

GÊNERO CADERNO DA REALIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

GENRE NOTEBOOK OF REALITY IN THE EDUCATIONAL PRACTICES OF THE PEDAGOGY OF ALTERNATION

Cícero da Silva*

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar os aspectos constitutivos do Caderno da Realidade (CR), um instrumento didático-pedagógico das unidades de ensino que assumem o sistema educativo da Pedagogia da Alternância (PA). Na investigação, concebe-se o CR enquanto gênero do discurso na perspectiva bakhtiniana e objeto de ensino. A pesquisa é de abordagem qualitativa e interpretativa na análise dos dados. A amostra é constituída de textos de três exemplares do gênero Caderno da Realidade. Levando-se em consideração as concepções teórico-metodológicas do contexto de ensino da PA e os eventos dialógicos em que ocorre a produção do CR, constatou-se que esse gênero discursivo demanda várias práticas de escrita e interações envolvendo diferentes atores na sua composição, pois estas ocorrem no domínio social escola, família e comunidade. Tais práticas possibilitam ao estudante desenvolver capacidades de linguagem significativas para a sua formação.

Palavras-chave: caderno da realidade; ensino; gênero discursivo.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the constitutive aspects of the genre Notebook of Reality (NR), a didactic-pedagogic instrument of the educational units that adopt the educational system of the Pedagogy of Alternation (PA). In the research, we conceived the NR as a discourse genre in the Bakhtinian perspective and an object of teaching. This research follows a qualitative-interpretative approach in the analysis of data. The sample consists of texts of three copies of the genre Notebook of Reality. Considering the theoretical-methodological conceptions of the PA teaching context and the dialogical events in which the production of the NR takes place, it was found that this discursive genre demands several writing practices and interactions involving different actors in its composition, because these occur in the social domain of school, family and community. Such practices enable students to develop significant language skills for their education.

Keywords: notebook of reality; teaching; discursive genre.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância (PA) nasceu em 1935, no sudoeste da França, com a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR) ou Casa Familiar Rural

* Universidade Federal do Tocantins, UFT, Tocantinópolis, TO. Brasil. cicolinas@yahoo.com.br
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6071-6711>

(CFR) (GIMONET, 2007). O objetivo dessa primeira experiência de ensino orientada pelos princípios da PA era buscar uma nova alternativa de formação capaz de mudar a realidade da educação para os filhos dos camponeses. Além da crise econômica por que passava a agricultura à época, na condição de agricultores, os pais compreendiam que o modelo de formação da escola urbana francesa poderia comprometer o futuro de seus filhos, de sua profissão, da agricultura e da vida humana no meio rural (MOREIRA, 2000; SILVA, 2012 [2003]; NOSELLA, 2014).

No Brasil, a PA surge no Estado do Espírito Santo, com a criação de três Escolas Famílias Agrícolas (EFA) pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) em 1969, cujo objetivo, também, era promover a formação de crianças e jovens camponeses (NOSELLA, 2014). De lá para cá, o movimento se expandiu e, atualmente, a Alternância é adotada em mais de 260 unidades de ensino básico brasileiras, as quais oferecerem formação a milhares de crianças, jovens e adultos camponeses. Atualmente, essa Pedagogia também é assumida em cerca de 42 cursos de graduação em Educação do Campo – vinculados a diferentes Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – voltados à formação de professores nas diversas áreas do conhecimento para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo.

A Alternância é conhecida como um sistema educativo que congrega diferentes valores e experiências formativas, atribuindo grande importância aos saberes, à cultura e à realidade socioprofissional dos estudantes camponeses no processo de formação (MOREIRA, 2000; QUEIROZ, 2004; GIMONET, 2007). Para tanto, diferentes atividades escolares são articuladas a temáticas, às práticas cotidianas e à vida no meio rural, agregando os conhecimentos acumulados pelos estudantes nas suas experiências concretas do cotidiano. Para promover isso, a alternância integra o meio educativo (escola) e o meio socioprofissional (família/propriedade) com seus instrumentos pedagógicos.

Devido integrar a Educação do Campo, a PA possui uma proposta teórico-metodológica própria que inclui escola, família e comunidade nos processos formativos. Além disso, essa particularidade exige que tomemos *campo* como espaço de vida, de saberes, de cultura, de lutas e de identidade próprios, o que requer ajustes e integração da escola à vida social do contexto camponês. Isto é, os camponeses têm direito a uma escola que seja *no* e *do* campo. A formação desenvolvida sob a ótica da Alternância, por mobilizar práxis, experiência e reflexão nos processos de formação, congrega dois espaços e tempos formativos diferentes, representados pelo: *Tempo Escola* (período de aulas no Centro de Formação/escola articulado entre estudo, pesquisa e propostas de intervenção) e o *Tempo Comunidade* (período de vivência na

propriedade/comunidade, pesquisa de estudo, realização de experimentos, trabalho coletivo, etc.) (GIMONET, 2007; RIBEIRO, 2008; SILVA, 2011), além de estarem integrados com os instrumentos pedagógicos. Gimonet (2007) advoga que essa Pedagogia proporciona condições para que os estudantes oriundos do meio rural aprendam não só conhecimentos teóricos sistematizados na academia, mas também saberes vinculados à realidade cotidiana do mundo camponês.

Articulados a esses tempos, os instrumentos pedagógicos orais e escritos criados e aperfeiçoados ao longo das últimas oito décadas nas experiências da PA facilitam o ensino-aprendizagem. Os instrumentos pedagógicos são os dispositivos de ação que possibilitam ao jovem¹ interagir com a família, com os parceiros da formação, com o conhecimento científico e com o meio socioprofissional e cultural de maneira ativa, buscando formação integral e atuação para o desenvolvimento do meio (comunidade local). Dentre os instrumentos pedagógicos² mais comuns nas experiências formativas dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA³), podemos citar: (1) Colocação em comum; (2) Visita de estudo; (3) Intervenção externa; (4) Plano de Estudo; (5) Caderno da Realidade; (6) Caderno de Acompanhamento; (7) Projeto Profissional do Jovem; (8) Visita à família; (9) Acompanhamento individual; (10) Atividade de retorno; (11) Avaliação semanal; e (12) Cursos (GIMONET, 2007; SILVA, 2011, 2018). A execução desse conjunto de instrumentos pedagógicos, além de viabilizar o desenvolvimento de diferentes práticas de letramento (SILVA, 2018; SILVA; GONÇALVES, 2018), reforça que a Alternância deu um grande passo no processo formativo de crianças, de jovens e de adultos camponeses ao quebrar a barreira da educação praticada somente nos limites das quatro paredes da sala de aula.

O Caderno da Realidade (CR), ao qual restringiremos a análise proposta neste trabalho, é considerado o instrumento pedagógico mais importante da PA. Assim, neste artigo⁴, investigamos aspectos constitutivos do gênero CR, um

-
1. Na PA, o *jovem* não é visto simplesmente como estudante. A formação dessa pessoa nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) considera seu passado, sua história de vida, seus projetos, sua família, seu ambiente social, profissional e cultural (GIMONET, 2007; SILVA, 2011).
 2. Para maiores detalhes acerca dos instrumentos pedagógicos, consultar Gimonet (2007) e Silva (2011, 2018).
 3. No Brasil, as *Escolas Famílias Agrícolas* (EFA) e as *Casas Familiares Rurais* (CFR) representam os dois grupos principais de unidades educativas (CEFFA) que adotam o sistema pedagógico da Alternância. As EFA e CFR possuem objetivos comuns, que é promover a formação de crianças e jovens agricultores.
 4. Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto “Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância: um instrumento pedagógico mediador do letramento” (PROPEAQ/UFT nº TO3#001/2015) e contribui para as atividades científicas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da UFT – GEPEC (UFT/CNPq).

instrumento didático-pedagógico produzido em um contexto de ensino orientado pela Alternância. Para tanto, estabelecemos a seguinte questão de pesquisa: *como se constitui o Caderno da Realidade, enquanto gênero discursivo, nas práticas educativas dos CEFFA?* Ao longo do trabalho, tentaremos responder essa questão.

Cabe-nos ressaltarmos que este artigo sintetiza, especificamente, aspectos de duas pesquisas mais amplas (SILVA, 2011, 2018) a respeito do processo de construção do gênero CR concomitantemente com o desenvolvimento de atividades vinculadas aos temas geradores dos Planos de Estudo (PE) e a outros instrumentos pedagógicos na Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD), localizada no município de Colinas do Tocantins, Estado do Tocantins, região norte do Brasil. A pesquisa é caracterizada por uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009) e interpretativista na análise dos dados. Na investigação, além de concebermos o CR como objeto de ensino dentro do processo de formação, assumimos a concepção de gênero do discurso formulada por Bakhtin (2006). Os dados selecionados para as análises são constituídos por textos de três exemplares do referido gênero produzidos por estudantes da escola-campo.

Este artigo está organizado em duas partes principais. Primeiramente, caracterizamos os gêneros do discurso, instrumento e apresentamos um histórico do Caderno da Realidade no contexto da PA. Na segunda parte, caracterizamos os aspectos constitutivos do gênero CR e seu papel nas práticas didático-pedagógicas de uma EFA, atividades envolvendo a construção desse gênero, bem como algumas considerações e encaminhamentos da pesquisa.

1. GÊNERO E INSTRUMENTO: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS

A partir da concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, outros pesquisadores formularam seus conceitos de gênero, propondo diferentes abordagens teórico-metodológicas para seu estudo. Para alcançarmos uma compreensão "mais profunda" dos gêneros nas atividades sociais organizadas, Bazerman (2009, p. 31) afirma que é fundamental entendermos que os gêneros "[...] emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos". Podemos afirmar, então, que os gêneros são responsáveis pela organização das situações de interação verbal da vida social.

De modo geral, no âmbito dos estudos sobre os gêneros textuais/discursivos, dependendo da perspectiva/corrente teórico-metodológica ou Escola (Análise de Gênero, Nova Retórica ou Sociorretórica, Sistêmico-Funcional, Interacionismo

Sociodiscursivo, etc.), as expressões, terminologias, concepções de gêneros e tipo de texto e abordagens podem ser diferentes (SILVA, 2011).

Considerando as especificidades teórico-metodológicas recorrentes no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância (PA), a exemplo do uso do termo “instrumentos”, compreendemos que no campo dos estudos da linguagem tal terminologia apresenta sentidos diferentes. Barros (2012), em um trabalho desenvolvido em uma escola pública específica situada no território brasileiro, pesquisou a validação didática da metodologia de ensino-aprendizagem de língua concebida por investigadores da Universidade de Genebra vinculados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Por fazerem parte das atividades de linguagem, nesse estudo a autora distingue *artefato/ferramenta e instrumento*.

Tomando como referência a diferenciação entre *artefato/ferramenta e instrumento*, formulada por Rabardel (1995), Barros (2012, p. 63, grifo do autor) defende que o/a *artefato/ferramenta* faz referência, de maneira neutra, “[...] a toda coisa material, imaterial ou simbólica finalizada (no sentido que se destina a uma finalidade) de origem humana; já o instrumento somente passa a existir quando o artefato for ‘apropriado pelo e para o sujeito, com a construção de esquemas de utilização’”. Todavia, segundo Rabardel (1995), por mais que a apropriação de um artefato, pelos sujeitos, configure-se numa *gênese instrumental*,⁵ “[...] o artefato jamais pode ser apropriado na sua integralidade, mas sim em ‘partes’, conforme o sujeito que dele utilize, suas capacidades, o contexto sócio-histórico de utilização, entre outros aspectos” (SILVA, 2019, p. 4).

O ISD, por se inscrever “ao mesmo tempo como uma variante e um prolongamento do *interacionismo social*” de Vigotski (BARROS, 2012, p. 36, grifo do autor), na condição de ciência linguística, psicológica ou sociológica, as investigações nessa perspectiva teórica se voltam às atividades de linguagem. Desse modo,

Para o ISD, a emergência das formações sociais e a diversificação das atividades práticas estão intrinsecamente ligadas à emergência das atividades de linguagem, em um processo de negociação com o contexto em que elas se realizam. E essas atividades de linguagem são designadas por uma variedade de formas comunicativas de caráter sócio-histórico, a saber, os *gêneros textuais* [...]. (BARROS, 2012, p. 38, grifo do autor)

Em outros termos, os gêneros materializados em textos configuram a realidade das ações e das atividades de linguagem dos atores sociais, sendo frutos

5. De acordo com Schneuwly (2010, p. 124), *gênese instrumental* diz respeito ao “[...] processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações”. Portanto, os usuários da linguagem verbal necessitam agir para que possam se apropriar dos artefatos por meio da construção de esquemas de utilização.

das interações humanas em determinado contexto social (SILVA, 2018). Como na perspectiva vigotskiana encadeamos palavras separadas para expressarmos pensamentos (VIGOTSKI, 2008), a comunicação não se efetiva apenas por meio de palavras isoladas, denominadas de *artefatos linguísticos* por Barros (2012). Considerando que a palavra por si só é mera unidade da língua, Bronckart (2009, p. 75) afirma que a comunicação humana se realiza por meio de *texto*, isto é, “[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. O autor ressalta ainda que, levando em consideração o fato de que todo texto se agrupa a um conjunto de textos, é denominado de *gênero de texto*, e não gêneros do discurso. Em outras palavras, significa dizer que são os *enunciados completos* ou *textos/gêneros* (SILVA, 2019).

Diferentemente de Bronckart (2009), em seus estudos, Bakhtin (2006, p. 262, grifo do autor) cunha a expressão *gêneros do discurso*, compreendidos como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”. Como “instrumentos” fundamentais mediadores das atividades de linguagem, os gêneros são construtos sócio-históricos situados em determinada esfera da comunicação humana (SILVA, 2018). Ademais, são compreendidos como “relativamente estáveis” porque atendem às especificidades de comunicação de cada esfera quando os atores sociais fazem uso da linguagem e é por meio “dos processos sociais ou de interação verbal que os gêneros são originados” (SILVA; ANDRADE; MOREIRA, 2015, p. 360). Na concepção de Barros (2012, p. 45),

O gênero, porém, não é algo material, exterior ao sujeito. Nas suas adaptações, o sujeito-produtor recria-o às suas necessidades contextuais, aos seus objetivos discursivos, o que nos leva a dizer que o gênero, como instrumento da ação linguageira, não existe sem um sujeito.

Nesse sentido, podemos afirmar que o gênero é um *instrumento semiótico* dotado de natureza linguística, social, histórica e psíquica. Barros (2012, p. 45) advoga ainda que, por si só, nenhum *instrumento* pode servir “[...] como elemento mediador da ação humana”. No caso de nossa pesquisa, por exemplo, a simples existência do CR ou a definição deste como instrumento de registro das atividades desenvolvidas relacionadas aos Planos de Estudo, não garante o uso social nas práticas educativas dos CEFFA. Isso porque “[...] toda capacidade humana é construída pela apropriação de *instrumentos semióticos*” (SCHNEUWLY, 2010, p. 119, grifo do autor). Para que, de fato, tais instrumentos semióticos (em nossa pesquisa, o Caderno da Realidade) ocupem a função de mediadores do desenvolvimento humano, é necessário que haja uma apropriação deles por parte dos atores sociais. Assim, “Se considerarmos a aprendizagem como um processo de apropriação e de internalização de experiências

acumuladas pela sociedade ao longo da história, é fundamental levarmos em conta os instrumentos e as práticas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 141).

Como espaço de formação e construção do conhecimento, a escola deve, no mínimo, oferecer condições para que as pessoas envolvidas nas práticas educativas conheçam e usem com propriedade os gêneros ou instrumentos semióticos que utiliza (em nosso estudo, especificamente o Caderno da Realidade e outros instrumentos pedagógicos a ele vinculados). A PA, por defender que aprendemos pelo social, representado aqui pelas ações recíprocas estabelecidas entre os diferentes atores sociais, é, por natureza, vigotskiana. Daí, o monitor⁶ (professor) deve apropriar-se de – e utilizar – diferentes *instrumentos/ferramentas* capazes de potencializar a ação docente nas práticas educativas dos alternantes⁷ de um CEFFA.

O processo de ensino-aprendizagem de língua materna na modalidade escrita, ao longo de sua trajetória histórica, mais recentemente baseado no trabalho didático-pedagógico mediado pelos gêneros do discurso, conforme sugerem os PCN (BRASIL, 2001 [1998]), cada vez mais demanda conhecimentos diversos por parte do professor, em especial sobre a grande variedade de gêneros que se propõe a ensinar em sala de aula, a exemplo do CR nos CEFFA.

Particularmente, ainda que tenha sido breve o período da minha práxis pedagógica no contexto da PA, representado pela experiência docente de quase dois anos como monitor da EFAZD em Colinas do Tocantins, Estado do Tocantins, rendeu-me não só uma compreensão mais ampliada sobre a questão do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula, mas também o objeto de estudo das minhas pesquisas⁸ para consecução da dissertação de mestrado e da tese de doutoramento, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (PPGL/UFT). Portanto, este artigo se constitui como uma síntese de partes desses trabalhos. Nas próximas seções, discorreremos sobre o CR na Alternância.

2. O CADERNO DA REALIDADE NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Em 2019, o sistema educativo da PA completa 50 anos de implantação no Brasil. Na esteira dessas cinco décadas de experiências, a Alternância proporcionou

-
6. Por ser a denominação que o professor recebe na PA devido às várias atribuições que assume em um CEFFA, adotaremos o vocábulo *monitor* para dirigirmo-nos ao professor neste artigo.
 7. Utilizamos o termo *alternante* em referência aos alunos, isto é, a crianças e jovens camponeses que estudam nas unidades educativas que assumem o sistema educativo da PA.
 8. Consultar Silva (2011, 2018).

não só a formação de milhares de crianças, jovens e adultos camponeses no país, mas também a oportunidade para que muitos pesquisadores desenvolvessem suas pesquisas com enfoque em diferentes aspectos e instrumentos pedagógicos dessa Pedagogia e de suas práticas didático-pedagógicas, proporcionando importantes reflexões/contribuições ao movimento. No tópico seguinte, situamos trabalhos que focalizam o CR como objeto de estudo.

2.1. Estado da arte sobre o Caderno da Realidade

As pesquisas de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) e de Ferrari e Ferreira (2016), cujo objetivo de ambos os trabalhos é mapear a produção acadêmica a respeito da PA e suas interfaces nos processos formativos no Brasil, mostram que foram produzidas, entre os anos de 1969 e 2013, apenas 63⁹ dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado em Programas de Pós-Graduação vinculados a instituições brasileiras. A maioria desses trabalhos tem como foco a relação entre Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e desenvolvimento local.

Por um lado, podemos afirmar que esse número de trabalhos ainda é pequeno, embora tenha aumentado nesta década. Isso nos leva a depreender que a PA ainda é pouco conhecida ou explorada no meio acadêmico. Por outro lado, trabalhos que abordam especificamente o instrumento pedagógico Caderno da Realidade (CR) só foram identificados um estudo de minha autoria (SILVA, 2011), vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Letras de instituição brasileira e a pesquisa de Rocha (2003), sendo esta desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação de uma instituição europeia.

Na pesquisa de Rocha (2003), a autora investigou a importância do CR para formação integral dos estudantes de uma EFA localizada no interior do Estado da Bahia. Os participantes da pesquisa são seis alunos do 4º ano do Ensino Médio/profissional e dois monitores da Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia (ETFAB), situada no município de Riacho de Santana, Bahia. Embora apresente fragilidade na sua implementação, os resultados do estudo mostram que o CR contribui de forma relevante para o desenvolvimento de três grandes dimensões dos jovens em processo de formação na ETFAB: “Dimensão do ser; dimensão do ter; dimensão do fazer – ambas presentes no resultado da análise de dados, sobretudo nas formações destacadas” (ROCHA, 2003, p. 194).

9. Além do número apresentado, foram produzidas 17 dissertações de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, promovido pela Universidade Nova de Lisboa em parceria com a Universidade François Rabelais, de Tours, e a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Todavia, a CAPES não reconheceu esse Programa (SILVA, 2011).

Outro estudo desenvolvido em escola do contexto do campo e que atende a filhos de camponeses é a minha dissertação de mestrado (SILVA, 2011), cujo objeto de pesquisa é o processo de retextualização na construção do gênero CR. Trata-se de um estudo de natureza documental, sendo os dados constituídos por textos de quatro exemplares desse Caderno produzidos por dois alunos do 8º ano e dois do 9º ano do Ensino Fundamental da EFAZD, situada no Estado do Tocantins.

Nessa pesquisa, ressaltamos que a execução de atividades relacionadas ao estudo dos temas geradores dos Planos de Estudo (PE) e de outros instrumentos pedagógicos implementam a produção dos textos que constituem o CR. Entretanto, a análise interpretativa dos dados revelou que é necessário desenvolver um trabalho mais sistematizado com o referido gênero e as atividades de retextualização, principalmente, por parte dos monitores no que diz respeito às orientações junto aos estudantes “[...] a fim de que os alunos possam compreender o processo de construção do CR e também avançar em suas capacidades de uso da escrita” (SILVA, 2011, p. 141). Em outras palavras, o estudo reforça que os monitores precisam melhorar as práticas discursivas no intuito de instigar os estudantes a desenvolverem capacidades comunicativas, sejam elas orais ou escritas.

A pesquisa mostrou ainda que as atividades desenvolvidas com base nos oito temas dos PE para produção do CR corroboram que a formação no sistema educativo da Alternância valoriza a cultura camponesa ao inserir, no contexto da sala de aula, temáticas relacionadas a atividades produtivas e cotidianas do meio rural para estudo. Evidentemente, as questões pontuadas nessa pesquisa estão ligadas diretamente ao letramento, reforçando que há uma demanda de investigações sob a perspectiva das teorias do letramento para compreender outras dimensões da formação nesse contexto educativo, como o fizemos em nossa pesquisa mais recente (SILVA, 2018).

Além desses dois estudos em nível de mestrado (ROCHA, 2003; SILVA, 2011), também há outras pesquisas de nossa autoria em parceria com outros pesquisadores (SILVA; MOREIRA, 2011; SILVA; ANDRADE, 2014; SILVA; ANDRADE; MOREIRA, 2015) sobre o Caderno da Realidade. Em Silva e Moreira (2011), caracterizamos o CR como um gênero do discurso, bem como algumas práticas sociais que envolvem a produção desse Caderno. Já em Silva e Andrade (2014), o foco é a produção escrita (escolar) de alunos da EFAZD, cujo objetivo principal do trabalho é “[...] analisar aspectos relacionados à prática pedagógica, como as intervenções docentes realizadas durante a produção dos textos que constituem o Caderno da Realidade” (SILVA; ANDRADE, 2014, p. 189). Os resultados desse estudo mostraram que a *correção indicativa* é a mais recorrente nos

textos analisados do CR, embora esta contribua pouco para que os estudantes avancem em termos de produção textual. Em Silva, Andrade e Moreira (2015), sintetizamos os resultados de uma pesquisa sobre o processo de retextualização na construção do gênero CR. Recentemente, investigamos em outra pesquisa (SILVA, 2018) o processo de construção do CR a partir da implementação de oito diferentes temas geradores dos PE nas práticas de letramento da EFAZD, da qual este artigo é parte integrante.

A seguir, apresentamos um breve histórico desse Caderno que faz parte das experiências educativas do contexto de ensino da PA desde seus primórdios na França.

2.2. Da Monografia da comunidade ao Caderno da Propriedade nas MFR francesas

As experiências didático-pedagógicas desenvolvidas nas *Maisons Familiales Rurales* (MFR) francesas, especialmente entre os anos de 1945 e 1950, representam não só o período de consolidação da PA e ampliação do número de *Maisons* na Europa, mas também um momento singular em que os monitores experimentaram novas experiências, propiciando o surgimento e aperfeiçoamento de alguns instrumentos pedagógicos importantes e específicos da Alternância. Data desse período, por exemplo, o surgimento do *Cabier d'exploitation familiale* (Caderno da Propriedade), mais conhecido nos CEFFA brasileiros como Caderno da Realidade (CR), o qual representa um dos primeiros instrumentos pedagógicos da PA e também um dos mais importantes para a formação de crianças e jovens camponeses dentro do sistema educativos dessa Pedagogia.

Ao longo da década de 1940, período de sua consolidação nas MFR, esse instrumento pedagógico passou por várias mudanças relacionadas a objetivos propostos dentro da formação, foco dos temas de pesquisa nas comunidades/propriedades, sujeitos responsáveis pela orientação dos estudantes no desenvolvimento das pesquisas, composição dos registros das pesquisas pelos estudantes, tendo inclusive mudado de nome, sendo primeiramente *La monographie de village* (Monografia da comunidade), passando a *La monographie de l'exploitation familiale* (Monografia da propriedade) e consolidando-se como *Cabier d'exploitation familiale* (Caderno da Propriedade) (SILVA, 2011).

Em 1946, é introduzida *La monographie de village* (Monografia da comunidade) nas experiências pedagógicas em alternância na França. Segundo Silva (2012 [2003], p. 45), a produção desse instrumento pedagógico “[...] consistia no exercício pelos jovens de observação e coleção das informações referentes à história da localidade,

envolvendo os membros da comunidade na feitura da pesquisa". Ou seja, cada jovem pesquisava e coletava dados acerca da história da igreja, da comunidade (além de produzir mapa da comunidade) e de seus membros para compor os registros de tal monografia, caracterizados como um *relatório* detalhado. No entanto, considerando que os jovens daquela época estavam mais interessados em temática de natureza profissional, como a agricultura, a história da igreja ou da comunidade não os atraía. Assim, a proposta de construção da Monografia da comunidade orientada por um esboço de pesquisa marcado por contornos meio rígidos e o desinteresse dos alternantes (estudantes) pela história da igreja e da comunidade, motivaram o abandono desse instrumento pedagógico nas MFR.

Na tentativa de superar as deficiências expostas na produção da Monografia da comunidade e responder às demandas dos alternantes e também das famílias agricultoras, é implementada *La monographie de l'exploitation familiale* (Monografia da propriedade) nas *Maisons*, a qual trouxe duas novidades significativas: (i) pesquisas dirigidas à produção agrícola; e (ii) envolvimento dos pais na sua construção (SILVA, 2011). Essa proposta inovadora reforçou a necessidade de maior engajamento e participação das famílias no processo de formação dos jovens. Assim, "a monografia da propriedade consiste em propor a cada jovem o estudo progressivo, detalhado e preciso da unidade profissional que lhe é familiar, na qual e pela qual ele age e teoriza: a propriedade agrícola familiar" (CHARTIER, 1986, p. 166 *apud* SILVA, 2012 [2003], p. 45). De acordo com o excerto, a propriedade agrícola é o foco das pesquisas para construção da Monografia da propriedade. Por outro lado, essa monografia era construída ao longo dos três anos de formação dos jovens, período em que estes – sob orientação dos monitores e dos pais – se dedicavam à análise e compreensão da propriedade. Tal estudo deveria focalizar: (1) origem da propriedade; (2) estrutura; (3) produção; (4) administração; (5) organização do trabalho; (6) recursos materiais e humanos disponíveis. Além disso, todos os registros gerados na pesquisa desenvolvida por cada estudante integravam a Monografia da propriedade. A última seção de registro deste gênero exigia de cada alternante a capacidade de avaliar todo o funcionamento da propriedade pesquisada, enfatizando-se melhorias ou alternativas viáveis para aquela realidade (SILVA, 2011).

Por um lado, como ressaltamos em Silva (2011, p. 85), "[...] a construção da Monografia da propriedade não era um processo simples, uma vez que implicava capacidade de julgamento, que, na maioria das vezes, era difícil de se exigir de um jovem adolescente". Por outro lado, exigia maior empenho e disponibilidade dos monitores tanto na elaboração de questionários de pesquisa quanto para orientar os

alternantes, já que a adoção dessa monografia também objetivava elevar o interesse dos jovens pelos estudos nas MFR.

No entanto, algumas análises e experiências a respeito da implementação da Monografia da propriedade nas MFR indicaram que os resultados obtidos não foram satisfatórios, principalmente por apontar desmotivação dos alternantes frente a uma abordagem da propriedade ainda muito geral e abstrata (SILVA, 2012 [2003]). Logo, os problemas constatados levaram equipes de monitores a reestruturar tal gênero, inclusive, alterando o nome para *Le Cahier d'exploitation familiale* (Caderno da propriedade).

A adoção do Caderno da propriedade também passou a ser defendida porque a propriedade constitui um espaço amplo e propício à proposição de diferentes questionamentos nas pesquisas. Porém, o espaço para questionamentos na Monografia da propriedade era limitado. Por sua vez, as experiências de trabalho na propriedade e as dificuldades com as quais se deparam no cotidiano permitem que os jovens tenham condições de observar, registrar, exprimir pontos de vista e apresentar questionamentos. Por sua vez, o Caderno da propriedade contempla e abre espaço para o registro de tais capacidades, pois admite e requer dos alternantes a capacidade de sistematizar (por meio de registros escritos) dúvidas com base nas experiências cotidianas.

Tendo em vista que o ensino agrícola nas *Maisons* orientado pela alternância estava ancorado nas observações e pesquisas realizadas pelos jovens durante o Tempo Comunidade no meio socioprofissional/familiar, sobretudo os relatos a respeito das Visitas de estudo às propriedades e as observações, eram registrados no Caderno da propriedade. Posteriormente, tais registros poderiam ser utilizados como fonte documental e referência para discutir conteúdo geral de disciplinas como Francês, Matemática, etc. Era um gênero cujo propósito de produção não seguia padrões clássicos nem acadêmicos do ensino formal, valorizando a produção individual do estudante e a sua realidade local. Isso favorecia que cada jovem pudesse executar a elaboração dos registros, claro, sob orientação de um monitor. Portanto, é importante enfatizar que esse Caderno deveria possuir relação direta com a realidade das atividades agrícolas desenvolvidas na propriedade pela família e o processo formativo dos jovens. Conforme Silva (2012 [2003]), o Caderno da propriedade ganha espaço nas MFR e se consolida ainda no final da década de 1940.

O Caderno da propriedade, por constituir também um meio de diálogo entre pais e filhos, abriu espaço para interrogações, observações e questionamentos dos atores envolvidos na sua produção. E alguns questionamentos deram origem ao *Le plan d'étude* (Plano de Estudo) ou "guia de estudo", o qual "constituiu um elemento capaz de instigar a reflexão do jovem sobre a sua realidade, a partir de

um tema gerador” (SILVA, 2011, p. 86). Na PA, os Planos de Estudo (PE) são temas geradores facilitadores da interlocução de crianças e jovens em processo de formação com a família e a realidade socioprofissional da comunidade local. Já o Caderno da propriedade – enquanto gênero discursivo – acumula os registros resultantes das pesquisas desenvolvidas a respeito dos temas geradores dos PE, tendo também papel importante no processo formativo em um CEFFA por ser um espaço de diálogo, interação social e aprendizagem entre os atores envolvidos.

Além dos PE, foram introduzidos outros instrumentos pedagógicos nas experiências formativas por alternância nas MFR, como *Visitas de estudo* e a *Colocação em comum*, as quais foram aperfeiçoadas ao longo dos tempos. Esses instrumentos pedagógicos são fundamentais na execução de atividades vinculadas aos estudos dos temas geradores dos PE e geração de registros que compõem o Caderno da propriedade, denominado nos CEFFA brasileiros de Caderno da Realidade, como veremos no tópico seguinte.

2.3. O Caderno da Realidade nos CEFFA brasileiros

Embora a PA tenha sido implantada no final da década de 1960 no Brasil, o Caderno da propriedade só aparece uma década depois nas experiências em alternância nos CEFFA brasileiros. Em seu estudo, Rocha (2003) relata que, em 1981, durante execução de trabalho que prestavam ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), os italianos Sérgio Zamberlan e Mário Zulianni introduziram o Caderno da propriedade nas práticas didático-pedagógicas das EFA capixabas. Foram traduzidos textos escritos a respeito desse instrumento pedagógico, além de realizarem a divulgação desse instrumento pedagógico mostrando sua importância para a formação de crianças e jovens camponeses nas EFA.

Por mais que a expansão da PA tenha influenciado certas mudanças ou adequações nesse Caderno, independentemente do tipo de CEFFA em que ele é adotado, percebemos que foi assegurada a originalidade do método e a fidelidade aos princípios estabelecidos pelo movimento das MFR francesas. Como já pontuamos que são raros os estudos específicos a respeito desse gênero, os trabalhos que acessamos (ESTEVAM, 2001; ROCHA, 2003; SILVA, 2012 [2003]; GIMONET, 2007; SILVA, 2011) não explicitam a substituição do nome *Caderno da propriedade* por *Caderno da Realidade* nos CEFFA brasileiros.

No entanto, Gimonet (2007, p. 33, grifo do autor) ressalta que o Caderno da propriedade pode ser encontrado com as seguintes nomenclaturas: “*Dossiê dos estudos de alternância, Caderno ou dossiê de estágio, Caderno da Realidade, Caderno de vida ou Caderno do meio de vida*”. Evidentemente, a variação na denominação do termo

depende basicamente do país e do tipo de CEFFA (MFR, EFA, CFR, etc.). Para o autor, Caderno da Realidade seria o nome mais apropriado por ser globalizante e o mais comum. Assim como nas unidades de ensino que assumem o sistema educativo da Alternância no Brasil, em outros países esse instrumento pedagógico também sofreu ajustes, inclusive, mudança no nome: *Caderno da propriedade* (nas MFR da França); *Caderno de exploração familiar* (nas EFA da Espanha e da Suíça); *Caderno do meio* (nos Colégios de Formação Familiar - Espanha); *Caderno da casa* (nas EFA da Itália) (ROCHA, 2003; SILVA, 2011). Já nas EFA brasileiras, é mais conhecido pela nomenclatura *Caderno da Realidade*.

Tendo em vista as várias denominações atribuídas a esse instrumento pedagógico, empregaremos nas próximas páginas deste trabalho somente o termo Caderno da Realidade (CR), sobretudo, por ser o nome oficial assumido nas práticas educativas da EFAZD, escola-campo em que desenvolvemos nossas pesquisas. Conforme defendemos em Silva (2011, p. 70),

[...] o Caderno da Realidade é um gênero que possibilita sistematizar e organizar os conhecimentos escolares em seus textos segundo a realidade das práticas educativas empreendidas nos CEFFA. Para ele existir, são necessárias diferentes atividades de linguagem empreendidas em diferentes esferas, como na escolar, na familiar e na comunidade.

Portanto, na condição de instrumento didático-pedagógico escrito, o CR é um gênero construído ao longo de um ano letivo concomitante com o estudo de oito temas geradores (PE) diferentes vinculados às atividades do campo e da realidade dos camponeses (SILVA, 2018). Além disso, em função de ocupar lugar de destaque e referência de registros escritos na PA, o CR recebe outros instrumentos pedagógicos que ocupam a função de catalisadores (ROCHA, 2003; SILVA, 2011). Seus textos são gerados numa interação contínua, por meio de um processo de sistematização que propicia o confronto, a união dos conhecimentos empíricos com os científicos, a reflexão sobre as ações e acontecimentos ocorridos quer seja no meio familiar/socioprofissional, quer seja no CEFFA, mediante os aprofundamentos nas diversas disciplinas e descobertas variadas no momento de realização, por exemplo, da *Colocação em comum*.

Levando-se em consideração tais peculiaridades na composição do CR, ele apresenta características de um gênero catalisador (SIGNORINI, 2006). Por sua vez, os gêneros catalisadores representam um "espaço" ou *locus* regulado de "natureza linguístico-discursiva e também sociocognitiva" (SIGNORINI, 2006, p. 8). Na esfera escolar, representam novos gêneros constituídos de novas concepções e de novos objetivos, a exemplo do CR nos CEFFA. Além disso, apresentam-se articulados em seqüências de atividades que fazem parte das práticas de ensino já conhecidas.

Tendo em vista o contexto de ensino e as especificidades teórico-metodológicas da PA, por exemplo, entendemos que é preciso situar o gênero na esfera em que ele é gestado para compreender, principalmente, elementos como conteúdo temático e estrutura composicional, além de seu papel na interação entre os atores que o utilizam. Os temas geradores dos Planos de Estudo (PE), previstos no Plano de Formação dos CEFFA para cada ano letivo, tornam-se os conteúdos dos CR. Na PA, a escolha dos temas dos PE para compor um Plano de Formação considera a realidade local dos estudantes, além de ocorrer anualmente e contar com a participação da equipe pedagógica do CEFFA, dos estudantes e de suas famílias. É um Plano que traz as disciplinas do núcleo comum do currículo, como *Português, História, Geografia, Matemática, Biologia etc.* – representantes do “programa da formação escolar” – e aquelas “disciplinas” (PE) que enfocam “conhecimento da realidade”, isto é, as chamadas disciplinas profissionais: *Agricultura, Zootecnia, Agroecologia e desenvolvimento sustentável, Cooperativismo e associativismo*, dentre outras, cujo objetivo é promover uma preparação dos estudantes para a vida socioprofissional (SILVA, 2018). Como ressalta Gimonet (2007), a formação por Alternância supõe dois programas: o da vida e o da escola.

Conforme registros de nossa pesquisa (SILVA, 2018) desenvolvida ao longo do ano letivo de 2014, os monitores trabalharam com os alunos da turma do 1º ano do Ensino Médio da EFAZD oito PE definidos no Plano de Formação da escola e que resultaram nos textos que constituem o CR, sendo que as atividades foram implementadas de modo alternado entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Conforme apresentado no Quadro 1, os PE possuem temáticas diferentes e são vinculados à realidade do campo, à vida cotidiana dos estudantes:

Quadro 1. Temas dos Planos de Estudo (PE): 1º ano do Ensino Médio da EFAZD

PE	Tema gerador do PE	Período de Execução	Monitor responsável ¹
01	Agricultura familiar	24/02 a 14/03/2014	Décio
02	Solo	14/03 a 11/04/2014	Nilson
03	Criação de aves	11/04 a 16/05/2014	Jonas
04	Jardinagem e paisagismo	16/05 a 13/06/2014	Pablo
05	Olericultura	08/08 a 05/09/2014	Virgulino
06	Piscicultura	05/09 a 03/10/2014	Jonas
07	Apicultura	03/10 a 31/10/2014	Jonas
08	Agroextrativismo	31/10 a 28/11/2014	Nilson

Fonte: Silva e Gonçalves (2018, p. 563).

Os PE são instrumentos que desencadeiam as ações, os questionamentos, as reflexões sobre determinado tema, a geração e a organização dos conteúdos do conjunto temático dos registros que constituem o gênero CR. Como podemos observar nesse quadro (1), os temas dos PE fazem parte do cotidiano dos camponeses, contemplando atividades que vão desde a produção de alimentos, criação de animais e meio ambiente. Por isso, as reflexões registradas – sobre os temas dos PE – no CR por meio de textos são frutos do trabalho do estudante, da vida profissional e social da família camponesa. Os conteúdos do CR contribuem não só com a ampliação do conhecimento teórico e a educação formal de crianças e jovens, mas também com o aprimoramento de atividades praticadas no cotidiano do meio rural. Essa é uma das características mais importantes dos conteúdos desse gênero e que raramente aparece nos livros didáticos. Na seção seguinte, apresentamos a estrutura composicional do CR da EFAZD.

3. ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO CADERNO DA REALIDADE

A organização dos conteúdos ou estrutura composicional trata da infraestrutura de um gênero. Tal infraestrutura é resultante da combinação do *plano geral* e de *seqüências textuais*.¹⁰ Para Bronckart (2009, p. 120, grifo do autor), “o **plano geral** refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo”. Em outras palavras, o propósito desse plano é apresentar na forma de um *resumo* como o seu conteúdo se organiza na discursividade do texto (SILVA, 2018). É importante destacar que, a depender do gênero ao qual o texto pertence, o plano geral pode apresentar formas bastante diferentes. No caso específico do CR, ele incorpora e reelabora em sua estrutura composicional diferentes gêneros,¹¹ como: (i) *Pesquisa do PE*; (ii) *Colocação em comum*; (iii) *Síntese do PE: minha realidade*; (iv) *Intervenção externa*; (v) *Visita de estudo*; e (vi) *Conclusão e avaliação do PE* (SILVA, 2011, 2018). A seguir, o Quadro 2 ilustra o plano textual geral que caracteriza cada uma das seis seções de registros dos PE nos CR:

10. As *seqüências textuais* apresentam um número reduzido: *narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa (ou expositiva), dialogal e injuntiva*.

11. Para mais detalhes acerca desses gêneros, ver Silva (2011, 2018) e Silva, Andrade e Moreira (2015).

Quadro 2. Estrutura Composicional do Caderno da Realidade (CR)

PE	Componentes de cada seção de registro dos PE no CR	
Tema gerador do PE	Seção 1	Pesquisa do PE
	Seção 2	Colocação em Comum
	Seção 3	Síntese do PE – Minha realidade
	Seção 4	Visita de estudo
	Seção 5	Intervenção Externa
	Seção 6	Conclusão e Avaliação do PE

Fonte: Pesquisa do autor (2014).

Em se tratando dos CR produzidos pelos estudantes colaboradores durante nossa pesquisa na EFAZD em 2014 (SILVA, 2018), eles apresentam uma estrutura composicional padronizada e acumulam os registros gerados pelos alternantes em cada uma das etapas ou atividades de estudo desenvolvidas a respeito dos (oito) temas dos PE ilustrados no Quadro 1, por exemplo, para composição de cada uma das seções do Quadro 2. Tendo em vista as peculiaridades do plano geral do CR, uma vez que agrupa diferentes gêneros para formar uma unidade maior, compreendemos que esse Caderno apresenta características de um *hipergênero* (BONINI, 2011), e não de um *suporte* de gênero¹² (MARCUSCHI, 2008).

A construção do CR percorre um longo caminho, sendo tecido por vezes de diferentes atores sociais (estudantes, monitores, pais e outro atores) a partir do desenvolvimento de várias atividades vinculadas aos temas geradores dos PE (SILVA, 2011), além de ser composto, conforme ilustrado no Quadro 2, por gêneros como *Pesquisa do PE*, *Colocação em comum*, *Síntese do PE: minha realidade*, *Intervenção externa*, *Visita de estudo* e *Conclusão e avaliação do PE*. Portanto, entendemos que o agrupamento desses diferentes gêneros para composição de uma unidade maior, isto é, o CR, corrobora que ele é um *hipergênero*. Nesse sentido, por si só, a estrutura composicional do CR sugere concordarmos com Bonini (2011, p. 681) quando diz que “um gênero não existe no vácuo, mas na relação com outros gêneros”, uma vez que esse Caderno não existe isoladamente.

Ademais, levando em conta que os textos pertencem a um gênero ou outro, de extensões e características variadas, o plano geral pode ser composto de um só tipo de sequência textual ou de vários tipos combinados entre si (BRONCKART, 2009). Na maioria das vezes, a composição textual de um gênero apresenta um tipo de sequência dominante e tipos secundários. Nos *contos*, por exemplo, as *seqüências narrativas* são mais recorrentes. Em seu plano global, os textos do CR apresentam

12. Conforme Marcuschi (2008, p. 174), “suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”. Para o autor, uma revista é exemplo de suporte.

diferentes formas tanto na organização sequencial quanto no tipo de sequências escolhidas. O conjunto de exemplares de textos coletados que integram os CR de nossas pesquisas (SILVA, 2011, 2018) mostram que há forte predomínio de sequências *expositivas*, *narrativas* e *dialogais*, as quais retratam atividades, interações e ações empreendidas ao longo do estudo de cada um dos temas dos PE.

Os exemplares dos CR da EFAZD possuem, além das seis seções de registros ilustradas no Quadro 2, uma capa de identificação e uma folha de apresentação constituída de um texto que aborda os princípios básicos e a forma de organização didático-pedagógica do sistema educativo da PA, bem como a sucessão dos períodos (TE e TC) com que se dividem as etapas escolares nessa Pedagogia em um CEFFA.



Figura 1. Capa do Caderno da Realidade da EFAZD

Fonte: Pesquisa do autor (2014).

Conforme verificamos no início do ano letivo de 2014 em nossa pesquisa para consecução da tese de doutoramento (SILVA, 2018), a equipe pedagógica da EFAZD organizou as “folhas” (em material compilado em espiral) de cada uma das seções de registros dos textos dos CR. Em média, cada exemplar do referido gênero possui 54 folhas de registros. Tal modelo é o mesmo para as turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio dessa EFA. Ressaltamos que, “por si só, a padronização desses elementos e da *estrutura composicional* do caderno para os registros pode representar

uma tentativa de estabilização do gênero na escola” (SILVA, 2011, p. 93-94, grifo do autor). Ou seja, corre-se o risco de “engessar” a produção de tal gênero.

Em contraposição, durante interações ao longo da pesquisa com a equipe de monitores e a coordenadora pedagógica da escola-campo, a maioria justificou que, ao preparar um “formato padrão” para cada seção de textos dos CR, tende-se a evitar ausência de registros pelos alternantes, ao mesmo tempo em que favorece a organização dos textos e orientações dos monitores, adota-se um modelo mais acessível à compreensão e ao acompanhamento dos pais, além das folhas padronizadas por seção constituírem um “guia” acessível, sobretudo, aos estudantes que são recém-chegados à Alternância e que nunca viram ou produziram um CR.

Nos próximos tópicos, com base em registros de três exemplares do CR da pesquisa, apresentamos e caracterizamos cada uma das seis etapas de execução de um PE, bem como as respectivas seções de registros do CR ilustradas no Quadro 2. Advertimos o leitor que neste trabalho não aprofundaremos as análises acerca de aspectos linguísticos dos exemplares de textos do CR, mas sim nos aspectos constitutivos do referido gênero nas práticas educativas da PA.

3.1. Pesquisa do PE

O desenvolvimento das atividades a respeito do tema de um Plano de Estudo (PE) na Alternância, geralmente, inicia no momento (ao final de uma semana de aulas do Tempo Escola (TE)) de preparação de saída dos estudantes do CEFFA para o Tempo Comunidade (TC) no meio familiar/socioprofissional. Conforme apresentado no Quadro 1, para cada tema gerador (PE) há um monitor responsável pela coordenação das diferentes etapas de atividades.

Com o propósito de preparar os estudantes, o monitor responsável por determinado PE executa o que denominam “aplicação do PE”. Ao longo da “aplicação”, o monitor faz uma exposição sobre o tema do PE e prepara com os estudantes um ‘conjunto de questões’ (*Pesquisa do PE*) sobre tal tema a ser desenvolvido na comunidade durante o TC. O tempo dessa atividade no CEFFA pode durar de uma a duas horas e o monitor responsável pode trabalhar o tema conforme a didatização escolhida, podendo contemplar uma aula em forma de *seminário* a respeito do PE, além de fazer orientações sobre a entrevista que cada estudante precisa realizar sobre o tema no TC, bem como sobre o registro das respostas do questionário na respectiva seção do CR (SILVA, 2018).

Na sequência, apresentamos o texto *Pesquisa do PE* (Figura 2) sobre o tema do *PE Agricultura familiar* (ver Quadro 2) e que integra o CR produzido pela colaboradora

Nelma¹³, uma das estudantes da turma do 1º ano do Ensino Médio da escola-campo em 2014:

<p>ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ZÉ DE DEUS</p> <p>TEMA DO P.E. <i>Agricultura Familiar</i></p> <p>SESSÃO Nº 01</p> <p>PESQUISA DO P.E.</p>	<p>ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ZÉ DE DEUS</p> <p>TEMA DO P.E Agricultura Familiar</p> <p>SESSÃO Nº 01</p> <p>PESQUISA DO P.E.</p>
<p>01- Como sua família ou comunidade conceitua a Agricultura Familiar?</p> <p><i>É a união de todos os membros da família para produzir alimentos saudáveis.</i></p>	<p>01 - Como sua família ou comunidade conceitua a Agricultura Familiar?</p> <p><i>Fonte de renda, união da família.</i></p>
<p>02- Qual a função da família na Agricultura Familiar?</p> <p><i>Plantar para comercializar e para próprio consumo alimentos saudáveis sem venenos.</i></p>	<p>02 - Qual a função da família na Agricultura Familiar?</p> <p><i>Plantar para comercializar e para próprio consumo alimentos saudáveis sem venenos.</i></p>
<p>03- Na opinião de sua comunidade quais são as principais vantagens e desvantagens de ser um agricultor familiar?</p> <p><i>Vantagens: produzir de uma forma mais barata. Desvantagens: falta de reconhecimento do trabalho</i></p>	<p>03 - Na opinião de sua comunidade quais as principais vantagens e desvantagens de ser um agricultor familiar?</p> <p><i>Vantagens: Lucro, produzir de uma forma mais barata. Desvantagens: falta de reconhecimento do trabalho</i></p>
<p>04- Quem são os principais envolvidos em todas etapas da Agricultura Familiar de sua região?</p> <p><i>Pequenos agricultores, família, vizinho, amigos.</i></p>	<p>04 - Quem são os principais envolvidos em todas etapas da Agricultura Familiar de sua região?</p> <p><i>Pequenos agricultores, família, vizinho, amigos.</i></p>
<p>05- Na sua comunidade existe assistência técnica para os agricultores familiares? E qual sua importância?</p> <p><i>Não existe.</i></p>	<p>05 - Na sua comunidade existe assistência técnica para os agricultores familiares? E qual sua importância?</p> <p><i>Não existe.</i></p>
<p>06- Quais principais produtos produzidos pela Agricultura Familiar?</p> <p><i>Alface, cebola, couve, mandioca, coentro e frango.</i></p>	<p>06 - Quais principais produtos produzidos pela Agricultura Familiar?</p> <p><i>Alface, cebola, couve, mandioca, coentro e frango.</i></p>
<p>07- De acordo com os estudos realizados, como sua comunidade diferencia a Agricultura Familiar e a Agricultura Industrial?</p> <p><i>Por não utilizar agrotóxico nem máquinas.</i></p>	<p>07 - De acordo com os estudos realizados, como sua comunidade diferencia a Agricultura Familiar e a Agricultura Industrial?</p> <p><i>Por não utilizar agrotóxico nem máquinas.</i></p>
<p>08- Quais os principais programas e órgãos que visam fortalecer a agricultura familiar e quais as funções de cada um deles?</p> <p><i>Ruralbus.</i></p>	<p>08 - Quais os principais programas e órgãos que visam fortalecer a agricultura familiar e quais as funções de cada um deles?</p> <p><i>Ruralbus.</i></p>
<p>09- Como o agricultor familiar pode ser inserido nas políticas da Agricultura familiar?</p> <p><i>Por meio de associações.</i></p>	<p>09 - Como o agricultor familiar pode ser inserido nas políticas da Agricultura familiar?</p> <p><i>Por meio de associações.</i></p>
<p>10- Onde o agricultor familiar pode comercializar o que é produzido em sua propriedade?</p> <p><i>Comerciais, feiras e escolas.</i></p>	<p>10 - Onde o agricultor familiar pode comercializar o que é produzido em sua propriedade?</p> <p><i>Comerciais, feiras e escolas.</i></p>

Figura 2. Pesquisa do PE – PE Agricultura familiar – Registro no CR¹⁴

Fonte: Pesquisa do autor (2014).

No meio familiar/socioprofissional, o alternante planeja e desenvolve as atividades, como a realização de entrevista com um ator da comunidade que tenha suas atividades ligadas ao tema do PE em estudo e a transcrição das respostas ao

- Conforme informamos anteriormente, por questões éticas, os nomes de todos os colaboradores (monitores e estudantes) da pesquisa foram substituídos por pseudônimos.
- De acordo com protocolos de pesquisa relacionados ao projeto “Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância: um instrumento pedagógico mediador do letramento” (PROPESQ/UFT nº TO3#001/2015) aprovados por um Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 35433214.3.0000.0014), como pesquisador, tenho autorização para utilizar os textos (presentes neste artigo) dos estudantes colaboradores da pesquisa, desde que seja respeitada a privacidade de cada um dos estudantes, isto é, que a identidade deles seja mantida em sigilo.

questionário na seção denominada *Pesquisa do PE* do CR, para, ao retornar ao CEFFA, socializar com a turma e o monitor responsável. Portanto, a *Pesquisa do PE* é constituída apenas por questões e respectivas respostas de um ator da comunidade, podendo o entrevistado ser os pais ou outras pessoas próximas. Como mostra o texto da Figura 2, na *Pesquisa do PE* predominam “sequências dialogais” (SILVA, 2011; SILVA; ANDRADE; MOREIRA, 2015).

3.2. Colocação em Comum

Na Alternância, a *Colocação em comum* é conhecida como uma atividade de socialização de resultados de pesquisas sobre os PE. Todavia, a *Colocação em comum* pode envolver outras atividades dentro do processo formativo de um CEFFA, além de possibilitar “[...] conhecer e partilhar as descobertas, os ganhos e as contribuições para a formação de cada um dos alternantes. É um instrumento pedagógico que dá ‘poder de voz’ a cada um e ao grupo (de estudantes e monitores)” (SILVA; GONÇALVES, 2018, p. 568). Trata-se, portanto, de um instrumento pedagógico que favorece uma cooperação efetiva e valorização de diferentes saberes no processo de formação dos estudantes.

Ao retornar do TC no meio familiar/socioprofissional para o CEFFA, o alternante traz consigo a pesquisa do respectivo PE, com o questionário *Pesquisa do PE* (ver Figura 2) respondido e o texto que representa a síntese pessoal. Antes do momento da socialização coletiva aos colegas, a equipe de monitores aprecia o trabalho de cada estudante, individualmente. Em seguida, ocorre a *Colocação em comum*, momento de socialização dos resultados das pesquisas realizadas nas comunidades acerca do tema do PE por cada um dos estudantes. É uma atividade em que um monitor aprecia os resultados das pesquisas relativas aos temas dos PE e provoca os estudantes a refletirem a respeito de tais resultados.

O texto da Figura 3, apresentado a seguir, traz o registro em um CR da seção *Colocação em comum* acerca do tema do PE *Agricultura familiar*:

COLOCAÇÃO EM COMUM	COLOCAÇÃO EM COMUM
<p>A agricultura familiar tem algo de muito simples, mas que exige para garantir seu sustento, ela vende pra seu próprio bem e uma organização entre fe- mília.</p> <p>A agricultura familiar vem de experiência as vezes a pessoa não sabe como trabalhar e trava trabalhar sem organização e nesse processo é bastante necessitado esses objetivos.</p> <p>Quando as coisas dão certo e que a pessoa consegue a ter um bom plantio ou seja consiga seu objetivo a pessoa passa ter um lucro bastante grande para sustentar a família.</p> <p>Como que isso acontece não é tão difícil é preciso se dedicar e contar com a ajuda por exemplo da família, vizinhos e amigos que essa pessoa seja realizado.</p> <p>A agricultura familiar podemos gerar grandes produtos alimentícios sem precisar de produtos agrotóxicos, e esse produto tem um bom saudável e todos vão aprovar.</p> <p>As vantagens na agricultura familiar são poucas quase não existem, são bastante invisível. Existe uma dificuldade bastante grande é porque a família não tem tempo pra ganhar um dinheiro fora, então isso pode atrapalhar um pouco.</p> <p>As vantagens: Os produtos poderão ser comercializados em vários lugares. Só precisa da pessoa produzir bastante produto para que possa ter uma boa renda.</p> <p>Os programas existem pra que as pessoas podem se fortalecer cada vez mais. Na entrega dos produtos que a pessoa pode precisar para que tenha um lucro melhor.</p>	<p>Na agricultura familiar tem algo de muita importância, isso gera esforço para garantir seu sustento, ter renda por seu próprio bem e uma organização entre família.</p> <p>A agricultura familiar serve de experiência as vezes a pessoa [agricultor] não sabe como cultivar a terra, trabalhar com irrigação e nesse processo é bastante necessitado esses objetivos.</p> <p>Quando as coisas dão certo e que a pessoa consegue a ter um bom plantio ou seja consiga seu objetivo a pessoa passa a ter um lucro bastante grande para sustentar a família.</p> <p>Para que isso aconteça não é tão difícil, é preciso se dedicar e contar com a ajuda por exemplo da família, vizinhos e amigos para que esse processo seja realizado.</p> <p>Na agricultura familiar podemos gerar grandes produtos alimentícios sem precisar de produtos agrotóxicos. E esse produto [alimento] vai ser bem saudável e todos vão aprovar.</p> <p>As vantagens na agricultura familiar são poucas quase não existem, são bastante invisível. Existe uma dificuldade bastante grande é porque a família não tem tempo pra ganhar um dinheiro fora, então isso pode atrapalhar um pouco.</p> <p>As vantagens: os produtos poderão ser comercializados em vários lugares. Só precisa da pessoa produzir bastante produto para que possa ter uma boa renda.</p> <p>Os programas existem pra que as pessoas podem se fortalecer cada vez mais. Na entrega dos produtos que a pessoa pode precisar para que tenha um lucro melhor.</p> <p>(Colaborador Hélio, CR 04, 1º Ano, 2014, p. 5)</p>

Figura 3. Colocação em comum – PE Agricultura familiar – Registro no CR

Fonte: Pesquisa do autor (2014).

Esse texto (da Figura 3) faz parte do CR produzido pelo colaborador *Hélio*, um dos alunos da turma do 1º ano do Ensino Médio da EFAZD. Para os registros do CR, a *Colocação em comum* é um texto em que o alternante (estudante) apresenta uma espécie de “pequeno relato”, baseado na pesquisa realizada na comunidade sobre do tema de um PE, no caso do texto da Figura 3, *Agricultura familiar*. Conforme Silva, Andrade e Moreira (2015, p. 365), “seu objetivo é intermediar a socialização, na modalidade escrita da língua no CR, da experiência e das informações coletadas sobre o tema (do PE) estudado”. Portanto, a *Colocação em Comum* é um gênero em que predominam *seqüências expositivas* e se concretiza na PA como uma espécie de socialização oral de trabalhos e também na modalidade escrita, sendo esta registrada na respectiva seção do CR.

3.3. Síntese do PE – Minha realidade

Com base nas atividades de estudo desenvolvidas no meio familiar, no trabalho ou na propriedade e sua relação com o tema do PE, como as informações das respostas do questionário *Pesquisa do PE*, a *Colocação em comum* e suas experiências, o estudante produz uma síntese pessoal intitulada *Síntese do PE – Minha realidade*. Esse texto deve trazer reflexões e, sobretudo, experiências cotidianas contempladas pelo estudo do respectivo tema do PE e ser registrado na seção específica do CR, como mostra o texto da Figura 4:

<p style="text-align: center;">SÍNTESE DO P. E. MINHA REALIDADE</p> <p>Atualmente em minha realidade estou com projetos de um belo jardim em minha residência comecei com a plantação de grama. Para mim na jardinagem não há nenhuma desvantagem nem mesmo as pragas, pois quem quer plantar de verdade não vê nenhuma desvantagem, somente vantagens. Minha pesquisa fiz na casa de minha avó que tem um lindo jardim e cuida muito bem dele com muita variedade de plantas.</p> <p>A jardinagem é uma ótima forma de preservar a natureza e também perfeita forma de terapia, areja o ambiente trazendo ar puro e paz para o (a) próprio jardineiro.</p> <p style="text-align: right;">(Colaboradora Nelma, CR 11, 1º Ano, 2014, p. 28)</p>	<p style="text-align: center;">SÍNTESE DO P.E. MINHA REALIDADE</p> <p>Atualmente em minha realidade estou com projetos de um belo jardim em minha residência comecei com a plantação de grama. Para mim na jardinagem não há nenhuma desvantagem nem mesmo as pragas, pois quem quer plantar de verdade não vê nenhuma desvantagem, somente vantagens. Minha pesquisa fiz na casa de minha avó que tem um lindo jardim e cuida muito bem dele com muita variedade de plantas.</p> <p>A jardinagem é uma ótima forma de preservar a natureza e também perfeita forma de terapia, areja o ambiente trazendo ar puro e paz para o (a) próprio jardineiro.</p> <p style="text-align: right;">(Colaboradora Nelma, CR 11, 1º Ano, 2014, p. 28)</p>
--	---

Figura 4. Síntese do PE – Minha realidade – PE Jardinagem e Paisagismo – Registro no CR
Fonte: Pesquisa do autor (2014).

O texto da Figura 4 – *Síntese do PE – Minha realidade*, também foi elaborado pela colaboradora Nelma a respeito do PE *Jardinagem e Paisagismo*, um dos temas previstos no Plano de Formação da EFAZD em 2014, como mostra o Quadro 1. A *Síntese do PE – Minha realidade* é um gênero que favorece a discussão de aspectos da realidade, do conhecimento de mundo dos alunos e das informações que eles detêm sobre os temas dos PE, assim como seu envolvimento com tal tema. Nesse gênero,

predominam *seqüências expositivas* e, aparentemente, um estilo bem pessoal do autor na sua composição (SILVA, 2011).

3.4. Visita de Estudo

Nas práticas educativas orientadas pelos princípios da PA, a *Visita de estudo* é realizada quando ocorre o deslocamento de uma turma de estudantes, guiados por um monitor do CEFFA, para visitar e conhecer uma experiência concreta (extraescola) na comunidade que seja vinculada ao tema de um PE. Previamente, o monitor responsável pela *Visita* prepara um roteiro das atividades, cujo objetivo é orientar os estudantes a aprofundarem os conhecimentos a respeito do tema de um PE em estudo e comparar às práticas e conhecimentos individuais (SILVA, 2011; SILVA; GONÇALVES, 2018).

No decorrer da visita, cada estudante interage com outros atores sociais da comunidade, faz anotações da experiência e depois registra na seção *Visita de estudo* do CR os tópicos mais relevantes de tal experiência de estudo na comunidade acerca do tema do PE, como ilustra o texto da Figura 5 registrado no CR da colaboradora *Nelma*:

<p>CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA RELATÓRIO DA VISITA</p> <p>COLINAS DO TOCANTINS, ___/___ de ___.</p> <p><i>Floricultura</i></p> <p>Bom, hoje visitamos uma pequena floricultura em Colinas, para nos aprofundarmos mais no conteúdo. Uma senhora que nos apresentou seu jardim explicou várias dúvidas da turma, a adaptação das plantas é extremamente importante. A planta não se adapta, não irá reproduzir. A planta mais vendida na floricultura é a escória, uma plantinha de fácil manuseio. E em média para manter a floricultura gasta-se por mês 5 mil reais e um custo alto, existe uma planta chamada hortência, que por incrível que pareça ela tem que ir para a geladeira sofrer choque térmico para suas florinhas ficarem sempre bem nutridas e bonitas. E o mais importante dessa visita foi a influência, por que você entra em um lugar cheio de flores de ar puro, que transmite paz, concertiza influência para quem planta, ter um jardim por que planta é oxigênio e oxigênio é o que precisamos.</p> <p>Monitor (s) responsável</p> <p><small>BR - Escola Municipal Família Aguiar, 10 de Maio Colinas do Tocantins, TO</small></p>	<p>CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA RELATÓRIO DE VISITA</p> <p>Colinas do Tocantins, ___/___ de ___.</p> <p>Floricultura</p> <p>Bom, hoje visitamos uma pequena floricultura em Colinas, para nos aprofundarmos mais no conteúdo. Uma senhora que nos apresentou seu jardim explicou várias dúvidas da turma, a adaptação das plantas é extremamente importante. Porque se a planta não se adaptar, não irá reproduzir. A planta mais vendida na floricultura é a escória, uma plantinha de fácil manuseio. E em média para manter a floricultura gasta-se por mês 5 mil reais e um custo alto, existe uma planta chamada hortência, que por incrível que pareça ela tem que ir para a geladeira sofrer choque térmico para suas florinhas ficarem sempre bem nutridas e bonitas. E o mais importante dessa visita foi a influência, por que você entra em um lugar cheio de flores de ar puro, que transmite paz, concertiza influência para querer plantas, ter um jardim, por que planta é oxigênio, e oxigênio é o que precisamos.</p> <p>(Colaboradora Nelma, CR 11, 1º Ano, 2014, p. 30)</p>
---	--

Figura 5. Visita de Estudo – PE Jardinagem e Paisagismo – Registro no CR

Fonte: Pesquisa do autor (2014).

Na PA, como podemos depreender a partir do texto da Figura 5 elaborado com base na visita de estudo para ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre o tema do *PE Jardinagem e Paisagismo*, esse tipo de atividade possibilita que os estudantes se apropriem de saberes especialmente pela práxis. Em nossa observação participante na pesquisa (SILVA, 2018), registramos as atividades da visita da turma à floricultura, o que permitiu perceber a grande importância da experiência concreta (extraescola) para a turma. Tal experiência relatada nesse texto da *Visita de estudo* produzido pela estudante *Nelma* corrobora que a formação na perspectiva da Pedagogia da Alternância não ocorre somente “no chão da escola”, ou seja, ela transcende as “cercas” do CEFFA e acontece também na comunidade.

3.5. Intervenção Externa

Na PA, as *Intervenções externas* consistem em palestras, cursos e seminários realizados com base nos temas dos *Planos de Estudo*, especialmente a partir dos resultados apresentados pela *Pesquisa do PE*. As intervenções têm o propósito de complementar ou ampliar os conhecimentos dos alternantes acerca do tema de um PE. Para sua realização, são convidados agricultores, pais, mães de estudantes, técnicos ou profissionais que tenham afinidade e algo a contribuir a partir da experiência pessoal com o tema. Assim, os estudantes descrevem as atividades em forma de pequeno *relatório* (texto), abordando a discussão com os adultos/técnicos sobre o assunto e registram na seção *Intervenção externa* do CR, conforme exemplificado no texto da Figura 6:

INTERVENÇÃO EXTERNA	INTERVENÇÃO EXTERNA
<p>ASSUNTO: Agricultura Familiar PALESTRANTE: Jociel DATA: 12-03-2014</p> <p>O palestrante Jociel, técnico, foi ministrar uma palestra no 1º ano sobre agricultura familiar. Como todos nós sabemos a agricultura familiar se baseia em alimentos saudáveis, fonte de renda para os pequenos agricultores, não utiliza agrotóxicos nas produções e outros mais.</p> <p>Ele falou sobre o fortalecimento da agricultura familiar, na preservação do meio ambiente, que a produtividade no país aumentou 2,5 vezes, e a tendência é aumentarmos, que o pequeno agricultor está conseguindo cada vez mais, mais espaço na sociedade, enfim. O agricultor familiar pode alimentar o mundo sem agredir o meio ambiente.</p>	<p>ASSUNTO: Agricultura Familiar PALESTRANTE: Jociel DATA: 12-03-2014</p> <p>O palestrante Jociel, técnico, foi ministrar uma palestra no 1º ano sobre agricultura familiar. Como todos nós sabemos a agricultura familiar se baseia em alimentos saudáveis, fonte de renda para os pequenos agricultores, não utiliza agrotóxicos nas produções e outros mais.</p> <p>Ele falou sobre o fortalecimento da agricultura familiar, na preservação do meio ambiente, que a produtividade no país aumentou 2,5 vezes, e a tendência é aumentarmos, que o pequeno agricultor está conseguindo cada vez mais, mais espaço na sociedade, enfim. O agricultor familiar pode alimentar o mundo sem agredir o meio ambiente.</p> <p>(Colaboradora Nelma, CR 11, 1º Ano, 2014, p. 9)</p>

Figura 6. Intervenção externa – PE Agricultura familiar – Registro no CR
 Fonte: Pesquisa do autor (2014).

Nesse texto da Figura 6, de autoria da colaboradora *Nelma*, a jovem em processo de formação consegue descrever de maneira objetiva (em apenas dois parágrafos) os principais pontos abordados na palestra de um colaborador da comunidade a respeito do tema gerador do *PE Agricultura familiar*, além de fazer certas reflexões, por exemplo, associando a agricultura familiar a alimentos saudáveis (livres de agrotóxicos), à harmonia entre homem e o meio ambiente e à perspectiva de crescimento da produção nesse setor.

Desse modo, a *Intervenção externa* constitui não apenas mera seção de registro do gênero CR, mas, sobretudo, um instrumento pedagógico importante para as práticas educativas dos CEFFA, já que cria condições para trocas de experiências entre os monitores/estudantes e outros parceiros/colaboradores ao permitir a “abertura” das portas da escola para que diferentes atores sociais da comunidade possam ajudar a ampliar a formação dos estudantes acerca de certas temáticas.

3.6. Conclusão e Avaliação do PE

Na condição de última seção do CR, a *Conclusão e avaliação do PE* é reservada para o alternante registrar suas considerações, reflexões, pontos positivos e

negativos sobre as atividades de estudo do tema de um PE desenvolvido, bem como pontuar a importância para sua realidade socioprofissional. Trata-se, portanto, de um texto pessoal e de cunho avaliativo. Para fins de ilustração, segue o texto (Figura 7) *Conclusão e Avaliação do PE* sobre o tema do *PE Agricultura familiar*, produzido pelo colaborador *Josias*:

<p style="text-align: center;">CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO DO P.E.</p> <p>O P.E. DE AGRICULTURA FAMILIAR PODE SER AVALIADO COMO (DE) EXTREMA IMPORTÂNCIA PARA NÓS ALUNOS QUE PRETENDAMOS SER BONS TÉCNICOS AGROPECUÁRIOS, POIS É UMA ÁREA QUE O TÉCNICO PODE TRABALHAR EFETIVAMENTE (OO) ONDE O PEQUENO PRODUTOR ANILIZAM DISPONIBILIDADE (DO LOCAL) E OS BENEFÍCIOS QUE A AGRICULTURA FAMILIAR TRAZ PRA ESSA FAMÍLIA. SERVIU DE BASE PARA ANALIZARMOS E COLOCARMOS EM PRÁTICA O QUE APRENDEMOS PODE SER FRUTO NA NOSSA PROPRIEDADE VAMOS QUE A REALIDADE DA NOSSA REGIÃO NÃO VARIA MUITO E POR SER PEQUENAS PROPRIEDADES TODOS CULTIVAM PRATICAMENTE AS MESMAS COISAS. E COM A INTERVENÇÃO EXTERNA RICA EM INFORMAÇÕES O P.E. FOI BEM APLICADO.</p> <p>Obs: melhorar a escrita; prestar mais atenção como se escreve as palavras; e aprofundar mais no assunto relatado.</p>	<p style="text-align: center;">CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO DO P.E.</p> <p>O P.E. de Agricultura Familiar pode ser avaliado como (de) extrema importância para, nós alunos que pretendemos ser bons técnicos agropecuários, pois é uma área que o técnico pode trabalhar efetivamente(oo) onde o pequeno produtor anilizam disponibilidade (do local) e os benefícios que a agricultura familiar traz pra essa família. Serviu de base para analisarmos e colocarmos em prática o que aprendemos pode ser fruto na nossa propriedade vamos que a realidade da nossa região não varia muito e por ser pequenas propriedades todos cultivam praticamente as mesmas coisas. E com a intervenção externa rica em informações o P.E. foi bem aplicado.</p> <p>Obs. Melhorar a escrita, prestar mais atenção como se escreve as palavras, e aprofundar mais no assunto relatado.</p> <p>(Colaborador Josias, CR 02, 1º Ano, 2014, p. 6)</p>
---	---

Figura 7. Conclusão e Avaliação do PE – PE Agricultura familiar – Registro no CR

Fonte: Pesquisa do autor (2014).

Como mostra o texto da Figura 7, as correções de palavras no texto do aluno e o recado deixado pelo monitor na parte inferior do texto permitem depreender que o domínio da escrita (variedade de prestígio da língua) está em primeiro plano. Apesar dessa constatação, as intervenções do monitor podem ser consideradas inapropriadas, ou seja, não ajudam no desenvolvimento de capacidades cognitivas e de interação do estudante em processo de formação. Há uma sanção genérica, sem indicações de como “melhorar a escrita”, que problemas ortográficos foram identificados, estando ausentes elementos que orientassem para possibilidades de “aprofundar mais no assunto relatado” ao tema do PE.

Particularmente, considerando a relevância do tema gerador do *PE Agricultura familiar*, focalizado no texto da Figura 7, seria relevante, por exemplo, que em seu comentário o monitor instigasse o estudante a trazer para a avaliação aspectos da

política pública para o desenvolvimento da agricultura familiar, uma vez que tal política foi abordada durante as atividades de estudo do tema.

Como podemos observar a partir dos dados gerais da pesquisa (SILVA, 2018), ao estudar o tema *Agricultura familiar* ou *Apicultura*, por exemplo, o estudante não se limita ao estudo de textos técnicos acerca desses assuntos ou às aulas ministradas por monitores (técnicos agrícolas/agrônomo) que acontecem dentro das quatro paredes da sala de aula do CEFFA no Tempo Escola. A *Pesquisa do PE* ou a *Visita de estudo*, conforme apresentadas nos textos das Figuras 2 e 5, trazem outros eventos de letramento ligados à formação dos estudantes e usos da escrita, da leitura e da oralidade, mas situados na própria comunidade local.

Os exemplares de textos (Figuras 2, 3, 4, 5, 6 e 7) extraídos do CR e ilustrados neste artigo corroboram que esse gênero é o lugar de registros das experiências educativas, das atividades desenvolvidas no Tempo Escola (CEFFA) e no Tempo Comunidade (meio familiar/socioprofissional). “Como instrumento, o gênero mediatiza a atividade, dá-lhe forma e materialidade. Ao mesmo tempo em que o indivíduo se apropria desses instrumentos mediadores, apropria-se também dos seus esquemas de utilização” (GARCEZ, 1998, p. 64). Nesse sentido, o CR é um instrumento de enunciação discursiva escrita, caracterizado principalmente pelos eventos de letramentos, pelas atividades sociais dos atores envolvidos na sua produção e pelos elementos que o constituem como gênero. Tais atividades decorrem da sistematização racional da reflexão e da ação provocadas pelos temas dos PE (SILVA, 2011). A construção do gênero CR leva o estudante a se apropriar dos seus elementos básicos, como conteúdo temático, estrutura composicional, estilo de linguagem utilizado e práticas discursivas demandadas na construção de seus textos. Evidentemente, são elementos relacionados às condições de produção. Ademais,

a divisão do contexto – CEFFA-Família-Comunidade – em que cada uma das seções ou gêneros que compõem o CR são desenvolvidas faz alusão ao pensamento bakhtiniano sobre os gêneros do discurso, mais precisamente sobre as esferas sociais de uso da linguagem. De um lado, estão relacionadas às esferas cotidianas de relação humana, como a *família*, a *comunidade*, e de outro, estariam relacionados às esferas de atividade pública mais complexa, como é o caso da *escola*. (SILVA, 2011, p. 95, grifo do autor)

Como mostram os registros e também todo o processo de construção do gênero CR descrito neste artigo, as práticas educativas orientadas pelos princípios da Alternância representam, em parte, certa ruptura com o ensino tradicional oferecido às crianças, aos jovens e adultos camponeses, o que deve incluir também o ensino de língua materna. A luta por uma escola pautada em pressupostos

teóricos, metodológicos, práticas pedagógicas e currículo que contemplassem as reais necessidades de formação dos atores sociais oriundos do meio rural foi responsável pela institucionalização de uma das experiências pedagógicas que mais se aproximou desses ideais: a Pedagogia da Alternância. Devido a vários aspectos, como sua história, origem, objetivos e surgimento a partir da iniciativa da própria comunidade local, sua metodologia não convencional pode ser considerada inovadora no processo de formação e valorização da cultura camponesa.

Levando-se em consideração que a PA admite que as práticas educativas sejam realizadas nos domínios escola (CEFFA) e familiar/propriedade/comunidade, por um lado pensa-se a formação dos atores sociais de maneira integral, inseridos em uma relação dialógica. Por outro lado, valoriza a participação das famílias na condução do projeto educativo, na gestão da escola e, sobretudo, na participação da formação dos filhos. E o estudo mostra que a construção do CR corrobora tudo isso.

CONCLUSÃO

Gestado com base nas nossas experiências pedagógicas e nos resultados das pesquisas que desenvolvemos no contexto de ensino da PA, um dos objetivos deste artigo foi contribuir com os poucos estudos existentes sobre o instrumento pedagógico CR. O gênero CR – enquanto instrumento didático-pedagógico escrito das unidades de ensino que assumem o sistema educativo da PA –, tal como conhecido atualmente, é construído ao longo de um ano letivo concomitante com o estudo de oito temas geradores de PE diferentes vinculados às atividades do meio rural e da realidade dos estudantes camponeses. Contudo, desde os primórdios das experiências formativas por alternância na MFR até aqui, o CR passou por diferentes momentos, cujas mudanças vão desde seu objetivo, nomenclatura, conteúdo, até a estrutura dos textos que o compõem. Portanto, tentamos caracterizá-lo com destaque para os aspectos histórico, didático, dialógico e estrutura composicional, tendo em vista seu papel nas práticas educativas orientadas pela PA.

Tendo em vista as suas peculiaridades, entendemos que o CR não é um livro nem poderia ser um caderno qualquer, mas um instrumento didático-pedagógico essencial da PA que é produzido ao longo do ano escolar pelos estudantes, com temas dos PE (conteúdos) e etapas bem definidas e desenvolvidas em tempos e espaços de formação diferentes. O CR rompe a tradição de inserção do gênero na sala de aula exclusivamente para fins de ensino; como vimos, trata-se de um gênero que percorre um longo caminho (povoado de atividades e de diferentes temas e

atores) para ser construído. Além disso, os diferentes gêneros que o constituem “[...] emergem de práticas e eventos de letramento situados em contextos de uso da linguagem (escola, família, comunidade), dos quais os jovens participam nas interações (orais e escritas) para produção de seus textos” (SILVA; GONÇALVES, 2018, p. 576).

Cabe-nos enfatizarmos, mais uma vez, que a PA é um sistema educativo que possui uma proposta formativa diferenciada, que dialoga com os saberes que estão mais próximos do cotidiano dos estudantes oriundos do meio rural. Tal diálogo emerge nas diferentes atividades ou etapas de estudo dos temas geradores dos PE, possibilitando que conteúdos e contexto se imbriquem (SILVA; GONÇALVES, 2018). Ademais, a inserção de temas dos PE (ver Quadro 1) vinculados à realidade do campo no Plano de Formação na Alternância proporciona às crianças e aos jovens camponeses “[...] a possibilidade de conectar suas vivências sociais, culturais e produtivas à construção do conhecimento, experienciadas em sala de aula, na propriedade da família e na comunidade” (SILVA; GONÇALVES, 2018, p. 575). Isso possibilita práticas e ações reflexivas, como nos estudos dos PE e registros escritos do CR, contribuindo sobremodo para a formação dos estudantes.

Por último, é necessário destacarmos a importância da PA e do CR no contexto histórico e social brasileiro contemporâneo, com ênfase para a questão da educação proporcionada aos povos do campo em nosso país. A Alternância, ao assumir o protagonismo no que diz respeito à formação de crianças, jovens e adultos camponeses nos diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior) no Brasil, reforça que, devido à ausência de uma política pública educacional eficiente por parte do Estado para atender as demandas de uma formação condizente com a realidade do campo e de seus atores sociais, essa Pedagogia deixa-nos não só o legado da formação proporcionada a milhares de camponeses nesses últimos 50 anos, mas também o exemplo de um sistema educativo complexo que contempla diferentes instrumentos pedagógicos como o CR e os PE nos processos formativos, além de incluir a participação das famílias na condução do CEFFA e valorizar os saberes, a cultura e a realidade socioprofissional dos educandos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (2006). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, pp. 261-335.

- BARROS, E. M. D. (2012). *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 358f. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- BAZERMAN, C. (2009). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- BONINI, A. (2011). Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 3, pp. 679-704.
- BRASIL. (2001 [1998]). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRONCKART, J.-P. (2009). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC.
- ESTEVAM, D. O. (2001). *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância*. 181f. Dissertação de Mestrado em Administração – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- FERRARI, G. M.; FERREIRA, O. S. (2016). Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 1, n. 2, pp. 495-523.
- FLICK, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- GARCEZ, L. H. C. (1998). *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora da UNB.
- GIMONET, J.-C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- MOREIRA, F. (2000). *Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais: por uma pedagogia da alternância*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- NOSELLA, P. (2014). *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES.
- QUEIROZ, J. B. P. (2004). *Construção das Escolas Família Agrícolas no Brasil: Ensino médio e educação profissional*. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade de Brasília, Brasília.

- RABARDEL, P. (1995). *Les Hommes et les technologies: une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- RIBEIRO, M. (2008). Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n.1, pp. 27-45.
- ROCHA, I. X. O. (2003). *Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs: contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana - Bahia*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rebelais de Tours, Lisboa/Tours.
- SCHNEUWLY, B. (2010). Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 109-124.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). (2010). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- SIGNORINI, I. (Org.). (2006). *Gêneros catalisadores: letramento e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SILVA, C. (2011). *Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero Caderno da Realidade com foco na retextualização*. Dissertação de Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.
- SILVA, C. (2018). *Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola Brasileira*. Tese de Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.
- SILVA, C. (2019). Tempo e espaço: pontos de contato em gêneros discursivos na Pedagogia da Alternância. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 4, pp. 1-34.
- SILVA, C.; GONÇALVES, A. V. (2018). A etnografia e suas contribuições para o desenvolvimento de uma pesquisa no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, n. 1, pp. 551-578.
- SILVA, C.; ANDRADE, K. S.; MOREIRA, F. (2015). A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 37, n. 4, pp. 359-369.
- SILVA, C.; ANDRADE, K. S. (2014). Produção escrita em uma EFA tocantinense e o trabalho docente. In: SILVA, L. H. O.; MELO, M. A.; OLIVEIRA, L. R. P. F.

(Org.). *Ensino de Língua e Literatura: pesquisas na Pós-graduação*. Palmas: EdUFT, v. 01, pp. 189-206.

SILVA, C.; MOREIRA, F. (2011). Caderno da Realidade enquanto gênero discursivo: conceituação, constituição e práticas sociais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6., 2011, Natal. *Anais* [...] Natal: UFRN, 2011. pp. 1-15. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315380275_Caderno_da_Realidade_enquanto_genero_discursivo_conceituacao_constituicao_e_praticas_sociais. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, L. H. (2012 [2003]). *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Curitiba: CRV.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 2, pp. 227-242.

VIGOTSKI, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 30/06/2019

Aceito: 22/08/2019

Publicado: 26/09/2019