

(Re)pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky / *(Re)thinking the problem of speech genres by means of a relationship between Bakhtin and Vigotsky*

*Anselmo Pereira de Lima**

RESUMO

Com base em nossa pesquisa de doutorado e a partir do estabelecimento de uma relação entre alguns dos conceitos de Bakhtin e Vigotski, o objetivo deste texto é mostrar 1) que o domínio dos gêneros do discurso pelos sujeitos falantes se desenvolve progressivamente, por meio de uma atividade específica de regulação do uso da língua, e 2) que esse domínio progressivo coincide com a elaboração e reelaboração constantes a que estão submetidos os gêneros do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do discurso; Atividade reguladora

ABSTRACT

Based on our doctorate research and on the establishment of a relationship between some of Bakhtin's and Vygotsky's concepts, the aim of this text is to show that 1) the mastery of speech genres by different speakers develops itself progressively, by means of a specific language use regulating activity, and that 2) this progressive mastery coincides with the constant elaboration and reelaboration to which the speech genres are subject.

KEY-WORDS: Speech genres; Regulating activity

*Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Pato Branco, Paraná, Brasil; selmolima@hotmail.com

É preciso dominar bem os gêneros para
empregá-los livremente

BAKHTIN

A aprendizagem só é boa quando está à
frente do desenvolvimento

VIGOTSKI

Breve introdução

Este texto¹ apresenta e discute resultados de nossa pesquisa de doutorado (LIMA, 2008), recentemente publicada na forma de livro (cf. LIMA, 2010), e trata das relações dinâmicas existentes entre dois elementos: 1) atividade reguladora, fenômeno cujo conceito teórico foi por nós desenvolvido e proposto com base no trabalho de Vigotski (2001); 2) gêneros do discurso, que, segundo Bakhtin (2003[1979]), correspondem a formas ou tipos relativamente estáveis de enunciados em constante elaboração e reelaboração por diferentes esferas de atividade humana. Nosso objetivo é mostrar: 1) que o domínio dos gêneros do discurso pelos sujeitos falantes se desenvolve progressivamente, por meio de uma atividade específica de regulação do uso da língua/linguagem; 2) que o domínio progressivo dos gêneros do discurso pelos sujeitos falantes coincide com sua elaboração e reelaboração constantes. Nosso texto está organizado em três partes: fundamentação teórica, metodologia de pesquisa e resultados de análise.

É importante salientar que não pretendemos abordar aqui o problema dos *gêneros de atividade* nem a questão da relação existente entre esses e os gêneros do discurso, pois já o fizemos em outra ocasião (cf. LIMA, 2009a). Tendo em vista nosso objetivo, pretendemos apenas mostrar que não se pode abordar o problema dos gêneros do discurso sem que se leve em conta a complexidade da atividade humana em que eles se desenvolvem, pois a linguagem e a atividade humana estão sempre relacionadas, havendo entre elas interpenetração e interdefinição (cf. BAKHTIN, 2003[1979], p. 262; BRAIT, 2002, p. 31; VIGOTSKI, 2001, p. 55; CLOT, 1995, 1998, p. 143).

¹Uma versão bastante compacta deste trabalho, após sua apresentação na forma de comunicação individual em abril de 2009, foi enviada para publicação nos anais do V Ciclo de Estudos Linguísticos (V CIEL) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Aqui, além de encontrar-se consideravelmente ampliado e incorporar uma contribuição vigotskiana para os estudos dos gêneros do discurso, o trabalho possui título e objetivos diferentes. Aproveitamos esta oportunidade para agradecer ao CNPq, pela bolsa de doutorado no país, e à CAPES, pela bolsa de estágio de doutorado no exterior.

1 Fundamentação teórica

1.1 Problema e definição dos gêneros do discurso

É hoje muitíssimo conhecido e frequentemente citado o texto bakhtiniano no qual os gêneros do discurso são definidos como tipos ou formas relativamente estáveis de enunciados elaborados no seio de diferentes esferas de atividade humana, nas quais se dá o uso da língua/linguagem (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262; 2000 [1979], p. 279). Dessa definição, entretanto, pouco se destacam, se exploram e se explicam três ideias fundamentais: a de estabilidade relativa dos enunciados, a de elaboração desses enunciados e a de esfera de atividade humana. Afirmar que os gêneros do discurso correspondem a tipos ou formas relativamente estáveis de enunciados é o mesmo que considerar que eles são, simultânea e paradoxalmente, estáveis e instáveis. São estáveis porque todos os nossos enunciados correspondem, de uma forma ou de outra, à repetição de enunciados anteriores. São ao mesmo tempo instáveis porque todo sujeito falante, ao produzir enunciados por meio da repetição de enunciados anteriores, sempre o faz de maneira mais ou menos criativa e de acordo com as novas circunstâncias da situação comunicativa em que se encontra.

A elaboração de enunciados cuja forma é relativamente estável não consiste, portanto, em uma simples retomada e reprodução de enunciados já proferidos. Ela consiste, antes, em um processo contínuo de retomada e recriação de enunciados pré-existentes. Isso é assim porque cada momento e cada situação de comunicação é singular e irrepetível: embora possam se diferenciar muito pouco de um momento para outro ou de uma situação para outra, as circunstâncias comunicativas nunca se repetem de modo exato, isto é, nunca são idênticas. Tal fato exige que adaptações criativas sejam realizadas pelos sujeitos falantes nos enunciados que eles retomam. Esse caráter de criatividade e de novidade inerente às circunstâncias comunicativas é próprio também – e em grande parte proveniente – das diferentes esferas de atividade humana em que se dá a comunicação. Aqui entendidas como “lugar de relações específicas entre sujeitos” e como “modalidade relativamente estável de relacionamento cristalizado entre os seres humanos” (SOBRAL, 2006, p. 08), as esferas de atividade humana se desenvolvem e se complexificam de modo ininterrupto (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262; 2000[1979], p. 279).

Apesar de todo o exposto, sabe-se que há falantes que “não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas” e que, por isso mesmo, nelas frequentemente se “calam ou intervêm de forma muito desajeitada” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 284); sabe-se – ainda – que ninguém vem ao mundo ou nasce já tendo o domínio dos gêneros do discurso, pois esse domínio *vai se desenvolvendo* conforme os sujeitos falantes vão tendo – ao longo da vida – repetidas oportunidades de interagir verbalmente em situações e circunstâncias comunicativas relativamente estáveis. Bakhtin/Voloshinov (2002[1929], p. 108) expressam essa ideia de forma muito sugestiva: “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram [mergulham] na corrente da comunicação verbal”.

Vir ao mundo ou nascer corresponde, de fato, a uma penetração ou mergulho nas águas profundas e correntes da comunicação verbal. Uma vez nelas imerso, quando o sujeito falante *se cala*, isso se deve, muitas vezes, ao fato de não saber o que dizer ou

como dizê-lo, buscando em silêncio observar a ação verbal dos outros e/ou projetar o modo como poderia produzir adequadamente seus enunciados. *Quando faz intervenções desajeitadas*, isso se deve a uma tentativa de repetição criativa dos enunciados dos outros e/ou a uma verificação da adequação à situação dos enunciados por ele projetados. De qualquer forma, o sujeito veio ao mundo, se encontra mergulhado nessas águas correntes e nelas deve nadar, ou melhor, *aprender a nadar!*

Destacamos aqui a questão da *aprendizagem* e do *desenvolvimento* porque temos em vista uma contribuição que os escritos de Vigotski – mobilizados à moda bakhtiniana – podem dar para a compreensão do problema dos gêneros do discurso. Um dos conceitos centrais do autor é o de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) (cf., por exemplo, VIGOTSKI, 1989, p. 97). Podemos apresentá-lo e defini-lo aqui, para os fins que nos interessam, como a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado a partir da produção de enunciados de acordo com gêneros que o sujeito falante já domina, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado também a partir da produção de enunciados, mas de acordo com gêneros que o sujeito falante ainda não domina ou está em vias de dominar.

A aprendizagem e o desenvolvimento estão, nesse caso, inter-relacionados desde o primeiro dia de vida dos sujeitos falantes, porém não coincidem: ao desenvolvimento real correspondem os gêneros do discurso que eles já dominam como resultado da aprendizagem; ao desenvolvimento potencial correspondem os gêneros do discurso que eles ainda não dominam, mas que estão em vias de dominar por meio da aprendizagem. O destino do desenvolvimento potencial é, portanto, tornar-se real por intermédio da aprendizagem, pois o aprender um gênero precede o desenvolver seu domínio (cf. VIGOTSKI, 2003, p. 127) e caminha a sua frente, servindo-lhe de guia e voltando-se não tanto para os gêneros que o sujeito falante já domina, mas principalmente para os gêneros que ele está em vias de dominar.

É justamente quando o sujeito falante se cala ou intervém de forma muito desajeitada em certos diálogos que ele se encontra em situação de aprendizagem dos gêneros do discurso. O calar-se e/ou o intervir de forma desajeitada não são, portanto, meros acidentes de percurso ou simples indicativos da inabilidade do sujeito. Constituem, antes, o próprio processo de domínio dos gêneros, o qual consiste – como se verá e detalhará mais adiante – em uma atividade específica do sujeito às voltas com seu mergulho nas já ditas águas profundas e correntes da comunicação verbal. Nessa questão, a *imitação* ou, se se preferir, a *repetição*² de enunciados em circunstâncias relativamente estáveis ganha importância fundamental: para imitar ou repetir, é necessário que o sujeito falante desenvolva e se aproprie dos meios de passar de enunciados e gêneros que já domina a enunciados e gêneros para ele novos, que ainda não domina (cf. VIGOTSKI, 2003, p. 129-130).

Com a prática comunicativa constante em circunstâncias relativamente estáveis, as ocasiões em que o sujeito falante se cala tendem a ser mais raras e a manifestação de sua

²Ao empregarmos aqui a palavra “repetição” da língua portuguesa, temos em vista também a palavra “*répétition*” da língua francesa, que – em nosso caso – teria o sentido de “ensaiar”.

falta de jeito ao fazer suas intervenções verbais tende a se tornar cada vez mais sutil até que parece desaparecer. Esse aparente desaparecimento se constitui, por sua vez, como um indicativo de que o nível de desenvolvimento potencial se tornou ou está muito próximo de ser tornar, finalmente, real. Em outras palavras, o sujeito falante passou ou está prestes a passar a dominar um dado gênero do discurso antes não dominado.

A seguir, por meio da análise do processo de elaboração e domínio de um gênero de discurso próprio de uma aula específica por um professor atuante em uma instituição educacional muito particular, procuraremos demonstrar o que acabamos de expor. Antes disso, entretanto, faz-se necessário discutir o modo como uma aula pode ser encarada como gênero de discurso.

1.2 O problema da aula como gênero de discurso

Nos últimos tempos, observa-se que grande tem sido a preocupação dos pesquisadores com o ensino de diferentes gêneros do discurso no espaço escolar (cf., por exemplo, KARWOSKI et al., 2008; DIONISIO et al., 2007). Recai inevitavelmente sobre o professor a responsabilidade de realização dessa tarefa. Pouco se estuda e pouco se discute, entretanto, o trabalho ou a atividade do professor do ponto de vista dos gêneros do discurso. Fundamentalmente, o tempo e o espaço em que se desenvolve esse trabalho ou atividade são o tempo da aula e o espaço seja da sala de aula ou de outro lugar em que se vão desenvolver atividades de ensino-aprendizagem. Uma vez que à aula corresponde certo lugar de relações específicas existentes entre professores e alunos e uma determinada modalidade relativamente estável de relacionamento cristalizado entre eles (de modo geral, professor é aquele que está lá para ensinar o que sabe e o aluno é aquele que está lá para aprender o que não sabe), a aula pode ser considerada como uma esfera de atividade humana em que se dá o uso da língua e que – como qualquer outra – elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados.

A aula – de ponta a ponta, isto é, do início ao fim – pode ser considerada como um grande enunciado ao qual corresponde um determinado gênero do discurso. Esse enunciado e, principalmente, o gênero de discurso que lhe é correspondente devem ser dominados de uma forma ou de outra pelo professor. Observa-se que, nos termos em que estamos colocando a questão, o problema aqui já não é o ensino de diferentes gêneros do discurso aos alunos pelos professores, mas justamente o próprio processo de formação de professores, isto é, a aprendizagem da prática de ensino, das formas relativamente estáveis de ensinar e de, também, fazer aprender.

Como vimos anteriormente, muitas pessoas que dominam extremamente bem uma língua revelam-se impotentes em algumas esferas da comunicação verbal pelo fato de não dominarem na prática as formas do gênero dessas esferas (BAKHTIN, 2003[1979], p. 284; 2000[1979], p. 303). Tendo isso em mente, poderíamos pensar, logo de início, no caso de muitos professores iniciantes ou recém-formados, os quais, embora dominem suficientemente bem suas línguas maternas, conduzem suas aulas de modo bastante sofrível e desajeitado. Mas podemos pensar também em certos fenômenos que observamos em nossa própria prática, enquanto professores mais experientes. Parece consensual que todo

professor, qualquer que seja seu grau de experiência, ao dar uma aula que nunca deu antes, sente certas dificuldades relativas ao modo de iniciá-la, de levá-la adiante e de concluí-la. Observa-se que o professor tem a tendência de superar essas dificuldades conforme dá a mesma aula ou aulas semelhantes repetidas vezes.

Para nós, essas dificuldades: 1) se devem a um gênero de discurso cujo processo de elaboração está apenas começando ou se encontra em uma fase intermediária e, ao mesmo tempo, a uma conseqüente falta (relativa ou não) de domínio desse mesmo gênero por parte do professor; 2) têm a tendência de desaparecer à medida que avança o processo de elaboração e domínio do gênero de discurso em questão. Assim, há – de fato – uma relação necessária entre o processo de elaboração da aula como forma relativamente estável de enunciado e o desenvolvimento da experiência docente de dar aulas, o que aqui podemos entender como o próprio desenvolvimento do domínio do gênero de discurso inerente à atividade de ensinar. Tendo isso em vista, podemos nos perguntar: 1) como se dá o processo de elaboração da aula como forma relativamente estável de enunciado?; 2) de que modo esse processo se relaciona com o desenvolvimento da experiência docente de dar aulas? Para responder a essas perguntas, valemo-nos de nossa pesquisa de doutorado, defendida em 2008 e, como observamos no início deste texto, recentemente publicada (cf. LIMA, 2010; cf., também, LIMA, 2009).

2 Metodologia

2.1 Contexto da pesquisa

Podendo ser definida como “aula extra-sala” que “coloca ‘cara-a-cara’ a teoria, o didático, o pedagógico, com a prática, com a realidade nua, crua e, muitas vezes, indigesta” (VELOSO, 2000, p. 23-26), a aula objeto deste estudo é a *visita técnica*, que tem certa relação de parentesco com a iniciativa frenetiana das “aulas passeio” (FREINET, 1949/1998, p. xxvii) e consiste na ida de um professor e seus alunos de um Centro de Formação Profissional (CFP) a uma oficina de produção de uma empresa ferroviária para conferir na prática o que só estudaram na teoria. Um trabalhador da oficina visitada, neste estudo denominado colaborador, recebe e orienta o grupo. A visita técnica aqui estudada tem duas horas de duração: das 8h30 às 10h30. Seu objetivo é que os alunos, recebendo instruções do professor e do colaborador, observem e participem do processo de fabricação de um conjunto eletromecânico-ferroviário em uma linha de produção que possui 09 (*nove*) postos de trabalho.

A oficina visitada pertence a uma empresa ferroviária do Estado de São Paulo. O CFP em questão pertence a essa empresa e está inserido em seu contexto de trabalho e operação. O professor foi o próprio pesquisador: mecânico ferroviário e técnico em mecânica industrial formado em Letras. Na época da coleta de dados, tinha 25 anos e estava concluindo o mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP. O colaborador – 45 anos – é o responsável pela oficina visitada, tem o cargo de encarregado de manutenção e trabalhava na oficina visitada há 17 anos. Os alunos (15 ao todo em cada turma), por sua vez, tinham entre 16 e 18 anos de idade, faziam um curso

técnico em mecânica ferroviária em período integral no CFP e, à noite, cursavam o ensino médio.

2.2 Coleta e tratamento dos dados

Quatro visitas técnicas sequenciais e inéditas feitas à oficina ferroviária foram gravadas em áudio e vídeo, cada uma com um grupo de alunos diferente, mas de mesmo nível, e com o mesmo professor e o mesmo colaborador. Trata-se de aulas que nunca foram dadas antes pelo professor e que nunca foram acompanhadas antes pelo colaborador. Uma vez que todo professor, ao dar uma aula que nunca deu antes, sente – como dissemos – certas dificuldades relativas ao modo de iniciá-la, de levá-la adiante e de concluí-la e visto que o professor tem a tendência de superar essas dificuldades conforme dá a mesma aula repetidas vezes, foi apenas observando a sequência das quatro visitas técnicas gravadas que pudemos identificar e estudar algumas das dificuldades enfrentadas pelo professor e o modo como elas foram sendo gradualmente superadas de uma visita/aula para a outra.

Procedendo dessa forma, foi possível apreender: 1) o início do processo de elaboração de um gênero do discurso pela esfera de atividade própria da Visita técnica; 2) a conseqüente e correspondente falta de domínio desse gênero pelo professor e pelo colaborador, isto é, as dificuldades por eles enfrentadas; 3) o processo progressivo de domínio do gênero pelo professor e pelo colaborador ou, em outros termos, de superação das dificuldades por eles encontradas à medida que avançava o processo de elaboração do gênero de discurso em questão; 4) a situação de aprendizagem que estabelece para o professor e para o colaborador uma zona de desenvolvimento proximal e os conduz, gradualmente, de certo nível de desenvolvimento real a um nível de desenvolvimento potencial do domínio de um dado gênero do discurso correspondente à aula investigada. Desse modo, pudemos identificar a relação necessária existente entre, de um lado, o processo de elaboração da visita técnica como forma relativamente estável de enunciado e, de outro, o processo de domínio dessa mesma forma relativamente estável de enunciado pelo professor e pelo colaborador, o que vem a constituir – em outros termos – o próprio processo de desenvolvimento da experiência docente de fazer visitas técnicas.

Todas as quatro visitas técnicas gravadas foram objeto de análise. Entretanto, apenas o segundo desses eventos educacionais foi transcrito na íntegra para uma análise mais profunda. Trata-se da segunda visita da sequência, visto que só foi possível refinar a qualidade das gravações posteriormente, após se verificarem certas insuficiências na gravação do primeiro evento. Com base na transcrição, feita de acordo com as normas do projeto NURC, foi feito um levantamento das fases de realização da visita, as quais foram estudadas do ponto de vista dos quatro elementos constitutivos dos gêneros do discurso: arquitetônica das relações interlocutivas, construção composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2003[1979]; 2000[1979]; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926). Esses quatro elementos serão definidos no item a seguir, à medida que os resultados das análises forem sendo apresentados.

2.3 Resultado das análises

Na primeira visita técnica, verificamos que o professor deixa para o colaborador a responsabilidade de conduzir os trabalhos com os alunos, dessa forma quase assumindo a posição de um mero acompanhante. Isso é compreensível, pois é o colaborador que supostamente está, logo de início, em melhores condições de conduzir o evento educacional, uma vez que se trata de seu ambiente e de sua atividade de trabalho, os quais, inegavelmente, conhece melhor do que o professor. O problema é que o colaborador, tendo em vista a restrição de tempo para realização da visita, e acostumado com a agilidade do processo de produção, apresenta tudo rápido demais, na “*correria*”, por assim dizer, sem dar maiores detalhes sobre os trabalhos realizados na oficina. O resultado é que a visita técnica se encerra trinta minutos antes do previsto, apesar de o professor e o colaborador terem se dado conta do problema em um certo momento e terem, assim, reduzido a velocidade dos trabalhos.

Nisso podemos verificar, já de início, algumas dificuldades do professor e do colaborador ao darem essa aula que nunca haviam dado antes: 1) o professor não tem condições de conduzir ele mesmo os trabalhos desde o início; 2) o colaborador não consegue diferenciar muito bem a estrutura e o ritmo da produção da estrutura e do ritmo da aula. Pode-se concluir que estamos, nesse caso, diante de um professor e de um colaborador que não dominam o gênero do discurso da aula que precisam dar em parceria: o primeiro “*se calou*”, enquanto que o segundo “*fez uma intervenção muito desajeitada*” nessa situação de comunicação. Os dois devem, entretanto, realizar juntos ainda outras três visitas técnicas à mesma oficina para alunos diferentes. Com isso se estabelece para eles uma zona de desenvolvimento proximal: ambos devem passar juntos daquilo que dominam (a aula, no caso do professor, e a produção industrial, no caso do colaborador) àquilo que ainda não dominam (um evento/atividade educacional em que a aula e a produção industrial devem se confundir por meio de uma perfeita articulação estrutural e rítmica).

É na segunda visita técnica que podemos verificar, com maior clareza, que há um engajamento do professor em uma atividade de regulação ou ajuste do que ocorreu na aula anterior. Após a primeira visita técnica, o professor passa a conhecer melhor o ambiente e a atividade de trabalho da oficina. Dessa forma, procurando evitar o que ocorreu anteriormente, assume a responsabilidade de conduzir ele mesmo os trabalhos, colocando o colaborador na posição daquele que apenas realiza o que dele é solicitado. Observa-se que o professor, preocupado com a aprendizagem dos alunos, faz com que os postos de trabalho da linha de produção sejam apresentados de modo bem mais detalhado, em seu “*passo-a-passo*”. O resultado é que, às 10h, apenas quatro postos de trabalho haviam sido explorados. Foi gasta, portanto, uma hora e meia em sua exploração. Não sendo possível explorar os outros cinco postos de trabalho nos trinta minutos restantes, a aula se encerra trinta minutos após o horário prescrito/previsto, apesar de o professor e o colaborador, depois de terem tomado consciência do problema, terem aumentado a velocidade dos trabalhos.

Nesse processo, verifica-se que houve uma superação apenas parcial das dificuldades encontradas a princípio pelo professor: 1) com base em sua experiência inicial, por meio da qual observou e avaliou a ação verbal do colaborador, ele sente a necessidade e

sente-se em condições de conduzir ele mesmo os trabalhos desde o início; 2) entretanto, semelhantemente ao colaborador, não consegue diferenciar muito bem a estrutura e o ritmo da aula da estrutura e do ritmo da produção. Verifica-se que, com isso, continua estabelecida para ambos a zona de desenvolvimento proximal inicial: os dois ainda devem, por meio da repetição, passar juntos daquilo que dominam àquilo que ainda não dominam. Esses fatos apontaram para certa instabilidade do gênero de discurso do evento educacional em questão, a qual pôde ser apreendida e discutida em nossas análises, cujos resultados são apresentados de modo sintético a seguir, com o auxílio do seguinte quadro resumitivo:

		ESTABILIDADE GENÉRICA (até as 10h)	INSTABILIDADE GENÉRICA (após as 10h)
ARQUITETÔNICA		P-A-C e C-A-P	P-C-(A) e C-P-(A)
CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL	Nível macro	seqüências/estruturas PEE	1) seqüências/estruturas PEE desordenadas e misturadas; 2) introdução de explicações.
	Nível micro	alternância entre PAA e EAA	predomínio de PDA
CONTEÚDO TEMÁTICO		técnicas de produção industrial	técnicas de produção e replanejamento da VT
ESTILO		"passo-a-passo"	oscilação entre "passo-a-passo" e "correria"

Quadro de análise da 2ª visita técnica do ponto de vista dos gêneros do discurso

A *arquitetônica* tem sua base nas “relações interlocutivas”, que poderiam ser chamadas também de “formas de interlocução”. Elas podem ser definidas como “as estratégias específicas a que o locutor recorre – em sua relação necessária com o interlocutor e o objeto em construção no discurso – para propor a realização de um dado projeto enunciativo” (SOBRAL, 2006, p. 01). No quadro, observa-se que, até as 10h, há interação do tipo P-A-C – em que o professor (P) tem, nos alunos (A), um interlocutor direto e, no colaborador (C), um interlocutor indireto – e C-A-P – em que o colaborador tem, nos alunos, um interlocutor direto e, no professor, um interlocutor indireto. Além disso, as relações interlocutivas P-C são assimétricas: o colaborador procede de acordo com o desejo do professor na condução do evento.

Nesse contexto, o objeto do discurso que se estabeleceu e que se encontrava em desenvolvimento corresponde ao processo de produção do conjunto eletromecânico. Observa-se também que, após as 10h, as relações entre os interlocutores se instabilizam substancialmente: as interações P-A-C e C-A-P diminuem, havendo o surgimento e a recorrência de interações do tipo P-C-(A) – em que o professor tem como interlocutor apenas o colaborador e do tipo C-P-(A) – em que o colaborador tem como interlocutor apenas

o professor. Além disso, as relações interlocutivas P-C têm sua assimetria invertida: é agora o professor que procede, predominantemente, de acordo com o desejo do colaborador na condução do evento, pois é este último que, com base em sua experiência industrial, sabe como agilizar a exploração dos postos de trabalho, o que nesse momento passa a ser necessário.

A *construção composicional* diz respeito às características e especificidades do texto, aqui entendido como material verbal disposto de uma dada maneira para compor os enunciados, os discursos, os gêneros (SOBRAL, 2006, p. 01-10). No quadro, observa-se que, até as 10h, no nível macro, a construção composicional se caracteriza pela sequência/estrutura preparação-execução-encerramento (PEE) na exploração de cada posto de trabalho. No nível micro, há o predomínio de um fluxo constante de alternância entre o que denominamos *palavra anunciadora da ação* (PAA) e o que designamos *execução da ação anunciada* (EAA). Por palavra anunciadora da ação, entendemos as expressões verbais que anunciam a ação antes de sua realização, tais como “vamos pegar um trilho” (cf. LIMA, 2010, p. 140-143).

Observa-se, além disso, que, após as 10h, no nível macro, não há mais a sequência/estrutura preparação-execução-encerramento na exploração de cada posto de trabalho, mas um desordenamento e uma mistura dos elementos dessa sequência/estrutura de exploração de um posto de trabalho com os de outros. Há também, nesse mesmo nível, a introdução de um quarto elemento: as *explicações* (não se demonstram mais as operações executadas em cada posto de trabalho; estas passam a ser apenas “explicadas”). No nível micro, quase já não há fluxo constante de alternância entre palavra anunciadora da ação e execução da ação anunciada; há, em seu lugar, o predomínio do que poderíamos chamar *palavra descritora das ações de produção* (PDA): apenas descrever essas ações é o que permite ir mais rápido do que anunciá-las para, em seguida, executá-las diante dos alunos ou deixar que eles as executem.

O *conteúdo temático* diz respeito ao tema ou aos temas que se formam/constróem e circulam no enunciado a partir, dentre outras coisas, das significações próprias do material verbal empregado em diferentes contextos de comunicação. Tema é o nome adotado por Bakhtin/Volochinov (2002[1929]) para se referir ao *sentido* do enunciado. O tema/sentido de um enunciado é individual, único e não reiterável, apresentando-se como “a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002[1929], p. 128).

No quadro, observa-se que, até as 10h, com o emprego do material discursivo constituído pela palavra anunciadora da ação (PAA) em sua relação necessária com o material não-discursivo constituído pela execução das ações anunciadas (EAA), há a construção de um tema geral referente a técnicas de produção industrial. Observa-se também que, após as 10h, com a descontinuidade do emprego da palavra anunciadora da ação (PAA) em sua relação necessária com a execução da ação anunciada (EAA) e com a introdução da palavra descritora das ações de produção (PDA) ao lado dos diálogos frequentes P-C, o tema geral referente a técnicas de produção industrial é “ofuscado” pelo tema geral da oposição existente entre ensino-aprendizagem, de um lado, e restrição de tempo, de outro,

passando a dizer respeito também ao próprio processo de replanejamento *in loco* da visita técnica que estava acontecendo.

O *estilo individual* se manifesta no modo como o locutor ajusta e retoca um gênero todas as vezes em que este se desajusta à situação comunicativa e perde, com isso, parte de sua eficácia devido aos imprevistos da atividade. Pode-se dizer também que a manifestação do estilo deve-se à interferência de um gênero sobre o outro ou de uma variante genérica sobre a outra (CLOT, 2008, p. 109-110)³. Na visita técnica, em função da interferência de uma variante do gênero educacional sobre uma variante do gênero industrial e vice-versa, há – de um lado – a manifestação do estilo de aula do professor, caracterizado pelo “passo-a-passo” e – de outro – a manifestação do estilo de produção do colaborador, caracterizado pela “correria”. O estilo do “passo-a-passo” do professor, entretanto, juntamente com sua motivação de promover o ensino-aprendizagem dos alunos, prevaleceu até as 10h sobre o estilo da “correria” do colaborador.

Depois das 10h, observa-se que há uma interferência constante de uma variante do gênero educacional sobre outra do gênero industrial e vice-versa. A partir das 10h, o estilo da “correria” do colaborador, movido pela motivação da restrição de tempo, prevalece sobre o estilo do “passo-a-passo” do professor. Mas, em seguida, em um movimento ininterrupto devido à oscilação de motivações do professor e do colaborador, os dois estilos se encontram em luta, um prevalece sobre o outro continuamente, em um processo constante de estilização do gênero pelo gênero, o que vem a caracterizar e evidenciar a instabilidade do gênero de discurso correspondente ao evento educacional que analisamos.

Considerações finais

Na terceira e na quarta visita técnica, pudemos observar que o professor e o colaborador se esforçam para alcançar um meio termo entre a “correria” e o “passo-a-passo”, isto é, entre dois projetos discursivo-executivos ou duas motivações diferentes de condução dos trabalhos durante as aulas. Com isso, pudemos constatar – também por meio da observação de outros desses eventos em condições semelhantes – que o gênero de discurso que está sendo elaborado pela esfera de atividade correspondente a essa aula chamada visita técnica vai assumindo efetivamente – com seus quatro elementos constitutivos – uma forma relativamente estável. A partir desse momento, as visitas técnicas começam às 8h30 e terminam muito próximo das 10h30. A eficácia própria ao gênero é então quase máxima. Os dois projetos discursivo-executivos ou as duas motivações concorrentes parecem fundir-se, dando origem a um projeto ou a uma motivação híbrida, que contempla, ao mesmo tempo, tanto a necessidade de “correr” com os trabalhos quanto a necessidade de explorá-los e apresentá-los aos alunos em seu “passo-a-passo”.

³Uma vez que neste trabalho temos em vista os gêneros do discurso em seu dinamismo, isto é, em sua condição de ser constante e simultaneamente o mesmo e outro (cf. Bakhtin 2005[1929], p. 106), só podemos adotar aqui uma concepção de estilo que, ao mesmo tempo, seja ligada aos estudos sobre a atividade humana e não contradiga a teoria bakhtiniana, pois entendemos, com Bakhtin, que é na e por meio da atividade que os gêneros do discurso se elaboram e reelaboram incessantemente.

Nesse momento, parece dissipar-se a zona de desenvolvimento proximal inicialmente estabelecida: ambos acabaram de passar juntos daquilo que já dominavam – a aula, no caso do professor, e a produção industrial, no caso do colaborador – àquilo que ainda não dominavam: um evento ou atividade educacional em que a aula e a produção industrial se misturam, se hibridizam e se confundem por meio de uma articulação estrutural e rítmica que faz com que a aula se pareça com a produção e com que a produção se pareça com a aula; que faz com que, além disso, o professor se pareça com um especialista da linha de produção e com que o colaborador, isto é, o especialista da produção se pareça com um professor. Para esses dois sujeitos falantes, o desenvolvimento potencial torna-se gradualmente real pela via das situações repetidas de aprendizagem que vivenciaram ao longo das quatro visitas técnicas realizadas.

Esse processo se dá, como vimos, por meio de uma oscilação dos sujeitos entre motivações contraditórias, cada uma correspondente a um projeto discursivo-executivo diferente. A essa oscilação, correspondente à “falta de jeito” do sujeito falante devida a um domínio insuficiente de um dado gênero do discurso no momento de fazer suas intervenções verbais, denominamos *atividade reguladora*. No início, essa oscilação/“falta de jeito” – cujo objetivo é regular o que está desregulado ou, em outros termos, superar dificuldades encontradas no curso da atividade, transformando o desenvolvimento potencial em real – é brusca e de uma grande amplitude, a ela correspondendo uma grande instabilidade do gênero de discurso.

Gradualmente, essa oscilação vai se tornando mais suave, mais sutil e menos ampla, até que parece desaparecer. Para nós, como indicam os resultados de nossa pesquisa, é por meio desse processo que a esfera de atividade em questão vai se consolidando e elaborando sua forma ou tipo relativamente estável de enunciado. É desse modo que, ao mesmo tempo, o sujeito falante vai progressivamente dominando um dado gênero de discurso antes não dominado. Mais especificamente, no caso da situação analisada, é desse modo que o docente e o colaborador vão desenvolvendo sua experiência profissional de dar essa aula chamada visita técnica. Quanto menor a brusquidão e a amplitude da oscilação de que temos falado, maior é o grau de elaboração e de estabilidade relativa do gênero de discurso no seio de sua esfera de atividade correspondente; maior também é o domínio que o sujeito falante manifesta sobre ele, podendo – então – empregá-lo mais livremente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. P. Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. [1979] *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. [1979] *Estética da criação verbal*. Trad. M. E. G.G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (Volochinov). [1929] *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. Voloshinov. V. N. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica, 1926. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza para uso didático.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 31-44.

CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF, 2008.

_____. [1995] *Le travail sans l'homme?* 2. ed. Paris: La Découverte, 1998.

DIONISIO, A.P.; et al. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FREINET, C. [1949] *A educação do trabalho*. Trad. M. E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KARWOSKI, A.M.; et al. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LIMA, A.P. de. *Visitas técnicas: interação escola-empresa*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

_____. *Activité régulatrice et genres d'activité dans l'analyse du travail enseignant: le cas des visites d'entreprise*. *Travail et formation en éducation*, Marseille, 3, 2009a. Disponível: [<http://tfe.revues.org/index856.html#quotation>]. Acesso em: 25 mar. 2010.

_____. O processo de elaboração e domínio dos gêneros do discurso via atividade reguladora. In: Anais do V Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais (SIGET): o ensino em foco, 2009b, Universidade de Caxias do Sul. Disponível: [http://www.uces.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_processo_de_elaboracao_e_dominio_de_generos_do_discurso.pdf]. Acesso em: 25 mar. 2010.

_____. *Visitas técnicas: um processo de “conciliação” escola-empresa*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP, 2008.

SOBRAL, A. U. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP, 2006.

VELOSO, M.P. *Visita técnica: uma investigação acadêmica – estudo e prática do turismo*. Goiânia: Kelps, 2000.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. J. L. Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*. Trad. J. Cipolla Neto et al. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em 05/04/2010
Aprovado em 07/05/2010