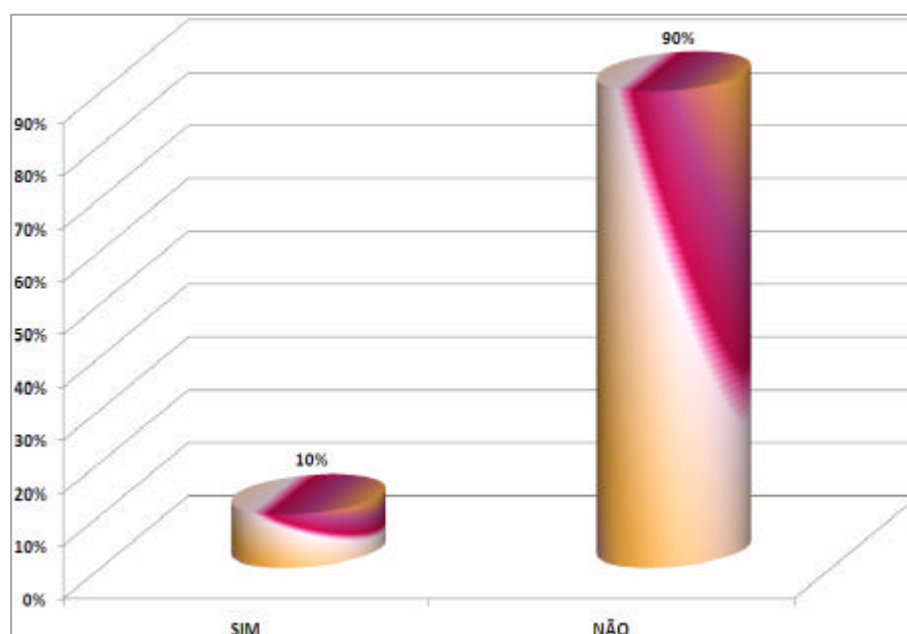


Figura 6: Existência de um trabalho sistemático com a oralidade na escola

Ao ser questionado sobre o tratamento mais sistemático com a oralidade, 90% consideraram que inexistente tal sistematização. Cruzando os dados do gráfico anterior com este último, podemos perceber que ainda se constata uma precariedade no exercício dessa habilidade nas aulas de Língua Portuguesa. O que vai de encontro com os PCN de Língua

Portuguesa (2002, p. 62) que sugere uma sistematização com a oralidade constando de “gravações em vídeo, de um debate regrado para promover uma análise crítica de expressão oral, da consistência dos argumentos que sustentam opiniões, da postura corporal dos participantes”.

Como vimos, fórmulas existem para a inserção de um trabalho formal com a oralidade, o que não se vê é uma disponibilidade por parte dos que compõem e fazem o currículo escolar.

Questionados sobre os conhecimentos que mais são priorizados nas aulas de Língua Portuguesa ao longo de sua trajetória no Ensino Médio, 70% dos entrevistados afirmaram ter sido a resolução dos exercícios gramaticais. É o que podemos observar no quadro abaixo:

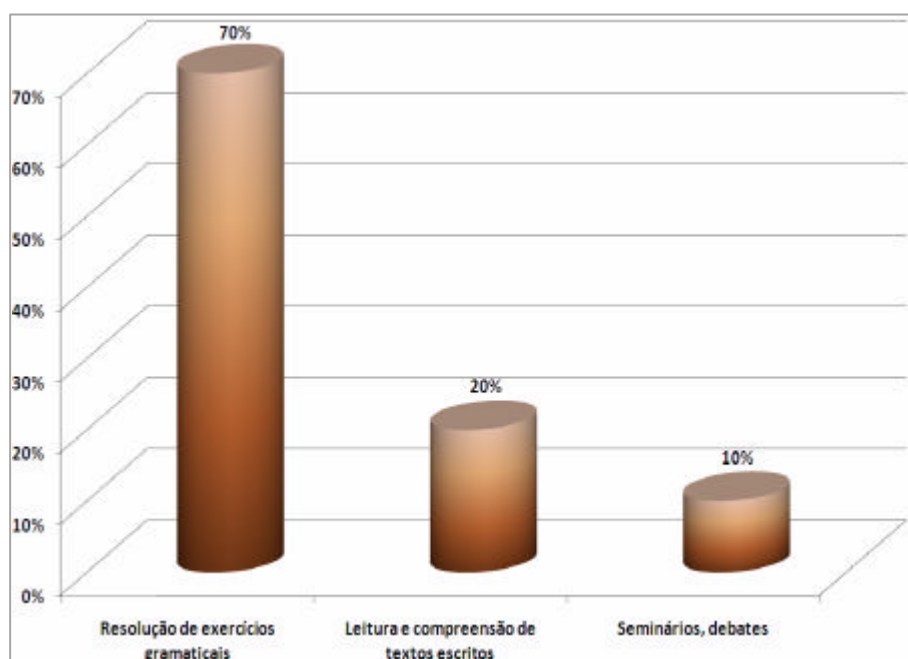


Figura 7: Atividades priorizadas nas aulas de Língua Portuguesa

Como se vê, há um forte investimento da escola em apostar mais no ensino gramatical. Agindo assim, a escola comete dois enganos, o primeiro de achar que primando pela questão normativa e impondo apenas o dialeto padrão, como o único válido, garanta uma real aprendizagem. Sem perceber que o máximo que se consegue é fazer com que o aluno decore as regras, ou seja, aprenda **sobre** a língua sem a devida competência de fazer **uso** dessa língua em suas necessidades sociais. O outro engano será o de pensar que não se deve trabalhar a oralidade na escola por os alunos já terem um natural domínio dessa habilidade, como se o ato de falar, exigisse apenas uma mera transmissão de mensagens que não levassem em conta a adequação da linguagem nas diversas situações, a força argumentativa para convencer o interlocutor e, as diversas nuances expressivas para ser compreendido e ter um retorno prático dessa sua ação. Pois, na maioria das vezes, falamos, não só para sermos ouvidos, mas para transformarmos algo que nos incomoda, seria a “ação” resultante das palavras através do *efeito perlocucionário*, já prenunciado por Austin, apud Bazerman, (2005) e citado nesta pesquisa no primeiro capítulo.

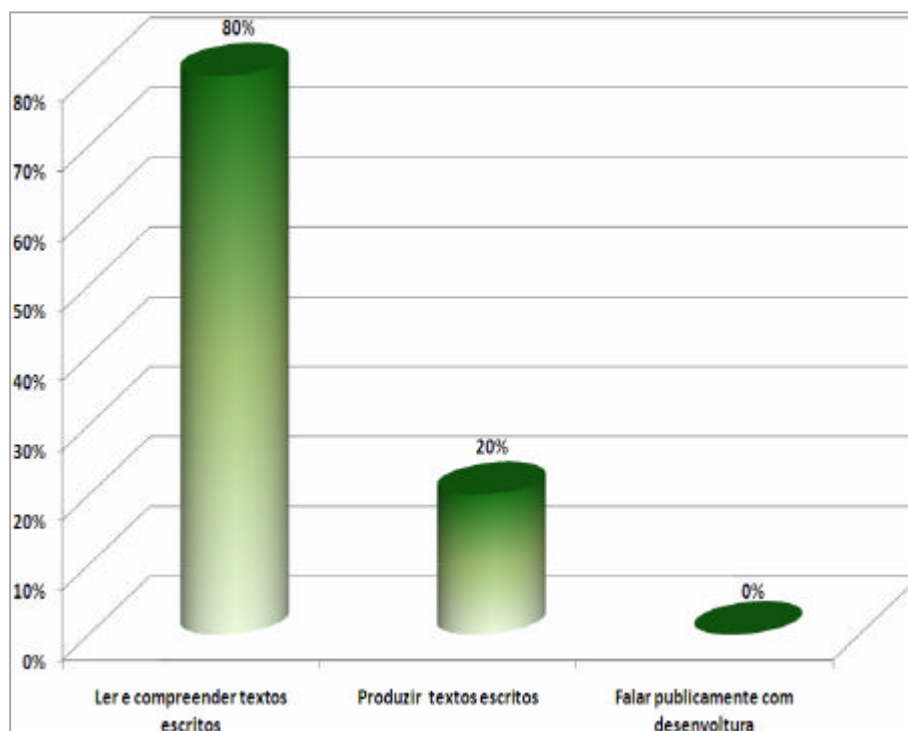


Figura 8: Habilidades em que os alunos se sentem aptos em Língua Portuguesa

Ao atentarmos para o gráfico acima, quando se questionava sobre que tipo de habilidade em Língua Portuguesa, o aluno se considerava mais apto, podemos ver que o fato da produção textual ficar em 2% e o ato de falar em público em 0%, faz-nos crer que, quando se exige do aluno atividades nas quais se evidencia uma postura mais ativa, em que esses devem agir como sujeitos autônomos, já não se obtêm um satisfatório resultado. O que não corresponde a dizer que o ato de ler e compreender textos, seja uma atitude passiva, apenas por estarmos apreciando a produção de outrem. Mas, se observarmos as posturas da maioria das escolas, vamos percebendo a restrição da leitura apenas em um tentar decifrar a intenção do autor. Às vezes até com exercícios de interpretação fechada de textos, não exigindo dos alunos-leitores posturas críticas frente ao lido, nem tampouco um confronto com as idéias do autor, o que tornaria ativo esse exercício, pois “quem lê também produz sentidos” (ORLANDI 1993, p. 101).

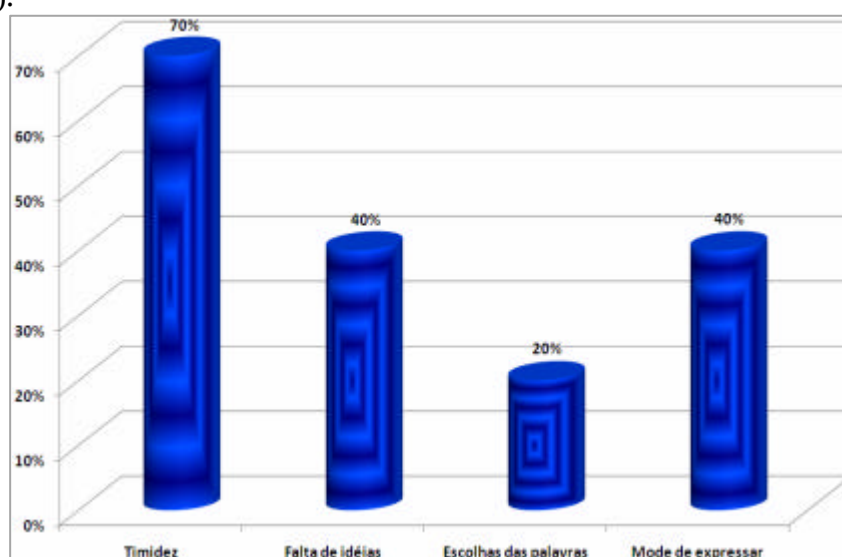


Figura 9: Dificuldades na expressão oral

Ao solicitarmos dos entrevistados uma enumeração de suas dificuldades na expressão oral, o fator *timidez*, como mostra a figura acima, foi o mais citado pelos informantes. Essa apontada dificuldade já denuncia que a escola pouco está fazendo no sentido de promover exercícios de fala e de escuta no cotidiano escolar, havendo ainda um predomínio de aulas expositivas e transmissão de conteúdos sem dar chance de uma construção crítica por parte dos alunos e, conseqüentemente, de oportunizar a esse aluno falar e expressar o seu ponto de vista. Se essa postura fizesse parte do cotidiano escolar, os alunos, gradualmente, adquiririam o hábito de falar publicamente, enfrentando, de uma vez por todas a *timidez*.

Essa massa de silenciados formados pela escola, é bastante danosa no momento que vai de encontro a uma das vocações das escolas agrotécnicas que é o de formar cidadãos capazes de corresponder aos novos requisitos profissionais, em que o novo perfil demandado frente às transformações sócio-econômicas, é o do profissional crítico, criativo que saiba interagir comunicativamente, com os mais diversos interlocutores nos mais diferentes contextos sociais.

4.2. A DEMANDA COMUNICATIVA ORAL DO TÉCNICO AGRÍCOLA NO EXERCÍCIO DE SUA FUNÇÃO DE AGENTE RURAL

4.2.1. Agente e Produtor Rural: Constantes diálogos e permanentes trocas de saberes.



Figura 10: Agente rural em visita à propriedade do produtor

O Programa de Agente Rural desenvolvido pela EMATERCE já conta com quatro anos de existência, atendendo as famílias de baixa renda e contribuindo decisivamente para o desenvolvimento no campo, principalmente com relação à questão da agricultura familiar.

Em média, 75% dos Técnicos Agrícolas inseridos no programa, na cidade de Crato-CE, provém da Escola Agrotécnica Federal de Crato – CE, conforme dados fornecidos pela EMATERCE.

No decorrer desta pesquisa, acompanhamos o trabalho e a rotina desses agentes com fins de adquirir o máximo de dados para a sustentação de nossos argumentos.

O trabalho desses agentes ocorre semanalmente no período da terça a sexta-feira, ficando a segunda-feira para trabalhos internos na sede da EMATERCE, como reuniões,

planejamentos e outras atividades. O quadro seguinte nos dá uma idéia da dimensão dessas atividades:

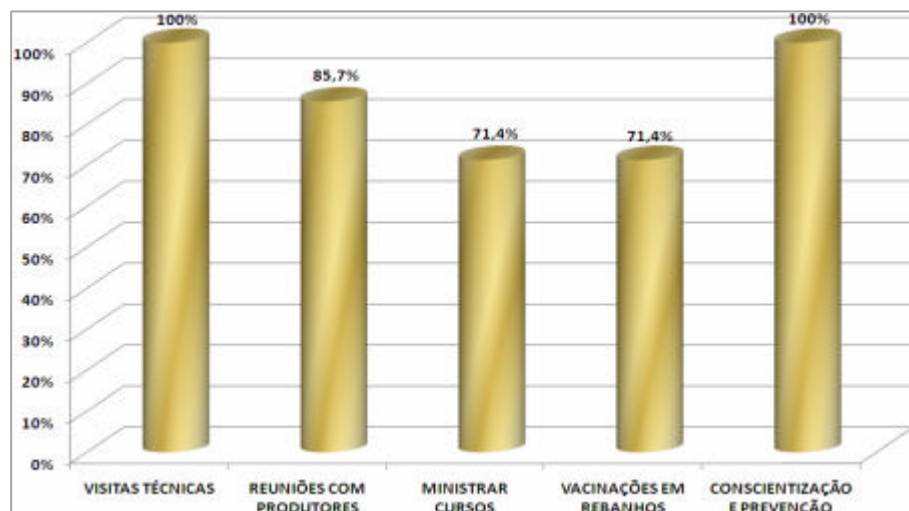


Figura 11: Principais atividades exercidas pelo Agente Rural

É possível observar, conforme figura acima, que as visitas técnicas bem como conscientização e prevenção destacam-se das demais atividades. No entanto, os outros trabalhos também ocorrem com significativas frequências, como reuniões e cursos ministrados para os produtores rurais. Esses dados comprovam a contínua frequência do permanente contato entre o agente e o produtor, ou seja, o trabalho do agente acontece em constante relação com o agricultor, o que requer do primeiro, diversas competências lingüístico-comunicativas para garantir ações resultantes dessa interação.

Em entrevista com um dos agentes rurais, perguntamos como ele se faz compreender diante dos produtores rurais, e obtivemos como resposta: *Eu utilizo uma linguagem para cada produtor, muitas vezes converso informalmente com ele para verificar o seu nível tanto lingüístico como de conhecimento, a partir daí, vou adequando a minha comunicação.* (Entrevista gravada no dia 29/05/08).

“Adequar a comunicação”, eis uma das maiores competências comunicativas apresentada por qualquer interlocutor, e aí está a razão por defendermos nessa pesquisa que a comunicação não restringe a um mero percurso de mensagem entre o emissor e o receptor, mas, antes de tudo, a constante busca para entender e ser entendido pelo outro.

No entanto, entendemos que a simples adequação discursiva não garantirá e nem contemplará toda a demanda existente numa relação comunicativa. Além desse aspecto, há uma gama de estratégias válidas para a ocorrência plena dessa interação.

Questionados sobre quais as principais dificuldades que os agentes se deparam com relação ao aspecto comunicativo, eis que a *expressão oral* foi priorizada das demais habilidades, conforme aponta a figura abaixo:

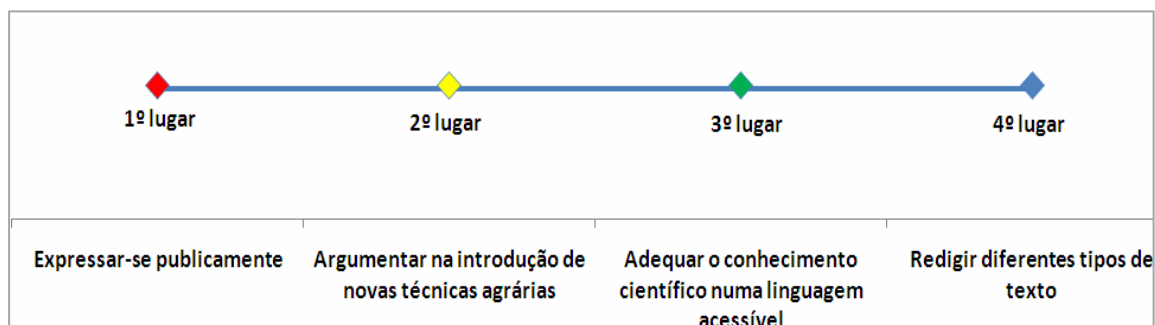


Figura 12: Dificuldades comunicativas no exercício da função de Agente Rural

A figura acima ilustra bem a realidade como se encontra e o que deve ser feito para melhor capacitar esses agentes a fim de sanar tais impasses lingüísticos.

Na verdade, é verificável que embora se tenha a expressão oral como a maior dificuldade, os outros aspectos da tabela como: argumentação, adequação lingüística nada mais são do que constituintes do primeiro elemento. Ou seja, ao atestar que se tem dificuldade em expressar-se publicamente, está-se atestando, implicitamente, o precário domínio das demais habilidades, exceto a questão da produção de texto, também indicada na figura. O que podemos concluir daí, é que a oralidade requer um complexo de aprendizado por exigir recursos da mais diferente ordem. É por essa razão que insistimos nessa pesquisa que a questão da oralidade seja tratada com mais seriedade nas escolas.

Outra observação feita na relação agente e produtor rural foi quanto ao uso dos termos técnicos. Enquanto o agente se utiliza de termos como “beneficiar o mel” e “suíno”, por exemplo; o agricultor, por sua vez, fala “bater o mel” e “bacurim”. Até a questão *da semente híbrida*, o agricultor prefere chamar pelo nome da empresa que o cedeu, ou seja, *a semente da EMATERCE*. É interessante observar que o agricultor, embora não domine o outro dialeto, tem consciência de que existem outras possibilidades de expressar o mesmo termo, embora prefira o de maior familiaridade. Foi observável, também, que muitas vezes o agente, embora se utilize da linguagem técnica, em nenhum momento, demonstrou algum tipo de preconceito lingüístico ou qualquer outra reação negativa ao ouvir o outro. Desse modo, a apropriação vai se dando de forma gradativa, como bem observamos em outras ocasiões em que muitos dos produtores já mencionam termos como agrotóxicos, em vez do popular “veneno”.

Deparamo-nos com outro produtor rural que, no meio de uma conversa com o agente rural, solicitou deste a “análise de solo” de sua propriedade. Um termo bastante técnico, mas que já está sendo apropriado pelos demais produtores, demonstrando assim, uma notável mudança no perfil dos agricultores quanto ao nível instrucional. Dos produtores rurais entrevistados nessa pesquisa, 36% conseguiram concluir o ensino fundamental. Os demais, embora não apresentem esse grau de instrução, mostram-se bastantes competentes na sua área profissional, devido a diversos cursos e informações técnicas providas dos mais diversos meios de comunicação como TV, rádio, folhetos explicativos e da assistência técnica personalizada.

Outra constatação feita nessa pesquisa foi a da contribuição de alguns elementos extralingüísticos considerados relevantes para o estabelecimento da comunicação no campo. Em primeiro lugar, destaca uma boa relação interpessoal que deve haver entre os interlocutores, ou seja, um determinado vínculo afetivo favorece bastante a relação dialógica entre o agente e o produtor rural. Percebemos que até a forma simples de vestir-se do agente já atenua a relação de poder entre ambos. Muitas vezes, o agente, em contato com o agricultor, chega a sentar-se no próprio chão do roçado, fazendo com que o produtor se sinta à vontade para expor suas dúvidas e receber as devidas orientações:



Figura 13: Preenchimento da Ficha do Seguro Safra do PROAF.

A foto acima nos permite perceber até onde pode ir a relação entre o produtor e o agente, uma vez que a postura deste último abre toda uma condição para um diálogo mais aberto de igual para igual.

Ainda com referência a fatores não lingüísticos que favorecem uma profunda interação entre esses interlocutores, outro elemento é o próprio contexto social em que se dá essa relação.

Como bem mostra a imagem, o local em que se dá a comunicação entre agente e produtor rural, é um dos fatores determinantes para bem melhor ocorrer essa relação. Enquanto na primeira a comunicação se dá na própria localidade do produtor, nota-se que este já demonstra estar bem à vontade, enquanto que na segunda imagem a realidade se inverte, agora, não é mais o agente que vai visitar o seu assistente, no caso, é a própria, produtora rural que vai ao encontro do agente. Percebamos assim, que nessa segunda condição, já promove um determinado distanciamento, dialogicamente falando, desses interlocutores, uma vez que essa agricultora já não está no seu habitat, o que vai dando um caráter mais formal a essa relação, mas, ao mesmo tempo, percebemos a efetivação da cidadania dessa produtora que vai à busca de seu direito de assistência pela empresa, o que demonstra o que já vínhamos afirmando que o ato dialógico, na visão freiriana, pressupõe dois sujeitos, assim como o “conhecimento exige a presença curiosa do sujeito em face do mundo”(FREIRE,1977,p.27). Essa *presença curiosa do sujeito* é reafirmada nesta imagem, quando a produtora sente a necessidade de saber mais e vai à cata desse saber. Neste caso, não é o agente que impõe as regras, mas os dois que agora se encontram numa satisfatória relação interativa e conseqüente.



Figura 14: Agente e produtor no interior de uma pocilga



Figura 15: Agente e produtora rural na sede da EMATERCE

O que deduzimos a partir desses dados imagéticos, é que o ato comunicativo se torna cada vez mais complexo à medida que verificamos a presença de outros constituintes que compõem a plena realização desse ato.

No entanto, as nossas constatações não param por aí, foi percebido, durante o percurso dessa pesquisa, que os agentes rurais para melhor serem compreendidos, utilizam-se de várias estratégias. A primeira delas é o constante uso das analogias como recurso de compreensão, e assim vai inserindo o conhecimento técnico para o agricultor. Exemplo disso foi numa ocasião em que estávamos num roçado de milho com grande declive e o agente chamava a atenção do produtor por este não ter plantado num sistema de *curva de nível*. Para melhor explicar, o agente apossou-se da comparação dos passos do gado, que nunca caminha reto, vai fazendo curva ao longo de seus passos. Em outra ocasião, para chamar a questão da praga do pulgão que estava invadindo a plantação de milho, o técnico fez outra analogia com o intuito de ilustrar a ação desse inseto, mostrando, que, as folhas, como nossas veias, possuem orifícios que permitem o ataque do pulgão, sugando a seiva, como se poderia sugar o nosso sangue. Com essa pedagogia o produtor rapidamente assimilou a referida explicação.

Foi visivelmente constatado nessa pesquisa que entre o agente e o produtor rural o ato comunicativo vai muito mais além de uma troca de mensagens. Muitas vezes flagramos o próprio agente não se contentar apenas em repassar as técnicas, mas fazendo junto com o próprio agricultor. Essa postura torna a comunicação muito mais eficiente por se aprender no auge da prática, uma vez que, o ato de ilustrar a teoria vai permitindo melhor compreensão do que se busca nesse tipo de interação humana com fins de atingir os desejados objetivos. A imagem abaixo ilustra bem essa observação:



Figura 16: Técnico alertando do perigo de se aplicar o agrotóxico sem a devida proteção

Outro recurso bastante decisivo para a consecução dos objetivos do trabalho do Agente Rural frente aos interesses do campo é o que diz respeito aos recursos argumentativos, freqüentemente presentes nas negociações entre esse agente e o produtor. Em conversa com os agentes, estes colocavam que um dos maiores entraves nessa relação dialógica, era a resistência do agricultor no sentido de inserir mudanças de atitudes com relação a novas técnicas apresentadas.

Um dos agentes mencionou que durante a campanha da *Febre Aftosa*, os agricultores mostravam-se indiferentes aos hábitos de higienização que devem ter para com a vacinação dos bovinos. No entanto, maior do que a indiferença era a resistência para uma nova mudança de postura.

Ao perguntar a um produtor sobre a qualidade da assistência do técnico para sua prática de manejo, o mesmo retorquiu que muitas vezes presenciou falhas no ato do veterinário em castrar seu rebanho, resultando em grande inchaço na parte atingida. O que nunca ocorreu quando ele mesmo o faz. E vai mais longe ao afirmar, que já se favoreceu bastante com a desobediência das recomendações dos técnicos, pois muitas vezes sua experiência conta mais do que o “estudo desse povo que só aprende nos livros e não conhece o nosso duro trabalho. Às vezes damos de dez a zero para eles” (Trechos da entrevista concedida no dia 04/06/08).

Questionando sobre esse aspecto a um agente, este respondeu que de fato, é um dos grandes desafios nesse seu trabalho, pois os agricultores resistem muito a desconstruir suas antigas práticas em favor de inovações que a priori, provocam desconfiança quanto à consecução dos resultados. Só quando o agricultor “ver de perto” o crescimento da produtividade, ou mesmo, o retorno lucrativo advindo dessa inovação, é que começa a convencer-se daquela idéia.

Nesse caso, podemos ver mais uma exigência na habilidade lingüística que a função de Agente Rural requer. Além de adequar a linguagem a sua audiência, esse profissional terá que valer-se da argumentação nessa interação oral, terá que não impor o seu conhecimento, mas se utilizando de vários mecanismos com fins de implementar as novas alternativas propostas.

É bom frisar que o nosso posicionamento recai na interação entre dois sujeitos, e não apenas uma relação de emissor e receptor como se coubesse apenas ao primeiro o repasse inquestionável e até a imposição de técnicas sem a devida construção e absorção crítica do segundo. É aí, que lembramos também aquela discussão de Freire na questão dos termos *extensão ou comunicação*. Assim, o conhecimento deve ser construído, discutido, “dialogado” entre esses interlocutores. E ser dialógico, segundo esse autor, é “não invadir, é não manipular, não sloganizar” (2002, p. 43).

Como vimos não é apenas o ato de falar, mas as implicações dialógicas e sociais provenientes desse ato que vão promover verdadeiras e significativas interferências no campo, de forma recursiva em que o agente rural interfere no produtor, mas também é interferido por ele. Nesse caso, não há um mero repassar de conteúdos, mas uma troca de saberes com fortes conseqüências para o desenvolvimento do campo.

4.2. A contribuição da disciplina Língua Portuguesa:

Como bem já foi frisado nos capítulos anteriores, que um dos objetivos dessa pesquisa é verificar até que ponto a disciplina de Língua Portuguesa concorre para a formação do técnico-agrícola, garantindo o seu desempenho no mundo do trabalho. Assim, através de questionários aplicados aos agentes rurais, foi lhes perguntado qual a disciplina que mais contribuiu para a sua profissão. 57% dos informantes colocaram a Língua Portuguesa como maior parâmetro. É que comprova o gráfico abaixo:

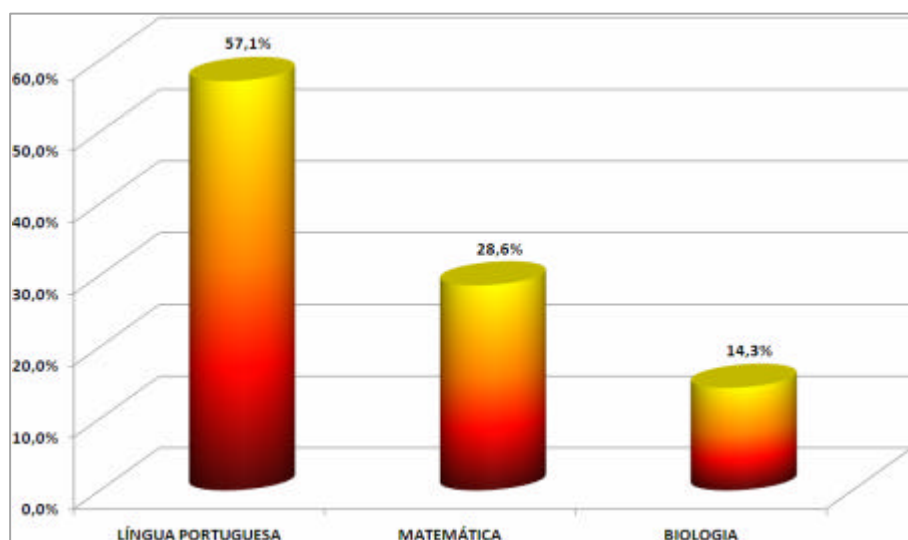


Figura 17: Disciplinas que mais contribuíram para a função de Agente Rural

Ao acompanharmos o trabalho do agente rural, constatamos a grande importância da disciplina de Língua Portuguesa para a atuação profissional do Agente Rural, uma vez que, esse técnico é dia-a-dia requisitado para expressar-se oralmente, ler, interpretar e produzir diversos tipos e gêneros de textos, como formular cartas de conscientização, ler e interpretar cartazes e folders, além de relatórios e cadastros.

No entanto, é válido aqui ressaltar que dentre todas essas atividades, a de maior reincidência no cotidiano do agente ainda é a oralidade. Foi o que constatamos ao acompanharmos uma das visitas em busca de localizar alguns produtores rurais que se cadastraram no “Seguro Safra”, promovido pelo Programa de Agricultura Familiar (PROAF), que assegura às famílias com cultivo de 2 a 4 hectares de plantação, um seguro de R\$ 1.500,00 como forma de reter o prejuízo causado por danos naturais. Este ano de 2008, como muitos roçados foram prejudicados pelas chuvas em demasia, o seguro ressarcirá pelo dano

do excesso hídrico. Assim, algumas fichas cadastrais foram sorteadas para que a EMATERCE fiscalizasse essas lavouras, checando se as condições do plantio e de colheita estão de acordo com o que reza as determinações do contrato do seguro.

Dessa forma, verificamos que os dados da ficha nunca são repassados da mesma forma para o agricultor, ou seja, cabe ao agente sempre reproduzir os questionamentos ali presentes, apropriando assim a linguagem ao nível de entendimento do agricultor. Por exemplo, a ficha solicita os dados do comprimento da propriedade em **hectares**, mas o a gente pergunta em **“tarefas”**. Havia um termo como “excesso hídrico” que era substituído por *muita água*, *muita chuva*; o item: *Componente familiar*, fora substituído pela expressão “pessoas que moram na mesma casa”.

O que constatamos a partir dessa observação é que mesmo se tratando de uma ficha **escrita** e se pense em lidar totalmente com a escrita, há nesse caso uma **prevalência da oralidade**, sempre necessitando da reversão do escrito para o oral. E ainda, o simples preenchimento dessa ficha exige habilidades do agente como: *ler*, interpretar e compreender aquela informação para depois adequá-la ao seu interlocutor através da oralidade.

Percebemos, então, que, embora escrita e oralidade comunguem de um mesmo espaço, há um predomínio desta última sobre a primeira, para garantir a plena interação e consecução dos objetivos tanto do produtor como do órgão da Ematerce. Sem contar que essa leitura é revestida totalmente de um caráter sociointerativo, aspecto já defendido no primeiro momento dessa pesquisa, uma leitura que tem uma finalidade, não apenas o ler por ler como pretendia a escola, mas o ler para reter as informações que serão transmitidas, dentro de uma intencionalidade prática.

Outro momento que também comprova a prevalência do oral sobre o escrito foi quando partimos para a assistência de criação de suínos nas propriedades, resultando em diversas observações, tais como:

Ao vacinar o suíno, o agente teve que consultar a bula, lendo-a em voz alta, buscando compreender as informações, traduzindo-as para o produtor rural, tais como: *posologia e efeitos colaterais*. Após a leitura, foi que se procedeu a aplicação do injetável no animal. É o que mostra a imagem abaixo:



Figura18: Leitura da bula e preparação do injetável



Figura 19: Momento de aplicação do injetável no suíno

Dessa simples atividade, podemos perceber, novamente, a interferência da linguagem no exercício profissional do agente. Sendo válido frisarmos que a linguagem aqui referida é a que vem dotada de uma perspectiva interacionista, em que se lê, fala-se e se produz textos com fins socialmente definidos, e não apenas para cumprir ditames didáticos. A gramática passa a ter seu valor, não desarticulada como bem faz a escola.

Como um de nossos propósitos nessa pesquisa era o de também detectar as limitações comunicativas do Agente Rural em plena atividade, foi interessante observarmos que esse técnico quando atende particularmente um produtor, não demonstra nenhuma reação de timidez ou insegurança, dada a informalidade desse evento interativo. Por outro lado, ao deparar com situações mais formais, como reuniões com todos os produtores, ou ministrar cursos, já percebemos um relativo grau de dificuldade comunicativa desse agente em portar-se publicamente. Ou seja, quanto mais formal o contexto, maior o impasse na expressão oral. Tal fato comprova o que mais defendemos nessa pesquisa quando insistimos em defender um ensino de língua que se preocupe não só com a escrita, mas que se detenha com igual ou maior zelo com o gênero oral, principalmente em situações formais.

Em síntese, as atividades de extensão rural se utilizam constantemente da disciplina de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que requer um ensino de língua materna voltado para a garantia da competência comunicativa e interativa como elemento primordial para o exercício pleno da cidadania e da atuação profissional dos egressos do ensino médio, principalmente provindos das escolas agrotécnicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa é válido acrescentar as nossas considerações sobre esse trajeto científico, ressaltando alguns pontos que mais se evidenciaram no percurso desse estudo.

Uma das primeiras e relevantes constatações foi a de que o trabalho do Agente Rural requer uma gama de mecanismos lingüísticos tanto no aspecto escrito quanto oral. O freqüente contato com diversos gêneros de textos orais e escritos, como cartas, cadastros, instruções e outros comprovam que esses técnicos praticam mais a língua fora da escola do que nas aulas de Língua Portuguesa durante sua formação básica. Ou seja, a escola ainda persiste em aulas de leitura e produção de texto sem nenhum propósito, que não seja apenas o de atender a uma exigência do professor, e nessa postura desconsidera a intencionalidade, a audiência e a diversidade de gêneros textuais correntes. Quase sempre se escreve sobre algo para melhor sair numa nota bimestral e raras vezes para atender a requisitos sociais.

A esse respeito, reiteramos que, enquanto a escola trabalha com práticas de linguagens desvinculadas da função social que lhe são próprias, lá fora o aluno é requisitado para falar, ler e produzir uma diversidade de textos com definidos e produtivos propósitos.

O que mais constatamos foi que a função de Agente Rural requer conhecimentos provindos da disciplina de Língua Portuguesa, e mais especificamente, a competência oral de seus agentes, pois em 90% de suas atividades, a base é a oralidade. Essa era a nossa hipótese antes de realizarmos essa pesquisa, confirmada ao longo de nossas caminhadas no campo junto com o agente rural.

Ressaltemos, entretanto, que essa oralidade não é simplesmente uma mera troca de palavras, mas um constituinte comunicativo que se requer a presença de ativos interlocutores, num permanente jogo dialógico em que relação de poder, ideologias e efeitos de sentidos comungam do mesmo espaço de interação.

Nessa acepção, o agente não apenas emite palavras ou transfere técnicas, mas convence, ilustra, provocando efeito de sentido no outro, que no caso, é produtor rural, para que a sua mensagem não seja só ouvida, nem muito menos absorvida, mas concretizada a partir de uma reelaboração do receptor. Assim é que, ao visitarmos as propriedades rurais atendidas pelo programa de Agente Rural, percebemos de imediato, o resultado do trabalho desses agentes, interferindo decisivamente no sistema de produção daquelas localidades, sem mencionar os conhecimentos adquiridos do produtor, que habilidosamente ousa trocar experiências com o técnico. Muitas vezes, flagramos a constante troca de papéis, ou seja, o próprio agricultor descobre novas saídas e acaba repassando-as para o agente, que dantes desconhecia aquela prática. O que comprova que dentro desse cenário interativo, na verdade, não há papéis definidos entre esses atores do campo. Percebemos a partir daí, que a apreensão desses saberes deu-se, não da imposição do técnico sobre o trabalhador rural, mas da rede de relações tecidas por esses interlocutores que aprendem e ensinam o tempo todo, resultando em significativas mudanças na vida e no espaço social de ambos, fazendo-nos crer que o verbo se faz ação, pois o poder da fala daí advindo se instala nessa perspectiva.

Nessa linha argumentativa, é que também, requisitamos uma urgente mudança de postura nas escolas agrotécnicas no sentido de melhor formar seus técnicos. As aulas de Língua Portuguesa devem ser um espaço para que esses sujeitos possam discutir e problematizar o seu conhecimento e ter oportunidade de estudar e aprender mecanismos da linguagem, mantendo um trabalho sistemático com a oralidade, com contínuos exercícios e não apenas em esporádicos momentos nos quais a superficialidade se instala em detrimento de um trabalho mais sério.

Ao investigarmos a competência desses agentes, alunos egressos da Escola Agrotécnica Federal de Crato – CE foi inevitável trazermos à baila da discussão o ensino

técnico, vendo, por exemplo, se esse ensino está dando condições aos formandos saírem capacitados para o exercício de sua função de Técnico Agrícola. Dessa forma, insistimos em discutir as concepções políticas e pedagógicas adotadas pela escola na formação desse aluno, principalmente, ao detectarmos que as aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, ainda se detêm em definir normativamente a língua, preenchendo o aluno com exaustivas regras gramaticais, desconhecendo o teor lingüístico e interacionista da linguagem, ao desvincular o ensino do contexto histórico desses sujeitos falantes.

Desse discurso emerge um outro que é, senão, o da redefinição do papel social da escola, não se admitindo mais que as instituições educacionais restrinjam o ensino a um conhecimento mecânico e memorizador, enquanto fora dos seus muros há uma gritante demanda por reais inovações, quer no âmbito humano, social e tecnológico. Dessa forma é que chegamos à conclusão nessa pesquisa que não há como desvincular o papel da atuação escolar do meio social, uma vez que seus atores e os conhecimentos refletem a sociedade e são por ela refletidos. Assim, a função da escola ultrapassa o eixo estritamente pedagógico para interferir ativamente nas contradições e soluções sociais, ainda que não se tenha definido claramente esse papel.

O que mais importa é a escola compreender a sua relevância nesse processo da formação de competentes técnicos, não apenas cognitivamente falando, mas também, na dimensão afetiva, ética, ambiental e na mais diversa forma de ver e conceber o conhecimento.

Outro ponto considerado foi quanto à questão da fragmentação do saber ainda existente no agir pedagógico da escola investigada. Essa pesquisa trouxe à luz a evidente desarticulação que há entre Língua Portuguesa e a disciplina de Extensão Rural, dado constatado através da análise das cadernetas e planos de aulas. Pudemos observar que tais disciplinas apresentam conteúdos afins, que se trabalhassem mais em parceria, garantiriam um maior fortalecimento para a formação dos educandos. Ou, para sermos mais extensivos, se houvesse um trabalho conjunto entre a educação geral com a profissional, teríamos respostas superadoras aos diferentes desafios sócio-econômicos atuais.

O não enfrentamento dessa questão faz com que ano a ano a escola despeje técnicos-agrícola vendo as questões apenas de um ângulo, correndo o risco desses profissionais perderem a noção da totalidade e gerando um outro maior que é a resolução parcial dos problemas.

Ao defendermos nessa pesquisa que a escola deve assumir com veemência o seu papel social, não estamos, em nenhum momento, reduzindo esse papel social apenas à preparação para o trabalho, mas sugerimos uma função universalizadora, na perspectiva de uma formação científica, tecnológica e sócio-histórica, articulando desse modo, ciência, trabalho e cultura, a fim de que os alunos egressos possam traçar relações sistêmicas a partir de sua opção profissional.

Ressaltamos, por fim, que esta pesquisa apontou caminhos, não para mudar o currículo das escolas agrotécnicas, mas de redimensioná-lo à medida que reclama um ensino voltado para a relação teoria e prática, vencendo distâncias em prol de um benefício mais amplo que os que rezam os objetivos estritamente didáticos. Assim, esperamos que o nosso eco científico ultrapasse a fronteira do discurso e adentre em efetivas mudanças no agir pedagógico a fim de que o ensino de qualidade que tanto buscamos seja visualizado no horizonte das transformações sociais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos: **A norma Oculta: Língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **É preciso acabar com a cultura do erro**. Revista Caros Amigos, pág. 31-36, ano XI, n 167 131, Fevereiro 2008, Editora Casa Amarela.
- _____. (org.) **Norma Lingüística**. São Paulo, Loyola, 2001.
- _____. (org.) **Lingüística da Norma**. São Paulo. Loyola, 2002.
- BAKHTIM, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, 12.ed. – São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARZEMAN, Charles. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. Charles Bazerman; Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (Org.). São Paulo, Cortez, 2005.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. **Que é Comunicação rural**. 3.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1988.
- BRASIL, MEC/SENETE/DPFP. **Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas**. Brasília: MEC, 1991.
- BRASIL, MEC/SENETE - **Parâmetros Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º Grau**, 4.ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SENTEC 2002.
- BRASIL Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** (Orientações curriculares para o Ensino Médio; volume 1), 2006.
- CASTILHO, Ataliba T. **A língua falada no ensino de português**. S. Paulo: Contexto, 2000.
- CRATO-CE, **Projeto Escolar da Escola Agrotécnica Federal de Crato-Ce**, Crato-CE, 2003.
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. SUELY Deslandes; Otavio Cruz Neto; Romeu Gomes; Maria Cecília de Sousa Minayo (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL – EMATERCE – **Relatório de Atividades**, Fortaleza, 2006.
- EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL - EMATERCE. **Princípios, metas e programas**. Disponível em <http://www.ematerce.ce.gov.br/serviços/publico_alvo.php>. (Acesso em maio de 2008).
- FARACO, Carlos Alberto. **Área de Linguagem: Algumas contribuições para sua organização**. p. 98-107. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. Acacia Zeneida Kuenzer (Org)- 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FÁVERO, Leonor L. et al. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro. Paz e terra, 1977.

- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FUNCAP. **Programa de Agente Rural**. Disponível em www.funcao.ce.gov.br/modules.php, acesso em 09/11/2006.
- GAGNÉ, Gilles. **A norma e o Ensino da Língua Materna**. In: **Língua Materna, variação & Ensino**. São Paulo: Parábola 2002.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e ensino de Português. In: Geraldi, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. Leitura e produção. Cascavel Assoeste, 1985.
- _____. **Portos de Passagem** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GIL, Gilberto e DOMINGUINHOS. **Lamento Sertanejo**. Álbum São João Vivo, Gravadora Warner Music, Formato WMA, 2001.
- KOCH & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- LISITA, Frederico Oliveira Lisita. **Considerações sobre a extensão rural no Brasil**. Disponível em <<http://www.agronline.com.br/artigo.phpd>>. Acesso em 07/04/05).
- MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1992.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. **Da fala para a Escrita**: Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **O tratamento da oralidade no ensino de Língua**. Recife: UFPE. Texto mimeografado, (1993).
- _____. **Oralidade e ensino de Língua**: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela & Bezerra, M Auxiliadora. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 21-34.
- ORLANDI, E.P. **A análise do discurso**: algumas observações. Delta, vol.2, n1. São Paulo: Educ. 1986.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1996.
- RAMALHO, Zé. Avôhai. EPIC/CBS 144231, 1978.
- SANTOS, Leonor Wernek dos. **Oralidade e escrita nos PCN de Língua Portuguesa**. Disponível em <http://file:///oralidade/20%20nos%20PCN>. (Acesso em dezembro de 2007).
- SOARES, Magda: **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. 10.ed. São Paulo, Ática, 1993.
- _____. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular, in Bagno, M (org.) 2002.
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação**: Uma Proposta para o Ensino da Gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.
- VIVAN, Antônio Marcos: **Programa de Extensão Rural e o desenvolvimento de recursos humanos: um estudo comparativo dos resultados obtidos no Sudeste,Norte e Nordeste do Brasil**. Caderno de Pesquisa em Administração Rural, V. 1, Nº. 9, 2 TRIM. /99. S. Paulo, 1999.

ANEXOS

ANEXO I:

REPORTAGEM PUBLICADA NO DIÁRIO DO NORDESTE EM 24/09/2007

PRODUTIVIDADE NO CAMPO

Agentes rurais mudam perfil agrícola

Implantado há três anos, o programa Agente Rural supera dificuldades iniciais e conquista a confiança dos produtores

HONÓRIO BARBOSA
Repórter

Iguatu. Na região Centro-Sul, o trabalho dos agentes rurais, sob a coordenação de assessores técnicos, conseguiu ampliar a produção de fruticulturas, verduras e a criação de ovinos e caprinos.

Os agentes vêm revolucionando as técnicas de produção agrícola e pecuária de forma ampliada, continuada e de qualidade. Graças às ações desses técnicos, há uma mudança no perfil agrícola, que era baseado em culturas tradicionais e de subsistência. Há cerca de 20 anos sem realizar concurso público e sem contratar técnicos especializados, a Ematerce estava impossibilitada de prestar assistência técnica que a de-

manda atual exige.

Para o gerente regional da Ematerce, no Centro-Sul, Mauro Nogueira, o programa foi bem aceito pelos técnicos da Ematerce e pelos produtores rurais desde o primeiro momento. "Temos uma boa equipe, interessada em trabalhar e aprender novas técnicas de manejo", observa Nogueira. "Acredito que essa realidade se estende a outras regiões".

Na região de Iguatu, antes da implantação dos agentes rurais e da contratação de assessores especializados em fruticulturas, praticamente não havia produção de culturas nobres como maracujá, goiaba e uva. "Superamos a meta e houve uma expansão significativa, com formação de novos grupos de produtores e a ampliação da área de cultivo", disse Nogueira. "Sem os agentes rurais, dificilmente haveria esse crescimento em curto espaço de tempo", avalia.

Os resultados são visíveis. A implantação de novas técnicas de manejo da banana fez a produtividade saltar de uma média de 35 mil quilos para 100 mil quilos por hectare. Em 2006, foram implantados no município de Iguatu dois hectares de maracujá e neste ano, a área cultivada selhou para 15 hectares. Outras fruticulturas estão em expansão.

A maioria dos agentes rurais é oriunda de cursos técnicos como o oferecido pela Escola Agrotécnica Federal de Iguatu (Eafi). A inexperience inicial foi superada com estudo, treinamento e pesquisa. "No começo houve resistência, mas a partir dos resultados na lavoura fomos adquirindo experiência e confiança por parte dos produtores", observa o agente Pedro Eltonardo de Souza. "A nossa maior alegria é ver o trabalho dar certo e a satisfação dos produtores", comemora.

O grupo está motivado e adquiriu confiança. A única mulher, agente rural da região,

Márcia Firmão, demonstra confiança e superou a desconfiança e discriminação que enfrentou no início do trabalho. "Hoje está bem melhor", disse. "No começo foi difícil, mas a realidade está mudando. Fiquei conhecida entre os produtores e os resultados apareceram. Ela acompanha grupos de produção de verduras, na área de Santa Rosa.

O programa foi bem aceito por técnicos da Ematerce e pelos produtores rurais

Os agricultores assitidos estão reunidos em grupo. Os orientados são aqueles cuja cultura está em andamento e solicitam assistência técnica para corrigir problemas de produção. Quando os produtores resistem e não praticam as orientações dos agentes, aplicando outras formas de manejo, assinam termo de responsabilidade pela ação.

Continua na página 4

AGENTES VENÂNCIO Vieira e Dannilo Maia em visita ao plantio de abóbora do produtor Neto Bastos FOTO: HONÓRIO BARBOSA

Comente:
regional@diariodanordeste.com.br



O AGENTE ROMEIRO Alves examina criação bovina mantida pela família de Antônio Vieira em área de assentamento em Quixadá. FOTOS: ALEX PIMENTEL

Os agentes são profissionais simples que falam a mesma "língua" do agricultor

famílias de cada assentamento varia de 10 a 20. Na inspeção programada diagnosticam tudo o que encontram. O processo continua com monitoramentos e orientações técnicas e administrativas. Os avanços são lentos. Dependem de muitos fatores. A regularidade das chuvas é um deles. Mas a disposição e o interesse lhes rendem confiança, admiração e gratidão.

O agente rural Romeiro Alves de Almeida começou a participar do projeto norteado pela Ematerce há dois anos e três

meses. Após selecionado recebeu a capacitação básica. De lá para cá, aprende e ensina. Compartilha suas experiências de assistência agropecuária com 58 famílias de Quixadá. Ele percebe que, à medida que a afinidade com os assistidos vai aumentando, a segurança se torna recíproca. A viabilização do crédito fundiário, laudas para o Pronaf, campanha contra a febre aftosa e até o cadastramento do Garantia Safra, ele dá conta de tudo — ações que asseguram o fortalecimento da agricultura familiar.

O Assentamento Massapé, a 26km do Centro de Quixadá, é um exemplo. A presidenta da associação comunitária criada há oito anos, Maria das Graças Lopes de Sousa, confirma que as visitas frequentes do agente rural trouxeram melhorias pa-

ra as 11 famílias. Antes do trabalho, muita gente havia abandonado a comunidade, mais da metade. Com a chegada de Romeiro, ninguém mais foi embora. Ela ressalta que a assistência também está associada ao suporte complementar da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Rural.

Na opinião dos representantes sindicais dos trabalhadores rurais de Quixadá e Quixeramobim, Eronilton Buriti e Evandro Quirino, o agente rural é de fundamental importância na assistência aos agricultores familiares. Dentre as dezenas de assentamentos espalhados pelo município, o que se percebe é um clima de confiança nesses técnicos, profissionais simples que falam a mesma língua do trabalhador rural, sempre em busca de solução para a sobrevivência comunitária rural.

O gerente em exercício do escritório regional da Ematerce, agrônomo Araújo Félix Martins, exalta a atuação dos agentes, bolsistas conveniados através da Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa (Funcap). Ele reconhece nos profissionais, uma vez capacitados na atividade de extensão rural, um importante suporte para a empresa assistencial do Estado. Justifica que na carência de servidores especializados nos quadros do órgão estadual são eles o principal vínculo com o homem do campo. ■

RECONHECIMENTO



« Devemos reconhecer e preservar o esforço dos agentes rurais. São nossos braços e pernas ».

José Américo de Lima
Gerente da Ematerce em Quixadá

SOLUÇÕES



« Os agentes são como Deus aqui no chão. Quando chegam trazem soluções e segurança ».

Maria das Graças Lopes
do Assentamento em Massapé

DESAFIOS



« Muitos agricultores precisam se organizar melhor. Mas temos energia para enfrentar esses desafios ».

Cícera Raquel Fernandes
Agente rural

Comente regional@diariodonordeste.com.br

ANEXO II: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS AGENTES RURAIS



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

QUESTIONÁRIO

**PESQUISA: A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DO TÉCNICO-
AGRÍCOLA NA FUNÇÃO DE AGENTE RURAL.**

Prezado Agente,

O questionário solicitado abaixo servirá apenas para uma análise estatística destinada à pesquisa “*A competência comunicativa do técnico-agrícola na sua função de agente rural*”, que tem como objetivo de investigar a demanda lingüístico-comunicativa do Agente Rural. Essa pesquisa será utilizada na dissertação de mestrado em Educação Agrícola na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. As informações recolhidas são de caráter confidencial!

Obrigada pela sua colaboração!

Crato, 24 de março de 2008.

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome. (opcional):

Cidade onde reside:

Comunidades onde atua como Agente Rural: --

Escola que cursou o Ensino Médio:

Tempo de serviço na função de Agente Rural:

02. Enumere, por ordem de importância, as dificuldades lingüístico-comunicativas enfrentadas por você na sua função de agente rural:

() expressar-se publicamente;

() redigir diferentes tipos de textos como: cartas, ofícios, requerimento e outros;

- () ser compreendido pelo produtor rural na troca de experiências e de repasse de novas técnicas;
- () adequar o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível ao produtor rural;
- () argumentar diante dos agricultores na introdução de novas práticas agrícolas.

03. Assinale, por ordem de importância, os conhecimentos dos quais você mais necessita na sua atuação profissional:

- () compreensão de textos orais e escritos;
- () produção de textos;
- () expressão oral;
- () conhecimentos gramaticais;
- () ortografia.

04. Das disciplinas que você estudou no Ensino Médio qual a que mais contribuiu para o seu desempenho profissional enquanto Agente Rural?

- () matemática () língua Portuguesa () arte () Educação física () Biologia
- () física () Química () Geografia () História () Geografia () Filosofia () sociologia

Justifique sua
opção _____

04. Como você vê a linguagem da maioria do homem do campo? (Assinale somente um item):

- a.() Falam “errado”, mas dá para compreender.
- b.() Falam “ diferente”, usando a variação lingüística do grupo que está inserido, não prejudicando o ato comunicativo.
- c.() Além de falar “errado”, demonstram pouco conhecimento na área agrícola.
- d.() Falam corretamente a norma culta e mostram domínio do seu campo de trabalho.

05. Que contribuições você destacaria como válidas com relação ao ensino da Língua Portuguesa que foram úteis para sua profissão? _____

06. De acordo com sua experiência, que conteúdo o professor de Língua Portuguesa deveria priorizar mais com o intuito de melhor formar o aluno para o exercício de sua função de agente rural? _____

07. Liste algumas principais atividades exercidas por você na função de Agente Rural. _____

OBRIGADA!

ANEXO III: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

QUESTIONÁRIO

**PESQUISA: A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DO TÉCNICO-
AGRÍCOLA NA FUNÇÃO DE AGENTE RURAL.**

Prezado aluno,

O questionário solicitado abaixo servirá apenas para uma análise estatística destinada à pesquisa “*A competência comunicativa do técnico-agrícola na sua função de agente rural*”, que tem como objetivo de investigar a demanda lingüístico-comunicativa do Agente Rural. Essa pesquisa será utilizada na dissertação de mestrado em Educação Agrícola na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

As informações recolhidas são de caráter confidencial!

Obrigada pela sua colaboração!

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome. (opcional):

Cidade onde reside:

02. Durante o seu período do curso do Ensino Médio foram realizadas atividades em que os alunos falassem e expressassem suas idéias?

- () Sempre
- () Às vezes
- () Nunca

03. Que atividade você julga que mais foi priorizada nas aulas de Língua Portuguesa ao longo do seu curso de primeira e segunda série do Ensino Médio?

- 1. () Resolução de exercícios gramaticais
- 2. () Leitura e compreensão de textos escritos
- 3. () Seminários e debates sobre diferentes assuntos

03. Durante o período do curso do Ensino Médio, houve um trabalho sistemático com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, ou seja, **aulas para preparar o aluno** para debates, seminários, entrevistas, palestras e expressar-se adequadamente em público?

- 1. () Sim () Não

04. Dentre as habilidades em Língua Portuguesa, você se sente mais preparado para:

- 1.() Ler e compreender textos escritos
- 2.() Produzir textos escritos
- 3.() Falar em público com desenvoltura

05. Você julga importante a escola trabalhar mais sistematicamente a oralidade nas aulas de L. Portuguesa?

1. () sim 2. () não 3. () Não sei opinar

06. Dentre os conhecimentos da área de Língua Portuguesa, escolha **dois** que você julga mais importantes para sua atuação profissional.

- 1.() Leitura de textos escritos
- 2.() Produção de diversos gêneros textuais
- 3.() Expressão oral
- 4.() Regras gramaticais

07. Enumere suas principais dificuldades para expressar-se oralmente em público:

ANEXO IV : PLANO DE CURSO E REGISTRO DE AULA DE EXTENSÃO RURAL.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
ESCOLA AGROTÁCNICA FEDERAL DE CRATO – CEARÁ
ÁREA PROFISSIONAL:AGROPECUÁRIA _ DISCIPLINA:EXTENSÃO RURAL
CURSO:TECNICO EM AGROPECUÁRIA – 3º ANO
OBJETIVO GERAL:PROPORCIONAR AO EDUCANDO UM ESTUDO DE EXTENSÃO RURAL PARA
SERVIR DE SUPORTE NA SUA VIDA PROFISSIONAL

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	BASES TECNOLÓGICAS	CONTEÚDO	AValiação	CARGA HORÁRIA
3- Identificar e distinguir os métodos de comunicação que permitam melhor clareza nas atividades Agropecuárias.	3.1 – Reconhecer que método é mais adequado para melhorar a transmissão de conhecimento no sistema de produção	- Vocabulário Técnico - Tomada de decisão - Relações Humanas - Tradição nas propriedades	- Objetivo dos recursos áudio e visual - Álbum seriado, cartaz, projeção, visita, reunião, palestra, excursão, carta circular, informação agrícola.	- Questionário - Relatório em aula. - Seminário - Avaliação	10
4 – Planejar a execução da informação agrícola e carta circular.	4.1 – Elaborar informação agrícola e carta circular dentro das atividades agropecuárias	- Técnicas e meios de produção - Fatores da produção	- Informação agrícola no meio rural. - Princípio básico da informação agrícola. - Finalidade e aplicação da carta circular	Confecção de material	10

Dia	Mês	Resumo da Aula	Nº Aulas
04	04	Ponto facultativo dado pelo Diretor, morte do Papa	—
11	04	Sondagem de aprendizagem	01
11	04	Sondagem de aprendizagem	01
18	04	Revisão da matéria	01
18	04	começo da sondagem de aprendizagem	— 01
25	04	objetivo principal e secundário da extensão	— 01
25	04	campo de ação da extensão rural	— 01
02	05	Princípios da extensão realidade rural, objetivo definido, público	— 01
02	05	Avaliação, não formalista	— 01
09	05	Sondagem de aprendizagem	01
09	05	Sondagem de aprendizagem	01
16	05	Trabalho sobre princípios da extensão rural	— 01
16	05	Trabalho sobre princípios da extensão rural	— 01
18	05	Princípios: ser político, cooperativo, liberdade (Aula no livro Prof. Wiliana)	— 01
18	05	Planejamento, Desenvolvimento comunitário (Aula no livro Prof. Wiliana)	— 01
23	05	Princípios: Pessoal especialmente treinado, assistência gratuita	— 01
23	05	Revisão da matéria com perguntas e respostas	— 01

Dia	Mês	Resumo da Aula	Nº Aulas
30	05	Teoria da comunicação	—
		comunicação, pontos importantes na comunicação rural	— 01
30	05	Comunicador, mensagem, ponte ou canal, receptor e feedback	— 01

Ass. do Professor José Ulisses

Ass. do Coordenador _____

Aneuma Gomes Ferreira da Costa
Supervisora Pedagógica
Portaria Nº 044/95/ EAFCTB

ANEXO V: PLANO DE CURSO E REGISTRO DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA – PRIMEIRA SÉRIE

Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Escola Agrotécnica Federal de Crato-CE

Curso: Técnico em Agropecuária
Disciplina: Língua Portuguesa
Professor: Jucier Gonçalves dos Santos
Período: 2008
Carga Horária: 120
SÉRIE: Primeira

PLANO DE UNIDADE

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	AVALIAÇÃO	C/H
- Desenvolver texto "B" tendo como ponto de partida um texto "A". - Transformação da linguagem não-verbal em verbal - Produzir frases e textos usando recursos da linguagem padrão. - Empregar corretamente os principais recursos gráficos - Usar a linguagem denotativa e conotativa na construção de frases e textos. - Construir parágrafos a partir de tópico frasal - Estabelecer diferença básica entre texto em prosa e em versos - Desenvolver prática de leitura de poemas. - Identificar e produzir textos corretamente usando as funções da linguagem	- Elementos da comunicação - Recursos gráficos suplementares: (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafos, letra maiúscula) - Linguagem, língua, fala, cultura - Linguagem verbal e não-verbal - linguagem formal e informal - Signo lingüístico (significante, significado) - Denotação e conotação. - Dissertação: Tópico frasal. - Funções da linguagem - Dissertação: Delimitando tema (introdução)	Será contínua, observando a participação do aluno, interesse e capacidade em desenvolver diversas habilidades nas mais variadas atividades para a construção do conhecimento através de seminários, debates apresentação de trabalhos, produção de textos	30

AULAS PREVISTAS: 11 - AULAS DADAS: 11

Encerrado em 29 de abril de 2005

Assinatura do Professor

1ª A

Autoridade Escolar

Código	AVALIAÇÕES			Faltas	MATERIA LECIONADA	
			Nota de Conceito		Dias	Resumo
05/001				6	01	Exercícios: junções da linguagem
05/002				6	02	Avaliação 1ª Turma
05/003				10	03	Avaliação 1ª Turma
05/004				6	04	Revisão Gramática
05/005				4	05	Revisão Gramática
05/006				7	06	Revisão Gramática
05/007				-	15	Avaliação Gramática
05/008				-	26	Gramática e Literatura
05/009				-	28	Gramática e Literatura
05/010				-	28	Gramática e Literatura
05/011				1	29	Atribuição extracurricular
05/012				1		
05/013				6		
05/014				2		Anexo: Anexo Ferreira da Costa
05/015				2		Supervisão Pedagógica
05/016				-		Portaria Nº 044/95 / EAECTD
05/017				5		
05/018				6		
05/019				6		
05/020				2		
05/021				-		
05/022				1		
05/023				1		
05/024				-		
05/025				-		
05/026				3		
05/027				1		
05/028				2		
05/029				3		
05/030				-		
05/031				1		
05/032				1		
05/033				2		
05/034				-		
05/035				-		
05/036				16		
05/037				-		
05/038				4		
05/039				2		
05/040				11		
05/041				-		
05/042				-		
05/043				-		

$$\begin{array}{r} C.H = 104 \\ - 11 \\ \hline 93 \end{array}$$

AULAS PREVISTAS: _____ - AULAS DADAS: 10

Encerrado emde maio.....de 2005

[Assinatura]
Assinatura do Professor

1ª A

Autoridade Escolar

Código	AVALIAÇÕES			Nota ou Conceito	Faltas	MATERIA LECIONADA	
						Dias	Resumo
05/001						05	Família
05/002	+					05	Família
05/003						06	Exercício
05/004	+					12	Exatidão
05/005	+					12	Uso do tema
05/006						13	Uso do tema
05/007	+					19	Identificação dos exatões
05/008	+					19	Identificação dos exatões
05/009	+					20	Exatões
05/010	+					27	Introdução figura de linguagem
05/011							
05/012	+						
05/013	+						
05/014	+						
05/015							
05/016	+						
05/017							
05/018							
05/019							
05/020	+						
05/021							
05/022	+						
05/023							
05/024							
05/025							
05/026							
05/027	+						
05/028							
05/029	+						
05/030							
05/031	+						
05/032	+						
05/033							
05/034							
05/035	+						
05/036							
05/037	+						
05/038	+						
05/039							
05/040	+						
05/041	+						
05/042							
05/043	+						

C. H = 93
- 10
83

ANEXO VI: PLANO DE CURSO E REGISTRO DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA SEGUNDA SÉRIE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CRATO
ÁREA: LINGUAGEM
CURSO: ENSINO MÉDIO – 2ª Série
DISCIPLINA: PORTUGUÊS

OBJETIVO ESPECÍFICO: Buscar no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura.

Competências	Habilidades	Bases Tecnológicas	Conteúdos	Avaliação	C.
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis). - Conceber o ensino da gramática, entendendo-a como instrumento indispensável no processo de produção e recepção de texto.	- Desenvolver paradigmas gramaticais, a partir de construções exploradas já no texto, tendo em vista as diversas possibilidades comunicativas que a língua oferece. - Analisar nos textos pesquisados os argumentos do autor, valendo-se de informações adquiridas em situações práticas do cotidiano.	- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-os aos conhecimentos científicos às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar. - A linguagem compreendida como linguagem que constrói e “destrói” significados sociais.	- Análise de filmes e textos em prosa e verso; estudo da gramática: artigos pronomes, substantivos, verbos, adjetivos, preposições e advérbios; narração; visitas técnicas; - Literatura: Romantismo – prosa e poesia Realismo/Naturalismo – prosa e poesia; Parnasianismo – poesia; Simbolismo – poesia	- Leitura silenciosa e oral; - Exercícios xerocados; Trabalhos de campo e pesquisados pela internet; Provas escritas e orais	40 40 20 20

• Usar os elementos mais comuns oferecidos pela coesão. • Utilizar, na produção textual, os discursos direto e indireto. • Analisar a estrutura dos textos fictionais e não-fictionais. • Construir textos dissertativos • Construir textos narrativos • Construir textos a partir dos elementos da narrativa e estabelecer diferença entre texto narrativo e descritivo.	• Narração, descrição. • Textos fictionais e não-fictionais. • Dissertação: Paráfrase. • Dissertação: (desenvolvimento, conclusão) - Dissertação: Coesão e coerência • Poema e prosa. • Acentuação das oxítonas • Discursos direto e indireto • Análise de fotos, gravuras, imagens	30
• Identificar as principais figuras de linguagem em frases, bem como utilizá-las na construção de textos. • Elaborar frases usando os principais recursos do processo da formação de palavras • Aplicar adequadamente os principais sinais de pontuação	• Figuras de linguagem • Acentuação das paroxítonas • Processos de formação de palavras. ▪ Principais sinais de pontuação.	30

AULAS PREVISTAS: _____ - AULAS DADAS: 13

Encerrado em de de 2005

Márcia Freitas

Assinatura do Professor

Autoridade Escolar

2º C

Código	AVALIAÇÕES			Nota ou Conceito	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
						Dias	Resumo
03/022				01	01	01	Roteiro da Prova oral - Biografia
04/071				05	05		de William Shakespeare
04/072				05	05		
04/074				01	02	02	Informações sobre a prova oral
04/075				01	01		
04/076				01	02	02	Biografia de William Shakespeare; Explicação sobre o roteiro, biografia e bibliografia
03/025				02	02		
04/078				04	04		
04/080				01	08	08	Elaboração das Perguntas da Prova Oral
04/081				01	01		
04/085				01	09	09	Prova Oral - Filmes
04/086				01	09	09	Prova Oral - Filmes
04/088				01	15	15	Exercício: Análise Morfológica - Texto: Vênus - com - João de Aquino e Paulo Cesar Pinheiro
04/089				02	02		
04/091				02	02		
04/092				01	16	16	Avaliação - Narração - Romeu e Julieta
04/093				01	16	16	Avaliação - Narração - Romeu e Julieta
04/094				01	16	16	Avaliação - Narração - Romeu e Julieta
04/095				01	16	16	Avaliação - Narração - Romeu e Julieta
04/096				02	22	22	Exercício - Vênus
04/097				04	04		
03/042				02	23	23	
04/099				01	24	24	
04/100				02	24	24	
					29	29	Continuação do exercício: vênus
					30	30	Continuação do exercício: vênus
					30	30	Continuação do exercício: vênus

C.H. 58
- 13
45

AULAS PREVISTAS: _____ - AULAS DADAS: 15

Encerrado em 29 de maio de 2005

Monica Freitas

Assinatura do Professor

Autoridade Escolar

2º C

Código	AVALIAÇÕES			Nota ou Conceito	Faltas	MATERIA LECIONADA	
						Dias	Resumo
03/022				05	03	03	Leitura do texto: O que é ante - Jorge Coli
04/071				03			PROVA
04/072				03	03	03	Leitura do texto: O que é ante - Jorge Coli - por
04/074				03			uso de como escrever, apostila, e a leitura de
04/075				03			apostila - vale como prova
04/076				03			
03/025				03	07	07	Leitura, interpretação e anal/ Debate sobre
04/078				03			o assunto: O que é ante
04/080				03			
04/081				03	08	08	Ditado do texto: O que é ante - 2º parágrafo
04/085				03			- corrigido pelos alunos
04/086				03			
04/088				04	08	08	Estudo do texto: O que é ante, copiar
04/089				03			as questões - 6ª/7ª/8ª/9ª e 10ª
04/091				03			
04/092				03	14	14	União e classificação os substantivos do
04/093				03			texto: O que é ante e conceito de substantivos:
04/094				03			Simplex, composto, primitivo, derivado, comuns,
04/095				03			próprio, coletivo, abstrato e concreto
04/096				03			
04/097				03	15	15	Termino de Estudo do Texto - O que é ante
03/042				05			
04/099				03			
04/100				03	15	15	Classificação e análise os substantivos do texto
							O que é ante
					21	21	Ausência de alunos
					22	22	Ausência de alunos
					23	23	Ausência de alunos
					28	28	Pronomes - teoria / explicações
					29	29	Exercício gramática - Classificação
					29	29	Exercício - Estudo do texto - Gramática
					05	05	ESTUDO

C.H. = 109
- 15
94

Aneuma Ramos Ferreira da Costa
Supervisora Pedagógica
Portaria Nº 044/95 / EAFCTD

AULAS PREVISTAS: _____ - AULAS DADAS: 15

Encerrado em 01 de junho de 2005

Maurício Souto

Assinatura do Professor

2º C

Autoridade Escolar

Código	AVALIAÇÕES			Nota ou Conceito	Faltas	MATERIA LECIONADA	
						Dias	Resumo
03/022				03	02	02	Estudo do texto: D. D. Depoimento de Jato - Alexandre
04/071				03	02	03	Heráclito
04/072				03	03	03	Romantismo na Europa e no Brasil; texto: Depoimento
04/074				02	03	03	de José de Alencar; Estudo de texto
04/075				02	03	03	Texto e Estudo de texto: Presença da literatura;
04/076				02	03	03	Unimais; Lantia - Gonçalves Dias - Avaliação
03/025				01	09	09	Texto: Análise de texto - Alencar - Paul Santar; Letu-
04/078				01	09	09	na e Estudo de texto
04/080				01	09	09	
04/081				01	10	10	Receber o exercício da aula de ontem.
04/085				01	10	10	
04/086				01	10	10	Enfoca as palavras que não é do seu en-
04/088				02	03	03	terredimento, paráfrase e significado
04/089				02	03	03	e resolve o exercício: texto: Palavras
04/091				02	03	03	e Ideias - Othon Garcia
04/092				02	03	03	
04/093				02	16	16	Palavras: Transposição do Rio São Francisco.
04/094				02	16	16	
04/095				02	17	17	Conexão do Estudo de texto: Palavras e Ide-
04/096				02	17	17	ias.
04/097				01	01	01	
03/042				05	17	17	Exercício - Paronomias
04/099				03	09	09	
04/100				01	23	23	Conexão do Exercício Paronomias
					24	24	Conexão do Exercício Paronomias - interpretação
					24	24	Estudo de texto "Aluísio" - Gonçalves
					24	24	Dias - Avaliação
					20	20	Antigo e Novo - Termin e Práticas
					20	20	- Exercício
					31	31	Terminado Exercício - Antigo e Novo
					31	31	Cruzadas

31/05 - Rondonelle Lantinho não se concentrou na tarefa, queriam terminar de qualquer jeito. O exercício das Cruzadas, simplesmente rabiscou a folha e logo entregou.

C.H. = 83
- 15
68

Aneuma Ramos Ferreira da Costa
Supervisora Pedagógica
Portaria Nº 044/95 / EAPCTD

AULAS PREVISTAS: _____ - AULAS DADAS: 1.5

Encerrado em 31 de outubro de 2005

Manluccio Freitas

Assinatura do Professor

Autoridade Escolar

2^a C

Código	AVALIAÇÕES			Nota ou Conceito	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
						Dias	Resumo
03/022				1	04	24	Entrega de notas e trabalhos; conversas informais
04/071				2	04	25	Adjetivo / Loc. Adverbial
04/072				3	01	25	Adjetivo / Loc. Adjetivos
04/074				4	01	25	Preposição / Conjunções - orações
04/075				5	01	31	Leitura do texto Nuno Magalhães: estudo do texto - (a) e (b)
04/076				6	01		
03/025				7	01		
04/078				8			
04/080				9			
04/081				10	01		
04/085				11	01		
04/086				12			
04/088				13	05		
04/089				14	02		
04/091				15	04		
04/092				16			
04/093				17	01		
04/094				18	01		
04/095				19			
04/096				20			
04/097				21	01		
03/042				22	01		
04/099				23	05		
04/100				24			

C.H.

$$\begin{array}{r} 38 \\ - 05 \\ \hline 33 \end{array}$$


ANEXO VII: EMENTA E REGISTRO DE AULAS DE L. PORTUGUESA NA TERCEIRA SÉRIE

**MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CRATO-CE**

EMENTA DE LÍNGUA PORTUGUESA

EMENTA:

Aperfeiçoamento no campo da Linguagem, nos seus aspectos históricos e sociais, tendo em vista o cruzamento com o mundo contemporâneo em que vivemos, buscando relações e contrastes com as diferentes linguagens em circulação: cinema, a música, o teatro, a pintura, a tv, o quadrinho, a informática, etc. E ainda, compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa, em suas múltiplas variedades, nas diferentes situações de interação social.

CURSO: 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

OBJETIVO GERAL:

Desenvolver a competência lingüística e comunicativa, levando em conta o caráter interacionista da linguagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- . Conhecer e empregar os mecanismos lingüísticos
- . Apreciar criticamente as produções literárias representantes dos movimentos estéticos universais.
- . Produzir textos coerentes e coesos, de diferentes gêneros e tipologias para diferentes audiências e propósitos comunicativos

CONTEÚDO

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO:

- . Revisão das classes gramaticais
- . Sintaxe: Termos da oração
- . Período Composto por Coordenação e Subordinação
- . Pontuação
- . Concordância Verbal
- . Outros conteúdos surgidos a partir das produções textuais dos alunos.

LITERATURA:

- . O Pré-Modernismo no Brasil
- . O Modernismo – 1ª fase

- . O Modernismo – 2ª fase: prosa e poesia
- . O Modernismo: 3ª fase
- . Tendências da Literatura contemporânea

LEITURA:

- . Localização das informações explícitas
- . Inferências das informações implícitas
- . Depreensão do sentido global do texto
- . Reconhecimento do propósito comunicativo e das seqüências discursivas básicas
- . Relação entre tese e argumento
- . Níveis de registro em um texto

PRODUÇÃO TEXTUAL:

TIPOLOGIAS: Narrativa, descritiva, injuntiva, expositiva, argumentativa e preditiva

GÊNEROS: Conto, autobiografia, curriculum Vitae, Notícia e

Reportagem, Cartas, classificado, requerimento, resenha, relatório, regras de jogo, descrições literárias.

LINHAS OPERACIONAIS:

- . Aulas Expositivas, enfatizando o caráter interacionista da aquisição do conhecimento
- . Debates e exposições orais
- . Rodas de leitura
- . PORTVEST: Português no Vestibular : Resolução de provas de vestibular Bimestralmente
- . Pesquisa científica relacionada às questões da linguagem

AVALIAÇÃO

- . Contínua e processual através dos instrumentos de: prova escrita, apresentação oral de trabalhos individuais e/ou em grupo.
- . Proposta de reelaboração de textos e atividades que não atingiram os objetivos previstos.
- . Atividades de auto-avaliação.

BIBLIOGRAFIA

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. São Paulo. Nacional 1980

CEREJA, William Roberto “ Português – Linguagens”: volume único, São Paulo, Atual 2003.

COSTA Val Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994

PROFESSORA: Maria das Graças de Oliveira Costa Ribeiro

AULAS PREVISTAS: _____ - AULAS DADAS: 05

Encerrado emde.....de 2005

10º Francisco José de B. 10
Assinatura do Professor

3º B

Autoridade Escolar

Código	AVALIAÇÕES			Nota ou Conceito	Faltas	MATÉRIA LECIONADA	
						Dias	Resumo
02/098						02	Ortografia: Teoria e prática: mas / mas / mas / bem etc
03/069						02	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
02/069						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/023						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/028						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/075						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/076						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
02/117						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/030						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/078						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/031						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/079						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/032						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/033						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/034						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/081						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/082						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/083						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/036						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/041						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/085						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/088						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática
03/044						03	Ortografia: Teoria e prática: Teoria e prática

Assinatura do Supervisor
Supervisor: Assinatura
Portaria N.º 044/95/CEM