



Programa de Pós-Graduação em Letras

UFT

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

CÍCERO DA SILVA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM ESTUDO DO GÊNERO CADERNO DA
REALIDADE COM FOCO NA RETEXTUALIZAÇÃO**

**ARAGUAÍNA
2011**

CÍCERO DA SILVA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM ESTUDO DO GÊNERO CADERNO DA
REALIDADE COM FOCO NA RETEXTUALIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade e coorientação do Prof. Dr. Flavio Moreira.

**ARAGUAÍNA
2011**

S586 Silva, Cícero da
Pedagogia da alternância: um estudo do gênero caderno da realidade com foco na retextualização / Cícero da Silva. -- Araguaína: [s. n], 2011. 149f.

Orientadora: Profª. Dra. Karylleila dos Santos Andrade
Coorientador: Prof. Dr. Flavio Moreira
Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2011.

1. Pedagogia da alternância 2. Gênero discursivo 3. Caderno da realidade I. Título

CDD 370.7

CÍCERO DA SILVA

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM ESTUDO DO GÊNERO CADERNO DA REALIDADE COM FOCO NA RETEXTUALIZAÇÃO

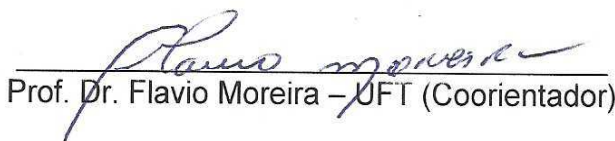
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade e coorientação do Prof. Dr. Flavio Moreira.

Aprovada em: 19/12/2011


BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade – UFT (Orientadora)



Prof. Dr. Flavio Moreira – UFT (Coorientador)



Profa. Dra. Maria José de Pinho – UFT (Membro Interno)



Profa. Dra. Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka – UFJF (Membro Externo)

Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes – UFG (Suplente)

Aos meus pais e à Raquel, pelo apoio incondicional que têm me proporcionado.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade, pela coragem de orientar a pesquisa e a enorme paciência durante meus momentos de “angústia”. Pelo acompanhamento e dedicação prestados durante a orientação da pesquisa.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Flavio Moreira, pelas leituras sugeridas, acompanhamento e contribuições ao trabalho.

As professoras da banca de qualificação e defesa da dissertação, Dra. Maria José de Pinho e Dra. Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka, pela leitura cuidadosa e sugestões ao trabalho.

A Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, que aceitou gentilmente o convite para participar da nossa banca como suplente.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras, com os quais obtive e dividi muitos conhecimentos e experiências.

A minha esposa, Raquel, pelo incentivo, paciência e compreensão nas necessárias ausências.

A meus pais, Antônio e Maria, e aos meus irmãos, sobrinhos pelo apoio.

Aos monitores, técnicos, funcionários, pais e alunos da Escola Família Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins que me acolheram em 2009 e durante a coleta de dados desta pesquisa. MUITÍSSIMO OBRIGADO!

À Secretaria de Ciência e Tecnologia do Tocantins (SECT) e ao Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia (CECT), pela bolsa de estudos concedida para realização desta pesquisa.

À Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (SEDUC-TO), pela concessão de licença para cursar a Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

“Não podemos buscar realização para nós mesmos e esquecer do progresso e prosperidade para nossa comunidade. Nossas ambições precisam ser amplas o suficiente para incluir as aspirações e necessidades dos outros, pelo bem deles e pelo nosso próprio.” (Cesar Chaves)

RESUMO

Nesta dissertação, apresentamos uma análise dos aspectos constitutivos do Caderno da Realidade (CR) e do processo de retextualização dos textos que compõem esse gênero. A investigação concebe o CR enquanto gênero discursivo e objeto de ensino. São focalizadas nas retextualizações as transformações de gêneros escritos, a transposição do conteúdo de um texto para outro, bem como a mudança de gênero. A abordagem do objeto de estudo parte de uma perspectiva de análise interpretativista, visto ser uma pesquisa qualitativa, fundamentada nos estudos dos gêneros, com ênfase na retextualização. A pesquisa é de natureza exploratória e descritiva, com procedimentos de coleta de dados documental. A amostra é representada por textos de 04 (quatro) Cadernos da Realidade, um instrumento didático-pedagógico das unidades de ensino que adotam a Pedagogia da Alternância, produzidos nos anos letivos de 2008 e 2009, sendo 02 (dois) de alunos do 8º ano e 02 (dois) do 9º ano da Escola Família Agrícola (EFA), localizada no município de Colinas do Tocantins, Estado do Tocantins. O estudo leva em consideração as concepções teórico-metodológicas do contexto da Pedagogia da Alternância, bem como a abordagem discursiva do gênero Caderno da Realidade com foco na atividade de retextualização. Neste sentido, ressaltamos a importância dessa abordagem discursiva focalizando o CR dentro do contexto da PA como um instrumento pedagógico fundamental, uma vez que reflete as várias tradições da educação em regime de alternância, as inovações no ensino a partir da realidade do campo, a interação nessa esfera social, etc. Na análise, buscamos identificar e caracterizar os textos do CR produzidos a partir do processo de retextualização, bem como as práticas pedagógicas demandadas.

Palavras-chave: Pedagogia da alternância. Gênero discursivo. Caderno da realidade. Escrita. Retextualização.

ABSTRACT

In this dissertation, we presented an analysis of the constituent aspects of the Caderno da Realidade (CR) and of the process of retextualization of the texts that compose that gender. The investigation conceives the CR while discursive gender and teaching object. They are focused in the retextualizations the transformations of written genders, the transposition of the content of a text to another, as well as the gender change. The approach of the study object leaves of a perspective of interpretative analysis, in view of being a qualitative research, based in the studies of the genders, with emphasis in the retextualization. The research is of exploratory and descriptive nature, with procedures of documental collection of data. The sample is represented by texts of 04 (four) Cadernos da Realidade, a didactic-pedagogic instrument of the units of teaching that adopt the Pedagogy of the Alternation, produced in the school years of 2008 and 2009, being 02 (two) of the 8th year students and 02 (two) of the 9th year of the Escola Família Agrícola (EFA), located in the municipal district of Colinas do Tocantins, Estado do Tocantins. The study takes into account the theoretical-methodological conceptions of the context of the Pedagogy of the Alternation, as well as the discursive approach of the gender Caderno da Realidade with focus in the retextualization activity. In this sense, we emphasized the importance of that discursive approach focusing CR inside of the context of the PA as a fundamental pedagogic instrument, once it reflects the several traditions of the education in alternation regime, the innovations in the teaching starting from the reality of the field, the interaction in that social sphere, etc. In the analysis, we looked for to identify and to characterize the texts of the CR produced starting from the retextualization process, as well as the demanded pedagogic practices.

Keywords: Pedagogy of the alternation. Discursive gender. Caderno da realidade. Writing. Retextualization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 – Plano de Estudo (PE).....	39
Esquema 2 – Os Quatro Pilares dos CEFFA.....	41
Esquema 3 – Retextualizações.....	72
Figura 1 – Faixa: Pilares da PA.....	42
Figura 2 – Instalações da EFAZD de Colinas.....	48
Figura 3 – Capa do Caderno da Realidade da EFAZD.....	94
Figura 4 – Texto.....	135
Quadro 1 – Principais Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância.....	34
Quadro 2 – Representação simplificada do Plano de Formação de um CEFFA.....	37
Quadro 3 – Abordagens Teórico-Metodológicas de Estudo dos Gêneros.....	60
Quadro 4 – Variáveis Intervenientes na Retextualização.....	75
Quadro 5 – Conteúdo temático do Caderno da Realidade.....	89
Quadro 6 – Estrutura Composicional do Caderno da Realidade.....	92
Texto 1a – Pesquisa do PE.....	100
Texto 1b – Pesquisa do PE.....	102
Texto 1c – Pesquisa do PE.....	104
Texto 2a – Colocação em Comum.....	107
Texto 2b – Colocação em Comum.....	109
Texto 2c – Colocação em Comum.....	111
Texto 3a – Síntese do PE.....	115
Texto 3b – Síntese do PE.....	118
Texto 3c – Síntese do PE.....	121
Texto 5a – Conclusão e Avaliação do PE.....	124
Texto 5c – Conclusão e Avaliação do PE.....	126
Texto 4a – Intervenção Externa.....	130
Texto 6a – Correção indicativa.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEFACOT – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins
- AIMFR – Association Internationale des Maisons Familiales Rurales
- APEEFA – Associação de Pais e Estudantes da Escola Família Agrícola
- ARCAFAR-Sul – Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
- CdFR – Casas das Famílias Rurais
- CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
- CEFFA – Centros Familiares de Formação em Alternância
- CFR – Casas Familiares Rurais
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COMSAÚDE – Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação
- COOPTER – Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviço, Assistência Técnica e Extensão Rural
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- CR – Caderno da Realidade
- ECOR – Escolas Comunitárias Rurais
- EFA – Escolas Famílias Agrícolas
- EFAZD – Escola Família Agrícola Zé de Deus
- EPA – Escolas Populares de Assentamentos
- ETA – Escolas Técnicas Agrícolas
- GETAT – Grupo Executivo de Terras do Araguaia-Tocantins
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IP – Instrumentos Pedagógicos
- LT – Linguística Textual
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
- MFR – Maisons Familiales Rurales (Casas Familiares Rurais)
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
- PA – Pedagogia da Alternância
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Planos de Estudo

PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROJOVEM – Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais ou Programa de Formação de Jovens Rurais

SCIR – Secretaria Central de Iniciativa Rural

SD – Sequência Didática

SEDUC-TO – Secretaria de Estado da Educação do Tocantins

SNI – Serviço Nacional de Informações

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colinas

SUDENE – Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNMFR – União Nacional das Maisons Familiaes Rurales

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	
1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ORIGEM E ASPECTOS GERAIS	22
1.1 CONCEPÇÕES DE CULTURA.....	22
1.2 ORIGEM E ASPECTOS GERAIS DAS MFR NA FRANÇA.....	25
1.3 O MOVIMENTO E EXPERIÊNCIAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL.....	29
1.4 INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	33
1.5 PLANO DE FORMAÇÃO E PLANOS DE ESTUDO.....	36
1.6 OS QUATRO PILARES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	40
1.7 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO TOCANTINS.....	42
1.8 CARACTERIZAÇÃO DA EFAZD DE COLINAS.....	44
2 LINGUÍSTICA TEXTUAL, GÊNEROS E RETEXTUALIZAÇÃO	51
2.1 PERCURSO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	51
2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO.....	59
2.3 RETEXTUALIZAÇÃO.....	71
2.4 PRODUÇÃO ESCRITA E INTERVENÇÃO DOCENTE.....	76
PARTE II – MÉTODO E ANÁLISE DOS DADOS	
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	79
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E <i>CORPUS</i>	79
3.2 OS INFORMANTES.....	81
4 CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO CADERNO DA REALIDADE	83
4.1 ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO CADERNO DA REALIDADE.....	91
4.2 RETEXTUALIZAÇÃO NO CADERNO DA REALIDADE.....	96
4.2.1 Da Pesquisa do PE para Colocação em Comum.....	98
4.2.2 Análise à Colocação em Comum.....	106
4.2.3 Da Colocação em Comum para Síntese do PE.....	114
4.2.4 Da Síntese do PE para Conclusão e Avaliação do PE.....	123
4.3 ANÁLISE À INTERVENÇÃO EXTERNA NO CR.....	129
4.4 A ESCRITA DO CADERNO DA REALIDADE SOB O OLHAR DO OUTRO: UMA ANÁLISE PRELIMINAR.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....144

INTRODUÇÃO

A língua, ou a linguagem de uma forma mais ampla, não era – até o momento em que cheguei ao jardim de infância – objeto de minhas inquietações. No entanto, já nas primeiras aulas – momento em que tive contato com “a cartilha” a fim de aprender as primeiras letras, sílabas, palavras – senti que esse poderoso instrumento de comunicação humana seria um dos objetos que mais me seduziria; embora não possuíssemos livros em nosso humilde lar (exceto uma Bíblia e um catecismo), queria aprender, fazer uso da leitura e da escrita, apesar de ter contato com livros apenas no “grupo escolar”¹ do pequeno vilarejo que eu e meus irmãos frequentávamos.

Naquele pequeno mundo (de cultura camponesa) em que estávamos inseridos, considerando a falta de perspectivas de uma vida melhor ou ascensão social, para a maioria das pessoas talvez concluir o primário² e saber ler, escrever, resolver as quatro operações matemáticas eram suficientes. Representava o ponto final dos estudos para muitos adolescentes tal como eu. A vida dos jovens se resumia a isso, além de casar e constituir uma família numerosa. Como filho de camponês (sem-terra), minhas perspectivas não eram tão ambiciosas no que refere a continuar os estudos e ter acesso à cultura letrada. Tínhamos que nos dedicar diuturnamente, ao lado de nosso pai, aos trabalhos da “roça”³: plantar, colher e prestar serviços em grandes fazendas para garantir os alimentos do sustento da nossa família, por sinal, bastante numerosa.

O certo é que, apesar de saber que eu deveria ajudar meu pai nos afazeres da roça, após concluir a 4ª série do primário (hoje 5º ano), fiquei três anos fora da escola. Aliás, eu não era o único da nossa família impossibilitado de estudar. Não estava nos meus planos tal afastamento da sala de aula. Entretanto, não tínhamos uma casa nem recursos para locarmos um pequeno quarto para me estabelecer na cidade mais próxima e dar continuidade aos estudos. Embora não possuísse nenhum grau de educação formal, meu pai dizia, em nossas conversas durante os

¹ No distrito de Martinópolis-TO – vilarejo onde nasci e vivi até a adolescência – a terminologia *grupo escolar* significava *escola*.

² É a etapa escolar que compreendia da 1ª a 4ª série, correspondendo, atualmente, ao Ensino Fundamental I (ou primeira fase).

³ O vocábulo *roça* era empregado em dois sentidos: 1 – certa área plantada de arroz, milho, feijão, abóbora, etc. para subsistência da família; 2 – o ambiente em que o camponês reside ou desenvolve suas atividades. O campo.

intervalos na realização de uma ou outra tarefa⁴ na roça, que eu tinha que voltar a estudar – “o estudo era o futuro”, dizia ele – de modo que nos organizamos e deixei a família no campo e fui para a cidade, onde concluí – com muitas dificuldades – o curso *Técnico em Contabilidade*, em nível médio.

É das reflexões sobre esses agravos na minha vida e de tantos outros jovens camponeses – entre querer estudar e não poder – e as contradições existentes entre acesso à educação, cultura e sociedade, mais precisamente durante meu ensino médio, que tomei a decisão de que deveria mesmo fazer o curso de graduação em Letras. Tal escolha deu-se não só pelo fato de que poderia aprender “a falar o português corretamente”⁵, mas sobretudo porque descobri minha vocação para a docência. A contabilidade não fazia mais parte dos meus planos. Mais tarde, já durante as primeiras leituras teóricas na graduação, descobri que boa parte do que pensava sobre a aprendizagem de língua materna (isto é, da norma culta) no curso de Letras era ilusão, ingenuidade: precisava rever, com urgência, um dos meus objetivos relacionados ao estudo ou uso da língua materna. E foi o que fiz. Primeiramente, tentei compreender o que são variantes linguísticas, tipos de gramática, tipos de ensino e finalidades ou objetivos do ensino de língua materna (LUFT, 1999; TRAVAGLIA, 2003). Tais leituras foram fundamentais para orientar tanto a minha formação docente de língua materna como de usuário da língua. Em seguida, já no exercício da docência em sala de aula em uma escola pública de níveis fundamental e médio em 2002, considerando que aproximadamente 70% dos nossos alunos residiam no campo, procurei outras leituras que pudessem subsidiar nosso trabalho com o ensino de língua materna, em especial, voltado para mediação das práticas de leitura e produção escrita de diferentes gêneros.

Desse modo, o interesse por realizar uma pesquisa focalizando a produção de textos escritos de alunos camponeses surgiu a partir das minhas experiências docentes de língua materna ainda em 2002, mais precisamente durante o ano de 2009 na Escola Família Agrícola Zé de Deus (daqui para frente, EFAZD), localizada no município de Colinas do Tocantins, Estado do Tocantins. A partir da leitura de textos teóricos, de textos dos meus discentes e do trabalho de leitura e (re)escrita

⁴ Essa terminologia se refere a certa área – delimitada pelo meu pai quando chegávamos pelo manhã ao trabalho – correspondente ao serviço que cada um de nós deveríamos executar ou éramos capazes de realizar até o final de cada dia. Assim, aquele que concluísse sua tarefa primeiro deveria ajudar os demais, de modo que todos deixavam o trabalho juntos no final do dia.

⁵ Significa dominar a variante padrão ou norma culta na fala e na escrita.

(SILVA, 2010), percebi muito cedo que o ensino de língua materna em sala de aula mediado pelo processo de produção escrita de diferentes gêneros pode ser mais significativo para os alunos, já que se torna um aliado importante no desenvolvimento das capacidades⁶ de leitura e escrita.

Não obstante, precisamos admitir que o processo de ensino-aprendizagem de língua materna na modalidade escrita, ao longo de sua trajetória histórica, mais recentemente mediado pelo estudo dos gêneros, conforme sugerem os PCN (BRASIL, 2001a [1998]), cada vez mais demanda conhecimentos diversos por parte dos docentes, em especial sobre a grande variedade de gêneros que se propõe a ensinar em sala de aula.

Em síntese, por mais que tenha sido breve o período da minha práxis pedagógica no contexto da educação do campo, representada pela experiência de quase dois anos na EFAZD com a Pedagogia da Alternância, 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 desta pesquisa. Nesta dissertação, investigamos aspectos constitutivos do Caderno da Realidade (CR). Para isso, estabelecemos as seguintes questões de pesquisa: *como se constitui o CR, enquanto gênero discursivo, nas práticas educativas dos CEFFA? Como se caracteriza o processo de retextualização em textos do CR, considerando que este é um instrumento pedagógico produzido em um contexto de ensino orientado pela Pedagogia da Alternância?* Ao longo do estudo, tentaremos responder estas questões.

A pesquisa é caracterizada por uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009) e interpretativista. Além dos postulados sobre a produção de textos, o estudo está fundamentado na perspectiva dialógica de estudo dos gêneros (ROJO, 2005; BAKHTIN, 2006), com ênfase na retextualização de gêneros escritos (DELL'ISOLA, 2007; MARCUSCHI, 2007). A metodologia adotada é baseada na pesquisa exploratória e descritiva, com procedimentos de coleta documental de dados (GIL, 1999; FLICK, 2009). A amostra é constituída por textos de 04 (quatro) Cadernos da Realidade (CR), instrumento didático-pedagógico da Pedagogia da Alternância,

⁶ De acordo com a proposta dos PCN (BRASIL, 2001a [1998], p. 35), o ensino de Língua Materna tem como finalidade “a expansão das possibilidades do uso da linguagem”. Ainda segundo esses documentos oficiais, para alcançar tal “expansão” é preciso assumir que “as **capacidades** [grifo nosso] a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever”. Para evitar o emprego do termo “habilidade” neste trabalho, utilizaremos “capacidade”, por entendermos que é mais abrangente em relação ao uso da linguagem.

produzidos nos anos letivos de 2008 e 2009, sendo 02 (dois) de alunos do 8º ano e 02 (dois) do 9º ano da EFAZD.

As práticas educativas em regime de alternância representam, em parte, certa ruptura com o ensino tradicional oferecido aos jovens 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 jovens oriundos do meio rural foi responsável pela institucionalização de uma das experiências pedagógicas que mais se aproximou desses ideais: a Pedagogia da Alternância (PA). Devido a vários aspectos, como sua história, origem, objetivos e surgimento a partir da iniciativa de um padre e de agricultores de um vilarejo francês, sua metodologia não-convencional pode ser considerada inovadora no processo de escolarização e valorização da cultura camponesa.

A metodologia que conduz as práticas educativas em alternância – em espaços e tempos diferentes – construída nas experiências realizadas nos domínios das *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais) na França, ainda na década de 1930, possibilitou ao jovem oriundo do meio agrícola aprender não só por meio de conhecimentos teóricos sistematizados mas também saberes sobre a realidade cotidiana (ESTEVAM, 2003; GIMONET, 2007). Para promover isso, a alternância integra o meio educativo (escola) e o meio sócio-profissional (família/propriedade) com seus instrumentos pedagógicos.

Além disso, a estruturação do “currículo” dos CEFFA⁷ (Centros Familiares de Formação em Alternância) está vinculada diretamente ao Plano de Estudo, que é um instrumento pedagógico dos CEFFA. O objetivo geral desse plano é promover a formação integral do jovem, o desenvolvimento sustentável e solidário do meio (comunidade local). Assim, tal plano engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. Sua execução parte da pesquisa dos conhecimentos da realidade vivida do educando para os conhecimentos da realidade mais ampla, ou seja, do local para o global. Trata-se, portanto, de um documento construído com a participação de professores, alunos, coordenação pedagógica, e não em gabinetes dos órgãos oficiais de ensino.

⁷ No Brasil, os dois tipos principais de unidades educativas (CEFFA) que assumiram o sistema pedagógico da alternância são mais conhecidos por *Escolas Famílias Agrícolas* (EFA) e *Casas Familiares Rurais* (CFR). Ambas têm objetivos comuns, voltados à formação de jovens agricultores.

Evidentemente, como a metodologia da Pedagogia da Alternância admite que suas práticas educativas sejam realizadas nos domínios escola (CEFFA) e familiar/propriedade/comunidade, pensa-se o indivíduo de forma integral, inserido em uma relação dialógica. Por outro lado, valoriza a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola.

Gestada, em parte, das nossas experiências pedagógicas desse contexto de ensino, a proposta do trabalho é contribuir com os poucos estudos existentes sobre o instrumento pedagógico Caderno da Realidade. Sobretudo, a pesquisa justifica-se especialmente porque não há, ainda, estudos que possam caracterizar o CR enquanto gênero discursivo e o processo de retextualização em textos escolares escritos de alunos de escolas situadas no meio rural, como é caso da EFAZD. Entendemos que o estudo pode oferecer subsídios para que, nós educadores, possamos refletir ou rever nossa prática pedagógica nesse aspecto, sobretudo em relação à produção escrita do CR nos CEFFA, que por sua vez, pode se tornar um importante instrumento mediador de ensino e aprendizado de língua materna.

Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em duas partes principais. A primeira é composta de dois capítulos, os quais trazem os principais referenciais teóricos do campo de investigação. Na segunda parte, um capítulo delinea os procedimentos metodológicos, a amostra e o perfil dos informantes. No último capítulo, apresentamos as análises realizadas dos dados de pesquisa.

O primeiro capítulo – *Pedagogia da Alternância: origem e aspectos gerais* – além de discorrer brevemente sobre conceitos de cultura (ALBÓ, 2005; GEERTZ, 2008, THOMPSON, 2009), traz um panorama histórico da Pedagogia da Alternância, que vai desde sua origem na França até os dias atuais no Brasil (SILVA, 2003; GIMONET, 2007; MOREIRA, 2000; 2009; GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG, 2010). Além disso, são abordados seus objetivos, a metodologia, os Instrumentos Pedagógicos da PA, o Plano de Formação, os Planos de Estudo, os quatro pilares da PA e os modelos de CEFFA que praticam a educação em regime de alternância no Brasil. O final deste capítulo é reservado à caracterização da Escola Família Agrícola Zé de Deus, local em que a pesquisa foi realizada.

O segundo capítulo – *Linguística Textual, Gêneros e Retextualização* – tem como propósito situar o campo de investigação e estabelecer o percurso teórico que escolhemos para a pesquisa. Procuramos realizar uma breve discussão sobre os principais referenciais teóricos, abordando a trajetória dos estudos do texto na área da Linguística Textual (COSTA VAL, 2000; 2004; BENTES, 2007; KOCH, 2009), a perspectiva dialógica de estudo dos gêneros (ROJO, 2005; BAKHTIN, 2006) e a retextualização de gêneros escritos (DELL'ISOLA, 2007; MARCUSCHI, 2007). A partir de tais discussões – sobretudo acerca das concepções teóricas bakhtinianas de gêneros discursivos e dos processos de retextualização –, enunciamos ao leitor nossa proposta epistemológica para análise e interpretação dos dados.

Já o terceiro capítulo – *Metodologia da pesquisa* – é reservado ao delineamento das questões de natureza metodológica assumidas na pesquisa para análise e interpretação dos dados. Produzidos em sala de aula ao longo dos anos letivos de 2008 e 2009, por alunos do 8º e 9º do ensino fundamental II da EFAZD, 04 (quatro) Cadernos da Realidade fazem parte do *corpus* da pesquisa. Esse instrumento pedagógico, por ser um gênero que se constitui por meio de diferentes atividades vinculadas a outros instrumentos pedagógicos da PA, é tomado na investigação como documento (FLICK, 2009). Por isso, além de ser caracterizada pelos procedimentos de coleta de dados documental, a pesquisa é de natureza qualitativa (FLICK, 2009) e interpretativista.

No quarto capítulo – *Análise do Corpus e Resultados* – procuramos, primeiramente, descrever a constituição do gênero *Caderno da Realidade* (CR), levando em consideração sua relação com outros Instrumentos Pedagógicos no contexto da Pedagogia da Alternância e que fazem parte da dinâmica de produção de seus textos. Por não existir, até então, um estudo de cunho acadêmico específico tomando o CR como gênero discursivo, a análise desse gênero incide sobre o ponto de vista histórico, conceitual, estrutura composicional, atores envolvidos e práticas pedagógicas demandadas no processo de sua construção. Assim, situamos alguns estudos na área da PA (ROCHA, 2003; SILVA, 2003; GIMONET, 2007) que, de alguma maneira, nos deram base para caracterizarmos e compreendermos o processo de construção e institucionalização do CR nos CEFFA. Por último,

considerando a natureza dos eventos linguísticos⁸ que orientam as atividades de produção escrita dos textos que compõem os CR, buscamos identificar e caracterizar os textos produzidos a partir de processos de retextualização (DELL'ISOLA, 2007; MARCUSCHI, 2007), bem como as práticas pedagógicas demandadas. Ainda nesta seção, com base nas tipologias de correção (SERAFINI, 1995; GONÇALVES, 2009; RUIZ, 2010), discutimos brevemente alguns aspectos das intervenções ou encaminhamentos dos monitores (docentes) durante o processo de elaboração dos textos do gênero CR. Para finalizar a dissertação, apresentamos nossas considerações sobre o estudo do gênero CR e uma proposta de atividades para produção textual em sala de aula dos CEFFA.

⁸ Por eventos linguísticos, compreendem-se as atividades linguísticas mediadas pela interação, “partilha” de conhecimento e de atenção envolvendo diferentes usuários da língua (KOCH, 2009). Não é uma atividade que se realiza individualmente.

PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ORIGEM E ASPECTOS GERAIS

A realização de qualquer pesquisa, sobretudo a partir de textos coletados no dia-a-dia de uma escola do campo (como um CEFFA) e produzidos por seus atores, requer, antes de qualquer coisa, conhecer e compreender o contexto social que circunscreve a escola e a comunidade. Isso significa que é necessário conhecer não só as práticas de ensino-aprendizagem e os atores da escola, mas também a família, a cultura, os valores, as práticas sociais da comunidade.

Dessa forma, precisamos assumir que a proposta educativa da PA reflete as especificidades do seu contexto didático-pedagógico, norteado por práticas de ensino mediadas por instrumentos pedagógicos, valores culturais de seus atores e cultura escolar, construídos historicamente com finalidades específicas. Portanto, torna-se indispensável rever a trajetória histórica da educação em alternância para compreendê-la na sua completude e singularidade.

1.1 CONCEPÇÕES DE CULTURA

Os estudos sobre as concepções (ou conceitos) de cultura e fenômenos culturais, especialmente na área de ciências sociais, certamente já geraram vasta literatura (THOMPSON, 2009). De modo geral, o desenvolvimento das pesquisas envolvendo esse tema quase sempre retomam concepções clássicas de sociedade ou grupo social. Um dado importante é que, em qualquer domínio social, sobretudo nos limites da escola, são mantidas ou estabelecidas relações sócio-culturais a partir de valores, costumes, convenções e práticas sociais da comunidade.

Considerando que este estudo focaliza produções textuais escritas coletadas em um CEFFA, o qual atendente exclusivamente jovens camponeses, seria quase impossível não falar das relações existentes entre aspectos textuais e práticas educativas sem abordar questões de ordem cultural do respectivo contexto social/escolar. Além disso, como a escola-campo em que se contextualiza a pesquisa é orientada por uma metodologia de ensino peculiar, que é a Pedagogia da Alternância, precisamos estabelecer a concepção de cultura para situarmos o estudo.

Para Albó (2005, p. 16), o vocábulo cultura, tomado em seu sentido universal, seria o conjunto de características “adquiridas pela aprendizagem”, oposto àquelas características que herdamos biologicamente de nossos pais ou parentes. Nesta concepção, qualquer característica aprendida seria cultural. Ainda de acordo com o autor, em um sentido específico, a concepção de cultura refere-se ao conjunto de características “adquiridas pela aprendizagem e compartilhadas por um determinado grupo social”. Por isso, de alguma maneira fazemos parte de um grupo social (rico ou pobre, urbano ou camponês, cristão ou muçulmano) que compartilha das mesmas características culturais e que incluem o modo de vestir, de falar, de cumprimentar, de rezar, de alimentar, de plantar, de construir nossas habitações, de dançar, de estudar e ensinar, etc.

Os traços culturais são suficientes para identificar qualquer grupo social (ALBÓ, 2005), que pode ser uma classe de profissionais, tais como advogados, religiosos, camponeses, etc. Da mesma forma acontece com uma etnia, com uma civilização, como a egípcia ou a japonesa, e assim por diante. Todos são exemplos de grupos identificados por determinadas características entre si, o que os distinguem de outros grupos sociais.

Além disso, a partir da relação entre o sentido universal e específico de cultura, podemos afirmar que, embora a cultura dos povos seja diferente, compartilhamos de muitas características semelhantes, que seria a chamada “cultura comum”. E os traços culturais comuns estão presentes no mesmo sistema financeiro, nos mesmos vestuários, no mesmo alfabeto, no mesmo sistema numérico, no futebol, etc. (ALBÓ, 2005). Por outro lado, encontramos os traços culturais compartilhados restritamente por determinado grupo social, ou por grupos sociais mais locais. Desse modo, os traços culturais que distinguem certo grupo social de outro constituem as “culturas particulares”.

O conceito de cultura, certamente possui uma longa trajetória histórica. Embora tenha recebido diferentes interpretações ao longo dos séculos (especialmente na área da Sociologia, Antropologia, História e Crítica Literária), ainda hoje é um termo polissêmico. Thompson (2009, p. 166) também apresenta alguns tipos básicos de sentido para esse vocábulo. No primeiro, o autor contextualiza a concepção de cultura recorrente entre filósofos e historiadores da sociedade alemã dos séculos XVIII e XIX. À época, o termo era usado numa concepção clássica de cultura (tradicional), que significava desenvolvimento

intelectual ou espiritual. *Cultura* opunha-se ao conceito de *civilização*, sendo que esta era empregada para descrever o processo de desenvolvimento humano, em contraposição à barbárie e à selvageria.

Mas, paulatinamente, os termos cultura e civilização passaram a ser utilizados para descrever um processo geral de desenvolvimento humano, de tornar-se “culto” e “civilizado”, como aconteceu na sociedade francesa e inglesa. Por outro lado, dentro da Alemanha essas palavras eram contrastadas com muita frequência, de modo que “*Zivilisation*”⁹ adquiriu uma conotação negativa e “*Kultur*”, uma positiva (THOMPSON, 2009, p. 168). O contraste destas terminologias era associado a padrões de estratificação social dentro da sociedade alemã. A *intelligentsia* alemã procurou sua realização no campo da *kultur*, ora representada pelo campo da academia, da ciência, da filosofia e da arte. Isso possibilitava que os intelectuais construíssem sua identidade social por meio da expressão cultural. Culturas são práticas de “[...] *desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, em processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna* [grifo do autor]” (THOMPSON, 2009, p. 170).

Na Alemanha, ainda durante os séculos XVIII e XIX, o vocábulo cultura era tomado por alguns autores para apresentar histórias universais da humanidade. Todavia, no final do século XIX, as concepções de cultura produzidas com o advento da Antropologia vão ocupar o lugar da concepção tradicional vigente até então. Dentre elas, aparecem a “concepção descritiva” e a “concepção simbólica” de cultura. Segundo Thompson (2009, p. 173), na concepção descritiva “[...] *a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade* [grifo do autor]”. Logo, o estudo da cultura deveria contemplar, mesmo que parcialmente, a comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos. Já na concepção simbólica de cultura, o foco volta-se para os fenômenos culturais ou fenômenos simbólicos do grupo social. Ou seja, “os seres humanos não apenas produzem e recebem expressões linguísticas significativas, mas também conferem sentido a construções não-linguísticas – ações, obras de arte, objetos materiais de diversos

⁹ O termo *Zivilisation* expressa para o espírito alemão algo útil. Seu conceito faz referência a “comportamento”, ou ao valor que a pessoa tem pela sua própria existência. Trata-se apenas de um valor secundário.

tipos” (THOMPSON, 2009, p. 174). Nesta visão, a simbolização compreende o traço que distingue o ser humano.

Para ampliar a discussão, com base em seus estudos, Geertz (2008, p. 5) estabelece uma teoria centrada no termo *semiótico*, que compreende questões referentes a significado, simbolismo e interpretação, de tal modo que o homem é interpretado como um ser envolto “a teias de significados que ele mesmo teceu”. Nesta concepção, o autor assume “[...] a cultura como sendo essas teias; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. Esse conceito de cultura que Geertz delineia é oriundo da discussão sobre o método de investigação do fenômeno cultural, centrado na etnografia. Nesse sentido, a cultura é uma “hierarquia estratificada de estruturas significativas” (THOMPSON, 2009, p. 175), constituída de ações, símbolos e sinais, bem como de manifestações verbais, conversações e solilóquios. Para estudar a cultura, lembra o autor, precisamos imergir em emaranhadas camadas de significados, que possibilitam descrever e redescrever ações e expressões que “são já significativas para os próprios indivíduos que estão produzindo, percebendo e interpretando” (p. 175) no seu cotidiano. Ou seja, as ações e expressões do grupo social são apenas registradas por escrito pelo pesquisador, o que requer capacidade de interpretação.

Desse modo, realizar um estudo em um contexto de ensino orientado pela PA, que pratica a educação do campo, requer do pesquisador conhecimentos da cultura dos seus atores e das práticas educativas dos CEFFA. Por sua vez, a educação do campo deve refletir a vida, a cultura, os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos indivíduos camponeses e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano (BOF, 2006). Nessa concepção de educação, a cultura ocupa lugar de destaque, valorizando os atores envolvidos no processo de escolarização. Logo, ela demanda saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados para acontecer. Na seção seguinte caracterizaremos a PA.

1.2 ORIGEM E ASPECTOS GERAIS DAS MFR NA FRANÇA

A Pedagogia da Alternância (PA) consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que agrega diferentes valores e experiências formativas, atribuindo grande importância à articulação entre atividade no meio sócio-

profissional do jovem e atividade escolar, com ênfase no conhecimento acumulado a partir das experiências concretas do educando (GIMONET, 2007; TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008; MOREIRA, 2000; 2009). Faz parte dos conteúdos desse contexto pedagógico, além das disciplinas escolares básicas, temas relacionados à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente, à formação integral nos meios profissionais, social, político e econômico do jovem.

A inovação do ensino com o advento da PA, voltada para atender os jovens oriundos do meio rural, é marcada pela abertura ou ampliação do currículo – até então vigente nos ditames da cultura escolar tradicional. Além disso, sua organização didático-pedagógica exige que o tempo escolar seja alternado e integrado ao tempo familiar/comunidade. O trabalho e as experiências sociais no meio (familiar/comunidade) integram o currículo e constituem os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa do CEFFA (UNEFAB, 2010). A articulação entre disciplinas básicas e temas intrínsecos à realidade do aluno representa algumas reflexões sobre aspectos das experiências em termos de inovação educativa (ARROYO, 2010). Na verdade, é uma tentativa de rompimento com o paradigma tradicional (MORAES, 2004), pois compreendeu-se, na implantação das experiências educativas em alternância, que “[...] um programa de ensino linear que configure disciplinas isoladas, incomunicáveis, não tem sentido, é vazio” (FAZENDA, 2003, p. 38-39).

O surgimento da PA ocorre em um momento difícil na França. Na década de 1930, a agricultura francesa foi marcada por uma grande crise econômica, ocasionada pelo descaso nas políticas públicas de ensino para o meio rural. A educação formal tinha seus propósitos de ensino voltados apenas para o meio urbano, sendo incompatível com a realidade dos jovens do meio rural. Além disso, na escola tradicional (urbana) não havia espaço para discutir a cultura, os valores, a identidade camponesa (MOREIRA, 2000). Na tentativa de mudar essa realidade da educação para os jovens camponeses, em 1935 aconteceu a primeira experiência de ensino com base na Pedagogia da Alternância com a criação das *Maisons Familiales Rurales* (MFR) ou Casas Familiares Rurais (CFR), na comunidade Sérignac-Peboudou, em Lot-et-Garone, sudoeste da França (ESTEVAM, 2003; GIMONET, 2007), por iniciativa de alguns agricultores e de um pároco.

Na condição de agricultores, alguns pais estavam convictos de que o modelo de escola urbana tradicional causava preocupação quanto ao futuro de seus filhos,

de sua profissão, da agricultura, da vida rural. Embora fossem leigos, os pais tinham consciência de que o modelo de ensino precisava mudar para atender as necessidades reais de seus filhos, pois

[...] os autores que sustentam o paradigma inovador reforçam o princípio unificador do saber em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, a sua vivência pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias, como decisão, projeto, ambiguidade, finitude, escolha, vínculo, incerteza, complexidade e totalidade. [...] (MAGALHÃES, 2009, p. 8).

Por isso, queriam oferecer a seus filhos uma escola compatível com a realidade local. A solução encontrada surgiu com o apoio do Padre Abbé Granereau (ESTEVAM, 2003), ao criar uma escola que permitiu atender aos filhos dos agricultores, favorecendo aos adolescentes aprender com os ensinamentos da escola, mas em alternância de períodos. Essa proposta introduziu dois espaços formativos diferentes, representados pelo *tempo escola* (período de aulas no CEFFA/centro escolar articuladas 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.). Nesse sistema, os jovens passavam três semanas no ambiente familiar (propriedade/comunidade) e uma semana no centro escolar (internato), improvisado nas dependências da igreja, onde recebiam os conteúdos teóricos, sob responsabilidade do Padre Granereau. A primeira turma contou com apenas cinco alunos, com idades entre 13 e 14 anos. Os resultados eram satisfatórios, os jovens apresentavam-se interessados e as famílias empenhadas na formação dos filhos. Em 1936, a turma já contava com 15 jovens.

Pelo fato de quebrar a barreira da educação praticada somente nos limites das quatro paredes da sala aula, certamente a alternância deu um grande passo na escolarização de jovens camponeses, valorizando momentos diferentes de aprendizagem. Como afirma Damas (2009, p. 27),

[...] por 'momento educativo' compreendemos a situação por excelência do ensino e do aprendizado. É o momento em que o educando se encontra consigo mesmo e com a realidade na condição de fazer perguntas e de procurar respostas, tanto para sua vida quanto para a realidade ao seu redor.

Ou seja, o ambiente familiar/comunidade também é espaço de construção do conhecimento, pois contextualiza a realidade das vivências cotidianas do estudante.

Depois dos bons resultados com essa primeira experiência de ensino em regime de alternância (ESTEVAM, 2003) e um extenso processo de reflexão e discussão, formulou-se uma proposta para estruturar e fortalecer a PA e, em 1937, foi criada a primeira MFR, nos moldes conhecidos atualmente, atendendo uma turma de 30 jovens. A Casa (escola) passou a funcionar sob o comando e responsabilidade moral, jurídica e financeira de uma associação de famílias de pequenos agricultores, ligada à Secretaria Central de Iniciativa Rural (SCIR), organização sindical cujo objetivo era incentivar a criação de sindicatos, cooperativas e apoiar as iniciativas de entidades voltadas para o desenvolvimento da agricultura na França. Nesse mesmo ano, a associação adquiriu uma casa para funcionamento da MFR em Lauzun. Em seguida, contratou-se um técnico para orientar, ensinar os jovens e realizar visitas às famílias, no período de alternância nas propriedades. Segundo Estevam (2003), os agricultores e o pároco eram membros da SCIR (Secretaria Central de Iniciativa Rural).

É importante ressaltar que as MFR expandiram rapidamente e, em 1941, foi criada a União Nacional das Maisons Familiares Rurales (UNMFR), que tinha por objetivo principal a organização e unificação do movimento. Por sua vez, a UNMFR percebeu uma forte presença religiosa e orientação muito ligada ao Estado no movimento, o que foi combatido. Além disso, a associação criou um centro de formação e o primeiro curso de formação técnico-pedagógica para monitores¹⁰. Desse modo, foi por meio do que chamamos hoje de “pesquisa-ação” que o ensino no dia-a-dia das MFR aprimorou-se, ou seja, com a experiência, as tentativas, os erros, a reflexão e o bom senso dos atores envolvidos. Em 1943, a França contava com 35 MFR, alcançando o número de 100 *Maisons* em 1945.

No final da década de 1950, ocorre a internacionalização do movimento. Outras experiências do Projeto surgiram na Itália (1961), Espanha (1967), Portugal (1988), Congo (1962), Togo (1963), Senegal (1964), Nicarágua (1973), Argentina

¹⁰ Na Pedagogia da Alternância, inclusive na *Escola Agrícola Zé de Deus* (local em que foi realizada a pesquisa), localizada no município de Colinas do Tocantins, há algumas nomenclaturas adotadas que diferem das conhecidas nas escolas que oferecem o ensino regular, como por exemplo: *monitor* = professor; *jovem* = aluno/estudante; *CEFFA* = escola, etc. Esses termos serão utilizados ao longo do trabalho. É importante ressaltar que na PA o *monitor* não é o “detentor do conhecimento”, mas aquele que acompanha, guia, orienta os jovens em direção às fontes de conhecimento, aquele que facilita a aprendizagem. Além de exercer as atribuições pedagógicas de professor, o monitor também exerce outras atividades (inclusive administrativas) em um CEFFA. O *jovem*, por sua vez, não é visto na PA apenas como aluno. A formação dessa pessoa na PA leva em consideração seu passado, sua história de vida, seus projetos, sua família, seu ambiente social, profissional e cultural.

(1968), Brasil (1968), Chile (1976), Filipinas (1986), Vietnã (1998) e Canadá (1999). Segundo Garcia-Marirrodrga e Puig (2010), a expansão das MFR pelos diversos continentes culminou com a criação, em 1975, da Association Internationale des Maisons Familiaes Rurales (AIMFR), durante o Congresso Internacional realizado em Dakar (Senegal), entre os dias 12 e 16 de maio desse ano. Ainda de acordo com os autores, no final de 2008 existiam 1.325 CEFFA em todo o mundo, sendo 523 na Europa, 593 na América, 193 na África e 16 na Ásia e Oceania. Estão distribuídos em mais de 40 países. Como veremos no tópico a seguir, a experiência de formação em alternância ou modelo de escolarização que mais se expande no Brasil é o das Escolas Famílias Agrícolas.

1.3 O MOVIMENTO E EXPERIÊNCIAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

De acordo com Silva (2003), as experiências de formação em alternância no território brasileiro, vinculadas ao Movimento Internacional das Maisons Familiaes Rurales, encontram-se presentes em duas vertentes distintas: as Escolas Família Agrícola (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR). Apesar disso, ambas têm objetivos comuns, voltados à formação de jovens agricultores.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância tem início em 1968, sob influência italiana, sendo a primeira experiência na América Latina (ESTEVAM, 2003; SILVA, 2003). A chegada do padre jesuíta Humberto Pietrogrande ao Espírito Santo na década de 1960, para um trabalho de pastoral social em uma região agrícola do estado, mais precisamente no município de Anchieta, foi um momento marcado por uma grande crise econômica e social que assolava a região. Em função de ter vindo da Itália e possuir conhecimentos sobre a existência das EFA em seu país, ligadas à Igreja Católica, o religioso, vendo a viabilidade e possibilidade de adaptação do projeto, convidou agricultores e a comunidade em geral e iniciou uma discussão, no intuito de criar uma Escola para os jovens. Dessa discussão, foi criada a primeira EFA em 1968 naquele Estado.

Nesse mesmo contexto no Espírito Santo, surge o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), entidade responsável pela representação e defesa dos interesses e aspirações dos agricultores capixabas (ESTEVAM, 2003). Por sua vez, esse movimento deu suporte e criou respectivamente a Escola Família

Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia. Com *status* de entidade de promoção social, o MEPES tinha por finalidade melhorar o nível cultural, social e econômico do homem do campo (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008; MOREIRA, 2000; 2009).

Segundo Estevam (2003), em função de uma relação intrínseca entre igreja católica, sindicatos e ações do MEPES, a partir de 1973 o projeto expande-se não só dentro do Espírito Santo, chegando também à Bahia, Minas Gerais e outros estados. Com isso, surgiu a necessidade de unir, organizar e articular o movimento. Era preciso romper o isolamento e efetivar a aplicação e homogeneização dos princípios da Pedagogia da Alternância. O marco dessa organização ocorre em 1982, durante a primeira assembleia geral das EFA¹¹ do Brasil, resultando na criação da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB). Essa instituição nasceu com o objetivo principal de coordenar as atividades e defender os interesses das entidades vinculadas, além de assessorar a implantação de novas iniciativas dentro do projeto. Isso reduziu, aos poucos, a importância do papel exercido pelo MEPES dentro do movimento da PA, pois a UNEFAB paulatinamente conquistou sua autonomia e liderança. Como afirma Estevam (2003, p. 58), “[...] a partir da conquista desta autonomia foi possível a aproximação do movimento das EFAs [sic] com as experiências francesas das MFRs [sic], resgatando desta forma, os princípios originais da proposta de formação. [...]”. Com o fortalecimento da UNEFAB como entidade de representação nacional das Escolas Família Agrícola, o MEPES torna-se apenas a sigla de uma regional da UNEFAB (SILVA, 2003).

Em relação ao sistema de alternância adotado nas EFA brasileiras, de maneira geral ocorre conforme o tipo de reconhecimento¹² obtido pelos seus cursos nas Secretarias de Estado da Educação. Em cursos regulares de ensino fundamental, o regime de alternância vigente é o de uma semana na EFA e uma semana na propriedade (SILVA, 2003). Para os cursos de ensino médio, os jovens passam quinze dias na EFA (denominado de tempo escola) e quinze dias na propriedade (denominado de tempo comunidade).

¹¹ Segundo a UNEFAB (2001), cada EFA possui uma associação formada de pais, alunos e de outros agricultores da região, que cuidam das questões administrativas, definem o plano e estratégias de ação, contratam professores e buscam alternativas de sustentabilidade.

¹² Cf. alguns documentos oficiais que tratam do reconhecimento, pelo Conselho Nacional de Educação, da Pedagogia da Alternância (MEC/CNE, 2010a; 2010b).

Além disso, também é preciso discorrer sobre a segunda experiência de formação em alternância no Brasil, representada pelas Casas Familiares Rurais (CFR), com início na década de 1980. Segundo Silva (2003), o marco inicial dessa vertente da PA no território nacional é uma viagem de estudos à França, de profissionais brasileiros ligados a algumas Secretarias de Estado de Educação e do Ministério da Educação, em 1979. À época, os brasileiros tiveram o primeiro contato *in locu* com as experiências educativas das MFR. A partir desses contatos e o interesse pelo projeto, viabilizou-se a vinda de um assessor técnico da União Nacional das Maisons Familiares Rurales (UNMFR) ao Brasil em 1980, com o propósito de divulgar a pedagogia das MFR e incentivar a criação destas experiências no país. As divulgações concentraram-se no Nordeste, devido aos primeiros contatos pessoais terem sido realizados com pessoas vinculadas à SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste), especificamente ao Programa do Polo Nordeste¹³.

Com a atuação do assessor técnico Pierre Gilly, da UNMFR, e com o apoio do programa Polo Nordeste, foi criada a primeira Casa Familiar Rural (CFR) no Brasil, no município de Arapiraca, Estado de Alagoas, em 1980. Em seguida, foi implantada uma CFR no município de Riacho das Almas, Estado de Pernambuco, em 1984. Embora tenham sido experiências distintas de CFR no país, em decorrência de alguns problemas, suas atividades tiveram curta duração. Mas, essas experiências no Nordeste possibilitaram e deram base para a criação de outras CFR no Sul do País.

Segundo Silva (2003), a implantação das primeiras CFR na região Sul está ligada ao Seminário Franco-Brasileiro realizado em Curitiba (Paraná), em 1985. É nesse evento que são articuladas as ações conjuntas entre Pierre Gilly, representante das MFR francesas e assessor da UNMFR e o Governo do Estado do Paraná, representado por Euclides Scalco, chefe da Casa Civil do Governador. As ações imediatas foram divulgação e orientação para a criação de CFR no Paraná. A partir da participação e envolvimento de agricultores e lideranças locais, foram implantadas as duas primeiras Casas Familiares Rurais no Sudoeste do Paraná: uma no município de Barracão (1989) e outra no município de Santo Antônio do

¹³ Era um dos inúmeros programas de desenvolvimento voltados ao âmbito educacional na década de 80, cuja ênfase era a educação e o trabalho produtivo, a educação e a vida comunitária (SILVA, 2003).

Sudoeste (1990). Foi um projeto viabilizado por meio de um acordo celebrado entre MFR francesas, a Secretaria da Educação e Desporto e as respectivas prefeituras. E Pierre Gilly foi o responsável pela formação dos primeiros monitores que atuaram nas CFR.

Ao contrário do Nordeste, no Sul, especialmente no estado do Paraná, o projeto expandiu-se rapidamente, de modo que saltou de 02 CFR no início de 1990 para 37 no ano 2000. Tal como aconteceu com as EFA do Espírito Santo, com o crescimento expressivo do número de CFR, surgiu a necessidade de coordenar os trabalhos de implantação, manutenção e acompanhamento das Casas Familiares, o que resultou no surgimento da Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – ARCAFAR-Sul, em 1991. O objetivo principal desta entidade era difundir a proposta da formação dos jovens do meio rural pela Pedagogia da Alternância, garantir as condições de organizar o funcionamento das CFR, oferecer cursos para formar monitores e técnicos, bem como capacitar representantes das entidades vinculadas ao processo educativo (SILVA, 2003; MOREIRA, 2009).

Hoje, além de estabelecer convênios com órgãos governamentais e organizações não-governamentais europeias que apoiam a formação em alternância, a ARCAFAR trabalha em parceria com a UNEFAB, uma vez que ambas trabalham com a mesma filosofia e prática educativa. Conforme Estevam (2003), a ARCAFAR e a UNEFAB discutem a proposta para criar uma Confederação das Associações em nível nacional, no intuito de coordenar, auxiliar as Associações Regionais e capacitar os monitores das CFR e das EFA. No geral, essa articulação visa melhorar o entendimento e a compreensão das diversas experiências em Pedagogia da Alternância no Brasil.

De acordo com Queiroz (2005, p. 33), durante um encontro realizado em Foz do Iguaçu (Paraná), em abril de 2001, com representantes das EFA, CFR, Programa de Formação de Jovens Rurais (ProJovem) e do Ministério do Desenvolvimento Agrário, foi acertada entre essas entidades a utilização do termo CEFFA (Centros Familiares de Formação em Alternância). Ou seja, CEFFA designa todas as unidades educativas que aderiram, em alguma medida, ao sistema pedagógico da alternância. Para o autor, esse termo “expressa a realidade das experiências no Brasil”. É importante pontuar que CEFFA é mais recorrente entre as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) (vinculadas à UNEFAB) e as Casas Familiares Rurais (CFR) (vinculadas à ARCAFAR).

Em nosso país, as Casas Familiares Rurais (CFR) adotam um sistema de alternância um pouco diferente das EFA. Os cursos de formação oferecidos são apenas em nível fundamental, de 6º ao 9º ano. Além disso, o regime de alternância adotado nas CFR vinculadas à ARCAFAR-Sul é o mesmo, sendo que os jovens passam uma semana no CEFFA e duas semanas na propriedade, totalizando quatorze semanas anuais no centro de formação (SILVA, 2003). Neste modelo, há mais ênfase na formação técnico-profissionalizante. Nas EFA, a formação tem objetivos voltados para escolarização formal, além da formação integral dos jovens (MOREIRA, 2009).

Após 41 anos de trajetória do movimento, encontramos atualmente os seguintes CEFFA no território nacional:

01. Casas das Famílias Rurais (CdFRs)
02. Casas Familiares Rurais (CFRs)
03. Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR)
04. Escolas Comunitárias Rurais (ECORs)
05. Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)
06. Escolas Populares de Assentamentos (EPAs)
07. Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM)
08. Três Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs) no Estado de São Paulo. (QUEIROZ, 2005, p. 33)

Não podemos deixar de ressaltar a importância da rede CEFFA no processo de formação de milhares de jovens camponeses. Em 2008, esses 08 CEFFA contavam com 263 (duzentas e sessenta e três) unidades de ensino distribuídas em todo o Brasil (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG, 2010). Deste total, 86 (oitenta e seis) estão situadas na Região Norte (UNEFAB, 2007 apud TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008). Como se pode observar, as práticas educativas em alternância no Brasil vinculam-se a diferentes CEFFA. Por terem conseguido acumular mais experiência na história do movimento da PA, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR) apresentam maior expressividade.

1.4 INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Na sua trajetória histórica, a educação em regime de alternância permitiu inúmeras experiências pedagógicas, de modo que resultou na criação de seus Instrumentos Pedagógicos (IP) básicos de ensino-aprendizagem. Embora já estejam consolidados, com a expansão do movimento, alguns instrumentos foram

aperfeiçoados e adaptados com o passar dos anos, podendo variar até mesmo a nomenclatura de um CEFFA para outro.

Para a articulação das práticas educativas na Pedagogia da Alternância (EFA, 2009), os Instrumentos Pedagógicos são os dispositivos de ação que possibilitam ao jovem interagir com a família, com os parceiros da formação, com o conhecimento científico e com o meio sócio-profissional e cultural de maneira ativa, buscando formação integral e atuação para o desenvolvimento do meio. Para reforçar a importância desses instrumentos nas práticas educativas, podemos ilustrar o que diz Magalhães (2009, p. 122):

[...] a educação transdisciplinar é uma proposta educacional da e para a libertação, pois objetiva a conscientização dos sujeitos ao promover uma vivência que permite e estimula a religação das pessoas, dos eventos, e das pessoas aos eventos; que reconhece a submissão à dinâmica que emerge da interação com a realidade, e do poder sobre ela, poder de buscar sustentabilidade para as vidas e para a vida sobre o Planeta, de maneira comprometida e ética.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (EFA, 2009), a Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD) de Colinas do Tocantins, Estado do Tocantins, utiliza os seguintes Instrumentos Pedagógicos, denominados: 1 – Plano de Estudo; 2 – Colocação em Comum; 3 – Caderno da Realidade; 4 – Caderno de Acompanhamento; 5 – Visita de Estudo; 6 – Visita à Família; 7 – Projeto Profissional de Vida; 8 – Intervenção Externa; 9 – Atividade de Retorno; 10 – Acompanhamento Individual; 11 – Avaliação Semanal; 12 Cursos. Para o “método” Pedagogia da Alternância, esses instrumentos favorecem a participação ativa dos jovens, situando-os na função de atores das atividades, bem como na construção do seu próprio conhecimento a partir de sua realidade e das experiências do cotidiano. Os instrumentos pedagógicos podem ser assim visualizados, como mostra o quadro expositivo:

Quadro 1 - Principais Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância

N.	Instrumento Pedagógico	Definição e funções
01	Plano de Estudo	Representa o principal instrumento metodológico de articulação entre Casa-Escola: conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo. Ele é um caminho de mão-dupla, uma vez que traz os conhecimentos da cultura popular para a EFA e é responsável por levar para a vida cotidiana as reflexões aprofundadas na escola. Durante o final ou início de cada ano letivo, a EFA define os temas geradores para cada Alternância, ou seja, os Planos de Estudo a serem pesquisados em casa ou no meio familiar/propriedade. É

		<p>importante ressaltar que alunos e familiares participam da elaboração dos temas.</p> <p>No final de cada sessão escolar, os monitores aplicam o Plano de Estudo (PE), isto é, motivam o tema e implicam os jovens na elaboração do roteiro da pesquisa. Este roteiro é previamente avaliado e levado para a estada em casa (tempo comunidade), onde é orientado para que a pesquisa retorne com sucesso ao CEFFA. Posteriormente, tudo é registrado no Caderno da Realidade (UNEFAB, 2010).</p>
02	Colocação em Comum	<p>Ao retornar da família/propriedade, o jovem traz a pesquisa do <i>Plano de Estudo</i>, com o roteiro respondido e uma redação que representa a síntese pessoal. A equipe de monitores aprecia o trabalho de cada estudantes, individualmente. Em seguida, vem a Colocação em Comum, momento de socialização do Plano de Estudo (UNEFAB, 2010).</p>
03	Caderno da Realidade	<p>Esse instrumento acumula o registro de conhecimentos e experiências acerca da realidade. Nasceu da necessidade de sistematizar a pesquisa; nele o jovem registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados. É o elemento que permite a sistematização racional da reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo. É o <i>lugar</i> onde ficam ordenadas as informações e experiências realizadas em casa/comunidade e na escola (UNEFAB, 2010).</p>
04	Caderno de Acompanhamento	<p>É um meio de comunicação entre o CEFFA e a família. Com ele, a família se implica no processo, acompanha e orienta seus filhos coordenando o que fazer durante a estada em casa: realização de um Plano de Estudo, um estágio, uma experiência, uma atividade retorno, uma pesquisa por matéria, etc. (UNEFAB, 2010).</p>
05	Visita de Estudo	<p>Esse tipo de visita representa uma experiência concreta extraescola, com roteiro pré-determinado, para o aprofundamento do conhecimento a respeito do tema em estudo de um Plano de Estudo (EFA, 2009).</p>
06	Visita à Família	<p>Segundo a UNEFAB (2010), as atividades desenvolvidas pelos monitores no meio familiar do aluno têm por objetivos:</p> <p>a) Aproximar a escola da família e comunidades; b) Facilitar o conhecimento da realidade do aluno; c) Criar condições para o estabelecimento do diálogo entre monitores e pais e entre pais e filhos, proporcionando discussões e entendimento relacionados às responsabilidades de cada ator no processo educativo dos jovens e às questões técnicas e pedagógicas da escola; d) Implicar mais os pais no acompanhamento do filho durante a estada em casa, de forma que eles se tornem monitores durante este período de aprendizagem no meio. e) Envolver mais os pais na vida da escola e na participação efetiva da Associação.</p>
07	Projeto Profissional de Vida	<p>A partir da formação vivenciada no CEFFA, o estudante concluinte do 9º ano do Ensino Fundamental deverá sistematizar um projeto para orientação de sua vida futura. É a sistematização do sonho dentro das possibilidades reais em que está inserido. O monitor responsável pelo acompanhamento individual do aluno também será responsável pela orientação do Projeto Profissional de Vida, que no final do curso será apresentado pelo aluno concluinte (EFA, 2009).</p>
08	Intervenção Externa	<p>Intervenções externas são ações que consistem em palestras, cursos, e seminários realizados com base nos Planos de Estudo. Tem o papel de complementar o tema de um PE. Para sua realização, são convidados agricultores, pais, mães de alunos, produtores, técnicos, profissionais que tenham afinidade e algo a contribuir a partir da experiência pessoal. Os alunos são preparados e, geralmente, descrevem a atividade em relatórios e acrescentam ao Caderno de Realidade (UNEFAB, 2010).</p>
09	Atividade de Retorno	<p>A atividade de retorno e experiências consistem na fase conclusiva de um tema do Plano de Estudo. O CEFFA planeja com os jovens a forma como retornar a pesquisa para a família, comunidade ou entidades</p>

		sociais e produtivas onde a pesquisa foi realizada. Uma atividade de retorno poderá ser, por exemplo, a realização de uma palestra na comunidade, o desenvolvimento de uma campanha, a demonstração de uma técnica, etc. (UNEFAB, 2010).
10	Acompanhamento Individual	Na formação educativa em ritmo de alternância, para cada estudante há um monitor responsável, com tempo determinado dentro do horário escolar, no início da sessão de aulas (tempo escola), para dar boas-vindas, conversar sobre as atividades desenvolvidas meio familiar/propriedade (tempo comunidade), animar para a sessão que se inicia e resolver problemas pessoais junto à família, contribuir com os instrumentos pedagógicos e demais dificuldades de aprendizagem (EFA, 2009).
11	Avaliação Semanal	Ao final de cada sessão-escola, acontece uma reunião de avaliação das atividades realizadas durante a semana de trabalho. Participam as turmas presentes, o coordenador da sessão, os monitores e demais funcionários. Os resultados desta avaliação, quando negativos, são encaminhados aos responsáveis de cada estudante para possíveis soluções (EFA, 2009).
12	Cursos	São atividades de interesse dos jovens, realizadas em parceria com outras instituições que buscam o aprofundamento de conhecimentos e a definição da vocação profissional (EFA, 2009).

Como se pode observar, cada instrumento está articulado aos princípios pedagógicos que orientam a formação dos jovens, a partir da participação dos diversos atores envolvidos. Segundo Rocha (2003), o jovem é instigado a sistematizar constantemente questões, pesquisas, ações, análises, diálogo com a família, monitores, parceiros de turma e pessoas da comunidade, como uma das condições necessárias para cumprir as “exigências” da formação. Além disso, o convívio em equipe durante cada sessão no CEFFA possibilita ao jovem experimentar, na realidade, o que se expressa por meio de teorias. Por isso, as práticas educativas da Pedagogia da Alternância são frutos do diálogo, das múltiplas interações. São práticas e interações que norteiam a formação, estabelecidas entre os jovens e monitores, e entre jovens e a família.

1.5 PLANO DE FORMAÇÃO E PLANOS DE ESTUDO

Em busca de resposta a alguns problemas – sobretudo relacionados ao processo pedagógico envolvendo o Caderno da Realidade na década de 1960 (ROCHA, 2003), para organizar as disciplinas e os instrumentos pedagógicos, a opção foi por um Plano de Formação (*Le Plan de Formation*) com o objetivo de formalizar, organizar, visualizar os conteúdos e as finalidades de uma formação eficaz. Na condição de “prática organizada pela alternância”, o Plano de Formação funciona como um plano de ação, integrando as finalidades que norteiam a missão

8	Colheita e armazenagem																		
---	------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Conforme ilustrado, a lógica vertical é do Programa, sendo que sua execução ocorre no eixo das etapas horizontais. O exemplo apresentado seria para um curso de nível médio técnico, não sendo o mesmo para o ensino fundamental ou outros cursos de nível fundamental e médio, podendo ainda ser diferente de um CEFFA para outro. Segundo Gimonet (2007, p. 70), “a formação alternada supõe ‘dois programas’ de formação: o da vida e o da escola. [...]”. Vale ressaltar, mais uma vez, que cada CEFFA segue a mesma metodologia; porém, os temas dos Planos de Estudo são inseridos no Plano de Formação a partir de um estudo da realidade local envolvendo a participação da comunidade.

Outra característica importante desse Plano é a elaboração numa perspectiva de inter e transdisciplinaridade. Como se pode observar no *quadro 2* (p. 37), a distribuição de disciplinas traz uma proposta de transversalização de conteúdos do núcleo da formação geral e profissional, articulando-se os conteúdos com os saberes da realidade local. É importante considerar que:

a transdisciplinaridade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E há uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. (BRASIL, 2001b, p. 30)

Além disso, outro ponto a ser ressaltado é o fato de que “[...] o movimento interdisciplinar e transdisciplinar vai do certo para o incerto, do estático ao dinâmico. Caminha na ambiguidade, numa proposta ‘teleológica’ do caos ao cosmos [...]” (DAMAS, 2009, p. 25). Talvez, tal ambiguidade seja um dos motivos que, às vezes, dificulta a compreensão de um plano de formação por parte de muitos monitores, pais e até mesmo alunos. Trata-se de uma proposta totalmente diferente do modelo de distribuição de disciplinas adotado no currículo tradicional.

Em um Plano de Formação (ROCHA, 2003), a organização das atividades está relacionada a objetivos definidos para cada série ou ciclo, sendo três principais:

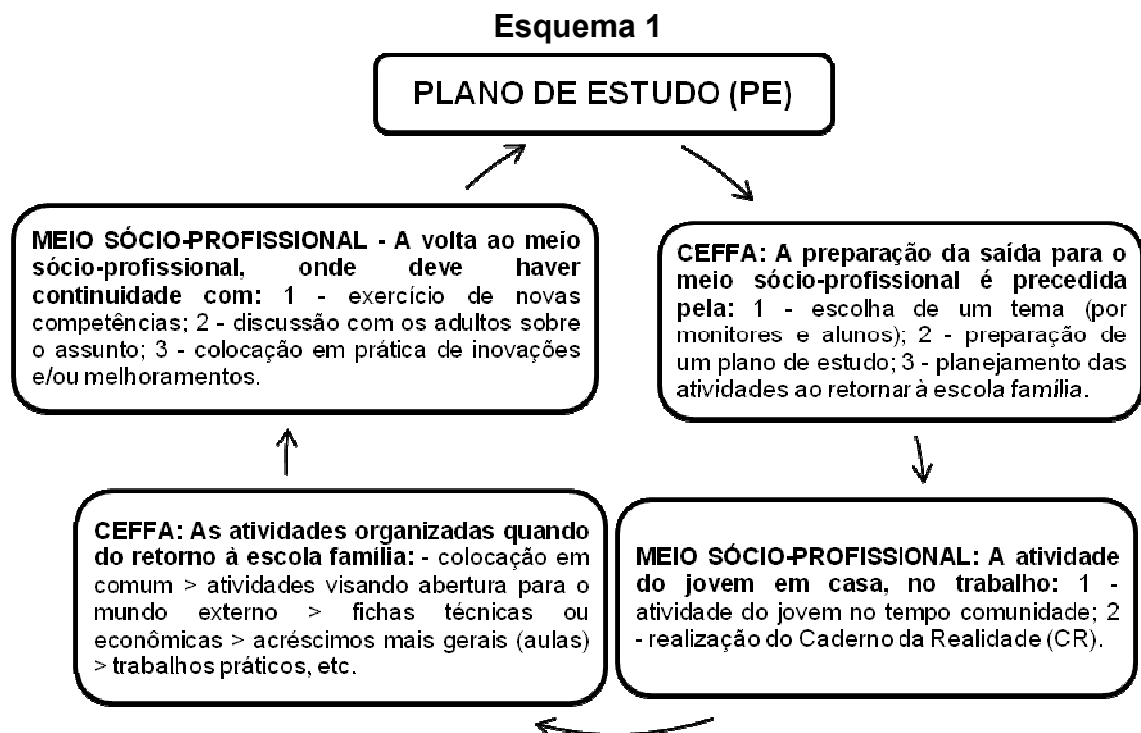
- a) tornar o jovem ativo e interessado (em casa, o jovem sente-se engajado numa atividade prática e útil);

b) permitir ao jovem adquirir uma formação profissional e geral (os conhecimentos sobre a atividade profissional são complementados e enriquecidos durante as atividades práticas organizadas no CEFFA);

c) associar os pais e as famílias da comunidade às atividades de formação (permite e convém envolver pais e formadores na caminhada dos jovens, no quadro de atividades comuns: reuniões, visitas, intervenções, pesquisas, etc.).

Considerando que as atividades de uma alternância em sessão são orientadas por “temas de estudo” ou Planos de Estudo (PE) (na EFAZD, por exemplo – uma semana no CEFFA e uma semana no meio familiar/propriedade), a escolha dos temas deve levar em consideração o trabalho do jovem no meio sócio-profissional/familiar, os seus projetos para o futuro e a sua psicologia. Nessa perspectiva, “[...] o conhecimento não se passa, transmite, adquire, ensina, mas se constrói. Aprendemos do já aprendido. Conhecemos a partir do já conhecido” (DAMAS, 2009, p. 17). Esse é o princípio norteador das práticas de escolarização dos CEFFA.

Dessa maneira, o tema de um PE representa uma unidade de formação. Sua realização deve considerar quatro fases intimamente ligadas entre si, como ilustra o seguinte esquema (adaptado de ROCHA, 2003):



Tomamos aqui, mais uma vez, a sigla CEFFA representando Escola Família Agrícola (EFA) ou Casa Familiar Rural (CFR), e a expressão *meio sócio-profissional*, representando o meio familiar/propriedade/comunidade. A articulação entre cada uma das etapas do Plano de Estudo, conforme apresentado neste gráfico, corrobora que a metodologia colocada em prática na PA, de fato, valoriza a alternância na construção do saber. Aliás, é no percurso de estudo sobre um PE que são mobilizadas as práticas dialógicas que constituem os registros e a construção do Caderno da Realidade (CR), envolvendo uma relação direta entre a Colocação em Comum e outros instrumentos pedagógicos. O PE e o CR começam juntos e desembocam no mesmo fim, ou seja, são construídos simultaneamente.

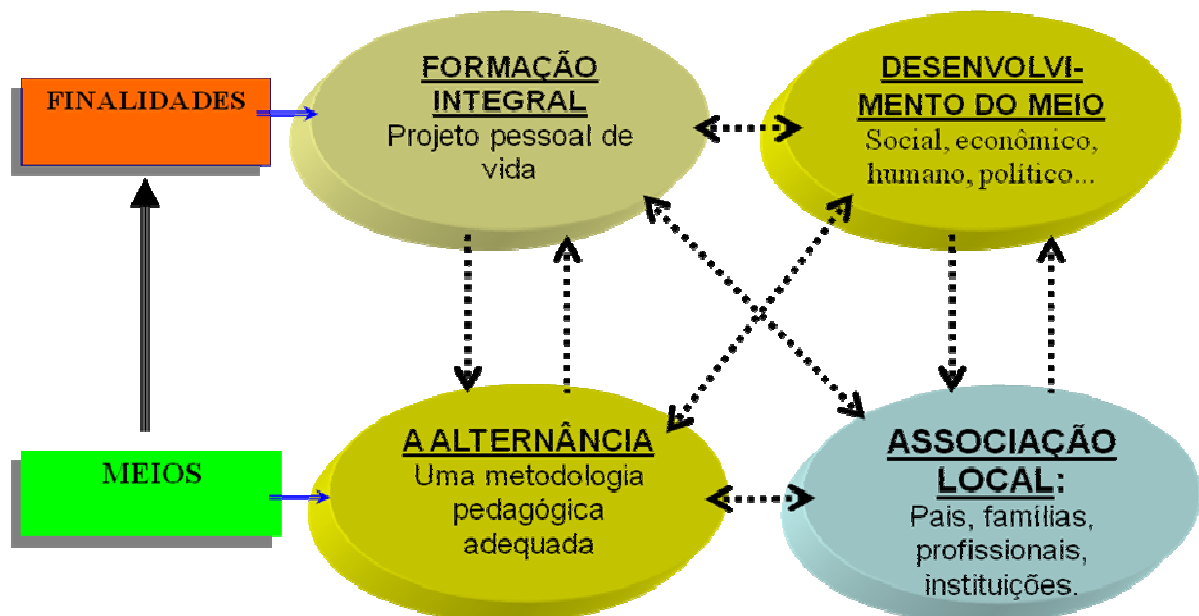
Considerando que as relações entre teoria e prática manifestam-se em meios diferentes, as experiências da alternância mostram que é possível superar o velho paradigma nos domínios de ensino. Por sua vez, as experiências de formação nos CEFFA engendram, na relação entre os atores envolvidos nas interações sociais, a complexidade e a especificidade de suas dinâmicas educativas, representações e práticas de ensino bastante peculiares. Colocar em prática a alternância não é apenas alternar os tempos e espaços de ensino-aprendizagem, como mostra a seção a seguir.

1.6 OS QUATRO PILARES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

No decorrer do processo histórico do movimento das MFR, a partir das experiências dos contextos, foi-se discutindo a necessidade de estabelecer *uma identidade comum*, objetivando unificar o movimento e manter seus ideias iniciais (GIMONET, 2007). Diante da questão, em discussões conduzidas pela União Nacional das MFR, foi criada “a carta de identidade” da Pedagogia da Alternância, ao trazer os principais objetivos ou princípios dessa pedagogia.

De acordo com Rocha (2003), Meneses (2003) e Gimonet (2007), com a expansão e pequenas adaptações no projeto, sobretudo no Brasil, os princípios da PA foram transformados no que se chama hoje de “quatro pilares da Pedagogia da Alternância”, conforme o esquema seguinte:

Esquema 2 – Os Quatro Pilares dos CEFFA



(Adaptado de GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG, 2010, p. 66)

Nas práticas de formação em alternância, considerando as *finalidades* e os *meios*, são pensados o tempo escola (período de aula no CEFFA) e o tempo comunidade (período de vivência na comunidade, pesquisa de estudo, realização de experimentos, etc.). Os princípios da PA podem ser compreendidos como: 1 – *Alternância*: um método didático-pedagógico adaptada ao meio rural, à realidade do jovem camponês; 2 – *Associação*: constitui o princípio associativo (pais, famílias, profissionais, instituição) ou da associação das famílias para condução do CEFFA. Não é o Estado que cria ou conduz um CEFFA, mas sim as famílias organizadas entre si; 3 – *Formação integral*: possibilita a formação integral dos jovens nas dimensões teórica e prática, melhorando a consciência crítica e solidária; e 4 – *Desenvolvimento do meio*: deve buscar a possibilidade do desenvolvimento sustentável e solidário do meio, ou seja, da comunidade em que o jovem e sua família estão inseridos. Na sequência, a *figura 1* mostra a participação da EFAZD no 50º aniversário de Colinas do Tocantins-TO, em 21 de abril de 2010, destacando os quatro pilares da PA:

Figura 1 – Faixa: Pilares da PA



Foto: SILVA, C., 2010.

Nessa proposta, percebemos certa proximidade entre alguns aspectos das práticas educativas da PA, ou seja, dos CEFFA e os quatro pilares. Dessa forma, o processo educativo permite a construção de saberes nos seus limites epistemológico, pedagógico, ético e político.

Portanto, as experiências com as práticas educativas orientadas pela PA no Brasil, embora tenham adquirido alguns contornos peculiares como os temas geradores do PE, originados de ideias freirianas, mantiveram os princípios essenciais da alternância. Como afirma Meneses (2003), a participação e o envolvimento das famílias e destas organizadas em associações e de outros segmentos da sociedade, contribuem muito para o processo educativo dos CEFFA. É um mecanismo fundamental para a alternância existir, trazendo grande contribuição para o desenvolvimento local, nas dimensões individual e comunitária.

1.7 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO TOCANTINS

Quanto à presença do movimento da PA no Tocantins, as experiências ainda são poucas. Atualmente existem apenas três EFA em funcionamento no Estado,

sendo uma localizada no município de Porto Nacional, outra em Campos Lindos e a EFAZD, em Colinas do Tocantins.

A EFA de Porto Nacional é considerada a experiência da PA mais antiga do Estado, tendo sido criada em 1994. Segundo Muta (2004), a organização não-governamental Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação (COMSAÚDE) foi a entidade responsável pela implantação deste CEFFA, a qual não teve nenhum tipo de participação da Igreja Católica. Ainda de acordo com a autora, a COMSAÚDE é uma entidade filantrópica que se dedica a trabalhos assistenciais no meio rural nas áreas de saúde, educação, cultura, comunicação, assistência social e meio ambiente. É a mantenedora da Escola Família Agrícola de Porto Nacional.

Já a trajetória da EFA de Campos Lindos é bastante recente. Em 2001, o Padre irlandês, Bernardo Homes, durante a realização de seu trabalho missionário nas comunidades rurais de São Francisco, região da Serra do Centro, dentre outras localizadas nesse município, ficou muito sensibilizado com os problemas (de transporte, distância, evasão escolar, etc.) que os jovens camponeses da região enfrentavam para ter acesso à educação (CASTILHO; CASTRO, 2006). Então, o religioso sugeriu que a comunidade se mobilizasse e criasse uma escola família na própria comunidade para atender aos jovens. Como a mobilização foi pequena naquele momento, logo “a conversa esfriou”.

Depois de três anos que o Pároco lançara a proposta, no final de 2004 “[...] a história da Escola voltou à lembrança dos camponeses e foi posta em prática” (CASTILHO; CASTRO, 2006). Desta vez, a articulação para criação da escola renasce e é liderada pelo camponês Raimundo Miranda, que morava na região da Serra do Centro. Para isso, Raimundo e outros camponeses realizaram um “trabalho de base” junto às famílias das comunidades, mostrando a importância de um CEFFA não só para formação dos jovens, mas também para a comunidade de toda a região. Em abril de 2005 a Escola Família Agrícola foi implantada na comunidade São Francisco. Em maio de 2006, eram 40 alunos matriculados, divididos em duas turmas. O funcionamento das sessões de aula de cada turma dá-se de forma alternada, sendo que o jovem permanece 15 dias no CEFFA (tempo escola) e 15 dias no meio sócio-profissional/familiar (tempo comunidade).

Para dar andamento ao funcionamento da EFA, a Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola São Francisco firmou convênio com a Prefeitura de Campos Lindos. A Prefeitura doou mobiliário, material de apoio e também paga o

salário de dois monitores. Por meio de outra parceria, também há outros dois monitores e um técnico agropecuário que são vinculados ao Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra¹⁴ e que trabalham na Escola.

Além desses CEFFA em funcionamento, atualmente há três EFA em construção no Estado, sendo duas no Território da Cidadania do Bico do Papagaio – uma no município de Esperantina-TO e outra em Riachinho-TO – e a terceira no Território da Cidadania do Jalapão, no município de Novo Acordo-TO.

1.8 CARACTERIZAÇÃO DA EFAZD DE COLINAS

A Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD) está localizada no município de Colinas do Tocantins. É a unidade de ensino em que a pesquisa de campo foi realizada. Esta EFA, desde sua criação, tem suas atividades didático-pedagógicas orientadas pelos princípios da Pedagogia da Alternância. Para compreendermos o processo de sua construção e o contexto em que se situa, precisamos lembrar de uma luta empreendida pela comunidade local durante a década de 1980: a luta pela terra. Entendemos que falar da conquista da escola para o filho do camponês requer, pelo menos em parte, lembrar das lutas pela conquista da terra nesta região. Sem dúvida, são duas lutas que se entrecruzam na vida dos camponeses.

Na década de 1970, o território do extremo norte goiano (atual Tocantins), mais precisamente o Bico do Papagaio, não representou apenas o espaço de luta da Guerrilha do Araguaia; era o espaço geográfico propício à implantação de grandes projetos de grupos econômicos, nacionais e estrangeiros atraídos por incentivos fiscais do governo militar e pelas riquezas das “terras de ninguém” (FERRAZ, 1998, p. 88). Apesar do discurso do governo, que apoiava o grupo dominante, as terras da região já eram habitadas há décadas por posseiros novos e antigos, em sua grande maioria camponeses retirantes da seca e dos impactos desenvolvimentistas ocorridos no Nordeste. Em nome do desenvolvimento, chegaram a pavimentação asfáltica da Belém-Brasília, Transamazônica e outras rodovias, e na sequência, os

¹⁴ O *ProJovem Campo – Saberes da Terra* faz parte do Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com a Qualificação Social e Profissional para Agricultores familiares, implementado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008, p. 16). A proposta do programa é desenvolver uma política que fortaleça e amplie o acesso à educação aos alunos e a permanência de jovens agricultores familiares, situados na faixa etária de 18 a 29 anos, no sistema formal de ensino.

fazendeiros sulistas, que se dedicavam à exploração de madeira e à criação de bovino.

A presença dos fazendeiros na região foi responsável pelas transformações de muitas práticas sociais das comunidades. Na cultura de subsistência dos posseiros e das reservas indígenas, não se usam cercas. Como estavam, às vezes, “ilhados” por um grande latifúndio povoado de gado, eram obrigados a construir cercas de arame. Por falta de recursos, era inviável demarcar os limites com cercas pelos posseiros. Com isso, muitos fazendeiros ou grileiros aproveitavam-se da situação e avançavam suas cercas para o interior de terras dos antigos ocupantes. Com frequência ocorriam tiroteios e mortes nos conflitos entre os antigos ocupantes e bandos de jagunços a serviço dos grileiros sulistas (FERRAZ, 1998). Muitos dos antigos ocupantes tiveram suas terras reduzidas a pequenos quintais; outros perderam a vida e boa parte migrou para outras regiões.

Nesse processo, os grileiros tinham o apoio e conivência do Serviço Nacional de Informações (SNI). Em 1980, com o argumento de que deveria dar “uma solução definitiva ao problema fundiário na região Araguaia-Tocantins”, o Governo Militar criou o Grupo Executivo de Terras do Araguaia-Tocantins (GETAT) (FERRAZ, 1998, p. 891). E a região do Bico do Papagaio foi considerada como área prioritária de atuação do GETAT. Ainda segundo o autor, na prática, as ações desse órgão anularam qualquer possibilidade de Reforma Agrária na região. Além disso, pelos levantamentos realizados pelo GETAT, somente 30% dos antigos ocupantes tiveram o direito de permanecer em suas terras. Portanto, foram obrigados a desocupar e ceder lugar aos grileiros.

Como se pode observar, a legalização das terras deu-se nos moldes dos interesses do projeto governamental, ou seja, somente os grileiros foram beneficiados. Evidentemente, a pecuária e a exploração de madeira eram de interesse do governo. Como o grupo dos antigos ocupantes era formado por camponeses, sendo que muitos foram expulsos e outros abandonaram suas terras, acelerou-se o êxodo rural na região. Conseqüentemente, as pequenas cidades da região passaram a receber nos seus arredores tais trabalhadores, que passaram a viver na extrema pobreza.

Além do Bico do Papagaio, a região norte do Estado do Tocantins, onde estão localizados os municípios de Colinas do Tocantins, e, em especial, Pequizeiro e Couto Magalhães, também foi palco de muitos conflitos agrários durante a década

de 1980. Os fatores que geraram tais conflitos foram dois: de um lado, grandes latifúndios improdutivos; de outro, um grande número de famílias sem-terra vivendo em extrema miséria nos arredores das pequenas cidades da região. Com apoio de sindicatos, da Igreja Católica e de outros movimentos sociais, as ocupações ocorreram, sendo as primeiras na região conhecida como Vale do Juari (fazendas Juarina e Chichakli). A luta pela terra nessa região causou muitas mortes de camponeses, e de pistoleiros ou jagunços contratados pelos latifundiários. Com a intensificação dos conflitos e as reivindicações dos movimentos, logo tais fazendas foram desapropriadas pelo INCRA e as famílias assentadas.

Quanto à situação atual da Reforma Agrária na região, hoje os conflitos violentos cessaram. Entre 1994 e 2009, foram criados 366¹⁵ assentamentos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no Estado do Tocantins, que ocupam uma área de 1.211.627 hectares. Ao todo, já são mais de 23.000 famílias beneficiadas.

Apesar de tudo isso, a luta dos camponeses que já conquistaram um “pedaço” de terra prossegue viva. Trata-se, agora, da luta pela saúde, transporte, financiamentos, projetos sociais, e, sobretudo, a luta pela educação dos jovens camponeses. Evidentemente, a Escola Família Agrícola Zé de Deus¹⁶ faz parte das lutas e das conquistas dos camponeses de Colinas e região.

As discussões sobre a criação de uma escola família no município de Colinas tiveram início em março de 1999. Além dos Movimentos Sociais (de apoio aos camponeses), Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colinas (STR), Igreja Católica, as discussões tiveram a participação de representantes da Prefeitura de Colinas. Entretanto, todo o processo de discussão foi conduzido sob liderança do Dr. Eduardo Manzano Filho, um arquiteto contratado à época pela Prefeitura do Município de Colinas para atuar nos canteiros de obras e projetos de urbanização da cidade. Oriundo da cidade Porto Nacional, Eduardo era filho do Sr. Eduardo Manzano, o então Presidente da COMSAÚDE (Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação), a organização não-governamental mantenedora da Escola Família Agrícola de Porto Nacional. Apesar desse arquiteto não ter

¹⁵ Dados do INCRA/2009.

¹⁶ O nome da EFA de Colinas é uma homenagem ao camponês *José de Deus Francisco do Nascimento*, mais conhecido como “Zé de Deus”. Ele lutou pela conquista da terra e foi assassinado por pistoleiros no dia 12 de outubro de 1987, durante os conflitos agrários no Vale do Juari – TO.

experiências com o modelo didático-pedagógico da Pedagogia da Alternância, ele foi o articulador político de todo o processo de implantação da EFAZD em Colinas.

Como a administração municipal de Colinas endossou a proposta – à época sob direção do Partido dos Trabalhadores (PT) –, o chefe do Poder Executivo comprometeu-se a dar apoio no que fosse necessário para implantação da Escola. Ainda em março de 1999, a Prefeitura do Município de Colinas contratou o monitor Eonilson Antônio de Lima – o qual tinha experiência com PA na EFA de Porto Nacional – e colocou à disposição mais dois professores (Severino Vieira de Sá Filho e Wilmar Pontes de Maria) da rede municipal que atuavam em escolas situadas no meio rural. Com isso, os três docentes – agora como monitores da futura EFA de Colinas – deram início ao processo de articulação e discussão com as famílias camponesas dos assentamentos da região para formação das primeiras turmas, bem como, levar esclarecimentos sobre o funcionamento de uma escola em ritmo de alternância. Dentre as atividades desenvolvidas durante as visitas às famílias, foi realizado um levantamento do número de alunos que estavam interessados em estudar na EFAZD.

No dia 03 de julho de 1999 foi realizada a primeira Assembleia Geral. Nela houve a participação de pais dos alunos (pré-matriculados), parceiros e simpatizantes do projeto. Na ocasião, foi aprovado o estatuto da Associação de Pais e Estudantes da Escola Família Agrícola (APEEFA), a entidade mantenedora que tem por objetivo principal “administrar a gerenciar a escola” (EFA, 2009, p. 10). Foi eleita a primeira diretoria executiva: Presidente, Conselho Fiscal e Educacional, Tesoureiro e Secretário. O Sr. Pedro Araújo Jardim, pai de um dos alunos, venceu a eleição para presidente.

Desde o início do seu funcionamento, a EFAZD conta com o apoio direto ou indireto de outras entidades em seus projetos, como: Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviço, Assistência Técnica e Extensão Rural (COOPTER), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colinas (STR) (EFA, 2009).

Após quase um ano de luta e mobilização, as atividades escolares da EFAZD iniciaram em fevereiro de 2000, com as despesas inerentes ao funcionamento da escola (salários de monitores e funcionários, alimentação e manutenção da escola) sendo custeadas pela Prefeitura do Município de Colinas. Além disso, contou com a parceria da Paróquia São Sebastião e de dois missionários irlandeses, os quais

apoiaram a aquisição do mobiliário escolar e compra de 02 (duas) vacas leiteiras para a escola. Mas, outros dois apoios financeiros significativos também foram conseguidos pela EFAZD junto a entidades estrangeiras. A Embaixada Britânica, por sua vez, financiou a Rede Elétrica de toda a escola e a CORDAID, uma organização holandesa, financiou a granja de suínos e aves. Por último, em 2002, a escola conseguiu a aprovação de um projeto (VITAE) para instalação de uma biblioteca, uma videoteca e uma sala de informática.

Figura 2 – Instalações da EFAZD de Colinas



Foto: SILVA, C. 2009.

Inicialmente, como eram poucas salas, a EFAZD atendia somente a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Já em 2010, eram quatro turmas de nível fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) e três de nível médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Nesse mesmo ano, os alunos matriculados na escola totalizaram 124, com idades entre 10 e 22 anos. Eles residem em assentamentos ou pequenas propriedades rurais situados num raio de 04 a 100 km da escola. Em sua maioria, as comunidades atendidas pela EFAZD estão localizadas nos municípios de Colinas, Palmeirante, Pequizeiro, Brasilândia, Bandeirantes, Itaporã e Colmeia.

Assim como em outros CEFFA, a sessão de aula de cada turma é alternada. Ou seja, os alunos frequentam uma semana de aula no CEFFA (tempo escola) e na seguinte ficam no meio familiar/propriedade (tempo comunidade). Considerando a flexibilidade na organização do currículo (BRASIL, 1996), o tempo comunidade é

letivo e a carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Legislação nacional vigente.¹⁷

Além disso, em 2004 foi firmado convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (SEDUC-TO) e implantou-se o Ensino Médio para atender aos egressos do Ensino Fundamental II, pois esses alunos desejavam continuar estudando na escola. Aliás, somente um curso de nível médio na EFAZD poderia dar a oportunidade para que muitos egressos pudessem continuar seus estudos. Então, o curso oferecido veio por meio de uma extensão do Centro de Ensino Médio Presidente Castelo Branco, localizado em Colinas do Tocantins, e atende alunos de 1ª a 3ª série do Ensino Médio. A proposta pedagógica do curso oferecido na EFAZD faz parte do programa “Direito de aprender” da SEDUC-TO, o qual tem suas diretrizes voltadas para a realidade de ensino do aluno-trabalhador urbano. Em dezembro de 2010, a EFAZD e a Secretaria Municipal de Educação cessaram o convênio com a SEDUC-TO e o curso foi extinto.

Para dar continuidade à oferta do ensino médio na EFAZD e atender a uma antiga reivindicação dos movimentos sociais da região, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Colinas do Tocantins, em fevereiro de 2011 foi implantado o curso Técnico em Agropecuária. Foram oferecidas 70 vagas, distribuídas em duas turmas de 35 alunos cada uma. As aulas tiveram início em 21 de março de 2011. Com carga horária de 4.806 horas – distribuídas em seis (6) semestres –, o curso está sendo oferecido em regime de alternância, conforme os princípios da PA, e “visa formar profissionais para trabalhar na agropecuária”.

A EFAZD está localizada na rodovia CTO-40, km 04, na área rural do município de Colinas do Tocantins. As instalações da escola situam-se numa área de aproximadamente 1,8 alqueires (do bioma cerrado), adquirida pela Prefeitura de Colinas. Atualmente, são 1.830,88 m² de área construída, composta de: quatro salas de aula, secretaria, sala de professores, sala de informática, cantina, refeitório, depósitos, banheiros, dormitórios (masculino e feminino) e espaço de lazer. Além disso, ainda há um aviário, uma pocilga, uma horta, área para plantio experimental de milho, mandioca, feijão, banana, etc., bem como uma pequena criação de aves, suínos e bovinos.

¹⁷ Cf. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, Art. 7º e Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 23, § 2º, Art. 24, I e Art. 28, I, II e III.

Como faz parte da rede de centros educativos que aderiram ao movimento da educação em alternância, a EFAZD está associada – por meio da Associação de Pais e Estudantes da Escola Família Agrícola (APEEFA) – à Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins (AEFACOT), uma regional vinculada à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB).

Tendo em vista que o CR apresenta-se como um dos principais instrumentos pedagógicos da educação em alternância e que é adotado na EFAZD, entendemos que tomar o referido instrumento como objeto de investigação requer situar propostas de análise do texto (escrito) no campo da linguagem. Na sequência, o capítulo 2 traz uma breve discussão focalizando os estudos sobre o texto na área da linguística textual, os gêneros discursivos e os processos de retextualização.

2 LINGUÍSTICA TEXTUAL, GÊNEROS E RETEXTUALIZAÇÃO

A Linguística Textual (LT) é considerada uma nova vertente da Linguística, que se desenvolveu na Europa, em especial na Alemanha, a partir do final dos anos 1960, e seus estudos têm como foco “[...] os princípios constitutivos do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção” (COSTA VAL, 2000, p. 34). Durante os últimos 50 anos, o desenvolvimento e o fortalecimento dessa teoria possibilitaram a ampliação do número de pesquisas sobre fenômenos que não se limitam ao estudo da frase, como o texto e o discurso, a enunciação, a interlocução e suas condições de produção.

De maneira geral, o desenvolvimento das pesquisas sobre o texto possibilitou e deu condições para a ampliação do objeto de estudo da LT, sinalizando um distanciamento gradual da perspectiva teórico-metodológica do estruturalismo saussureano vigente até a primeira metade do Século XX. Bentes (2007) lembra que na perspectiva estruturalista as pesquisas sobre a linguagem limitavam-se ao estudo da frase, e a língua era compreendida como sistema e código, com função estritamente informativa. Em oposição a isso, a Linguística Textual propõe em seus estudos transpor os limites da frase, reintroduzindo em sua abordagem teórica o sujeito e a situação da comunicação. Para compreendermos o desenvolvimento da LT e a evolução dos estudos do texto, apresentaremos o panorama dos principais momentos ou perspectivas de estudo que marcaram a Linguística Textual, já que seu desenvolvimento não foi homogêneo entre os pesquisadores.

2.1 PERCURSO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Primeiro momento (ou fase) da LT: análise transfrástica – A LT desenvolveu-se de forma independente nos países situados dentro e fora da Europa, orientada por perspectivas diversas (BENTES, 2007). Analisando parte da sua trajetória histórica e o desenvolvimento de seus estudos do texto, é possível identificar momentos (ou fases) distintos. Entretanto, a autora afirma que não há consenso entre os principais pesquisadores de que houve uma certa cronologia¹⁸ da passagem de um momento para outro.

¹⁸ Tendo isso em vista, evitaremos mencionar datas precisas para situar todos os momentos, podendo ser citada, por exemplo, a década.

Como sintetiza o seguinte excerto, nos estudos da LT

[...] em um primeiro momento, o interesse predominante volta-se para a *análise transfrástica* [grifo do autor], ou seja, para fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase. (BENTES, 2007, p. 246-247).

Nesta fase, isto é, durante o final da década de 1960 e início de 1970 (COSTA VAL, 2000; BENTES, 2007; KOCH, 2009), os estudos da LT tinham como foco os mecanismos interfrásticos, que são os elementos integrantes do sistema gramatical da língua. As análises partiam da frase para o texto, e os principais fenômenos estudados eram: a correferência, a pronominalização, a seleção de artigo (definido/indefinido), a ordem das palavras, a relação tema/tópico – rema/comentário, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, fenômenos de ordem prosódica, entre outros. Sem dúvida, a necessidade de explicar fenômenos do âmbito da frase levou a Linguística a perceber a necessidade de ultrapassar esses limites, “a voltar-se para as relações entre enunciados e a acabar assumindo o texto como objeto de estudo” (COSTA VAL, 2000, p. 34). Isso representa um marco importante para os estudos no âmbito da LT.

Também nesta fase, muitos teóricos postulam que “[...] o texto é resultado, portanto, de um ‘múltiplo referenciamento’, daí a definição de texto como uma sucessão de unidades linguísticas construída mediante uma *concatenação pronominal ininterrupta* [grifo do autor]” (KOCH, 2009, p. 4). No geral, o estudo das relações referenciais limitava-se aos processos correferenciais – anafóricos e catafóricos –, operantes entre dois ou mais elementos textuais. Ou seja, a coesão era o objeto principal das investigações envolvendo os textos. A conexão entre enunciados gerou diversos questionamentos entre os pesquisadores (BENTES, 2007), em especial sobre como se estabelecia a relação entre uma sequência e outra sem a presença explícita de um conector (aditivo, adversativo, conclusivo, etc.). A partir de tais discussões, ficava claro que caberia ao leitor/ouvinte construir o sentido global de determinado enunciado. Essas questões foram decisivas para o surgimento de outra linha de estudos no âmbito da LT, representada pela elaboração das gramáticas textuais, a ser delineada na sequência.

Segundo momento (ou fase) da LT: gramáticas textuais – Nesta abordagem, a mudança de perspectiva nos estudos da LT é um aspecto importante para caracterizar e estabelecer diferenças entre seus diferentes momentos. Assim,

[...] a segunda vertente da LT passa a ver o texto, fundamentalmente, como uma unidade lógico-semântica. Ganha importância, então, a compreensão de que um texto é mais do que uma sequência de enunciados concatenados, e que sua significação é um todo, resultante de operações lógicas, semânticas (e pragmáticas) que promovem a integração entre os significados dos enunciados que o compõem (COSTA VAL, 2000, p. 35).

A ideia de que o texto seria simplesmente a unidade linguística mais relevante, superior à frase, foi bastante influenciada por linguistas de formação gerativista¹⁹ (KOCH, 2009). Surge, então, na segunda fase da LT, a preocupação de construir *gramáticas textuais*, com a finalidade de descrever categorias e regras de combinações de texto em determinada língua. O excerto a seguir mostra que

[...] o projeto de gramáticas textuais foi bastante influenciado, em sua gênese, pela perspectiva gerativista. Essa gramática seria, semelhante à gramática de frases proposta por Chomsky, um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado. Este conjunto de regras internalizadas pelo falante constitui, então, a sua competência textual (BENTES, 2007, p. 251).

A autora lembra que a euforia advinda com o sucesso da gramática gerativa cria condições para a descrição da competência textual do falante, ou seja, a construção de gramáticas textuais. Como podemos observar, as propostas básicas dessas gramáticas eram:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c) diferenciar as várias espécies de textos (KOCH, 2009, p. 4).

¹⁹ Nas décadas de 1950 e 1960, o Gerativismo (vertente de estudos da linguagem desenvolvida nos Estados Unidos com os trabalhos de *Noam Chomsky*) ocupa lugar de destaque entre os linguistas. Seu propósito era descrever as línguas humanas por meio de gramáticas gerativas. Nesse período, surgem alguns estudos nessa perspectiva. Essa nova teoria de estudo da língua(gem) vai ser muito restrito ao estudo da frase, o que significa dizer que era mais um estudo abstrato da língua(gem), pois Lyons (1987, p. 211) define-o como “[...] uma versão particular do estruturalismo”. Desse modo, o que mais interessa aos estudos gerativistas é aquilo que as línguas possuem em comum, apontando-se certa tendência à gramática universal.

A partir dessas gramáticas, postulou-se a existência de uma competência textual, semelhante à competência linguística chomskyana. A *competência textual* seria a capacidade que habilitaria todo falante de determinada língua, por exemplo, a produzir, interpretar e distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados. Nessa concepção, “[...] qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir um texto, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título, ou de produzir um texto a partir de um título dado” (KOCH, 2009, p. 6). Esta também seria uma competência estritamente linguística. E o papel da gramática “[...] seria descrever e explicar a competência textual, estabelecendo os princípios constitutivos do texto, explicitando os critérios de sua delimitação e completude, determinando uma tipologia de texto” (COSTA VAL, 2000, p. 35).

Ainda no segundo momento da LT, ocorre o abandono do método ascendente nos estudos sobre a linguagem, que era caracterizado pelo estudo da frase para o texto. Devido a isso, os estudos na perspectiva da LT passam a abordar o texto como unidade hierarquicamente superior, pois é a partir do texto que se pretende atingir, por meio da segmentação, as unidades menores, para, então, classificá-las (KOCH, 2009).

A segmentação ou classificação de um texto em unidades menores deveria levar em consideração a função textual dos elementos individuais, que é o papel desempenhado por diferentes elementos em determinado texto. Em outras palavras, significa dizer que os significados locais (micros) de cada enunciado dependeriam do significado global articulado na macroestrutura semântica. Por isso, “o texto é pensado não como a sequência ou a soma dos significados localizados, mas como um todo estruturado, cuja significação, cuja coerência, se faz no plano global” (COSTA VAL, 2000, p. 36). Nessa concepção, qualquer estudo da linguagem implica estudar o texto. A insistência nesse princípio global (macro) abre caminho para definição dos princípios que vão nortear os estudos da terceira fase da LT.

Terceiro momento (ou fase) da LT – Outra perspectiva importante surge na terceira fase da LT. O contexto de produção torna-se um elemento importante para o estudo do texto, já que este passa a ser visto não mais como um produto acabado, mas como um processo. Costa Val (2000, p. 36) afirma que “o que ganha relevo é a compreensão de que a significação de um texto não se encerra nem se resolve nele mesmo, mas se produz na relação desse texto com o contexto em que ele ocorre, nas ações que, por ele, com ele ou nele, os falantes realizam”. Ou seja, os aspectos

pragmáticos assumem grande relevância nos estudos da LT, uma vez que a construção de teorias de texto passa a ser uma tendência muito influente. A autora lembra que a textualidade ocupa lugar de destaque nesta abordagem, pois “inclui tanto aspecto linguístico (sintático e semântico) quanto o aspecto social, e a dimensão sociocomunicativa tem primazia sobre as dimensões semântica e sintática” nos estudos sobre o texto.

Na perspectiva de estudo voltada para a dimensão pragmática, que é a ação (ou práxis), o texto verbal passa a ser visto como um dos componentes importantes dentro de qualquer situação de interação comunicativa e condiciona sua coerência, em parte, à identificação pelos parceiros de “ações” intencionadas pelo locutor. Isso mostra a importância do tratamento ou a compreensão do texto no seu contexto pragmático, considerando também elementos externos, como as condições de produção, recepção e interpretação. Por exemplo, se em uma sala de aula o aluno X está fazendo barulho e o professor diz: “Fulano, a porta está aberta”, o sentido não se limita à afirmação sobre o estado do objeto (pedido para fechar a porta), mas teria como significação principal solicitar que o aluno se retire da sala por estar incomodando. Ou seja, a autora deixa claro que a significação de um texto não se resume ao que ele diz ou às informações que ele possa veicular. Por isso, uma teoria do texto deveria procurar compreender e explicar não mais a *competência linguística*²⁰, nem mesmo a *competência textual*, mas sim a *competência comunicativa*, que diz respeito à capacidade do usuário da língua de atuar com eficiência e eficácia em situações sociais de comunicação.

Além do aspecto pragmático, outro fato importante ocorrido no terceiro momento da LT foi a compreensão dos aspectos cognitivos e discursivos do texto. De certo modo, isso terá grande importância sobre as concepções de texto. Ao postular texto como *ocorrência comunicativa*, é possível notar um interesse em compreender como os textos funcionam na interação humana. A partir dessa concepção, as pesquisas sobre o texto passam a tratar “o uso da linguagem como uma atividade humana crucial” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981 apud COSTA VAL, 2000, p. 38).

²⁰ Competência foi um termo que gerou muitas discussões durante o gerativismo, até ser estruturado um conceito mais adequado. Na concepção chomskyana (LYONS, 1987, 215), a *competência linguística* de um falante diz respeito ao “seu conhecimento do sistema linguístico como tal”, permitindo que o sujeito seja capaz de produzir um conjunto infinito de sentenças que constituem a sua língua.

Com base nessas ideias, são estabelecidos os sete princípios constitutivos da *textualidade*²¹, que “definem e criam o comportamento identificável como comunicação textual” (COSTA VAL, 2000, p. 38), a saber: *coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade*. Essa autora explicita questões fundamentais envolvendo os sete princípios da textualidade, dividindo-os em dois grupos: i) *coesão e coerência* são “*noções centradas no texto que designam operações* [grifo da autora] *dirigidas ao material textual*”. Ou seja, esses elementos não são características inerentes aos textos; significa considerar, por exemplo, que a coesão se constrói a partir de elementos sinalizados na superfície textual, mas não está pronta, e depende do receptor (leitor/ouvinte) para ser processada, assim como a coerência, que é construída pelos usuários; ii) a intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade são noções “*centradas nos usuários, têm a ver com a atividade de comunicação textual em geral, por parte tanto do produtor quanto do receptor* [grifo da autora]” (COSTA VAL, 2000, p. 38). Nossa ideia não é aprofundar a discussão sobre esses elementos, mas apenas destacar a relação deles na construção da textualidade.

Costa Val (2000) ainda apresenta três *elementos* responsáveis pelo controle da comunicação textual: eficiência, eficácia e adequação, os quais funcionam de maneira integrada com os sete fatores de textualidade. A função desses três elementos é permitir o monitoramento do processo comunicativo pelos participantes. Nesse sentido, a autora explicita que a eficiência de um texto relaciona-se à capacidade de “comunicar com o mínimo de esforço tanto do produtor quanto do receptor”; a eficácia, por sua vez, diz respeito à capacidade de “impressionar’ o receptor e criar condições favoráveis para a consecução do objetivo do produtor”; já a adequação está ligada à “pertinência e relevância do arranjo que constitui sua textualidade com relação ao contexto em que ele ocorre”. Ainda de acordo com a autora, esses elementos exigem que o foco dos estudos deve ser a atividade de comunicação textual ou o processo, e não somente o texto ou produto isolado de determinado contexto social. Para corroborar isso, Bentes (2007, p. 251) afirma que

²¹ Para Koch e Travaglia (1997, p. 26), “textualidade ou a textura é aquilo que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de palavras. A sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global”.

nesse terceiro momento, adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos.

A partir desse excerto depreende-se que a construção do sentido do texto não depende somente do que está escrito, literalmente; o leitor ou ouvinte precisa situar o texto em um contexto para, a partir do grau de informatividade, do seu conhecimento de mundo, de inferências, possa ser aceito como evento comunicativo eficiente. Daí a concepção de texto como um processo em construção, dependente de condições externas para ser concebido como tal. Costa Val (2000), por sua vez, considera que “o grande achado” advindo com os estudos da Linguística Textual foi o estabelecimento dos princípios da textualidade. Para efeito deste estudo, optamos por não aprofundar a discussão ou delinear os conceitos específicos de cada um dos sete princípios da textualidade. Como o objeto da pesquisa é o gênero do discurso e a retextualização, entendemos que de alguma maneira a coesão, a coerência, a situacionalidade, entre outros elementos da textualidade, podem ser abordados, mas não como elementos principais.

A compreensão por parte de alguns linguistas de que o texto é a unidade básica de comunicação ou interação humana, reforçou a necessidade dos estudos sobre o texto ultrapassarem a abordagem sintático-semântica. Com isso, a perspectiva pragmática conquista espaço dentro das pesquisas sobre o texto. Isto é, a pesquisa sobre a língua, bem como o texto enquanto evento de interação humana, deve contemplar o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma “sociedade concreta”. Segundo Koch (2009, p. 32-33),

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade humana* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédico), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

Como podemos observar, a noção de interação diz respeito ao funcionamento dialógico da linguagem. Dentro dessa concepção, a autora lembra que a abordagem interacionista preconiza a linguagem como uma ação verbal conjunta, dialógica, a

partir das relações estabelecidas entre sujeito e realidade. Considerando que as situações comunicativas humanas estão inseridas dentro de um processo sócio-histórico-cultural, o contexto agora passa a constituir a própria interação e seus sujeitos, ou seja, em grande parte passa a existir na própria interação. Ainda segundo Koch (2009), o texto deve ser compreendido como elemento constitutivo de uma atividade complexa, instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. O fundamental agora é buscar compreender o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. Isto é, o texto só passa a existir dentro de um processo de interação entre o escritor/falante e/ou leitor/ouvinte situado em um contexto, sendo que a construção de sentido não está somente dentro do texto, mas também fora dele. A partir dessas concepções, a Linguística Textual passa a ser compreendida como uma “disciplina” de natureza interdisciplinar (BENTES, 2007), em função das diferentes perspectivas investigativas que a abrangem e dos interesses que a conduzem.

Hoje, considerando que na maioria das vezes os estudos sobre a textualidade dão mais ênfase aos processos de organização global do texto, as questões de natureza sócio-cognitiva passam a assumir relevância, como por exemplo, as da referenciação, inferenciação, o tratamento da relação oralidade/escrita, etc. Sendo os textos exemplares de determinados gêneros discursivos, a partir da perspectiva dialógica bakhtiniana, esses passam a ser o objeto de destaque em grande parte das pesquisas sobre o texto (KOCH, 2009), em especial daquelas aplicadas ao ensino em sala de aula. No geral, os estudos sobre os gêneros compreendem aspectos que vão desde ensino/aprendizagem de língua materna e estrangeira, às práticas de letramento, à formação de professores, etc. (PEREIRA; RODRIGUES, 2009). Por sua natureza, os gêneros ocupam lugar de destaque nas atividades de linguagem, o que reforça a ideia de que devem ser tomados como núcleo do ensino de língua materna, como sugerem os documentos oficiais (BRASIL, 2001a [1998]).

Não há dúvida de que têm sido relevantes as contribuições dos estudos da Linguística Textual focalizando o texto e a construção de sentido, o que possibilitou, evidentemente, avanços significativos na área da textualidade. Na evolução dos estudos sobre o texto, inicialmente restrita ao estudo da frase, posteriormente voltada para o estudo das gramáticas textuais, ocorre a tentativa da LT de preencher lacunas herdadas de outras correntes de estudos linguísticos, como o estruturalismo e o gerativismo. No terceiro momento da LT, representado pelo postulado de que o

texto não é algo pronto e acabado, como se pensava antes, mas um processo em construção, as contribuições passam a ser mais significativas. Isso possibilitou discutir conceitos mais globais do que seja um texto, bem como de gêneros discursivos. Conforme estabelecem os PCN (BRASIL, 2001a [1998], p. 23), “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. [...]”. Passaremos agora, então, a considerar as diferentes perspectivas teóricas e concepções de gêneros para situar nosso objeto de estudo.

2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO

Considerando a necessidade de compreender a natureza e o aspecto constitutivo do Caderno da Realidade (CR) na PA, definimos uma pergunta norteadora fundamental para a pesquisa: *como se constitui o CR, enquanto gênero discursivo, nas práticas educativas dos CEFFA?* Dessa forma, a fim de oferecer subsídios teóricos ao trabalho e responder tal questão a partir da análise dos dados, apresentamos nesta seção as diferentes perspectivas de estudo dos gêneros.

Os primeiros estudos dos gêneros aparecem na Grécia antiga, com a tradição poética de Platão e a tradição retórica de Aristóteles. Nesse período, os trabalhos envolvendo gêneros eram restritos à área da literatura. A partir de suas investigações, Aristóteles foi capaz de sistematizar teorias sobre os gêneros *epopeia*, *tragédia*, *comédia*, etc. e a natureza do discurso *deliberativo*, *judiciário* e *demonstrativo* (MARCUSCHI, 2008). Isso representou um grande avanço na área de estudo dos gêneros.

Na Idade Média, as ideias de Aristóteles sobre “as estratégias e as estruturas dos gêneros” foram ampliadas, favorecendo o estabelecimento da tradição estrutural dos gêneros. No decorrer dos séculos, as perspectivas teóricas de estudos dos gêneros evoluíram e encontram grande espaço nas áreas de estudos da linguagem, com grande ênfase nas perspectivas discursivas²². Nesse sentido, o estudo dos gêneros requer atenção especial para a “linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais envolvidas” (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

²² Como veremos, Bakhtin (2006) é o grande teórico representante dessa perspectiva de estudo dos gêneros.

As diversas pesquisas desenvolvidas na área dos gêneros, através de diferentes abordagens teórico-metodológicas ilustradas na sequência (*quadro 3*), possibilitaram-nos conhecermos melhor um vasto número de gêneros. Isso porque os estudos buscaram “compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros na sociedade e seu papel de orientar, regular e, ao mesmo tempo, de possibilitar e significar as diversas situações de interação” (PEREIRA; RODRIGUES, 2009, p. 1-2). Veremos também que, ao lado disso, surgem expressões, terminologias para designar gêneros, tipos de textos, etc.

A partir da concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, outros teóricos 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 Sócio-Discursivo, etc.), as expressões, terminologias, concepções de gêneros e tipo de texto e abordagens podem ser diferentes. Com base em algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre gêneros (MARCUSCHI, 2008; PEREIRA; RODRIGUES, 2009), procuramos delinear as correntes teóricas mais influentes atualmente, bem como seus principais representantes. Vejamos o seguinte quadro:

Quadro 3 – Abordagens Teórico-Metodológicas de Estudo dos Gêneros

	Perspectiva	Objetivo/foco dos Estudos	Representante²³
01	Sócio-histórica e dialógica	De perspectiva bakhtiniana, o foco dos estudos, nesta corrente teórica, é a constituição e o funcionamento dos gêneros, considerando sua relação com a situação social de interação e a esfera social de atividade. Os gêneros do discurso são concebidos como enunciados relativamente estáveis, ideológica e dialogicamente nas diversas	Bakhtin (2006).

²³ Como as obras de alguns desses autores não figuram entre as leituras de nosso estudo, não identificamos o ano no quadro e nas referências. Para mais informações, veja Marcuschi (2008); Pereira e Rodrigues (2009). Portanto, somente as obras consultadas ou lidas trazem autor e data, encontrando-se relacionadas nas referências ao final deste trabalho.

		situações sociais de interação.	
02	Sistêmico-funcional	Os trabalhos desta vertente procuram investigar, basicamente: relação texto e contexto, estrutura esquemática do texto em estágios, relação situacional e cultural, e também gênero como realização do registro.	Halliday e Hasan (1989), Martin, Eggins, Ventola, Hoey, Dudley-Evans.
03	Sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua	Nesta perspectiva, as análises objetivam identificar estágios (movimentos e passos) na estrutura do gênero. Há predomínio de orientação prescritiva, assim como preocupação com o aspecto sócio-institucional dos gêneros. As pesquisas têm forte vínculo com gêneros da esfera acadêmica e institucional; a escrita tem mais importância do que a oralidade. Além disso, a perspectiva etnográfica tem grande destaque nos estudos com os conceitos de comunidade e os propósitos de atores sociais.	Swales, Bhatia.
04	Interacionista e sócio-discursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna	De filiação psicológica, sob influências de Bakhtin (aspecto dialógico) e Vygotsky (aspecto psicossocial e construtivista), os teóricos dessa corrente dedicam atenção especial ao ensino dos gêneros na língua materna. O ensino fundamental é o foco principal dos estudos, os quais envolvem tanto a escrita como a oralidade. A perspectiva geral é de caráter psicolinguístico ligado ao sócio-interacionismo.	Schneuwly e Dolz (2004), Bronckart (2009).
05	Análise crítica do discurso	Compreende-se, nesta perspectiva, que o discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira socialmente organizada de usar a língua com um tipo particular de atividade social. Aos estudos interessa investigar o papel do discurso na produção, na manutenção e na mudança de relações sociais de poder.	Fairclough, Kress.
06	Sócio-retórica / sócio-histórica e cultural	As pesquisas desta corrente têm como objetivo principal investigar a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam. Originada nos Estados Unidos, recebeu influências dos trabalhos de Bakhtin, de antropólogos, sociólogos e etnógrafos. Seus estudos contemplam uma visão histórica dos gêneros e os tomam como altamente vinculados com as instituições que os produzem. O ensino não é o centro das atenções, mas sim a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder.	Miller, Bazerman (2009), Freedman.

Na realidade, é importante lembrar que esta não deve ser entendida como uma classificação rígida ou pontual, pois muitos autores podem, em seus trabalhos, articular essas teorias. É claro que na articulação uma predomina. Por exemplo, apesar dos trabalhos bakhtinianos serem de cunho teórico e figurarem na corrente sócio-histórica e dialógica (01), em certa medida, fornece subsídios para todas as outras perspectivas. Marcuschi (2008) lembra que a tentativa de estabelecer diferenças entre *gêneros* e *tipos textuais*, ainda que tenha apresentado deficiências, pode ser o fator responsável por consequências na análise dos gêneros e

delineamento das abordagens apresentadas (*Quadro 3*). Aliás, muitas análises tomaram outros contornos teórico-metodológicos, como a perspectiva “sócio-cognitiva e interativa” ou abordagem “sociocognitiva”, da Linguística Textual, representada aqui no Brasil principalmente pelos trabalhos de Marcuschi (2005; 2007; 2008; 2009; 2010) e Koch (2008; 2009). Nessa corrente teórica, os gêneros textuais são considerados vinculados a competências sociais e cognitivas de comunicação, as quais são produzidas, compreendidas e regularizadas por atores em diferentes práticas sociais. Além disso, a materialização textual dos gêneros é estabelecida através da relação entre cognição, linguagem e práticas interacionais na investigação das diferentes ações sociais mediadas pela linguagem (PEREIRA; RODRIGUES, 2009).

Bronckart (2009), com base em seus estudos, afirma que a noção de gênero está diretamente ligada à de discurso (gênero discursivo). Já a noção de tipo, à de textos (tipos textuais). Por isso, o autor considera que a dimensão textual aparece vinculada à dimensão discursiva. Logo, a seguinte definição formulada por Bakhtin (2006) para gêneros discursivos também contempla o que muitos teóricos denominam de gêneros textuais:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* [grifo do autor].

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana (p. 261-262).

Neste trabalho, tomamos *gênero* numa perspectiva bakhtiniana, o qual o autor denomina de *gênero do discurso*. Como Bakhtin (2006) explicita no excerto, os gêneros do discurso apresentam três elementos básicos: conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional. Nesse sentido, são elementos pertencentes a atividades de linguagem, os quais estabelecem as práticas sociais. De certo modo, são *relativamente estáveis*, pois atendem as especificidades de comunicação de

cada esfera quando se faz uso da linguagem. Por exemplo, o uso da linguagem nas atividades da esfera acadêmica é primordial, sendo que constantemente seus atores recorrem à composição de enunciados (orais ou escritos) específicos para executar suas atividades ou expressar suas ideias. Para alguns estudiosos dos gêneros (MARCUSCHI, 2005), a noção de *estabilidade* é interpretada como essencial para a afirmação da forma do gênero. Por outro lado, a concepção de *relatividade* sob a ótica enunciativa e da abordagem histórico-social da linguagem, sobrepõe-se aos aspectos estritamente formais e é capaz de delinear melhor os aspectos históricos e os limites de cada gênero. Para sintetizar a discussão, na perspectiva sociointeracionista (BRONCKART, 2009, p.137) o gênero é concebido como o instrumento que possibilita a mediação de determinada atividade de linguagem, espécie de texto que apresenta “características relativamente estáveis”, elaboradas pelas formações sociais em função de seus objetivos, interesses e questões específicas. Portanto, essa concepção corrobora a proposta bakhtiniana.

Além disso, pensar os gêneros na perspectiva dialógica da linguagem requer considerar as condições de produção, o contexto discursivo, os elementos constituintes, o planejamento dos temas, a abordagem discursiva, a comunidade, os propósitos comunicativos dos atores (escritores-leitores, falantes-ouvintes) e demais fatores. Conforme discutido, os gêneros discursivos podem apresentar diferenças peculiares. É importante ressaltar que a diferença essencial entre eles não se trata apenas de uma relação funcional. Bakhtin (2006, p. 263), levando em consideração a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso, estabeleceu dois grupos para separá-los:

- a) *gêneros discursivos primários (simples)*: estes gêneros, quando se tornam componentes dos gêneros secundários, podem se transformar e adquirir um caráter especial, pois uma *carta*, um *diálogo*, um *bilhete*, um *poema* podem fazer parte de um *romance*. Entende-se, assim, que os gêneros simples fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e podem ser controlados diretamente na situação discursiva.
- b) *os gêneros discursivos secundários (complexos)*: dentre eles, o autor cita o *romance*, o *teatro*, a *pesquisa científica*, o *discurso ideológico*, etc. Estes surgem em contextos sociais que apresentam vivências culturais (artística, científica, sociopolítica) mais complexas e relativamente muito desenvolvidas e organizadas, caracterizadas predominantemente pelo uso da linguagem escrita. Além disso, esses gêneros podem incorporar e reelaborar diversos gêneros primários,

adquirindo um caráter especial. É interessante pontuar que, em um primeiro momento, temos os gêneros primários e somente depois é que eles podem se transformar em secundários. Particularmente, não possuem o imediatismo dos gêneros primários.

No caso do Caderno da Realidade (CR) na Pedagogia da Alternância (PA), podemos afirmar que ele apresenta características de gênero discursivo secundário (BAKHTIN, 2006). O CR incorpora e reelabora diferentes gêneros, denominados em sua estrutura composicional de *Pesquisa do PE, Colocação em Comum, Síntese do PE, Intervenção Externa, Conclusão e Avaliação do PE*, como ilustra o quadro 6 (p. 92). Esses gêneros são construídos a partir de vivências de atores sociais (alunos, pais, monitores, etc.) nas esferas escolar, familiar e comunidade, sendo caracterizados pela linguagem escrita.

Os gêneros (oral ou escrito), por estarem presentes e desempenharem papel importante em qualquer evento discursivo, apresentam características que pressupõem organização das informações linguísticas conforme a finalidade do texto, o papel dos interlocutores e as características da situação de enunciação. Aprendemos a utilizar os gêneros da mesma forma que aprendemos a usar o código linguístico, ou seja, reconhecendo intuitivamente o que é semelhante e o que é diferente nos diversos textos.

No que diz respeito à perspectiva de abordagem do gênero, é preciso emitir algumas considerações sobre a opção que fizemos neste estudo. Tomamos o Caderno da Realidade como gênero discursivo²⁴, na perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2006), e não como gênero textual (MARCUSCHI, 2005; 2008; 2010). Embora seja grande o número de trabalhos realizados sobre gêneros no Brasil dentro da perspectiva bakhtiniana, em muitos deles não há uma distinção teórica clara entre *gêneros do discurso (discursivos)* e *gêneros de texto (textuais)*. Apesar disso, compreende-se, segundo Rojo (2005, p. 185), algumas diferenças básicas:

a) *Gêneros do discurso (discursivos)*: de herança bakhtiniana, centram-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos;

²⁴ Conforme empregado por muitos autores, dependendo da perspectiva teórico-metodológica que se filiam, *gêneros discursivos* e *gêneros textuais* são terminologias que designam tipos de *enunciados relativamente estáveis*, as quais estão vinculadas a situações de comunicação social.

b) *Gêneros de texto (textuais)*: têm como foco a descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero.

Como podemos observar, a abordagem metodológica para estudo dos gêneros discursivos tem como foco principal a descrição dos eventos de enunciação e aspectos sócio-históricos que envolvem o gênero e sua produção. Por isso,

[...] parece-nos ser mais útil e necessário explorar [...] as características das situações de enunciação – relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traços nos textos – que fazermos análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem. [...] (ROJO, 2005, p. 207).

Evidentemente, esse ponto de vista defendido pela autora pode apresentar divergências para alguns críticos; porém, mostra-se bastante contundente. Precisamos reconhecer que são muitos os esforços em busca da classificação dos gêneros. Marcuschi (2005, p. 18), um dos principais representantes dos estudos dos *gêneros textuais* no Brasil, afirma que

[...] as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem. [...] hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e postura estrutural.

Como o autor afirma no excerto, há muitas teorias²⁵ de gêneros atualmente. Em função disso, é preciso repensar a abordagem adotada ao analisar os gêneros. Mais uma vez, a recomendação é que os aspectos processual, social e cognitivo devem ser tomados como os elementos mais relevantes para o estudo dos gêneros. Evidentemente, ater-se em um estudo apenas à forma e à estrutura do gênero, considerando-o como “algo” estável, invariável, parece ser um trabalho desnecessário, já que o gênero é flexível e variável, assim como a própria língua. Com base nessas observações, entendemos que um estudo dos gêneros envolvendo ensino-aprendizagem deve tomá-los enquanto gêneros discursivos, o que permite discutir as práticas sociais, a enunciação, a história do gênero, etc.

Além desses aspectos, Bakhtin (2006, p. 282) lembra que a “diversidade dos gêneros do discurso é infinita” e ocorre em função da abundância de formas da atividade humana. Em outras palavras, podemos afirmar que é através dos processos sociais ou de interação verbal que os gêneros são originados. Ou seja,

²⁵ As principais teorias estão delineadas no *Quadro 3* (p. 60).

são as esferas que dão origem aos gêneros. A escola, a família, o sindicato, por exemplo, enquanto espaços ou esferas de convivência de atores sociais, oferecem a possibilidade de composição e disseminação de gêneros do discurso para atender as suas demandas típicas. Cabe-nos ressaltar que, para o autor, todos os gêneros concretizam-se em textos (orais ou escritos). Nesse sentido, Bronckart (2009, p. 75), com base em seus estudos, afirma que “chamamos de **texto** [grifo do autor] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). [...]”. Depreende-se, evidentemente, que esse excerto faz referência às esferas sociais ou contexto, ao aspecto social da linguagem, bem como aos propósitos comunicativos envolvidos. São elementos intrínsecos à composição textual. Na visão de Marcuschi (2009, p. 30), “[...] o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. [...]”. Em outras palavras, são as sentenças articuladas em termos de sentido, ideias, recursos linguísticos, que vão resultar textos. Widdowson (2004, p. 23) defende que os “textos, na verdade, são concebidos muito comumente para tornar a conexão com o contexto mais precisa, justamente para evitar o processamento linguístico desnecessário, de modo que entendê-los não é uma função da análise de tudo”²⁶. Para quem lê, por exemplo, compreender o ator que fala, de onde fala e para quem se fala, pode ser decisivo durante o ato de interação verbal, já que um “não dito” pode ser alcançado via contextualização dos eventos de produção textual. Em razão disso, a criação de cada texto tem sempre um motivo, uma necessidade social, as marcas da autoria manifestadas no estilo, os elementos recorrentes de cada gênero.

Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora do texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). [...] (BAKHTIN, 2006, p. 309-310).

Embora cada gênero seja compreendido como algo “individual, ímpar”, ainda sob o ponto de vista bakhtiniano, ele manifesta “vozes de outros atores”, sobretudo

²⁶ Do original em inglês, textos: “[...] are very commonly designed to make the most economical connection with context precisely to *avoid* unnecessary linguistic processing, so that understanding them is not a function of analysis at all.” (p. 23)

quando se diz que tudo é repetido e reproduzido. É importante entendermos que os gêneros são de natureza polifônica, pois estão “incorporados” de vozes de outros atores sociais, mesmo quando se trata de enunciação monologizada (GARCEZ, 1998, p. 65). Isso porque a construção textual dá-se de maneira dialógica, especialmente a partir das nossas vivências, experiências sobre as coisas e o mundo que nos circunda. A autora ainda esclarece que, levando em consideração a existência de um conjunto de possibilidades, o ator enunciador “[...] não copia formatos já existentes, mas constitui um texto original, novo, que preserva características das matrizes internalizadas na interação social” (p. 67). Tal fato ocorre, basicamente, porque compartilhamos dos mesmos aspectos culturais na esfera social.

Não podemos esquecer que outro elemento relevante nas interações sociais estabelecidas pelos gêneros é o *contexto*. Os textos, materializados em gêneros, surgem ou passam a existir como tal a partir do momento em que nós os situamos em um determinado contexto. Dependendo da perspectiva teórica ou área de investigação, as concepções de contexto podem apresentar diferenças.

De uma forma bastante simples, Halliday e Hasan (1989, p. 46) afirmam que o contexto “[...] é o ambiente imediato em que um texto está realmente funcionando. Usamos essa noção para explicar porque certas coisas foram ditas ou escritas, nesta ocasião especial, e o que mais poderia ter sido ou escrito que não foi”²⁷. Evidentemente, o funcionamento da linguagem no contexto pedagógico, como em uma sala de aula, certamente é regido por gêneros constituídos de certos conteúdos, estilo e estrutura bem definidos, pois atendem a propósitos e funções diferentes. Em sua concepção sobre contexto, Koch (2008, p. 19) afirma que “[...] ele passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação.” Mais uma vez, fica claro que a interação pela leitura ou análise de um gênero entre escritor-leitor depende da mediação do contexto. Um gênero não existe isoladamente do mundo ou dos atores que o produz.

Além das concepções apresentadas, Blommaert (2008), por sua vez, ao realizar discussões sobre concepções de contextos, defende que “alguns fenômenos

²⁷ Do original em inglês, contexto “[...] is the immediate environment in which a text is actually functioning. We use this notion to explain why certain things have been said or written on this particular occasion, and what else might have been or written that was not.” (p. 46)

de fala e linguagem” deveriam ser vistos como “contextos” de textos. Para esse autor, “[...] os contextos não são características de textos individuais, mas de economia²⁸ de comunicação e textualização mais amplas” (p. 101). Essa proposta certamente oferece melhores perspectivas para uma análise crítica e reflexiva sobre os gêneros discursivos. A sala de aula pode ser o *locu* adequado para aplicação dessa proposta sobre estudo ou produção dos gêneros, o que pode melhorar a compreensão da concepção de contexto defendida pelo autor.

No âmbito escolar, o trabalho com os gêneros (orais e escritos), apesar de ser uma proposta implementada no final da década de 1990, em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001a [1998]), os quais definem diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, ainda é realizado de forma incipiente nas escolas brasileiras. Apesar disso, já há um número considerável de pesquisas realizadas nos últimos anos sobre as teorias de gêneros, especialmente, como objeto mediador de ensino das práticas de leitura, produção oral e escrita.

As relações sociais estabelecidas no contexto escolar, especialmente entre os atores (professores e alunos) que convivem mais diretamente em sala de aula, são estabelecidas por meio de uma série de gêneros orais e escritos recorrentes em outras esferas sociais, como na administração pública, órgãos judiciais, trabalho (escritórios, lojas, indústrias, etc.). Embora tenham como função principal intermediar a leitura, a escrita, a escuta e oralidade, o diálogo, o seminário, a palestra, a música, a avaliação, a aula, etc., podemos afirmar que um número bastante reduzido, como por exemplo, *os exercícios, as redações escolares*, são típicos da esfera escolar. Em se tratando do papel dos gêneros “escolares”²⁹, isto é, aqueles recorrentes nos processos de ensino e aprendizado em sala de aula, Schneuwly e Dolz (2004, p. 66) afirmam que são

[...] autênticos *produtos culturais da escola*, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos. Eles constituem, então, as formas tomadas pelas concepções sobre o desenvolvimento e a escrita. [...].

Conforme proposto pelos autores no excerto, a produção dos gêneros na escola deve orientar-se segundo a descrição de realidades simples – como por

²⁸ Entendemos que essa terminologia está empregada com sentido metafórico e refere-se às “trocas”, “negociações”, realizadas nos eventos comunicativos pelos interlocutores.

²⁹ Tomamos a expressão *gêneros escolares* como sinônimo de *gêneros discursivos*. Tem apenas o objetivo de referir-se aos gêneros que são produzidos ou circulam na sala de aula.

exemplo, a descrição de um evento simples (*Relato*) –, e àquelas mais complexas (*Relatório de pesquisa, Ata de reunião do grêmio estudantil, etc.*). Podemos afirmar, então, que a produção de uma *carta* para um amigo e a de uma *carta comercial* pressupõe a mobilização de diferentes níveis de letramento (ROJO, 2009). É a partir da leitura e produção de diferentes gêneros que os alunos ampliarão suas capacidades comunicativas (orais e escritas). De acordo com o postulado nos PCN (BRASIL, 2001a [1998], p. 24), “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. [...]”. Levando-se em consideração a existência de um grande número de gêneros em circulação nas diferentes esferas sociais, a escola não pode reduzir o ensino a meia dúzia de gêneros, ou seja, levar para sala de aula somente aqueles considerados “mais importantes” ou mais recorrentes nos materiais didáticos. É preciso oportunizar ao educando “a vivência” ou contato com diferentes gêneros (orais e escritos) em sala de aula, a partir das atividades de leitura e produção escrita. Isso é fundamental para ampliação dos níveis de letramento. Rojo (2009, p. 11) afirma que

o termo *letramento* [grifo da autora] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Como mostra esse excerto, fica claro que o letramento contempla as mais diversas práticas de escrita, nas suas variadas formas, já que ocorrem em diferentes contextos da nossa sociedade. Isso nos sugere afirmar que tais práticas escritas estão vinculadas à produção de um ou outro gênero discursivo, caracterizado por propósitos comunicativos específicos.

Além disso, é preciso entender que, a depender das intenções de seus atores, objetivos de ensino e da metodologia adotada, cada escola poderá favorecer ou ampliar o ensino a partir de gêneros “ímpares”, às vezes, até desconhecidos do círculo das práticas de ensino mais conservadoras, como é o caso do gênero *Caderno da Realidade* (CR) na Pedagogia da Alternância. E isso se deve também porque “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais. [...]” (BAZERMAN, 2009, p. 31). Na escola ou em qualquer outra esfera, as práticas sociais são

desenvolvidas por meio das práticas de linguagem. E os gêneros têm papel fundamental nesse processo.

Quando determinado gênero chega à sala de aula para fins de ensino – como é o caso de um *artigo de opinião* extraído de um jornal – e que o propósito é mostrar aos alunos e levá-los a apreender como esse gênero funciona em sua esfera de circulação, o sucesso de tal atividade depende da metodologia utilizada pelo docente. Precisamos entender que as funções de um *resumo* que circula na escola não são as mesmas de outro que é produzido em outras esferas, como no trabalho, nos órgãos públicos, por exemplo. Além disso, as “vozes sociais” de cada esfera social são outro elemento importante na constituição dos gêneros discursivos.

Cabe-nos ressaltar que numa perspectiva sócio-histórica e dialógica (BAKHTIN, 2006), como estamos defendendo neste trabalho, 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. Como veremos na análise, esse instrumento é construído coletivamente, e não individualmente. Ele possui espaço para emersão de várias vozes, como dos alunos, colegas de turma, monitores, pais e agentes da comunidade. Por isso, a importância da abordagem discursiva destacando-o como um instrumento pedagógico essencial da PA, uma vez que reflete as várias tradições da educação em regime de alternância, as inovações no ensino a partir da realidade do campo, a interação nessa esfera social, etc.

Entendemos que tomar o CR como objeto de estudo requer compreendê-lo como objeto complexo de investigação, fato que exige posicionamento situado acerca dos objetivos da educação em alternância nos CEFFA, suas peculiaridades didático-pedagógicas e culturais. Sem isso, não seria possível apreender e entender como as atividades organizam ou constituem cada etapa ou seção do gênero Caderno da Realidade e a função ou papel de cada um dos atores na sua produção. E a retextualização é uma atividade que faz parte da sua construção.

2.3 RETEXTUALIZAÇÃO

O estudo dos gêneros discursivos, além da estrutura, circulação na sociedade, entre outros elementos, também deve abordar aspectos do modo de produção. Levando em consideração que esta pesquisa está focada em textos que se materializam em gêneros e que, por sua vez, estão no *Caderno da Realidade*, torna-se fundamental o estudo do gênero desses textos para a compreensão dos mesmos. Veremos na análise do *corpus* que, em grande parte, a dinâmica de produção de seus textos envolve processos de retextualização. Para isso, estabelecemos uma segunda pergunta para orientar nossa investigação: *como se caracteriza o processo de retextualização em textos do CR, considerando que esse é um instrumento pedagógico produzido em um contexto de ensino orientado pela Pedagogia da Alternância?* Para responder essa questão, procuramos, então, discutir e situar os processos de retextualização.

A passagem ou transformação de um texto falado em texto escrito ou vice-versa, em nosso cotidiano, é uma atividade bastante recorrente. Segundo Marcuschi (2007), esse processo é denominado de *retextualização*³⁰. Na sequência, apresentamos os quatro tipos mais comuns ou possibilidades de retextualização quando operamos com certos gêneros:

Possibilidades de Retextualização			
>----- ----- ----- ----->			
1. Fala	→ Escrita	(entrevista oral	→ entrevista impressa)
2. Fala	→ Fala	(conferência	→ tradução simultânea)
3. Escrita	→ Fala	(texto escrito	→ exposição oral)
4. Escrita	→ Escrita	(texto escrito	→ resumo escrito)

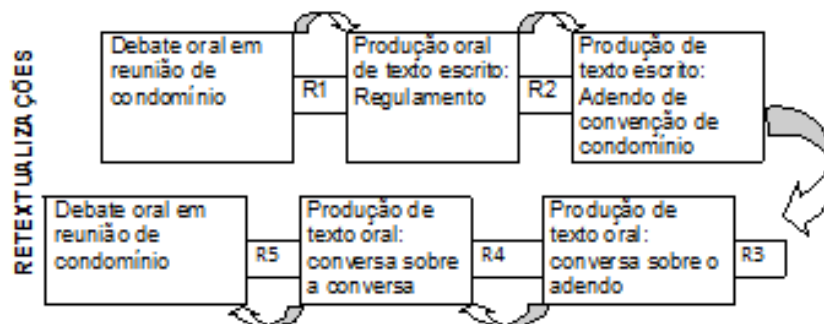
(Adaptado de MARCUSCHI, 2007, p. 48)

O autor lembra que a retextualização não pode ser compreendida como um processo mecânico, já que em nossas atividades comunicativas é frequente depararmos com reformulações dos mesmos textos envolvendo variação de registros, gêneros discursivos, níveis linguísticos e estilos. Cabe salientar também que “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando,

³⁰ O termo *retextualização* foi empregado por Neusa Gonçalves Travaglia, em 1993, em sua tese de doutorado intitulada *A tradução numa perspectiva textual*. Nessa obra, a autora concebe a tradução de uma língua para outra enquanto processo de retextualização. A partir desse trabalho, Marcuschi (2007) estabelece outras possibilidades de retextualização.

recriando e modificando uma fala em outra” (MARCUSCHI, 2007, p. 48). Todas essas atividades são retextualizações. Portanto, são atividades rotineiras que se realizam de diversas maneiras em diferentes esferas de nossa sociedade, o que significa dizer que não ocorrem apenas na sala de aula. Por exemplo, quando uma secretária recebe uma chamada telefônica e produz um *recado escrito*; um escrivão registra por escrito a *tomada de depoimento* durante uma audiência; um relator participa de uma reunião e lavra a *ata*, podemos dizer que em todos esses eventos linguísticos um texto oral foi retextualizado em um texto escrito. Esses mesmos gêneros podem ser transformados em outros: o *recado escrito* pode ser transformado em um *aviso escrito*; as decisões tomadas na reunião e registradas na *ata* podem ser transformadas em um *manifesto escrito* do grupo, caracterizando a retextualização de texto escrito para texto escrito. O seguinte esquema ilustra, segundo cada R, uma operação diferente de retextualização:

Esquema 3 – Retextualizações



(Adaptado de DELL'ISOLA, 2007, p. 37)

O R1 traz a passagem da fala para escrita; o R2 exemplifica a transformação da escrita para escrita; o R3, passagem da escrita para a fala; em R4 e R5 acontece a transformação da fala para a fala. Como podemos observar, todas as atividades de retextualização apresentadas no esquema são bastante comuns em nosso dia-a-dia. Na concepção de Dell'Isola (2007, p. 10), a retextualização é o “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Depreendemos que a *refacção* e a *reescrita* são atividades fundamentais nas operações de retextualização de diferentes gêneros. Em se tratando de gêneros produzidos pelo aluno, com o objetivo de torná-los (mais) adequados à situação de interação prevista para seu

funcionamento, entendemos que essas atividades podem envolver apenas o aluno (refacção) ou a participação do professor (reescrita). Em síntese, a retextualização é um processo que requer a passagem de “um texto para outro”, de “um gênero para outro”, em “modalidades” diferentes, tal como estabelece Marcuschi (2007).

Na tentativa de estabelecer diferenças entre *refacção* e *reescrita*, já que fazem parte das operações de retextualização, buscamos outros estudos que tratam do assunto. Para Fiad (2009, p. 9), reescrita “refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal”. Ou seja, envolve aspectos enunciativos gerais e processos individuais, o que ajuda a caracterizar os alunos em seus diferentes percursos formativos, em especial sobre a aprendizagem da escrita. É uma atividade que envolve participação do professor ou outra pessoa. Tal como explicitado por Gonçalves (2009, p. 21), “a reescrita é parte integrante da atividade escrita”. Trata-se dos aspetos relacionadas às mudanças de um texto no seu interior, isto é, uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto. Neste estudo, a nossa perspectiva adotada sobre *reescrita* será conforme as considerações desses dois autores.

Já a *refacção*, de acordo com o conceito delineado nos PCN (BRASIL, 2001a [1998], p. 77), não é “[...] mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada”. Segundo esses documentos oficiais, a refacção acontece no decorrer do processo de produção escrita do texto, quando se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens, etc. Entre uma e outra versão do texto são realizadas diversas atividades. O papel do docente nesse processo é apenas mediar e organizar as atividades juntamente com os alunos, de modo que estes possam desenvolver capacidades necessárias à autocorreção. Concomitantemente, orienta-se que o docente elenque atividades e realize um estudo das questões linguísticas e discursivas manifestadas nos textos (BRASIL, 2001a [1998]).

Em relação a essa concepção de refacção ilustrada dos PCN, notamos que ela não apresenta distinção entre refacção e reescrita. Apesar de não ser evidenciado o uso do termo *reescrita* nos documentos oficiais, eles trazem um conceito de *refacção* que envolve a participação docente no processo, semelhante ao conceito de reescrita concebido por Fiad (2009).

De acordo com os trabalhos de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p. 8), *refacção* refere-se “às operações epilinguísticas dos sujeitos da escrita, que refazem seus textos com relação a aspectos geralmente não apontados por seus professores”. Entendemos, segundo as autoras, que as operações de refacção envolvem um processo de maior autonomia para o autor do texto, sendo que ele altera seu próprio texto, sem interferências do professor; diferentemente da reescrita, na qual o trabalho tem a participação direta do professor ou outra pessoa. Para efeitos deste estudo, adotaremos esta concepção de *refacção*.

Os processos de retextualização permitem transpor o conteúdo de um texto para outro, exigindo a mudança de gênero (oral ou escrito e vice-versa). Isso requer, antes de qualquer coisa, compreensão sobre o que se disse e o que se quis dizer, o que se escreveu e os resultados manifestados pelo novo gênero que se produziu. “Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*³¹” (MARCUSCHI, 2007, p. 47). Logo, essa atividade cognitiva pode refletir nos propósitos comunicativos do gênero no contexto social, levando-o a ser avaliado como bem ou mal sucedido. Assim como na produção de qualquer texto a partir de determinado tema, na retextualização devem ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos. São princípios inerentes a qualquer evento comunicativo.

Em seus estudos, Marcuschi (2007, p. 54) propõe quatro variáveis que agem na retextualização. A primeira, denominada de *propósito ou objetivo da transformação*, refere-se à finalidade da transformação, já que qualquer retextualização apresenta objetivos a serem alcançados. Dependendo de quem vai ler ou do contexto em que o texto irá circular, o nível de linguagem pode ser diferente (formal/não-formal). A segunda variável delineada pelo autor diz respeito à *relação entre o produtor do texto original e o transformado*. Como sabemos, um texto pode ser retextualizado pela mesma pessoa que produziu o original ou por um terceiro. A retextualização feita por quem é o próprio autor parece apresentar mudanças mais acentuadas. Já a terceira variável diz respeito à *relação de tipologia entre o gênero original e o gênero retextualizado*. A mudança na passagem de um gênero para outro resulta modificações significativas, como transformar um *conto de*

³¹ Para retextualizar um gênero, antes de qualquer procedimento, precisamos entender o que o gênero original nos diz ou o que seu autor quis dizer. Se não fizermos isso, nosso texto (retextualizado) poderá apresentar problemas, especialmente no que se refere à coerência.

fadas em um *poema*. A última ou quarta variável trata dos *processos de formulação*. Esta categoria envolve as estratégias do produto textual vinculado a cada modalidade. Essas variáveis estão ilustradas no seguinte quadro:

Quadro 4 – Variáveis Intervenientes na Retextualização

Descrição das Variáveis	
I	O <i>propósito</i> ou objetivo da retextualização.
II	A <i>relação</i> entre o produtor do texto original e o transformado.
III	A <i>relação tipológica</i> entre o gênero textual original e o gênero da retextualização.
IV	Os <i>processos de formulação</i> típicos de cada modalidade.

(Adaptado de MARCUSCHI, 2007, p. 54)

Com base nessas variáveis, Dell’Isola (2007, p. 43) lembra que “a compreensão é atividade onipresente” no processo de retextualização. A leitura e a compreensão do texto original devem considerar, no mínimo, a primeira e as duas últimas variáveis apresentadas. Nas práticas pedagógicas, os gêneros com que nossos alunos têm mais contato no cotidiano podem ser utilizados nos processos de retextualização, o que certamente contribui para que se tornem proficientes na leitura e na escrita de textos. E o Caderno da Realidade, dada a sua natureza textual e discursiva, pode ser bem explorado nesse tipo de atividade com os alunos.

É importante chamar a atenção do leitor para o fato de que as operações de retextualização contempladas neste estudo sobre o CR são apenas aquelas que envolvem a transformação de um texto escrito para outro texto escrito, de um gênero para outro gênero. Nas retextualizações em foco, ou *corpus* da pesquisa, serão tratadas as transformações de gêneros escritos, a transposição do conteúdo de um texto para outro, bem como a mudança de gênero.

Na esfera escolar ou em qualquer outra, a retextualização de um gênero (oral ou escrito) exige basicamente: a) compreensão sobre o gênero original e o que está sendo retextualizado; b) consideração a respeito dos diversos aspectos dos gêneros, como condições de produção, função social e propriedades; c) manutenção de traços que identifiquem o gênero retextualizado. Podemos afirmar, então, que é um processo que ultrapassa as questões meramente linguísticas, pois requer a adequação do texto à determinada situação comunicativa, ao estilo e ao gênero discursivo em uma atividade interativa envolvendo professor e aluno. Como veremos na sequência, as intervenções docentes fazem parte desse processo.

2.4 PRODUÇÃO ESCRITA E INTERVENÇÃO DOCENTE

A produção escrita dos gêneros, como atividade interativa, envolve intervenções ou encaminhamentos dos docentes em forma de *correção*³². Como tais intervenções estão relacionadas diretamente ao ensino ou uso de língua materna, entendemos que esse aspecto deve ser incluído na análise dos textos dos CR, ainda que de forma preliminar.

A partir de seus estudos sobre as revisões textuais (correção de professores), Serafini (1995) explicita três tipos ou categorias muito comuns de correções adotados por professores: a *correção indicativa*, a *correção resolutiva* e a *correção classificatória*. A autora afirma que as correções *resolutiva* e *indicativa* são as mais recorrentes entre os professores. Na *correção resolutiva* as intervenções do docente limitam-se a focalizar as “intenções” dos alunos e em seguida reescrever os trechos que para ele parecem confusos. Segundo Santos e Bezerra (2010, p. 159), “o problema maior atribuído a esse tipo de correção é que, no momento em que o professor refaz o que estava confuso na redação do aluno, ele tira do sujeito que produz a oportunidade de refletir sobre sua própria redação.” O autor do texto não consegue perceber ou identificar seus próprios “equivocos”.

Já na *correção indicativa*, geralmente, as intervenções docentes recaem sobre inadequações estruturais, lexicais e ortográficas. Ou seja, é um trabalho que se limita à identificação dos chamados “erros”, sem esclarecer ao aluno que tipo de “erro” cometeu e como saná-los. E são “erros” que, geralmente, fazem parte do emprego da norma culta da língua materna pelo aluno. Nesta categoria de correção, a escrita tem um fim em si mesmo, “podando” nela qualquer tipo de possibilidade de reescrita ou de reflexão (RUIZ, 2010).

No que diz respeito às características da *correção classificatória*, podemos afirmar que esta se diferencia das correções *resolutiva* e *indicativa* em função do trabalho desempenhado pelo professor ocorrer de forma mais objetiva, uma vez que torna o aluno ciente dos encaminhamentos que precisa seguir em sua redação para aprimorá-la. Por sua vez, cabe ao docente sugerir ao aluno as devidas modificações. Para tanto, é fundamental que o discente compreenda as sugestões, pois deve

³² A *correção* (SERAFINI, 1995) refere-se ao conjunto de intervenções que o docente executa para apontar defeitos e erros, certo tipo de diagnóstico. Assim, geralmente a *avaliação* é subsequente à fase da correção. A avaliação ocorre com base em anotações presentes no texto, feitas a partir das correções.

procurar reescrever seu texto individualmente. Como defendem Santos e Bezerra (2010, p. 159), um dos fatores que nos permite afirmar que a correção classificatória apresenta pontos positivos, ocorre pelo fato de que ela permite indicar “onde” e que tipo de “erro” o aluno-autor praticou, de modo que o professor pode sugerir as modificações de maneira clara.

Mas a partir dessas três tendências de correções (SERAFINI, 1995), em seus estudos sobre redações de alunos de diferentes níveis escolares, com faixa etária entre 9 e 23 anos, Ruiz (2010) identificou outra categoria de correção, cunhada pela autora de *correção textual-interativa*. Trata-se de uma tipologia de correção que transcende a correção realizada pelo professor na modalidade *classificatória*. Nesta, geralmente os comentários do docente são realizados em forma de “pequenos bilhetes”, denominados também por Ruiz (2010) como pós-texto, já que seguem o texto do aluno. Neste tipo de correção, o professor expõe maiores informações sobre a escrita dos alunos no espaço em branco deixado por eles. Isso torna desnecessário encaminhar comentários nas margens do texto original. Evidentemente, os “comentários deixados pelo professor aos alunos não se limitam apenas aos ‘erros’ encontrados em suas redações, mas referem-se também a boa progressão que o texto teve” (SANTOS; BEZERRA, 2010, p. 159).

Outro aspecto positivo identificado nesta categoria de correção refere-se ao estabelecimento de “um contato mais próximo do professor com as escritas dos alunos”. Por meio dos “bilhetes” que o professor encaminha nos textos, há uma possibilidade maior de os alunos compreenderem o que precisa ser melhorado em seus textos e os pontos positivos também, o que requer, por sua vez, um incentivo maior para que refaçam seus textos com mais cautela, atentando para as sugestões advindas do professor (SANTOS; BEZERRA, 2010).

Além dessas quatro categorias, Gonçalves (2009) estabelece uma outra forma de intervenção na produção textual inicial do aluno, denominada de *intervenção interativa*. A proposta desse autor (por meio da *intervenção interativa*) difere basicamente da *correção textual-interativa* (RUIZ, 2010) porque esta trata dos bilhetes interativos, geralmente no pós-texto. As intervenções caracterizadas pela *correção interativa* estão associadas à intervenção por meio da utilização de lista de controle/constatações, denominada na literatura suíça de “grille de contrôle” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Na verdade, a lista de controle/constatações refere-se a uma série de itens que caracterizam os gêneros em análise ou às categorias que

serão utilizadas após a aplicação da *Sequência Didática* (SD)³³. Como defende Gonçalves (2009, p. 19), para que a *correção interativa* aconteça, o trabalho deve inicialmente utilizar as SD e, na sequência, a “lista de controle/constatações” como instrumento regulador da aprendizagem. Isso também vai depender da prática da reescrita. O autor lembra ainda que “a reescrita vai, obviamente, exigir do professor uma concepção dialógica da linguagem, que é o seu verdadeiro papel; isto é, a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que se tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero” (p. 19). Ela permite realizar intervenções não contempladas pelas outras quatro tipologias de correções.

Como vimos anteriormente, uma das atividades importantes no processo de retextualização é a reescrita. Esta, por sua vez, para ser colocada em prática depende da participação docente por meio de encaminhamentos e intervenções (correções) durante o processo de produção escrita. Considerando a natureza do nosso objeto de investigação, na seção que segue buscaremos discorrer sobre os procedimentos metodológicos que norteiam a pesquisa.

³³ Constitui, basicamente, um conjunto de atividades escolares organizadas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82), de forma sistemática, abordando um gênero oral ou escrito. Seu objetivo é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual/discursivo, de modo que possa falar ou escrever conforme a situação de comunicação. Geralmente, uma SD é estruturada com as seguintes etapas: apresentação da situação; produção inicial; módulo 1; módulo 2; módulo n; e produção final.

PARTE II – MÉTODO E ANÁLISE DOS DADOS

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E *CORPUS*

O tema desenvolvido nesta pesquisa é a retextualização da produção de textos escritos do *Caderno da Realidade (CR)* na *Pedagogia da Alternância (PA)*. A delimitação desse objeto de estudo foi motivada, em parte, pelas nossas experiências pedagógicas acumuladas no contexto de ensino da PA. Além disso, em decorrência do gênero CR ser um instrumento pedagógico importante para os CEFFA, e a retextualização vista, na atualidade, como uma atividade de grande relevância no processo de ensino/aprendizagem da língua materna, a proposta do trabalho é contribuir com os poucos estudos existentes sobre o Caderno da Realidade.

Para análise, coletamos os textos do Caderno da Realidade de alunos do 8º e 9º dos anos letivos de 2008 e 2009 da Escola Família Agrícola (EFAZD) de Colinas do Tocantins. Os informantes – autores dos textos – apresentam características semelhantes, uma vez que nasceram e residem em assentamentos e em pequenas propriedades do meio rural da região, além de estudarem neste tipo de escola do campo desde o 6º ano do Ensino Fundamental II.

Nesse sentido, considerando a natureza do objeto de estudo ora apresentado, procuramos mobilizar pressupostos teórico-metodológicos que possam oferecer subsídios para análise e interpretação dos dados. Para Flick (2009, p. 25),

um estudo poderá incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa sem concentrar-se necessariamente na redução de uma delas a uma categoria inferior ou em definir a outra como sendo a verdadeira abordagem da pesquisa [...].

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Além dos postulados sobre a produção de textos, o estudo está fundamentado na perspectiva dialógica de estudo dos gêneros (ROJO, 2005; BAKHTIN, 2006), com ênfase na retextualização de gêneros escritos (DELL'ISOLA, 2007; MARCUSCHI, 2007). Como o estudo apresenta uma abordagem qualitativa, não utilizamos categorias para quantificar gêneros, variáveis, elementos da retextualização, entre

outros. O procedimento metodológico adotado é baseado na pesquisa exploratória e descritiva, com procedimentos de coleta de dados documental.

O gênero CR, enquanto instrumento pedagógico das práticas educativas da Pedagogia da Alternância é adotado em todos os CEFFA. Mas, neste estudo, os dados de pesquisa compreendem apenas os CR produzidos na EFAZD. Por ser um estudo realizado apenas nesta unidade de ensino, sobre um objeto específico, depreende-se que do ponto de vista da investigação é um estudo de caso (MARTINS, 2008). Já do ponto de vista do objeto, é uma pesquisa documental. Flick (2009, p. 235) afirma que, “[...] nas instituições, os documentos são destinados ao registro das rotinas institucionais e, ao mesmo tempo, ao registro da informação necessária para a legitimação da maneira como as coisas são feitas nessas rotinas [...]”. Dessa maneira, entendemos que os textos do Caderno da Realidade podem ser classificados como documentos.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Família Agrícola Zé de Deus – EFAZD, localizada no município de Colinas do Tocantins-TO, cidade situada a 280 km da capital do Estado, Palmas. Neste CEFFA estão matriculados alunos residentes em assentamentos ou pequenas propriedades rurais situados num raio de 04 a 100 km da escola, em municípios como Colinas, Palmeirante, Pequizeiro, Brasilândia, Bandeirantes, Itaporã e Colmeia. Em sua grande maioria, os informantes são descendentes de goianos, mineiros e nordestinos que fixaram residência no Norte do Estado do Tocantins desde meados do século XX. No cotidiano em suas comunidades, são pessoas que vivem basicamente de atividades ligadas à *agricultura familiar*³⁴.

O *corpus* da pesquisa é composto de textos de 04 (quatro) Cadernos da Realidade (CR), instrumento didático-pedagógico da Pedagogia da Alternância, produzidos nos anos letivos de 2008 e 2009, sendo 02 (dois) de alunos do 8º ano e 02 (dois) do 9º ano da referida EFA. Esse quantitativo de CR ocorre porque, em levantamento realizado nas duas turmas em março de 2010, dos 22 alunos do 8º ano apenas 07 (sete) possuíam o CR de 2008/2009 e dos 18 do 9º ano somente 05 (cinco) alunos afirmaram que ainda tinham o CR de 2009. Desse modo, podemos afirmar que os documentos são a principal fonte de dados da pesquisa, pois

³⁴ Esta expressão refere-se ao tipo de cultivo da terra realizado (apenas em pequenas propriedades) por pequenos agricultores, tendo como mão-de-obra essencialmente os membros da família. A Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, em seu artigo 3º define o que é Agricultura Familiar.

[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. [...] documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. [notas das pesquisadoras] – existem também os documentos que já foram analisados tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 1999, p. 66).

Portanto, utilizamos na análise os textos dos quatro CR que fazem parte da amostra, os quais foram produzidos pelos alunos sob orientação de 03 (três) monitores de diferentes áreas, assim distribuídos: 02 (dois) com formação em Letras e 01 (um) em Pedagogia. Além disso, em 2009 esses três monitores já possuíam curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, sendo 01 (um) na área de Letras e 02 (dois) na área da Pedagogia da Alternância. Cabe-nos esclarecer ao leitor que as orientações dos monitores compreendem basicamente: aplicação dos temas dos PE, apreciação dos resultados da Pesquisa do PE realizada no tempo comunidade pelos alunos, intervenções durante a produção escrita dos textos para registros nos CR, avaliação da produção final dos CR, entre outras atividades pedagógicas.

3.2 OS INFORMANTES

Os informantes, autores dos textos, são adolescentes com idades entre 12 e 18 anos. A escolha dos alunos do 8º e 9º ano deu-se por razões básicas. Como os alunos dessas séries já estudaram dois anos ou mais na EFAZD, pressupõe-se que já compreendem “melhor” as concepções do CR que alunos do 6º ou 7º ano, pois esses estão iniciando a produção do CR na Pedagogia da Alternância. Outra questão a ser considerada é o fato de serem egressos do Fundamental I, oriundos de uma realidade escolar que utiliza uma metodologia nos processos de ensino-aprendizagem diferente da Pedagogia da Alternância.

De posse dos textos dos quatro Cadernos da Realidade que compõem o *corpus*, na análise foram verificadas apenas as retextualizações que resultam na transformação de um texto escrito para outro texto escrito, de um gênero para outro gênero. Outra condição importante observada na retextualização é em que medida ocorre a transposição do conteúdo de um texto para outro, bem como a mudança de gênero. Além disso, são descritas também as anotações nos CR realizadas por monitores e alunos, recorrentes na interação durante o processo de produção escrita

dos textos. Isso porque “a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (SÁ-SILVA et al., 2009, p.14). Ou seja, na análise foi observado o desenvolvimento da capacidade de produção escrita dos alunos por meio da retextualização, tendo em vista que o CR é um gênero discursivo escrito. Em síntese, significa dizer que os textos revelam mobilização de atitudes docentes, discentes, de comportamento e práticas escolares. Passaremos, a partir de agora, à análise do nosso estudo.

4 CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO CADERNO DA REALIDADE

Nesta seção, trataremos da caracterização do nosso objeto de estudo, o gênero Caderno da Realidade, para compreendê-lo sobretudo do ponto de vista histórico, didático, dialógico e estrutura composicional dentro da proposta de ensino da Pedagogia da Alternância (PA). A construção e consolidação do modelo pedagógico orientado pela educação em alternância, evidentemente, percorreu um longo caminho. E as experiências pedagógicas nas *Maisons Familiales Rurales* (MFR) francesas, sobretudo entre 1945 e 1950, possibilitaram a criação dos seus principais instrumentos pedagógicos, como o *Cahier d'exploitation familiale*, traduzido para o português como Caderno da Propriedade ou mais conhecido nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) do Brasil como Caderno da Realidade (CR), um instrumento pedagógico escrito, de fundamental importância para a formação dos jovens camponeses nos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA).

Embora a educação em alternância esteja presente no Brasil há mais de quatro décadas, um estudo realizado em 2006 por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) identificou apenas 63³⁵ trabalhos acadêmicos sobre a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos no Brasil, sendo 7 teses de doutorado e 56 dissertações de mestrado. Destes, apenas 46 trabalhos foram realizados em Programas de Pós-Graduação de universidades brasileiras. A dissertação de Rocha (2003), intitulada “Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs [sic]: contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana – Bahia”, é o único trabalho que tem como objeto de estudo o CR, abordando apenas a importância deste instrumento pedagógico para formação integral dos jovens. Podemos afirmar, então, que não há ainda um estudo específico tomando o CR enquanto gênero discursivo, o que torna as fontes sobre esse gênero limitadas, em especial sobre o ponto vista histórico e discursivo.

Entre 1945 e 1948, ocorreram grandes “experiências” e reflexões pedagógicas nas MFR com o objetivo de aperfeiçoar as práticas educativas e elaborar outros instrumentos pedagógicos da PA. E os monitores da época fizeram

³⁵ Deste total, 17 dissertações de mestrado foram produzidas 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). Como a CAPES nunca reconheceu esse Programa, são apenas 46 trabalhos produzidos em Programas de Pós-Graduação de Instituições do Brasil.

uso de três novos “suportes³⁶” de escrita: *La monographie de village*, *La monographie de l’exploitation familiale* e *Le cahier d’exploitation familiale* (JOLY, 2000, p. 243), sendo que este último permanece até hoje, o Caderno da Propriedade (ou Caderno da Realidade). As experiências foram satisfatórias e permitiram que esse caderno passasse por diversas mudanças estruturais e de nomenclatura. Não foram mudanças ocorridas no gênero ao acaso. Como não nasceu pronta e acabada, *La monographie de village* (Monografia da comunidade) passou por um processo de aperfeiçoamento até ser definida como *Cahier d’exploitation familiale* (Caderno da Propriedade) ou Caderno da Realidade nas MFR da França. Neste trabalho, em função da limitação de informações, quando tratarmos da mudança de nomenclatura desse instrumento pedagógico nem sempre identificaremos datas precisas, mas apenas a década.

De acordo com Silva (2003), a primeira nomenclatura que esse instrumento recebeu foi *La monographie de village* (Monografia da comunidade). Em linhas gerais, constituía-se de um relatório detalhado, composto de observações e dados coletados pelos jovens sobre a propriedade, os membros e a história da comunidade em que estavam inseridos. A dificuldade de sua construção, representada por certo rigor nas pesquisas para a coleta dos dados, combinado com o desinteresse dos jovens pela história da igreja ou da comunidade, favoreceram o abandono desse instrumento nas MFR.

Com base nessas constatações, percebeu-se que os jovens apresentavam-se interessados em temas profissionais, como a agricultura, por exemplo. Em substituição à Monografia da comunidade, surgiu *La monographie de l’exploitation familiale* (Monografia da propriedade). Segundo Silva (2003), a construção desta monografia trouxe duas inovações importantes: pesquisas dirigidas à produção agrícola e o envolvimento dos pais na sua construção, o que veio reforçar o papel e a participação da família na parceria de formação dos jovens. Vale ressaltar que “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, 2003, p. 58). Ou seja, durante três anos de formação, cada jovem recebia orientação, de maneira continuada, para análise e compreensão da propriedade.

³⁶ O termo suporte foi empregado pela autora no sentido de instrumento de “apoio” pedagógico, e não como suporte de gêneros.

Esse processo englobava descrição da origem da propriedade, estrutura e produção, administração, meios materiais e humanos disponíveis. Tudo era registrado na Monografia da propriedade. Na última parte deste gênero, o jovem deveria ser capaz de avaliar todo o funcionamento da propriedade, pontuando as melhorias ou alternativas viáveis para aquela realidade.

Conforme apresentado, 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, dependia do empenho e dedicação de monitores na elaboração de questionários de pesquisa e acompanhamento, tendo em vista que sua lógica deveria sustentar o interesse dos jovens. No decorrer de sua implementação, algumas análises e experiências mostraram que os resultados obtidos não eram satisfatórios, pois havia desmotivação do jovem diante de uma abordagem da propriedade ainda muito geral e abstrata. Tais constatações levaram à reestruturação desse gênero, bem como a mudança de nome para *Le Cahier d'exploitation familiale* (Caderno da Propriedade).

A realidade da propriedade representa o espaço propício à proposição dos mais variados questionamentos. No entanto, tais questionamentos tinham espaço limitado na Monografia da propriedade. Com base em suas experiências de trabalho, nas dificuldades encontradas no cotidiano, o jovem observa, registra, exprime seu ponto de vista e apresenta questões. O Caderno da Propriedade traz uma grande inovação: é o instrumento pedagógico que permite e requer do jovem a sistematização (escrita) de suas dúvidas a partir das experiências acumuladas na vida cotidiana.

No final da década de 1940, o Caderno da Propriedade estava consolidado e ocupava lugar de destaque nas práticas educativas em alternância, de modo que já era considerado o principal instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância (SILVA, 2003). Levando em consideração que o ensino agrícola nas MFR tinha como base as observações realizadas pelo jovem no meio familiar/propriedade, as visitas às propriedades e as observações, os Cadernos da Propriedade eram utilizados para registros e, posteriormente, como fonte documental e referência para discutir conteúdo geral de disciplinas como Francês, Matemática, etc. Era um instrumento que não atendia aos padrões clássicos e acadêmicos do ensino formal, pois valorizava, acima de qualquer coisa, o aluno e a sua realidade local. Ou seja, não existia um “modelo fixo”. O jovem deveria conduzir a sua elaboração, buscando

apropriar-se do instrumento. Evidentemente, esse caderno deveria manter relação estreita com a realidade das atividades agrícolas desenvolvidas na propriedade pela família e o processo formativo dos jovens.

Além disso, o fato de ser um instrumento de diálogo entre pais e filhos oferecia espaço para observações, interrogações e questionamentos dos atores. E foram os questionamentos que deram origem ao *Le plan d'étude* (Plano de Estudo), um elemento facilitador da interlocução do aluno com os pais e as pessoas da comunidade local. Como instrumento pedagógico, o Plano de Estudo³⁷ (PE) ou guia de estudo constitui um elemento capaz de instigar a reflexão do jovem sobre a sua realidade, a partir de um tema gerador. Por sua vez, o Caderno da propriedade – enquanto gênero discursivo – exerce papel importante no processo dialógico e formativo em um CEFFA, já que é um instrumento de interação social e aprendizagem entre os atores.

Além do PE, outros instrumentos como as *Visitas de Propriedades* e a *Colocação em Comum* são recursos pedagógicos criados desde o início das primeiras experiências das *Maisons Familiales* francesas, e aperfeiçoados ao longo dos anos. Como veremos, estes instrumentos fazem parte dos registros escritos que compõem o Caderno da Propriedade, denominado atualmente nas EFA brasileiras de Caderno da Realidade.

No Brasil, de acordo com Rocha (2003), o Caderno da propriedade surgiu somente em 1981, uma década após a implantação da Pedagogia da Alternância no país. A autora afirma que os italianos Sérgio Zamberlan e Mário Zulianni foram os responsáveis pela implementação desse instrumento nas EFA capixabas, durante trabalho que prestavam ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Mesmo que com a expansão da experiência esse caderno tenha sofrido adaptações nos CEFFA do país, foi assegurada a originalidade do método e a fidelidade aos princípios estabelecidos pelo movimento das MFR francesas. Como os trabalhos a que tivemos acesso neste estudo não abordam especificamente o referido instrumento (ESTEVAM, 2003; ROCHA, 2003; SILVA, 2003; GIMONET, 2007), a mudança do nome de Caderno da Propriedade para Caderno da Realidade nos CEFFA brasileiros não é esclarecida.

³⁷ O *Quadro 1* (p. 34) traz uma descrição bastante detalhada das características deste instrumento pedagógico.

Gimonet (2007, p. 33), apesar de concentrar seus estudos sobre experiências da PA nas MFR francesas, lembra que o *Caderno da Propriedade* pode ser denominado de: “*Dossiê dos estudos de alternância, Caderno ou dossiê de estágio, Caderno da realidade, Caderno de vida ou Caderno do meio de vida* [grifo do autor]”, dependendo do CEFFA. Na concepção deste autor, *Caderno da realidade* é mais apropriado, pois é mais globalizante e mais comum. A variação no nome desse instrumento não parece ser uma questão apenas de tradução, mas sim de origem ou tipo do CEFFA (CFR, EFA, etc.). Tal como no Brasil, não podemos esquecer que a nomenclatura também recebeu mudanças em outros países, como: *Caderno de exploração Familiar* (pelas EFA da Espanha e Suíça); *Caderno do Meio* (pelos Colégios de Formação Familiar - Espanha); *Caderno da Casa* (pelas EFA da Itália); *Caderno da Propriedade* (pelas CFR da França). De maneira geral, ao longo de sua trajetória passou a ser denominado de *Caderno da Realidade* nas EFA brasileiras.

Diante da diversidade de nomenclatura atribuída a esse instrumento pedagógico, usaremos daqui para frente apenas o termo Caderno da Realidade (CR). Além disso, esse é o termo oficial adotado na EFAZD. Como explicita Gimonet (2007, p. 31-32),

se a experiência encontra-se no ponto de partida do processo pedagógico, ainda precisa que ela seja explorada, analisada, expressa e confrontada para se tornar um suporte de formação e de educação. Esta é a razão de ser do Caderno da Realidade como primeiro livro a ser construído. Um livro de vida, rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagem variadas [...].

Significa afirmar que, na dimensão didático-pedagógica, para UNEFAB (2010), o Caderno da Realidade representa, dentro do contexto da educação em alternância,

- a) Tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do jovem alternante;
- b) Desenvolvimento de formação geral, porque retrata a história da família, da propriedade onde trabalha, da comunidade, das organizações, profissionais e de outros aspectos que compõem a estrutura familiar, social e profissional regional;
- c) Representa um elemento de orientação profissional porque as reflexões registradas são frutos dos trabalhos do jovem, da vida profissional e social da família.

Ou seja, o CR é um instrumento fundamental no aprofundamento das aulas e na avaliação do desenvolvimento psíquico-afetivo, motor, intelectual, organizacional

e profissional do jovem. Além disso, esse gênero é o lugar de registros das experiências educativas, das atividades desenvolvidas no tempo comunidade (meio familiar/propriedade) e no tempo escola (CEFFA). “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 linguísticos, 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 Planos de Estudo. A construção do gênero CR leva o jovem a apropriar dos seus elementos básicos, como conteúdo temático, estrutura composicional, estilo de linguagem utilizado e práticas discursivas demandas na construção de seus textos. Evidentemente, são elementos relacionados às condições de produção.

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). 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/propriedade, quer seja no CEFFA, mediante os aprofundamentos nas diversas disciplinas e descobertas variadas no momento da *Colocação em Comum*.

Para Signorini (2006, p. 8), “gêneros catalisadores, isto é, gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”. Esses gêneros representam um “espaço” ou *locu* regulado de “natureza linguístico-discursiva e também sociocognitiva”, como afirma a autora. Na esfera escolar, representam novos gêneros constituídos de novas concepções e novos objetivos. Além disso, apresentam-se articulados em sequências de atividades que fazem parte das práticas de ensino já conhecidas.

A concepção sobre o gênero CR na escola-campo, como mostra o seguinte excerto, contempla a proposta de formação segundo os princípios da PA, além de nos permitir afirmar que ele é um gênero catalisador. De acordo com o PPP da EFAZD (EFA, 2009, p. 18), o Caderno da Realidade

[...] é o instrumento de sistematização da reflexão e da ação provocada pelo plano de estudo. É o registro ordenado em caderno próprio, de parte das experiências educativas acontecidas na escola e na comunidade, que foram construídas pelo(a) educando.

Dois termos bastante recorrentes na Pedagogia da Alternância chamam a atenção nesse excerto: *reflexão* e *ação*. A reflexão sobre as experiências, a realidade cotidiana familiar ou da comunidade, ocorre durante a aplicação do PE, que, por sua vez, demanda ação na e pela linguagem entre os atores (alunos, monitores, pais, etc.). Como protagonista do processo de formação, o jovem precisa sistematizar os registros de cada texto no CR. Considerando que nosso estudo propõe uma abordagem como gênero discursivo, além do “educando”, é preciso considerar que outros atores (monitores, parceiros de sala, pais e outras pessoas da comunidade) também participam da construção do CR, embora possamos dizer que o protagonista seja de fato o jovem educando.

A abordagem delineada neste trabalho envolvendo o Caderno da Realidade deve, como já se fez até aqui, compreender os princípios que norteiam as práticas educativas em alternância e sua dinâmica. Entendemos que é preciso situar o gênero na esfera em que ele é gestado para compreender, principalmente, elementos como conteúdo temático e estrutura, além de seu papel na interação entre os atores. Os temas geradores dos Planos de Estudo (PE), previstos no Plano de Formação dos CEFFA (*Quadro 2*, p. 37) para cada ano letivo, tornam-se os conteúdos dos CR. Na sequência, o *quadro 5* ilustra os temas (conteúdos) dos 08 PE desenvolvidos respectivamente no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em 2010, da EFAZD:

Quadro 5 – Conteúdo temático do Caderno da Realidade

PE	Data	8º Ano/2010	PE	Data	9º Ano/2010
01	20/01	Agricultura familiar	01	05/02	Agroecologia
02	26/02	Horta caseira/medicinal	02	05/03	Cultivo de banana
03	26/03	Criação de aves	03	09/04	Criação de cabras
04	30/04	Criação de suínos	04	07/05	Fruticultura
05	11/06	Criação bovina	05	18/06	Criação de abelhas
06	20/08	Cultivo de mandioca	06	27/08	Derivados do leite
07	24/09	Cultivo de milho	07	30/09	Derivados da carne
08	22/10	Cultivo de arroz	08	29/10	Comercialização da produção

O *quadro 5* mostra que, ao longo de um ano letivo, os alunos de cada uma das séries dos CEFFA estudam 08 (oito) Planos de Estudo (PE) constituídos de

temáticas diferentes. São os textos resultantes das pesquisas desenvolvidas e discussões sobre esse conjunto de temas (conteúdos) dos PE que vão compor os registros do CR. Por exemplo, no CR do 8º ano do Ensino Fundamental da EFAZD de 2010 foram registrados os textos referentes aos PE com os seguintes temas: *Agricultura familiar, Horta caseira/medicinal, Criação de aves, Criação de suínos, Criação bovina, Cultivo de mandioca, Cultivo de milho e Cultivo de arroz*. Já o CR do 9º ano do Ensino Fundamental (de 2010) desse CEFFA traz os registros correspondentes ao estudo dos PE: *Agroecologia, Cultivo de banana, Criação de cabras, Fruticultura, Criação de abelhas, Derivados do leite, Derivados da carne e Comercialização da produção*.

A coluna *Data* (quadro 5) traz a data em que são iniciados os estudos de cada um dos PE. No caso da EFAZD, são estudados ou desenvolvidos em média 02 (dois) PE por bimestre. Esse tempo possibilita que cada tema seja pesquisado tanto no tempo escola (CEFFA) como no tempo comunidade (meio familiar/propriedade), instigando o jovem a refletir sobre tal assunto a partir das suas experiências e a realidade do meio rural. Não podemos esquecer que, além dos conteúdos (temas) dos PE, os alunos dos CEFFA também estudam as chamadas disciplinas do núcleo comum do Currículo³⁸, tais como: *Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Língua Estrangeira*, entre outras. É importante destacar que os conteúdos dessas disciplinas não fazem parte ou não geram textos de registro no Caderno da Realidade.

Como podemos observar no referido quadro (5), os temas dos PE fazem parte do cotidiano do jovem camponês, contemplando atividades que vão desde a produção de alimentos, criação de animais, meio ambiente, até a comercialização de produtos. Por isso, as reflexões registradas – sobre os temas dos PE – no CR por meio de textos são frutos do trabalho do jovem, da vida profissional e social da família camponesa (UNEFAB, 2010). Os conteúdos do CR contribuem não só com a formação do conhecimento teórico e a escolarização do jovem, mas sobretudo com o aprimoramento de atividades praticadas no dia-a-dia do meio rural. Essa é uma das características mais importantes dos conteúdos desse gênero, e que raramente aparece nos livros didáticos.

³⁸ Confira o *Plano de Formação de um CEFFA*, no quadro 2, p. 37.

Cabe-nos dizer que o CR não é um livro nem poderia ser um caderno qualquer, mas um instrumento didático-pedagógico essencial da Pedagogia da Alternância que é produzido ao longo do ano escolar pelos jovens, com temas (conteúdos) e etapas bem definidas e desenvolvidas em tempos e espaços de formação diferentes. O CR percorre um longo caminho (povoado de atividades e de diferentes temas e atores) para ser construído, a saber:

- *plano de estudo* ou guia de pesquisa elaborado pelo grupo-classe antes da saída do CEFFA;
 - durante a estada na família e/ou no meio profissional, a *realização e a expressão*, por cada um, das pesquisas ou estudos;
 - ao retornar no CEFFA, acontece a *apreciação*, por um dos monitores, do documento escrito trazido e seu melhoramento;
 - a *formatação do estudo*, ou seja, sua transcrição como também sua ilustração *para construir um documento personalizado* de qualidade, a ser considerado como a “obra-prima” agradável ao olhar e a ser conservado cuidadosamente.
- A *colocação em comum* constitui seu prolongamento normal bem como *visita de estudo* e as “aulas teóricas” [...] (GIMONET, 2007, p. 33-34).

Para compreender o paradigma das atividades ou etapas de construção do CR apresentadas na citação, é preciso rever o *esquema 1* (p. 39), pois ele ilustra os passos de execução de cada Plano de Estudo (PE), já que é este instrumento que disporá dos conteúdos e elementos constitutivos do Caderno da Realidade. Ou seja, sem os PE o CR simplesmente não existiria. 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. Conforme estabelece Signorini (2006), tais características corroboram, mais uma vez, que esse gênero é catalisador. No próximo tópico, apresentaremos a estrutura composicional do CR.

4.1 ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO CADERNO DA REALIDADE

Quando falamos da organização dos conteúdos ou estrutura composicional, fazemos referência à infraestrutura de um gênero. Por sua vez, essa infraestrutura é resultante da combinação do *plano geral* e de *sequências textuais*³⁹. Segundo Bronckart (2009, p. 120), “o **plano geral** [grifo do autor] refere-se à organização de

³⁹ Em geral, as *sequências textuais* apresentam um número reduzido: *narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa (ou expositiva), dialogal e injuntiva*.

conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo”. Ou seja, o propósito desse plano é descrever na forma de um resumo o seu conteúdo temático. É importante ressaltar que, dependendo do gênero ao qual o texto pertence, o plano geral pode apresentar formas extremamente variáveis.

Além disso, precisamos situar o *plano global* do texto. Como os textos pertencem a um gênero ou outro, de extensões e características variadas, este plano 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 sequências narrativas são mais recorrentes. Em seu plano global, os textos do CR apresentam diferentes formas tanto na organização sequencial quanto no tipo de sequências escolhidas. Na análise do conjunto de textos coletados que constituem os CR, veremos que há forte predomínio de *sequências expositivas*⁴⁰ (*explicativas*) e *injuntivas*⁴¹ e que, em determinados textos, há predomínio de explicações de atividades e de ações realizadas durante o estudo dos temas do PE.

No caso dos CR produzidos na EFAZD, eles trazem uma estrutura composicional comum, sendo compostos de oito PE desenvolvidos em cada uma das séries (6º ao 9º do Ensino Fundamental II) durante o ano letivo, os quais estão situados dentro de um mesmo eixo temático e abordam diferentes micro-temas (veja o *quadro 2*, p. 37). O *quadro 6* ilustra os elementos ou componentes de cada uma das oito seções de registros dos PE no CR da EFAZD:

Quadro 6 – Estrutura Composicional do Caderno da Realidade

Caderno da Realidade (CR)		
PE	Componentes de cada seção ⁴² de registro do PE no CR	Conteúdo dos registros
	Parte 1 Pesquisa do PE	Durante a preparação de saída do CEFFA para o meio

⁴⁰ Essas *sequências* apresentam ideias e pontos de vista que são explicitados e discutidos, compondo uma reflexão sobre determinado assunto. Por isso, elas podem ter um caráter explicativo ou analítico.

⁴¹ As *sequências injuntivas* detalham as etapas necessárias para a realização de uma “atividade”. Os gêneros em que predominam esse tipo de sequências são: as receitas, os manuais de instrução, as regras de funcionamento, etc.

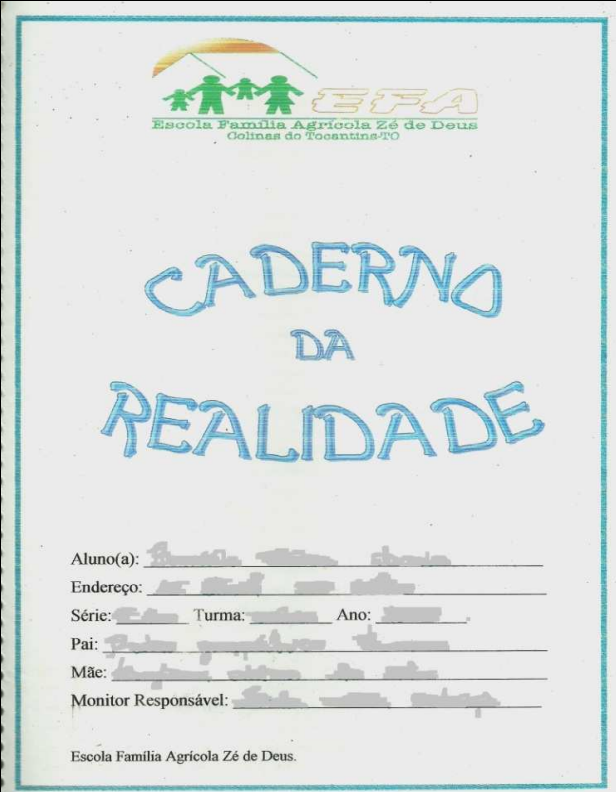
⁴² As atividades realizadas durante o estudo do tema de um PE são registradas em cinco seções do CR, mais conhecidas no contexto da PA como: **Pesquisa do PE, Colocação em Comum, Síntese do PE, Intervenção Externa, Conclusão e Avaliação do PE**. Considerando que essas seções constituem textos e apresentam características peculiares, embora tratem de um mesmo tema, para efeitos deste estudo elas serão denominadas de **gêneros**.

Criação de suínos			familiar/propriedade, ocorre a escolha de um tema ou PE (por monitores e alunos). Em seguida, o monitor prepara com os jovens um <i>Questionário de pesquisa</i> sobre o tema do <i>Plano de Estudo</i> (PE) a ser aplicado na comunidade. No meio familiar/propriedade, o alternante planeja e prepara as atividades, como a transcrição das respostas ao <i>questionário</i> na folha própria do CR, para apresentar ao retornar ao CEFFA. Assim, a <i>Pesquisa do PE</i> é um texto composto apenas de questões e respectivas respostas de um ator da comunidade, podendo ser os pais ou outras pessoas que tenham suas atividades ligadas ao tema do PE.
	Parte 2	Colocação em Comum	Ao retornar do meio familiar/propriedade, o jovem traz a pesquisa do <i>Plano de Estudo</i> , com o <i>questionário</i> respondido e uma redação que representa a síntese pessoal. Primeiramente, a equipe de monitores aprecia o trabalho de cada jovem, individualmente. Em seguida, vem a <i>Colocação em Comum</i> (na modalidade oral) em sala de aula, momento de socialização do Plano de Estudo por cada um dos jovens. É uma atividade em que um monitor aprecia os resultados. Para os registros do CR, a <i>Colocação em Comum</i> é um texto em que o jovem apresenta um relatório baseado na pesquisa realizada na comunidade sobre o PE.
	Parte 3	Síntese do PE	Com base nas atividades do jovem em casa, no trabalho ou propriedade e sua relação com o tema do PE, as respostas do questionário <i>Pesquisa do PE</i> , a <i>colocação em comum</i> e suas experiências, ele apresenta uma síntese pessoal. Esse texto deve abordar questões teóricas e experiências cotidianas contempladas pelo estudo do respectivo tema do PE.
	Parte 4	Intervenção Externa	Intervenções Externas são ações que consistem em palestras, cursos e seminários realizados com base nos Planos de Estudo, especialmente a partir dos resultados apresentados pelo <i>Questionário de pesquisa</i> do PE. Tem o papel de complementar o tema de um PE. Para sua realização, são convidados agricultores, pais, mães de alunos, produtores, técnicos ou profissionais que tenham afinidade e algo a contribuir a partir da experiência pessoal com o tema. Assim, os jovens descrevem as atividades em forma de relatórios (textos), abordando discussão com os adultos/técnicos sobre o assunto, colocação em prática de inovações e/ou melhoramentos técnicos e registram no CR.
	Parte 5	Conclusão e Avaliação do PE	Espaço reservado para o alternante registrar suas considerações, reflexões, pontos positivos e negativos sobre o tema do PE desenvolvido, bem como a importância para sua realidade sócio-profissional. É um texto pessoal e de cunho avaliativo.

Além desses elementos, há uma capa de identificação no CR. No início de cada ano letivo, a equipe pedagógica da EFAZD é responsável pela organização das “folhas” (em material compilado em espiral) que serão registrados os textos dos CR. O modelo é o mesmo para as turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. 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. Em se tratando das práticas de linguagem, em termos de uso e aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 64), esse gênero oferece a possibilidade de sistematizar as atividades nas situações de comunicação, além de ser uma referência para os aprendizes. Por isso, o gênero Caderno da Realidade torna-se um dos instrumentos pedagógicos mais importantes dentro do percurso formativo orientado pela Pedagogia da Alternância. Esse gênero rompe a tradição de inserção do gênero na sala de aula exclusivamente para fins de ensino; por sua vez, o CR nasce dentro da sala de aula, das práticas educativas empreendidas nos CEFFA, ocupando também o lugar de instrumento pedagógico das práticas de ensino. Aliás, para existir o CR depende de outros instrumentos pedagógicos, o que é muito diferente de alguns gêneros recorrentes nas atividades de leitura e de escrita em sala de aula, como é caso do poema, da crônica, do artigo de opinião, entre outros, que já chegam “prontos” à sala de aula.

Figura 3⁴³ – Capa do Caderno da Realidade da EFAZD

	<p style="text-align: center;">EFA Escola Família Agrícola Zé de Deus Colinas do Tocantins-TO</p> <p style="text-align: center;">CADERNO DA REALIDADE</p> <p>Aluno(a): _____ Endereço: _____ Série: _____ Turma: _____ Ano: _____ Pai: _____ Mãe: _____ Monitor Responsável: _____</p> <p>Escola Família Agrícola Zé de Deus</p>
---	--

Considerando que as seções do CR são compostas basicamente de *questionários e relatos*, seus registros escritos expressam desde a capacidade do

⁴³ Informante 2, Caderno da Realidade, 8º Ano, 2009.

alternante de atingir os objetivos propostos em termos de atividades realizadas, como pesquisas, entrevistas, questionamentos, quanto à capacidade de uso da língua materna na modalidade escrita. Enquanto gênero discursivo secundário, o CR incorpora e reelabora em suas seções diversos gêneros, denominados a partir de agora de *Pesquisa do PE, Colocação em Comum, Síntese do PE, Intervenção Externa, Conclusão e Avaliação do PE*. É importante salientar ao leitor que a caracterização de cada uma dessas partes ou gêneros do CR será realizada ao longo da seção 4.2 – *Retextualização no Caderno da Realidade* (p. 96), além do esboço já apresentado no *quadro 6* (p. 92).

O CR, formado a partir desse conjunto de textos, adquire um caráter especial, tal como o gênero do discurso *livro didático* (BUNZEN, 2005). Considerando sua natureza, o processo de sua construção a partir de temas dos PE, embora incorpore vários gêneros, tomamos o CR como gênero discursivo, e não como um *suporte* de gêneros. De acordo com Marcuschi (2008, p. 174), “suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”. Um jornal, uma revista exemplificam muito bem o que é um suporte. Para esse autor, o dicionário seria um gênero, e não um suporte.

Além disso, a divisão do contexto – CEFFA-Família-Comunidade – em que cada uma das seções ou gêneros que compõem o CR (veja o *quadro 6*, p. 92) são desenvolvidas faz alusão ao pensamento bakhtiniano sobre os gêneros do discurso, mais precisamente sobre as esferas sociais de uso da linguagem (BAKHTIN, 2006). 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*.

Nas experiências de formação desenvolvidas ainda na década de 1940 nas primeiras *Maisons* francesas, ao introduzir a sua *La monographie de village* (Monografia da comunidade), de uma “forma implícita” a PA reconheceu que era necessário criar mecanismos para que o aluno pudesse desenvolver sua competência discursiva⁴⁴. Depreende-se isso por meio de uma das finalidades da produção de textos escritos dos alunos. Ou seja, o texto (do próprio jovem) passa a ser uma ferramenta importante para o fazer pedagógico. Nesse contexto, uma das

⁴⁴ Neste trabalho, tomamos *competência discursiva* como a capacidade de produzir textos (orais ou escritos) adequados as situações de enunciação e às condições de produção envolvidas (BRASIL, 2001a [1998]).

bases das práticas educativas é o texto que o jovem produz sobre a realidade da sua família, da comunidade, das suas experiências. Isto é, “[...] a situação de comunicação é vista como geradora quase que automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio de parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. [...]” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 67). No caso dos gêneros produzidos nos CEFFA, como podemos observar desde a criação da Monografia da comunidade na década de 1940 até o Caderno da Realidade na atualidade, a construção deste gênero não é “artificial”, tampouco isolada do contexto social e escolar em que o jovem vive (família, escola, comunidade). Além disso, não podemos esquecer que a perspectiva dialógica sempre estabelece a relação com outro. Ou seja, o CR não entra “pronto” para ser dissecado em sala de aula; é no desdobramento das atividades envolvendo a aplicação ou estudo dos temas dos PE que ele é construído. Entendemos que a situação de comunicação, a prática de linguagem na pedagogia da alternância (aula e aplicação de um PE) possibilitam a “construção automática” do CR devido às atividades estarem diretamente ligadas às práticas de escolarização, orientadas por princípios próprios e diálogos entre os diversos atores, o que é diferente de solicitar que os alunos produzam um *artigo de opinião*. Neste caso, as condições de produção do gênero são outras.

Como esta pesquisa focaliza a produção escrita escolar, representada pelos textos do CR na EFAZD, além da sua constituição enquanto gênero discursivo, entendemos que muitos outros aspectos ou elementos merecem atenção e investigação, como é caso do processo de retextualização identificado em seus textos. Na sequência, serão tratadas e caracterizadas as retextualizações presentes no CR.

4.2 RETEXTUALIZAÇÃO NO CADERNO DA REALIDADE

Conforme já explicitado, não tivemos nenhuma participação na construção ou geração dos dados do *corpus*, tais como coordenar atividades ou orientar os alunos (autores dos textos) durante a produção dos textos. Nós apenas coletamos documentos. Desse modo, como nossa pesquisa é de cunho documental, não foi possível verificar *in locu* as dimensões metodológicas ou etapas que envolveram a escrita e o processo de retextualização de gêneros da amostra em sala de aula.

Discutiremos as operações de retextualização de uma forma geral, mais especificadamente a transformação de um texto escrito para outro texto escrito, de um gênero para outro gênero, como é o caso da *Pesquisa do PE para Colocação em Comum* e da *Pesquisa do PE para Síntese do PE*.

Do ponto de vista da análise, nossa interpretação sobre a metodologia de produção escrita dos textos que compõem o CR tem como referência três aspectos: 1) nossas experiências pedagógicas acumuladas ao longo de quase dois anos na PA, como monitor na EFAZD; 2) compreensão do percurso (da primeira à última etapa) de estudo ou aplicação de um PE (*Esquema 1*, p. 39); 3) reflexões sobre os elementos e características gerais de cada uma das seções de registros dos PE no CR da EFAZD (*Quadro 6*, p. 92).

Em síntese, admitimos que um dos principais desafios encontrados durante esta análise é identificar se houve ou não um trabalho com os alunos (informantes), antes de serem levados a produzir os textos, a pensar sobre aspectos básicos do gênero CR, como: sua forma, sua função na PA, elementos que o caracterizam, aspectos determinantes para sua identificação, etc. Evidentemente, reconhecemos que para o estudo deste gênero, a análise de cunho apenas documental poderá apresentar limitações, sobretudo para compreender a retextualização.

Apesar disso, com base na análise dos eventos de letramento nos quais são desenvolvidas as atividades de produção dos textos que constituem o gênero CR, veremos que a retextualização é um processo que possibilita a implementação da *Colocação em Comum*, da *Síntese do PE* e da *Conclusão e Avaliação do PE*. Por sua vez, *eventos de letramento* são situações em que a língua escrita torna-se parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação (HEATH, 1982, p. 93 apud SOARES, 2004). A interação pode acontecer de duas formas: a) *face a face*, isto é, quando as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita, como por exemplo, discutir uma notícia de jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém, etc.; b) *à distância* ocorre quando o autor-leitor ou leitor-autor escreve uma carta, lê um anúncio, um livro, etc.

Os exemplos de retextualização no CR que apresentaremos na sequência são denominados de *textos 1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c, 3a, 3b, 3c, 5a e 5c*. Esses textos foram cedidos gentilmente pelos autores (menor de idade) com autorização formal

dos pais, conforme protocolo de pesquisa (TCLE). Por isso, optamos por omitir os dados dos informantes (e também dos monitores), em especial o nome.

4.2.1 Da Pesquisa do PE para Colocação em Comum

A *Pesquisa do PE* é um gênero de grande importância para a constituição do CR na PA, principalmente pelo fato de instigar o jovem a fazer questionamentos, a desenvolver uma pesquisa sobre o tema de um PE na comunidade em que vive. Conforme explicitado no *quadro 6* (p. 92), durante a preparação de saída dos jovens do CEFFA para o meio familiar/propriedade ocorre a escolha de um tema do PE (por monitores e alunos) a ser estudado durante o tempo comunidade. Como animador do processo, o monitor prepara (elabora) com os jovens um *conjunto de questões* sobre o tema do PE a ser aplicado na comunidade. Esse gênero tem como objetivo registrar o “depoimento” de um ator da comunidade que tenha suas atividades ligadas ao tema do PE em estudo através de *sequências injuntivas* (questões/perguntas), podendo o entrevistado ser os pais do aluno ou outras pessoas próximas. Essa condição se estabelece para que alguém possa responder às questões, além de dar mais veracidade sobre a realidade do tema na comunidade do aluno, já que o jovem precisa ampliar seus conhecimentos acerca da comunidade, da família, da própria realidade em que está inserido.

Por sua vez, o dialogismo é um aspecto importante da *Pesquisa do PE*, pois a composição deste gênero permite a manifestação de muitas vozes sociais, como a do próprio jovem alternante (aluno) na elaboração *das questões e repostas*, do monitor na elaboração *das questões e intervenções realizadas durante a produção escrita*, dos pais, de parceiro da sala de sala e de entrevistados da comunidade nas *respostas produzidas*. Por isso, devemos concordar com Bakhtin (2006, p. 279) quando diz que “a obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. Ou seja, é o elemento que permite o dialogismo. Certamente, a *Pesquisa do PE* é a parte do CR mais representativa das práticas discursivas no referido gênero. Sem a interação e a participação de cada um desses atores, entendemos que a execução de um PE não seria possível, o que inviabilizaria a produção de textos para registros no CR.

Como ressalta Garcez (1998, p. 69), a escrita, em especial, “tem uma natureza dialógica intrínseca, pois é orientada para o outro, exige resposta e é impregnada de outras vozes”. Isso fica evidente nos textos (*1a*, *1b* e *1c*) ilustrados a

seguir. Em se tratando de um questionário, como é o caso da *Pesquisa do PE*, é impossível afirmar que é um gênero construído exclusivamente pelo aluno. Além dos vários atores que participam, sua construção envolve diferentes situações de interação comunicativa nos tempos escola e comunidade.

Considerando que a Pesquisa do PE é um gênero apoiado em *sequências injuntivas* (questões/perguntas) e *sequências expositivas* (resposta às questões/perguntas), as características básicas apresentadas por esse gênero se assemelham àquelas do gênero *entrevista*. Por outro lado, a socialização dos resultados da pesquisa no CEFFA com alunos e monitores permite discutir aspectos da vida pessoal, social e profissional dos entrevistados das comunidades relacionados ao tema em estudo.

Além disso, o questionário *Pesquisa do PE*⁴⁵ é bastante representativo da diversidade de eventos linguísticos nas atividades de um CEFFA. Analisando as capacidades comunicativas mobilizadas na construção desse gênero, podemos destacar que elas possibilitam o estreitamento das relações sociais entre elementos ou conhecimentos da instituição escola e da realidade social desses atores sociais – o lar do entrevistado, a comunidade, o cotidiano do meio rural, etc. Por meio da *entrevista*, o estudo do tema de um PE traz outros aspectos da vida social e cultural ao alcance do jovem, como o estabelecimento da relação entre conhecimento empírico e científico, entre cultura popular e cultura escolar. Ou seja, são mobilizadas diversas práticas sociais em diferentes esferas, como *escola, família e propriedade/comunidade* na construção não só da Pesquisa do PE, mas também de outros textos que compõem o CR.

Como veremos nos *textos*⁴⁶ *1a, 1b e 1c*, as questões que compõem a Pesquisa do PE apresentam uma estrutura bastante semelhante. Levando em consideração que uma análise pode aduzir diferentes aspectos dos textos, optamos por aplicar à análise desses três textos as seguintes categorias: (1) *tipo de pergunta*; (2) *marcas de reescrita*; (3) *apreciação*⁴⁷ *do monitor*; e (4) *aspectos linguísticos*.

Segue a reprodução de *texto 1a*, do *Informante 1* (do 8º ano do Ensino Fundamental de 2008), sobre um PE que tem como tema a *criação de suínos*,

⁴⁵ Esse gênero é ilustrado por meio dos *textos 1a, 1b e 1c*.

⁴⁶ Utilizamos o *itálico* na transcrição do gênero Pesquisa do PE (*textos 1a, 1b e 1c*) para indicar as respostas apresentadas pelos alunos às questões.

⁴⁷ Tomamos apreciar considerando as atribuições inerentes ao trabalho do monitor durante o processo de produção escrita do CR: fazer intervenções, propor a reescrita, avaliar a produção/versão final dos textos.

selecionado para exemplificação. A produção do referido texto pelo aluno (*informante 1*) foi orientada e apreciada pelo *Monitor 1*, que é graduado em Pedagogia e possui curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da PA:

Texto 1a⁴⁸ – Pesquisa do PE

<p>ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ZÉ DE DEUS</p> <p>TEMA DO P. E. <u>criação de suínos</u></p> <p>SESSÃO Nº: <u>III</u></p> <p>PESQUISA DO P. E.</p> <p>1) Em sua propriedade possui uma produção de suínos? Qual a finalidade? <i>para consumo e para a renda</i></p> <p>2) Qual o tipo de manejo para os suínos existe em sua propriedade? <i>eles são manejados no mangueiro</i></p> <p>3) Qual o tipo de sistema usado em sua propriedade de para a criação de suínos? <i>o sistema manual</i></p> <p>4) Qual a renda aproximada da produção de suínos em sua propriedades? <i>é só para despesa e consumo.</i></p> <p>5) Que raça de suínos existe em sua propriedade? <i>jovali, caipira e barçer</i></p> <p>6) Que tipo de alimentação é usado para a criação de suínos? <i>Resto de comida e soro e água tratada</i></p> <p>7) Qual a importância de se ter uma produção equilibrada de suínos? <i>Para ter uma alimentação saudável e porcos sadie.</i></p>	<p>ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ZÉ DE DEUS</p> <p>TEMA DO P. E. Criação de suínos</p> <p>SESSÃO Nº: <u>III</u></p> <p>PESQUISA DO P. E.</p> <p>1) Em sua propriedade possui uma produção de suínos? Qual a finalidade? <i>Para consumo e para a renda</i></p> <p>2) Qual o tipo de manejo para os suínos existe em sua propriedade? <i>eles são manejados no mangueiro</i></p> <p>3) Qual o tipo de sistema usado em sua propriedade para a criação de suíno? <i>sistema manual</i></p> <p>4) Qual a renda aproximada da produção de suínos em sua propriedades? <i>é só para despesa e consumo.</i></p> <p>5) Que raça de suíno existe em sua propriedade? <i>jovali, caipira e barçer</i></p> <p>6) Que tipo de alimentação é usado para a criação de suínos? <i>Resto de comida e soro e água tratada</i></p> <p>7) Qual a importância de se ter uma produção equilibrada de suíno? <i>Para ter uma alimentação saudável e porcos sadie.</i></p>
---	--

É importante ressaltar que nosso objetivo aqui não é realizar uma análise estritamente metalinguística. Afinal, precisamos compreender não só as atividades que geram os textos do CR, mas também as condições de produção, o processo de produção escrita e a participação dos monitores na elaboração dos textos.

Como se pode observar o tipo de pergunta do *texto 1a*, as questões do gênero Pesquisa do PE são padronizadas, todas dentro de uma mesma categoria: indagações objetivas. São semelhantes ao que Marcuschi (2008, p. 271) denomina de *perguntas objetivas* nos livros didáticos. Este tipo de pergunta geralmente busca respostas centradas no texto. No geral, as questões do *texto 1a* são introduzidas

⁴⁸ Informante 1, Caderno da Realidade, 8º Ano, 2008.

pelos vocábulos *Qual, Que, Em*. Evidentemente, esta característica pode restringir a pesquisa do PE ao levantamento superficial de informações.

Não obstante, é preciso que as questões também instiguem ou possibilitem a ampliação da visão de mundo dos jovens a partir das suas experiências acumuladas no cotidiano, que é uma das funções do CR dentro da PA. Entendemos que o referido questionário deveria suscitar a compreensão, ampliar o conhecimento e conduzir os jovens a uma reflexão crítica sobre o tema do PE.

Quanto às respostas, precisamos admitir que, de maneira geral, elas também são limitadas. O fato de terem sido registradas a lápis, por si só, reforça a hipótese de que pode não ter acontecido a reescrita, uma das etapas para alcançar a retextualização, como ressalta Dell'Isola (2007). De maneira geral, as repostas não retomam os enunciados das perguntas, o que é indispensável. Ao reescrever o texto, esse aspecto das questões poderia mudar.

Além disso, por meio da estrutura, as respostas do *texto 1a* apontam que pode não haver nenhuma mudança na natureza do discurso produzido pelo entrevistado (pais ou outra pessoa da comunidade). São repostas objetivas e resumidas, trazendo poucas informações que possam ajudar a ampliar o conhecimento do aluno sobre o tema estudado.

Apesar das inadequações já mencionadas a respeito do *texto 1a*, o monitor apenas insere seu visto ao final do texto. Gimonet (2007) lembra que é no tempo escola (no CEFFA) que deve acontecer a “apreciação⁴⁹”, por um dos monitores, do documento (CR) escrito e seu melhoramento por parte dos jovens. Entendemos que a apreciação não se restringe apenas à avaliação da produção escrita do aluno, pois deve ser compreendida como parte integrante do processo de reescrita do texto (FIAD, 2009). Esse momento é fundamental para enunciações sobre o texto, no intuito de orientar os jovens em seus diferentes percursos formativos, em especial sobre a aprendizagem da escrita.

No geral, o *texto 1a* traz respostas muito curtas, objetivas, sem pontuação e escritas com a primeira letra das frases em caixa baixa (minúscula). Além disso, a pontuação também apresenta inadequações, pois algumas respostas não trazem vírgula nem ponto final. No aspecto ortográfico, o registro de ‘*sadie*’ em lugar do vocábulo *sadio* no final da *questão número sete*, por exemplo, pode ser depreendido

⁴⁹ Tomamos “apreciação” como parte integrante das *intervenções* do monitor durante o processo de produção escrita. Evidentemente, faz parte do processo de *reescrita*.

como ausência de intervenção adequada do monitor no processo de escrita. Isso também pode ser explicado porque, às vezes, como relata Vygotsky (2008, p. 123), o educando “[...] não sente nenhuma necessidade da escrita, e só tem uma vaga ideia de sua utilidade [...]”. Por outro lado, também pode ser o indício de desinteresse do jovem pela pesquisa, problema que tornou inviável *La monographie de village* (Monografia da comunidade) no final da década de 1940.

Como ilustra o *texto 1b*, reproduzido do Caderno da Realidade do *Informante 2* (do 8º ano do Ensino Fundamental de 2009), sobre o tema a *criação bovina*, o gênero Pesquisa do PE mantém basicamente as mesmas características do *texto 1a*. O *texto 1b* foi produzido sob orientação do *Monitor 2*, o qual é licenciado em Letras e já cursou uma Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da PA. Além de ter orientado o informante, esse mesmo monitor apreciou a versão final do CR:

Texto 1b⁵⁰ – Pesquisa do PE

<p>ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ZÉ DE DEUS</p> <p>TEMA DO P. E. <u>Criação Bovina</u></p> <p>SESSÃO N°: _____</p> <p>PESQUISA DO P. E.</p> <p>1º) Como você e sua família analisam a criação bovina de sua região? A criação bovina na minha região é muito bom e é uma atividade lucrativa.</p> <p>2º) Qual tipo de criação é mais praticada de corte ou de leite? Justifique? na minha região os que mais são praticadas são a de corte e de leite.</p> <p>3º) Quais os sistemas de criação, mais praticados na criação bovina de sua região? O sistema de criação é mais utilizado em minha região é o extensivo.</p> <p>4º) Na criação de leite quais as principais práticas técnicas para obter um produto de qualidade? lavar as mãos, manter a higiene do corpo e do animal e do local e é derivado o leite.</p> <p>5º) Quais as principais derivados do leite? Queijo, qualhada, doces, iogurte, etc.</p> <p>6º) Quais as principais derivados de carne bovina? presunto, linguiça etc.</p>	<p>ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ZÉ DE DEUS</p> <p>TEMA DO P. E. Criação Bovina</p> <p>SESSÃO N°: _____</p> <p>PESQUISA DO P.E.</p> <p>1º) Como você e sua família analisam a criação bovina de sua região? A criação bovina na minha região é muito bom e é uma atividade lucrativa.</p> <p>2º) Qual tipo de criação é mais praticada de corte ou de leite? Na minha região os que mais são praticadas são a de corte e de leite.</p> <p>3º) quais os sistemas de criação e mais praticado na criação bovina de sua região? O sistema de criação é mais utilizado em minha região e o extensivo.</p> <p>4º) Na criação de leite quais as principais práticas técnicas para obter um produto de qualidade? lavar as mãos e manter a higiene do corpo e do animal e do local e é derivado o leite.</p> <p>5º) Quais os principais derivados do leite? Queijo, qualhada, doces, iogurte, etc.</p> <p>6º) Quais os principais derivados de carne bovina? presunto e linguiça etc.</p>
--	--

⁵⁰ Informante 2, Caderno da Realidade, 8º Ano, 2009.

Analisando as palavras que introduzem as perguntas apresentadas no *texto 1b*, embora a *questão número 1* seja introduzida pelo vocábulo *Como*, as demais mantêm os mesmos termos (*Qual, Em*) verificados no *texto 1a*. De modo geral, no *texto 1b* apenas a *questão número 1* parece exigir uma reflexão mais acurada, isto é, o estabelecimento de inferências e raciocínio crítico por parte do entrevistado para respondê-la. Por sua vez, as demais questões (*números 2, 3, 4, 5 e 6*) buscam minimamente coletar informações sobre o tema do PE relacionado à realidade cotidiana do aluno, de modo que possam gerar reflexões nas práticas educativas do CEFFA.

Se se depreende limitação em relação à estrutura ou tipologia das perguntas, não se trata de limitação do aluno, pois a elaboração do questionário *Pesquisa do PE* (e dos demais gêneros que compõem o CR) é orientada e tem a participação do monitor responsável pela aplicação do tema do PE.

Assim como o *texto 1a*, o *texto 1b* também traz resposta a lápis, com iniciais dos enunciados escritas com letras minúsculas. Além disso, apenas as respostas às questões *números 1 e 3* retomam enunciados das respectivas perguntas. Tais inadequações são tidas como de fácil solução nos domínios da sala de aula, a menos que o monitor realize intervenções adequadas concomitantemente com a reescrita do texto.

Como ilustram os originais, a participação ou intervenção do monitor se limita a inserir um visto e a assinalar com um traço cada uma das respostas, dando a entender que leu as respostas. Tal como em outros textos do CR, esta parece ser a forma mais recorrente que os monitores utilizam para imprimir suas vozes nos textos do *corpus*. Diante dessa situação, a questão que fazemos a nós mesmos (monitores) é: até que ponto esse tipo de intervenção pode contribuir para que os aprendizes (alunos) desenvolvam a capacidade de escrever diferentes tipos de textos e gêneros e façam uso adequado da língua materna?

Em seu aspecto linguístico, dentre as inadequações mais recorrentes, podemos citar aquelas relacionadas à ortografia, à pontuação, à concordância, etc. Nas questões *números 2 e 3*, o autor emprega a conjunção aditiva e em lugar da expressão *que são*. São problemas mínimos que, embora não gerem dificuldades para textualização, poderiam ser resolvidos com a reescrita.

O texto 1c, ilustrado a seguir, traz o terceiro questionário *Pesquisa do PE* selecionado para análise e tem como tema os *derivados da carne*. Ele foi escrito pela *Informante 3*, que era aluna do 9º ano do Ensino Fundamental da EFAZD em 2009. A produção desse texto foi orientada pelo *Monitor 1*, que é licenciado em Pedagogia e já cursou Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da PA:

Texto 1c⁵¹ – Pesquisa do PE

<p>ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ZÉ DE DEUS</p> <p>TEMA DO P. E. <i>Derivados da Carne.</i></p> <p>SESSÃO N°: _____</p> <p><u>PESQUISA DO P. E.</u></p> <p>1º) Como você e sua família observa a comercialização da carne e de seus derivados em nossas regiões?</p> <p>2º) Na opinião de sua família qual a melhor maneira de conservar a carne?</p> <p>3º) Na sua propriedade produzido algum derivado da carne e qual sua finalidade? É produzido mais e para o próprio consumo.</p> <p>4º) Quais as principais finalidades de ser produzidos os derivados da carne. Para a mudança de sabores, conservação e o lucro.</p> <p>5º) Quais as formas de conservação que sua família conhece e pratica na sua casa. Colocar no sol e na geladeira e fazer derivados.</p>	<p>ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ZÉ DE DEUS</p> <p>TEMA DO P. E. Derivados da Carne</p> <p>SESSÃO N°: _____</p> <p>PESQUISA DO P. E.</p> <p>1º) Como você e sua família observa a comercialização da carne e de seus derivados em nossas regiões?</p> <p>2º) Na opinião de sua família qual a melhor maneira de conservar a carne? <i>Colocar na geladeira.</i></p> <p>3º) Na sua propriedade e produzido algum derivado da carne e qual sua finalidade. <i>É produzido mais e para o nosso próprio consumo.</i></p> <p>4º) Quais as principais finalidades de ser produzidos os derivados da carne. <i>Para a mudança de sabores, conservação e o lucro.</i></p> <p>5º) Quais as formas de conservação que sua família conhece e pratica na sua casa. <i>Colocar no sol e na geladeira e fazer derivados.</i></p>
---	---

Observando a estrutura (ou tipologia) das perguntas que compõem o *texto 1c*, notamos que elas são introduzidas pelas mesmas palavras presentes no *texto 1b*: *Como*, *Na* e *Quais*. Das cinco questões desse texto, a *número 1* parece exigir do entrevistado um pouco mais de reflexão e conhecimento sobre o assunto (comercialização da carne e seus derivados) para respondê-la. Aparentemente parece ser uma questão simples, mas a resposta demanda conhecimentos sobre preços, oferta e procura da carne no mercado. Como não foi registrada nenhuma

⁵¹ Informante 3, Caderno da Realidade, 9º Ano, 2009.

resposta à questão *número 2*, não podemos afirmar se o entrevistado concedeu ou não uma resposta.

Assim como os *textos 1a e 1b*, os registros desse texto (*1c*) apresentam um ponto em comum: perguntas registradas à caneta e resposta a lápis. Essa observação está relacionada ao plano estético do texto, embora os registros a lápis não sejam proibidos. Apesar de respostas a lápis oferecerem mais possibilidade de reescrita até chegar à versão final do texto, isso não aconteceu. Por exemplo, a resposta à questão *número 2* é muito breve. Esta e as demais respostas não retomam os enunciados das respectivas perguntas, trazendo apenas informações básicas. Como leitor, entendemos que há um grande paradoxo no *texto 1c*: de um lado, apresenta respostas que exigem reescrita, de outro, bordas desenhadas para ilustrar o aspecto visual do texto.

Considerando que a informante teve um monitor responsável pelas orientações e intervenções durante a produção escrita dos textos do CR, como é o caso do gênero *Pesquisa do PE*, espera-se que tais contribuições ajudem-na a melhorar o nível dos textos produzidos. Em relação ao papel desempenhado pelo monitor durante produção escrita do *texto 1c*, o original mostra que parece não ter acontecido intervenções satisfatórias. O monitor se limitou a inserir seu “visto” no rodapé e na parte superior esquerda (apagamos o visto para evitar identificação) do texto, apesar das inadequações suscitadas.

No que diz respeito à pontuação, as questões *números 3, 4 e 5* não trazem o ponto de interrogação, o que é fundamental em qualquer pergunta. Além disso, tais questões apresentam inadequações não só na sua elaboração, mas também nas respectivas respostas, pois algumas palavras não têm conexão, como por exemplo, “*mais e*” no interior da resposta à questão *número 3* e “*o lucro*” à *número 4*. Ainda na questão *número 3*, aparece a conjunção e em lugar do verbo de ligação é. Entendemos que não se trata apenas do simples fato da autora do texto ter omitido o acento agudo do “é”, pois isso se repete ao longo dos textos do CR. Como mostra o *texto 1c*, tais inadequações interferem na produção escrita. Ao implementar a reescrita nos CEFFA, essas e outras inadequações poderiam ser resolvidas, o que ajudaria os alunos a refletirem sobre os próprios textos que escrevem e melhorarem a produção final dos CR.

Analisaremos, na seção seguinte, o gênero *Colocação em comum*.

4.2.2 Análise à Colocação em Comum

A fim de aprofundar nossa análise sobre a escrita de textos que constituem o gênero CR, discutiremos a partir de agora as retextualizações do gênero *Pesquisa do PE* para o gênero *Colocação em Comum* presentes na amostra. São transformações de gêneros escritos, decorrentes da transposição do conteúdo de um texto para outro, bem como a mudança de gênero (DELL'ISOLA, 2007).

A *Colocação em Comum*, enquanto instrumento pedagógico da PA, apresenta-se de duas formas nas atividades dos CEFFA: *oral* ou *escrita*, conforme delineado no *quadro 6* (p. 92). Quando o jovem retorna do tempo comunidade (meio familiar/propriedade), ele traz os resultados da pesquisa que realizou sobre o tema de um *PE*, com o questionário *Pesquisa do PE* respondido. Após a equipe de monitores apreciar o trabalho de cada jovem, individualmente, ocorre a *Colocação em Comum* na modalidade oral em sala de aula. Este é um momento fundamental para socialização dos resultados da pesquisa do *PE* e aprofundamento das discussões sobre o tema estudado nas comunidades pelos jovens. Durante as socializações, dependendo da importância do assunto para a comunidade e dos resultados apresentados, o monitor e os jovens podem planejar uma *intervenção externa*, segundo explicitado no *quadro 6* (p. 92). Como nossa pesquisa contempla apenas a modalidade escrita registrada nos CR, não abordaremos na análise a *Colocação em Comum* na modalidade oral.

Para os registros escritos do CR, a *Colocação em Comum* é um gênero em que o jovem apresenta uma espécie de “relato” baseado na pesquisa realizada na comunidade sobre o tema de um *PE*. Podemos afirmar que 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. Por isso, predominam na *Colocação em Comum* as *sequências expositivas*. Portanto, cabe ao jovem o desafio de transpor o conteúdo da *Pesquisa do PE* para *Colocação em Comum*.

Na sequência, ilustraremos o *texto 2a*, que é uma retextualização do *texto 1a*, sendo que ambos estão presentes no mesmo CR e foram produzidos pelo mesmo aluno. Seu autor é o *Informante 1*, o qual era aluno do 8º ano do Ensino Fundamental da EFAZD em 2008. Durante o processo de produção escrita, o *informante 1* foi orientado pelo *Monitor 1*, que é graduado em Pedagogia e tem um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da PA:

Texto 2a⁵² – Colocação em Comum

COLOCAÇÃO EM COMUM	COLOCAÇÃO EM COMUM
<p style="text-align: center;">Criação de suínos</p> <p>1) Na minha propriedade temos a produção de suínos com a finalidade de comercialização e especialmente para o consumo da família, como complemento alimentar.</p> <p>2) A criação é feita no mangueiro, pocilga e ao ar livre.</p> <p>3) Sistema manual, com total atenção para obter boa produção.</p> <p>4) A renda aproximada é de meio salário mínimo mensal e 6 latas de banha anual para o consumo.</p> <p>5) Caipira, Barçê e Durox</p> <p>6) Milho, abobara, restos de comida, soro, sorgo, farelo.</p> <p>7) Produzir com qualidade, garantindo uma alimentação adequada.</p>	<p style="text-align: center;">Criação de suínos</p> <p>1) Na minha propriedade temos a produção de suínos com a finalidade de comercialização e especialmente para o consumo, ou seja, como complemento alimentar.</p> <p>2) A criação é feita no mangueiro, pocilga e ao ar livre.</p> <p>3) Sistema manual, com total atenção para obter boa produção.</p> <p>4) A renda aproximada é de meio salário mínimo mensal e 6 latas de banha anual para o consumo.</p> <p>5) Caipira, Barçê e Durox</p> <p>6) Milho, abobara, restos de comida, soro, sorgo, farelo.</p> <p>7) Produzir com qualidade, garantindo uma alimentação adequada.</p>

Considerando que a *Colocação em comum* seria um *pequeno relato*, a estrutura apresentada no *texto 2a* traz apenas respostas isoladas, organizadas em tópicos, a cada uma das sete questões do *texto 1a*. O jovem certamente teve a liberdade de escrever um texto sequencial, organizado em parágrafos, bem articulado, conforme a estrutura composicional do gênero a ser retextualizado. Infelizmente, isso não aconteceu e pode estar ligado a dois fatores: de um lado, à própria escolarização do jovem nas séries iniciais e, por outro, às orientações ou intervenções docentes (insuficientes) quanto a esses aspectos do gênero durante a construção da *Colocação em Comum*, representada pelo *texto 2a*. Tais inadequações no texto descaracterizam o objetivo ou papel, em termos de escrita, da *Colocação em Comum*, perpassando também à construção do gênero CR. Como gênero catalisador (SIGNORINI, 2006), a produção do CR deve promover e favorecer o desenvolvimento de ações e perspectivas consideradas mais produtivas

⁵² Informante 1, Caderno da Realidade, 8º Ano, 2008.

para o processo de formação dos seus aprendizes, aqui representados pelos jovens (alunos) da EFAZD.

Além das inadequações levantadas, assim como nos *textos 1a, 1b e 1c*, a intervenção do monitor no *texto 2a* aconteceu apenas com o seu *visto* no rodapé da folha. Essa inadequação na elaboração da *Colocação em Comum* é frequente em todos os 04 (quatro) CR que compõem a amostra da pesquisa. Certamente, isso pode representar falta de domínio dos objetivos dessa parte na composição textual do CR ou pouco engajamento docente. Depreende-se, ainda, que pode ser um elemento que esteja influenciando a produção do CR, pois está relacionado às práticas de ensino e aprendizagem de Língua Materna na modalidade escrita nos CEFFA.

Por outro lado, com base nas respostas ao questionário do *texto 1a*, podemos afirmar que o jovem desenvolveu a retextualização nas respostas do *texto 2a*, embora algumas apresentem um nível pouco elaborado (DELL'ISOLA, 2007). A resposta à questão *número 1 (Na minha propriedade temos a produção de suínos com a finalidade de comercialização e especialmente para o consumo, ou seja, como complemento alimentar)* seria um exemplo significativo de retextualização no *corpus*, pois o autor, com base no conteúdo da resposta à *questão número 1 (Para consumo e para a renda)* do *texto 1a*, explicita em que consiste o “consumo” (complemento alimentar) e a “renda” (comercialização), realizando acréscimos significativos. O autor utiliza as expressões “*e especialmente*” e “*ou seja*” para explicitar suas ideias de forma “mais clara”. Isso caracteriza sequenciação adequada ao texto. Outro avanço significativo na retextualização desse texto pode ser verificado na resposta à *questão número 4* do *texto 1a*. Ou seja, o aluno foi capaz de ampliar as informações “*é só para despesa e consumo*” para “*A renda aproximada é de meio salário mínimo mensal e 6 latas de banha anual para o consumo*”. Isso representa um avanço importante, pois a frase está bem estruturada e apresenta ideias claras.

Já nas respostas às *questões números 2, 3 e 6* do *texto 1a*, as informações são pouco ampliadas, caracterizando a retextualização em um nível pouco elaborado. Em outras repostas, como a da *número 5*, ocorre apenas a substituição do nome de uma espécie por outra. Conforme discutido, de modo geral o gênero retextualizado apresenta avanços insuficientes em relação ao texto do original. Embora em tópicos, as ideias, as informações, o conteúdo do *texto 1a* foram

transpostos para o *texto 2a*. Mas isso é muito pouco diante das possibilidades que o processo de retextualização oferece para construção de um novo gênero. Como ilustram as retextualizações das respostas às questões *números 1 e 4*, não há dúvida de que, se bem orientados, os alunos são capazes de melhorar o nível de seus textos.

Para fazer a ilustração da segunda retextualização do gênero *Pesquisa do PE* para o gênero *Colocação em Comum* no CR, apresentamos a seguir o *texto 2b*, que é uma retextualização do *texto 1b*, ambos escritos pelo aluno aqui identificado como *Informante 2*, o qual era aluno do 8º ano do Ensino Fundamental da EFAZD em 2009. Esse aluno (*informante 2*) produziu o *texto 2b* sob orientação do *Monitor 2*, sendo que este é licenciado em Letras e possui um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da PA. Dentre as atividades desenvolvidas, o referido monitor apreciou a versão final do CR do aluno:

Texto 2b⁵³ – Colocação em Comum

<p style="text-align: center;">COLOCAÇÃO EM COMUM</p> <p style="text-align: center;">MINHA REALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criação bovina é uma atividade lucrativa. • Na minha região os que mais são praticados são o de corte e de leite. • O sistema de criação mais utilizado em minha região é o extensivo. • Lavar as mãos, manter a higiene do corpo, e do animal e do local. • Queijo, qualhada e iogute, requeijão, doce etc. • Presunto, linguiça etc. 	<p style="text-align: center;">COLOCAÇÃO EM COMUM</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criação bovina é uma atividade lucrativa. • Na minha região os que mais são praticados são o de corte e de leite. • O sistema de criação mais utilizado em minha região é o extensivo. • Lavar as mãos, manter a higiene do corpo, e do animal e do local. • Queijo, qualhada e iogute, requeijão, doce etc. • Presunto, linguiça etc.
--	---

⁵³ Informante 2, Caderno da Realidade, 8º Ano, 2009.

Como podemos observar, o *texto 2b* apresenta basicamente as mesmas inadequações e deficiências levantadas sobre a composição do *texto 1b*. O objetivo do autor com esse texto (*1b*) parece ser apenas informar ao leitor a realidade sobre o tema do PE (*criação bovina*) na sua comunidade. Se observarmos com acuidade, veremos que a retextualização não aconteceu em um nível “mais bem” elaborado. Trata-se de um texto constituído basicamente de respostas transcritas literalmente (exceto das respostas *números 1 e 4*), em forma de tópico, do *texto 1b*.

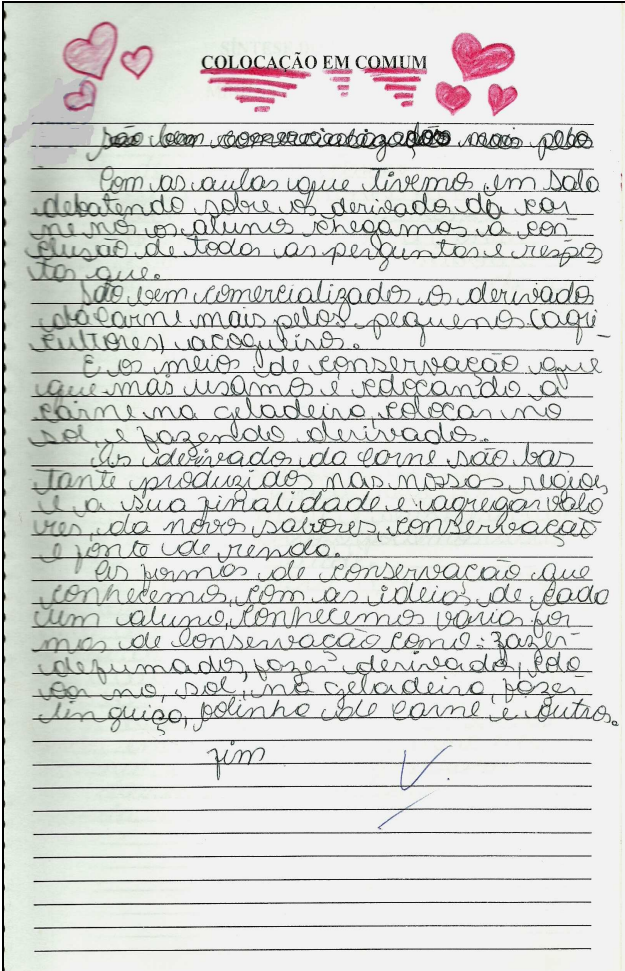
Sem dúvida, a metodologia utilizada na construção ou escrita do *texto 2b* foi muito limitada sob o ponto de vista não só da construção do gênero *Colocação em Comum* e seus objetivos, mas sobretudo em termos de possibilidades de aprendizagem ou uso da escrita por parte do aluno. Apesar de serem pouco significativos, os mesmos problemas de ortografia, pontuação e coesão verificados nas respostas do *texto 1b* ocorrem no *texto 2b*. São deficiências que demandam atenção por parte de todo o corpo docente, pois estão relacionadas ao processo de escolarização desses jovens.

Diante de tal situação, cabe-nos enfatizar que a retextualização de gêneros catalisadores deve instigar o aluno à reflexão em relação à própria escrita, as dificuldades apresentadas quanto ao uso da língua na modalidade escrita, ao domínio da estrutura composicional dos gêneros que se propõe escrever, dentre outros elementos. A produção desses gêneros na escola, como ilustram os textos dos CR nesta análise, requer avanços nesses aspectos. Afinal, tudo isso faz parte da escolarização dos jovens e está previsto nos quatro pilares da PA quando propõem a “formação integral dos educandos”. Conforme explicitamos, são as atividades realizadas durante o estudo ou aplicação dos temas dos PE que originam os diversos textos que constituem o CR. Entendemos que todos os temas propostos no Plano de Formação dos CEFFA são importantes para formação dos jovens, fazem parte da realidade do meio rural, da cultura camponesa, etc. Evidentemente, essa situação é ideal para a produção textual. Mas é preciso repensar a educação formal que está sendo oferecida a esses jovens, os aspectos que precisam ser melhorados.

Apresentamos na sequência o *texto 2c*, que é uma retextualização do *texto 1c*, isto é, do gênero *Pesquisa do PE* para o gênero *Colocação em Comum* no CR. Ambos foram escritos pela *Informante 3*, a qual era aluna da turma do 9º ano do Ensino Fundamental da EFAZD em 2009, sob orientação do *Monitor 1*. Este monitor

é licenciado em Pedagogia e possui um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da PA:

Texto 2c⁵⁴ – Colocação em Comum

 <p>COLOCAÇÃO EM COMUM</p> <p>São bem comercializados mais pelo</p> <p>Com as aulas que tivemos em sala debatendo sobre os derivados da carne nós os alunos chegamos a conclusão de todas as perguntas e respostas que.</p> <p>São bem comercializados os derivados da carne mais pelos pequenos (agricultores) açougueiros.</p> <p>É os meios de conservação que que mas usamos é colocando a carne na geladeira, colocar no sol, e fazendo derivados.</p> <p>Os derivados da carne são bastante produzidos nas nossas regiões e a sua finalidade é agregar valores, da novos sabores, conservação e fonte de renda.</p> <p>As formas de conservação que conhecemos, com as ideias de cada um aluno, conhecemos varias formas de conservação como: fazer defumados, fazer derivados, colocar no sol, na geladeira, fazer lingüiça, bolinho de carne e outros.</p> <p>fim</p>	<p>COLOCAÇÃO EM COMUM</p> <p>São bem comercializados mais pelo</p> <p>Com as aulas que tivemos em sala debatendo sobre os derivados da carne nós os alunos chegamos a conclusão de todas as perguntas e respostas que.</p> <p>São bem comercializados os derivados da carne mais pelos pequenos (agricultores) açougueiros.</p> <p>É os meios de conservação que que mas usamos é colocando a carne na geladeira, colocar no sol, e fazendo derivados.</p> <p>Os derivados da carne são bastante produzidos nas nossas regiões e a sua finalidade é agregar valores, da novos sabores, conservação e fonte de renda.</p> <p>As formas de conservação que conhecemos, com as ideias de cada um aluno, conhecemos varias formas de conservação como: fazer defumados, fazer derivados, colocar no sol, na geladeira, fazer lingüiça, bolinho de carne e outros.</p> <p>fim</p>
--	---

O gênero *Colocação em Comum* tem o papel de materializar e socializar, por meio de um texto expositivo, o relato das experiências do jovem relacionadas ao estudo e à pesquisa sobre o tema de um PE na comunidade em que vive. E o *texto 2c (Colocação em Comum)* consegue atender esse objetivo. Levando em consideração que a retextualização é uma atividade que tem como alguns de seus aspectos a transposição do conteúdo de um texto para outro, a adequação do texto à estrutura do novo gênero, a autora consegue atingir isso. É possível notar diferenças pontuais na composição dos *textos 1c* e *2c*. Enquanto o *texto 1c* é constituído de perguntas e respostas, o *texto 2c* (retextualizado) reelabora tais respostas em parágrafos.

⁵⁴ Informante 3, Caderno da Realidade, 9º Ano, 2009.

Quando a autora afirma no primeiro parágrafo (do *texto 2c*) que: “*com as aulas que tivemos em sala debatendo sobre os derivados da carne nós os alunos chegamos a conclusão [...]*”, ela nos leva a depreender que houve interação na construção desse texto do CR e socialização de experiências. Por si só, o emprego do verbo *debater* e dos verbos na primeira pessoa do plural (*tivemos, chegamos*) evidencia o diálogo, marca a interação com outro, seja esse outro o aluno ou monitor. No segundo parágrafo, ela adiciona uma resposta não registrada na *questão número 1* do *texto 1c*, mas que é coerente com o tema estudado. Por sua vez, o terceiro parágrafo (*texto 2c*) amplia a resposta da segunda questão do *texto 1c*, ou seja, além de armazenar na geladeira, *colocar* a carne ao sol ou *fazer derivados* também são opções de conservação.

Se na resposta *número 3* do *texto 1c* (*Pesquisa do PE*) a finalidade dos derivados da carne limita-se ao *próprio consumo* da família, ao retextualizar essa resposta no quarto parágrafo do *texto 2c* a autora afirma agora que a “*finalidade e agregar valores, ‘da’ novos sabores, conservação e fonte de renda*”. É uma mudança significativa no plano semântico-pragmático do texto, deixando clara a ideia de que a carne só é produzida para a comercialização. Além disso, ao final do *texto 2c* são citados alguns derivados da carne (*carne de sol, defumados, linguiça, bolinho de carne*), os quais não estão presentes nas respostas às questões do *texto 1c*.

Mais uma vez, o último parágrafo do *texto 2c* corrobora a tese de que os textos do CR são construídos coletivamente, permeados de diferentes vozes em sua composição, como afirma a autora: “*com as ideias de cada um aluno, conhecemos varias formas de conservação como: fazer defumados, fazer derivados, colocar no sol, na geladeira, fazer linguiça, bolinho de carne e outros*”. Tal conhecimento só foi possível porque cada um dos jovens (alunos) aplicou o questionário Pesquisa do PE (*texto 1c*) na sua comunidade, socializando posteriormente os resultados em sala de aula através da *Colocação em Comum*. Sem isso, talvez a autora não tivesse conseguido ter noção de quais são ou o que seriam derivados da carne.

Analisando a estrutura do *texto 2c*, podemos observar que ele foi elaborado com algumas diferenças dos *textos 2a* e *2b*, os quais também são exemplos de *Colocação em Comum*. Enquanto o *texto 2a* traz tópicos enumerados e o *texto 2b* pontos/marcadores para introduzir ou situar cada um dos tópicos, o *texto 2c* é organizado em parágrafos, embora estes não apresentem conectivos para articular

suas sequências e ideias. Quando empregados adequadamente, os conectivos são elementos importantes para o estabelecimento da coerência ao texto. Por mais que o *texto 2c* apresente inadequações relacionadas à ortografia, à coesão, à pontuação, principalmente, a autora consegue expressar suas ideias de forma coerente com o tema da pesquisa do PE. Tais inadequações podem ser resolvidas com intervenções adequadas do monitor durante a produção escrita ou processo de retextualização dos gêneros, o que vai refletir de forma positiva no letramento do aluno.

Por outro lado, embora tenham sido desenhados pequenos corações na margem superior do *texto 2c* para ilustrar e demonstrar “capricho”, o texto verbal apresenta características de rascunho, pois a primeira frase está rasurada, além de inadequações no plano linguístico já discutidas. Apesar da melhora nessa retextualização, ainda são necessários ajustes, reescrita na versão final para atender às condições de produção de um gênero. As inadequações em um texto nem sempre estão relacionadas à falta de habilidade individual de um aluno (GONÇALVES, 2009), mas sim à falta de atividades de leitura, análise linguística e intervenções inadequadas do docente.

Entendemos que esse gênero deve ter sua estrutura composta de um texto articulado, adequado à situação de enunciação, a ponto de levar o jovem (aluno) a demonstrar competência discursiva (BRASIL, 2001a [1998]) mínima na modalidade escrita da Língua Materna. Em um sentido amplo, essa competência está relacionada à capacidade do usuário da língua de atuar com eficiência e eficácia em situações sociais de comunicação. Considerando sua constituição enquanto gênero discursivo, podemos afirmar que o CR é um gênero capaz de promover práticas de linguagem que favorecem o desenvolvimento das capacidades de falar, escutar, ler e escrever dos educandos. Isso só depende do aperfeiçoamento da metodologia utilizada na produção de seus textos, o que envolve diretamente condições de produção e envolvimento dos monitores. Em outras palavras, significa dizer que no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, de acordo com Travaglia (2003), precisamos desenvolver metodologias que possam levar o usuário da língua (aluno) a ampliar suas capacidades comunicativas e seu repertório, pois este é um dos seus objetivos.

Se o CR apresenta característica de gênero discursivo, como podemos depreender com seus objetivos dentro da proposta da PA, em especial quando

propõe a formação integral (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG, 2010) dos jovens camponeses, as funções do monitor vão muito além do acompanhamento apenas para pontuar as atividades que o aluno fez ou deixou de fazer. De qualquer forma, em função da nossa pesquisa tomar como fonte de dados apenas documentos, e não as dimensões metodológicas ou processos de construção dos respectivos textos que compõem os CR do *corpus*, torna-se delicado estabelecer outras observações ou conjecturas acerca das orientações sobre a produção escrita. Talvez, uma pesquisa-ação pudesse oferecer elementos necessários e adequados à investigação. Na seguinte seção, analisaremos outros textos do CR que também apresentam retextualizações.

4.2.3 Da Colocação em Comum para Síntese do PE

Como discorreremos sobre a constituição do gênero *Colocação em Comum* no item 4.2.2, explicitando seus objetivos, estrutura, não o retomaremos aqui. Nosso propósito nesta seção é analisar três retextualizações do gênero *Colocação em Comum para Síntese do PE*.

A *Síntese do PE* constitui um dos textos mais importantes entre os registros de um PE no CR. Trata-se de um gênero que tem como objetivo apresentar uma síntese pessoal elaborada pelo jovem sobre as atividades relacionadas ao tema de um PE, às respostas do questionário *Pesquisa do PE*, à *Colocação em Comum* e suas experiências cotidianas no tempo comunidade (familiar/propriedade). De acordo com o *quadro 6* (p. 92), a *Síntese do PE* é um texto que deve abordar questões teóricas e experiências cotidianas contempladas pelo estudo do PE. 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. Evidentemente, a construção desse gênero exige competência discursiva (BRASIL, 2001a [1998]) por parte dos jovens aprendizes, sobretudo para articular as informações e compor um gênero segundo as condições de produção.

Entendemos que a *Síntese do PE* parece oferecer mais liberdade aos autores (alunos) na sua composição do que outros gêneros que constituem o CR. Para elaborarem a *Síntese do PE*, os jovens (alunos) precisam fazer reflexões e retomar todas as atividades desenvolvidas durante as duas primeiras etapas de estudo do tema de um PE (*Pesquisa do PE* e *Colocação em Comum*). Por sua vez, os

resultados da pesquisa do tema do PE na comunidade são fundamentais na construção desse gênero. Com isso, podemos afirmar que a *Síntese do PE* é caracterizada por um estilo livre, aparentemente impessoal, constituindo um texto em que predominam *sequências expositivas*. Além disso, exige dos autores o emprego de uma linguagem objetiva, para tornar a comunicação mais eficiente.

Para analisar os *textos 3a, 3b e 3c*, estabelecemos alguns critérios, considerados bastante relevantes para o estudo, como: (1) *Aspectos linguísticos (sintático e semântico)*; (2) *Fatores pragmáticos*; (3) *Paragrafação*; e (4) *Intervenção do monitor*. Considerando que esses critérios serão aludidos de forma implícita ao longo das análises, cabe ao leitor inferi-los em cada um dos parágrafos.

O *texto 3a (Síntese do PE)* é resultante do processo de retextualização do *texto 2a (Colocação em Comum)* e foi produzido pelo *Informante 1*, aluno do 8º ano do Ensino Fundamental da EFAZD em 2008. Esse aluno produziu o texto sob orientação do *Monitor 1*, que tem graduação em Pedagogia e já concluiu um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da PA:

Texto 3a⁵⁵ – Síntese do PE

<p style="text-align: center;">SÍNTESE DO P. E. MINHA REALIDADE</p> <p><i>criação de suínos</i> nas propriedades há muitas suínos com a finalidade de comercialização e especialmente para o consumo, ou seja, como complemento alimentar. A criação é feita no mangueirão, pocilga e ao ar livre. Muitos criadores fazem o sistema manual por que na criação de suínos não tem máquinas e com a total atenção para obter uma produção boa. A renda dos criadores são de meio salário mínimo mensal, e de 6 latas de gordura de porco anual para o consumo. Muitos criadores tem vários tipos de espécie de porco como: Barcê, Durox, e comum. Os produtores dão vários tipos de comida como: milho, abobora, restos de comida, soro, sorgo, farelo. Os criadores tem que ter uma boa criação de qualidade, garantindo uma boa alimentação.</p>	<p style="text-align: center;">SÍNTESE DO P. E. MINHA REALIDADE</p> <p style="text-align: center;">Criação de suínos</p> <p>Nas propriedades há muitos suínos com a finalidade de comercialização e especialmente para o consumo, ou seja, como complemento alimentar.</p> <p>A criação é feita no mangueirão, pocilga e ao ar livre.</p> <p>Muitos criadores fazem o sistema manual, porque na criação de suínos não tem máquinas e com a total atenção para obter uma produção boa.</p> <p>A renda dos criadores são meio salário mínimos mensal, e de 6 latas de gordura de porco anual para o consumo.</p> <p>Muitos criadores tem vários tipos de espécie de porco como: Barcê, Durox, e comum.</p> <p>Os produtores dão vários tipos de comida como: milho, abobora, restos de comida, soro, sorgo, farelo.</p> <p>Os criadores tem que ter uma boa criação de qualidade, garantindo uma boa alimentação.</p>

⁵⁵ Informante 1, Caderno da Realidade, 8º Ano, 2008.

A reprodução do *texto 3a* mostra que o objetivo principal do gênero *Síntese do PE* na construção do CR foi desenvolvido. Isso porque o autor (aluno) conseguiu retextualizar em um nível “mais bem” elaborado o conteúdo do gênero *Colocação em Comum (texto 2a)*, adicionando algumas informações conforme cada um dos tópicos. Apesar disso, podemos afirmar que os *parágrafos 1 e 2* do *texto 3a* são transcrições dos *tópicos números 1 e 2* do *texto 2a*. Já nos parágrafos 4, 5, 6 e 7, a retextualização dá-se com acréscimos significativos e permuta de certas expressões ou palavras por sinônimos, além do autor introduzir outras palavras para apresentar as informações presentes nos *tópicos* do *texto 2a*.

Ainda em seu aspecto linguístico, o *texto 3a* apresenta elementos importantes vinculados à construção da textualidade, como o emprego dos articuladores: *ou seja, porque e como* nos *parágrafos 1, 3, 5 e 6*, por exemplo. Na verdade, esses elementos melhoram a articulação, a progressão e a continuidade das idéias do texto, anulando os chamados “tópicos soltos”. Quanto à pontuação, o autor emprega adequadamente a vírgula, os dois pontos e o ponto final. Embora não prejudique a coerência do texto, há algumas repetições desnecessárias, como o uso do vocábulo “criadores”, presente em quatro parágrafos diferentes.

Mas, embora apresente inadequação em alguns pontos, o autor conseguiu transpor o conteúdo do *texto 2a* para o *texto 3a*. As inadequações suscitadas são pequenas, já que não geram problemas de coerência ou de compreensão do texto (*3a*) retextualizado por parte do leitor. Evidentemente, o *texto 3a* mostra que o aluno progrediu do tópico truncado para exposição de informações, atendendo aos objetivos e as características do gênero *Síntese do PE*.

Depreende-se que o autor tem noção de parágrafo, como mostra a organização do texto. O aluno elaborou o *texto 3a* em parágrafos, sinalizando ao leitor que tem noção de que eles separam itens, ou subintês dentro de um texto. Enfim, ele constrói o *texto 3a* no formato expositivo, saindo da formatação em esquema apresentada no *texto 2a*. Isso representa um avanço importante para o informante no processo de retextualização.

Apesar das inadequações aludidas no plano linguístico do *texto 3a*, o monitor simplesmente ratifica a produção, ao inserir sua rubrica no topo direito e na parte inferior da folha para autenticar o “acompanhamento” à produção do texto e registro no CR. Sobre essa “voz do monitor” atestando a produção escrita, Bortoni-Ricardo

(2004) diz que ou o professor não está atento ou ele não faz distinção porque não teria em seu repertório tais conhecimentos. Em outros casos, as observações ou intervenções dos monitores nos textos dos alunos se limitam a pontuar inadequações de natureza ortográfica e gramatical. De maneira geral, o *corpus* da pesquisa não apresenta intervenções abordando o plano semântico-pragmático ou a estrutural composicional do gênero.

Cabe-nos esclarecer ao leitor que não queremos dizer que o monitor deveria “corrigir” literalmente os textos, todos os desvios relacionados ao uso da gramática normativa, mas que por meio da implementação da prática da reescrita (FIAD, 2009) poderiam ser cumpridos os objetivos propostos para produção de cada uma das cinco partes ou gêneros que constituem o CR, como é o caso da *Síntese do PE*. Não podemos esquecer que a construção de textos do CR acontece em diferentes eventos de letramento (ROJO, 2009) mediados principalmente pela escrita, embora o contexto seja orientado pelas práticas educativas da Pedagogia da Alternância, o que não isenta a escola (EFAZD) de cumprir com seu papel de agência de escolarização dos educandos. De acordo com Soares (2004, p. 89), é à escola e à escolarização que recaem as atribuições de promover tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita (*alfabetização*, o que não é o caso da EFAZD, já que só admite alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e Ensino Médio), quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das capacidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o *letramento*.

Na sequência, ilustramos o *texto 3b (Síntese do PE)*, que é uma retextualização do *texto 2b (Colocação em Comum)*. Esses textos foram produzidos pelo *Informante 2*, um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental da EFAZD em 2009. A produção desse texto pelo aluno (*Informante 2*) foi orientada e avaliada pelo *Monitor 2*, o qual é graduado em Letras e tem um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da PA.

Texto 3b⁵⁶ – Síntese do PE

<p>SÍNTESE DO P. E. MINHA REALIDADE</p>	<p>SÍNTESE DO P. E. MINHA REALIDADE</p>
<p>A criação de bovino na minha região é uma atividade lucrativa e boa. Na minha região os que mais são praticados são a de corte e de leite porque é bem mais fácil. O sistema de criação é mais utilizado em minha região é na propriedade e o extensivo.</p> <p>Os higiene que devemos ter lavar as mãos, manter a higiene do corpo, do animal e do local onde tiramos o leite.</p> <p>Os principais derivados que são feito são queijos, qualhada e iogute requieijão doce, etc.</p> <p>Os derivados da carne bovina são feito presunto e linguiça etc.</p>	<p>A criação de bovino na minha região é uma atividade lucrativa e boa.</p> <p>Na minha região os que mais são praticados são a de corte e de leite porque e bem mais fácil.</p> <p>O sistema de criação e mais utilizado em minha região e na propriedade é o extensivo.</p> <p>Os higiene que devemos ter lavar as mãos, manter a higiene do corpo, do animal e do local onde tiramos o leite.</p> <p>Os principais derivados que são feito são queijos, qualhada e iogute requieijão doce, etc.</p> <p>Os derivados da carne bovina são feito presunto e linguiça etc.</p>

Tal como suscitado na análise da retextualização do *texto 3a*, o *texto 3b* apresenta uma retextualização com características semelhantes. Ao compará-los, veremos que ocorre uma evolução do texto original para o retextualizado.

A retextualização mostra que o aluno (*Informante 2*) foi capaz de empregar, por exemplo, alguns articuladores (*porque, que, onde*) importantes nos *parágrafos 2, 4 e 5* e a voz passiva (*são feito*) nos *parágrafos 5 e 6*. Isso caracteriza continuidade, progressão, articulação das idéias apresentadas no texto. Certamente, os referidos elementos também favorecem a coerência textual. Podemos observar ainda que os *parágrafos* são introduzidos com letras maiúsculas e a pontuação é adequada. Mas, é importante destacar que, assim como em outros textos do *corpus*, no *texto 3b* o aluno emprega inadequadamente nos *parágrafos 2 e 3* a conjunção aditiva “e” em lugar do verbo de ligação “é”. Além disso, a concordância em *os higiene* no *parágrafo 4* é inadequada, embora na sequência o aluno tenha registrado essa expressão corretamente. Para tornar a informação mais objetiva, o último *parágrafo (6º)* também exige reestruturação.

⁵⁶ Informante 2, Caderno da Realidade, 8º Ano, 2009.

Em relação ao aspecto enunciativo desse gênero (*texto 3b*), ele revela que, assim como nos textos originais (*1b e 2b*) sobre o mesmo tema (*Criação bovina*), o autor do texto se apropria de elementos da língua (“bovina”, pecuária de “corte”, criação “extensiva”, “derivados da carne bovina”, etc.) em função dos eventos linguísticos decorrentes da pesquisa ou estudo do tema (*criação de bovino*) do PE. Embora na realidade do meio rural o jovem tenha conhecimento relacionado à bovinocultura, o estudo sistematizado do tema na PA permite ampliar seu conhecimento de mundo sobre o assunto. Por sua vez, os diferentes temas dos PE criam novas situações contextuais, estabelecem relações entre diferentes atores⁵⁷ e introduzem os alunos em uma nova realidade discursiva, cujas características linguísticas são determinadas pelas relações que se estabelecem entre o locutor e a língua. Como podemos observar, o autor consegue fazer a transposição do conteúdo do *texto 2b* (original) para o *texto 3b* (retextualizado), realizando acréscimos significativos. Entendemos que são acréscimos que geram mudanças nas informações ou ideias no gênero retextualizado. De modo geral, o texto atende aos objetivos da *Síntese do PE* e apresenta bom nível de informação ao leitor.

Em relação à paragrafação, apesar do aluno ainda explorar pouco os recursos que tem disponível no sistema linguístico, o *texto 3a* corrobora que ele evoluiu do formato esquema apresentado no *texto 2b (original)* para o texto expositivo. Podemos observar que a ordem das informações ou conteúdos é a mesma do texto original, mas distribuídas em parágrafos, os quais nos remetem a cada um dos seis tópicos que constituem o *texto 2b (Colocação em Comum)*. Evidentemente, precisamos reconhecer que isso é um avanço significativo na produção escrita desse informante.

Caso o monitor responsável pela orientação do jovem (aluno) utilizasse a reescrita como uma das atividades mediadoras da produção escrita do CR no CEFFA, certamente essas e outras inadequações seriam sanadas. Assim como outros textos ilustrados anteriormente, o *texto 3b* não traz observação, limitando-se ao visto do monitor responsável na margem superior, o que para nós representa a existência de pouco diálogo ou interação com o outro na atividade escrita, na elaboração textual.

⁵⁷ No caso do estudo do tema *criação de bovino*, a EFAZD pode ter convidado um profissional da área de *Medicina Veterinária* para falar sobre o tema com os alunos. Isso traz a possibilidade de os alunos conhecerem novas técnicas, termos técnicos e experiências de um profissional com formação acadêmica sobre o tema.

Desta forma, na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz *com* os outros, conjuntamente. [...] (KOCH, 2009, p. 31).

Entendemos que o processo de produção escrita na escola, seja de um gênero que circula em outras esferas sociais ou o CR, envolvendo retextualização ou não, é uma atividade que o aprendiz (aluno) não realiza isoladamente do docente. A mediação do professor, por meio de intervenções adequadas, é fundamental nesse processo. Trata-se de eventos linguísticos que exigem interação humana, diálogo constante, troca de experiências entre professor e aluno (GARCEZ, 1998). E a produção dos textos do CR exige que isso aconteça desde a discussão inicial sobre o tema de um PE até os registros escritos finais. O monitor é um parceiro e animador (GIMONET, 2007) importante que deve caminhar ao lado de cada jovem (aluno), trabalhando conjuntamente. Na proposta de escolarização da PA, conforme explicitamos, o monitor não é visto como aquela pessoa que detém o conhecimento, mas aquele que acompanha, guia, orienta os jovens em direção às fontes de conhecimento, aquele que facilita a aprendizagem. Mas isso só é possível por meio da interação com os jovens, mediada pelas atividades de leitura e escrita de diferentes gêneros orais e escritos nos CEFFA, como é caso da produção dos CR. Dentre as atividades, cabe ao monitor levar os alunos a refletirem sobre a especificidade da modalidade escrita, como é caso da variação linguística. Entendemos que esta também é uma atividade inerente ao trabalho do monitor e que não pode passar por despercebida.

Para dar sequência a nossa discussão sobre o processo de retextualização em textos do gênero CR, apresentamos o *texto 3c (Síntese do PE)*, que é uma retextualização do *texto 2c (Colocação em Comum)*. Esses textos foram produzidos pela *Informante 3*, aluna do 9º ano do Ensino Fundamental da EFAZD em 2009. A autora foi orientada pelo *Monitor 1*, que é graduado em Pedagogia e tem um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da PA:

Texto 3c⁵⁸ – Síntese do PE

<p>SÍNTESE DO P. E. MINHA REALIDADE</p> <p>Os derivados da carne são bastante utilizados na minha família, fazemos carne de sol e outros, é e importante fazermos, para a conservação e mudanças de sabores.</p> <p>Conservamos a carne de várias maneiras, mas a que utilizamos, mais, é colocando no sol e no resfriamento.</p> <p>Os derivados da carne que conhecemos e os que foram estudados são: carne de sol, bolinho de carne, lingüiça, presunto, defumação da carne, colocar a carne cozida na lata e colocar para na resfrição.</p> <p>A carne em si e seus derivados além de bom, gostoso (podemos usa) e boa para a saúde.</p> <p>A carne para esta em boa situação para ser comercializado ela tem que esta bem higienizada desde o local onde o animal fica até a hora que ela e matada.</p> <p>A higienização tem que ser observada em questão dos utensílios, o animal, e o local. A higienização e fundamental para a carne comercializada.</p>	<p>SÍNTESE DO P. E. MINHA REALIDADE</p> <p>Os derivados da carne são bastante utilizados na minha família, fazemos carne de sol e outros, é e importante fazermos, para a conservação e mudanças de sabores.</p> <p>Conservamos a carne de várias maneiras, mas a que utilizamos, mais, e colocando no sol e no resfriamento.</p> <p>Os derivados da carne que conhecemos e os que foram estudados são: carne de sol, bolinho de carne, lingüiça, presunto, defumação da carne, colocar a carne cozida na lata e colocar para na resfrição.</p> <p>A carne em si e seus derivados além de bom, gostoso (podemos usa) e boa para a saúde.</p> <p>A carne para esta em boa situação para ser comercializado ela tem que esta bem higienizada desde o local onde o animal fica até a hora que ela e matada.</p> <p>A higienização tem que ser observada em questão dos utensílios, o animal, e o local. A higienização e fundamental para a carne comercializada.</p>

Apesar de ser escrito a partir da retextualização, o *texto 3c (Pesquisa do PE)* apresenta bastantes inadequações em seu aspecto linguístico. Na ortografia, há palavras rasuradas e outras registradas incorretamente (*conzida* em vez de *cozida*, *parágrafo 3*) ou faltando alguma letra. Podemos citar ainda inadequações na concordância do *parágrafo 4*, entre outras bastante visíveis. A pontuação do texto, como no caso do *parágrafo 5*, precisa ser revista. Embora seja usado com pouco frequência, a aluna emprega corretamente os dois pontos no interior do *parágrafo 3*. Além disso, ela introduz a primeira palavra de cada um dos parágrafos com letra maiúscula, o que não é comum em outros textos do corpus. De modo geral, são questões ligadas diretamente à textualização, o que pode gerar dificuldades na compreensão do texto por parte do leitor.

Observando outros aspectos do *texto 3c (Pesquisa do PE)*, notamos que a autora inicia o primeiro parágrafo com a expressão *os derivados da carne* (o tema gerador do PE), sendo repetida nos parágrafos terceiro e quarto. Certamente, se realizadas releituras e reescrita, as informações desses três parágrafos poderiam ser

⁵⁸ Informante 3, Caderno da Realidade, 9º Ano, 2009.

condensadas em apenas um. Isso traria mais objetividade em relação às informações do texto retextualizado. Além disso, as informações sobre a *conservação da carne* poderiam ser apresentadas em um único parágrafo. No entanto, aparecem distribuídas nos parágrafos primeiro, segundo e terceiro, o que reforça a necessidade de reescrita do texto por parte da autora sob orientação do monitor. Nos parágrafos quinto e sexto, podemos destacar um aspecto bastante positivo: a autora introduz informações que não estão presentes no *texto 2c (original)*. Ou seja, são inseridas novas informações sobre o tema do PE, especificamente sobre a *higiene* durante o processo de manipulação da carne para comercialização. Evidentemente, esta informação está relacionada a possíveis conteúdos do tópico *número 1*, do *texto 2c (Colocação em Comum)*. O fato da ordem das informações ou conteúdos não ser a mesma do texto original, isso não descaracteriza a retextualização. Aliás, é sinal de criatividade por parte do aluno, demonstrando também que ele incorporou informações que obteve durante a fase de construção da *Colocação em Comum*.

Tal como são apresentadas as informações no *texto 2c (original)*, o *texto 3c* é organizado em parágrafos. Por sua vez, a exposição não se apresenta melhor porque ainda predominam períodos soltos, com a presença de poucos articuladores. Como a autora faz uso limitado dos recursos linguísticos na construção do seu texto (3c), podemos notar uma pequena evolução em relação ao *texto 2c*.

De modo geral, as inadequações presentes no *texto 3c* poderiam ser sanadas com a verificação, observações e intervenções adequadas do monitor durante o processo de produção. Isso possibilitaria aos alunos a realização de uma produção escrita reflexiva. Tal como mencionado em outros textos, as intervenções do monitor se resumiram a inserção de um visto na parte superior (esquerda) do texto e outro no rodapé do texto. O texto ainda sugere que sejam trabalhadas especificidades da modalidade escrita da língua com a aluna. Mas, independente dessas inadequações, o *texto 3c* é uma retextualização do *texto 2c*, embora demonstre um nível menos elaborado.

Na próxima seção, analisaremos o processo de retextualização do gênero *Síntese do PE para Conclusão e Avaliação do PE* no CR. A análise também terá como referência os seguintes critérios: (1) *Aspectos linguísticos (sintático e semântico)*; (2) *Fatores pragmáticos*; (3) *Paragrafação*; e (4) *Intervenção do monitor*.

4.2.4 Da Síntese do PE para Conclusão e Avaliação do PE

Considerando que na *seção 4.2.3* realizamos a caracterização do gênero *Síntese do PE* no CR, explicitando seus objetivos, estrutura, dentre outros elementos, não o retomaremos aqui. Nesta *seção*, o intuito é analisar duas retextualizações do gênero *Síntese do PE* para o gênero *Conclusão e Avaliação do PE*.

É importante ressaltar que nas *seções 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3* a análise da retextualização no CR envolveu três textos de três informantes diferentes. Mas, para a análise proposta nesta *seção*, só foram selecionados dois textos (*5a e 5c*), sendo o primeiro do *Informante 1* e o segundo do *Informante 3*. Esse número de textos se deve porque o *Informante 2* não registrou a *Conclusão e Avaliação do PE* em seu CR sobre o tema do PE (*criação bovina*). E foi o tema *criação bovina* que possibilitou a geração dos textos *1b, 2b e 3b*, sendo que estes fazem parte do estudo da retextualização neste trabalho. Portanto, como está incompleto, o CR do *Informante 2* apresenta uma lacuna em aberto. Em parte, tal falha demonstra que o monitor responsável pelas orientações ao aluno não atentou a isso, o que representa um problema preocupante. Por sua vez, o *Informante 2* deixou de refletir, avaliar o estudo do tema de um PE e registrar suas considerações no CR.

A *Conclusão e Avaliação do PE*, conforme ilustra o *quadro 6* (p. 92), é o gênero que aparece na última *seção* (quinta) de registros de um PE no CR. Constitui um espaço reservado às reflexões finais do jovem alternante sobre o tema (PE) estudado. De modo geral, podemos afirmar que o objetivo deste gênero é registrar considerações, reflexões, pontos positivos e negativos do jovem (aluno) sobre o tema do PE estudado (desenvolvido) no tempo escola (CEFFA) e no tempo comunidade (familiar/propriedade), bem como pontuar a importância do estudo para sua realidade sócio-profissional.

De certa forma, ao construir o gênero *Conclusão e Avaliação do PE*, os jovens devem contemplar as atividades e/ou informações consideradas mais significativas relacionadas ao estudo do tema de um PE, suas experiências cotidianas, em especial o conteúdo do gênero *Síntese do PE*. E a passagem ou transposição do conteúdo de um gênero para outro envolve diretamente a retextualização.

Tendo em vista que a *Conclusão e Avaliação do PE* é constituída de: *considerações, reflexões, pontos positivos e negativos*, a natureza desses elementos nos permite afirmar que é um gênero constituído basicamente por uma *síntese pessoal*. Por isso, é um texto em que predominam *sequências expositivas*. Trata-se, portanto, de um texto de estilo pessoal e de cunho avaliativo. Por ser uma síntese expositiva, o(a) autor(a) tem liberdade para fazer julgamento, emitir suas considerações, avaliar o desenvolvimento do estudo e até mesmo apresentar sugestões por meio dos pontos negativos em seu texto, desde que mantenha o tema do texto original, neste caso, a *Síntese do PE*.

Para exemplificar o gênero *Conclusão e Avaliação do PE*, apresentamos o *texto 5a*, que é uma retextualização do *texto 3a (Síntese do PE)*, sendo que foram construídos a partir do estudo do tema (PE) *criação de suínos*. O autor desses textos é o *Informante 1*, o qual era aluno do 8º ano do Ensino Fundamental da EFAZD em 2008. A produção desses textos pelo aluno (*informante 1*) ocorreu sob orientação do *Monitor 1*, que é graduado em Pedagogia e já concluiu um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da PA:

Texto 5a⁵⁹ – Conclusão e Avaliação do PE

<p>CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO DO P. E. CRIAÇÃO DE SUÍNOS</p> <p>A minha avaliação desse P.E é que a criação de suínos não é para consumo próprio e também para vender e para a criação para outros, e para a sobrevivência dos humanos e das crianças. A criação de suínos tem várias culturas e os suínos tem várias utilidades como carne, gordura, toucinho, carne, órgãos, tripas.</p>	<p>CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO DO P. E.</p> <p>Criação de Suínos</p> <p>A minha avaliação desse P.E. é que a criação de suínos não é para consumo é também para vender e para a criação para outros, e para a sobrevivência dos humanos e das crianças. A criação de suínos tem várias culturas e os suínos tem várias utilidades da carne, gordura, toucinho, carne, órgãos, tripas.</p>
--	--

⁵⁹ Informante 1, Caderno da Realidade, 8º Ano, 2008.

Em relação ao aspecto linguístico do *texto 5a*, embora tenha tido espaço disponível, informações sobre o tema estudado, o aluno não explora (bem) os recursos linguísticos para expor suas ideias. A pontuação apresenta inadequações envolvendo, principalmente, o uso da vírgula e do ponto final. Na frase “*A criação de suínos tem várias culturas [...]*”, o termo *cultura* está empregado de forma inadequada, o que prejudica a construção da textualidade. Além disso, a expressão “*das crianças*” é desnecessária, já que a expressão “*dos humanos*” contempla crianças. Podemos observar também repetição desnecessário do termo “*para*” no primeiro período, o que poderia ser evitado se a pontuação fosse adequada. A respeito da ortografia, nota-se a ausência de acento em alguns vocábulos, mas que não gera problemas à textualização.

A partir da avaliação do próprio autor (aluno) presente no *texto 5a*, podemos afirmar que ele não conseguiu apresentar suas considerações ou avaliação sobre o PE *criação de suínos* de uma forma ampla. De modo geral, o *texto 5a* evidencia poucas reflexões por parte do aluno e traz uma retextualização em um nível pouco elaborado do *texto 3a*. O aluno não demonstra apreensão em relação ao conteúdo do PE. Ou seja, o texto não atendeu aos objetivos do gênero *Conclusão e Avaliação do PE*.

Apesar da *criação de suínos* ser uma atividade muito comum no meio rural, o *texto 5a* demonstra que o jovem ainda tem pouco conhecimento sobre essa atividade na sua comunidade, sobretudo acerca das técnicas de manejo, cuidados com animais, importância da carne na alimentação, rentabilidade econômica, etc. Isso porque o autor se limitou a avaliar basicamente a finalidade da produção de suíno e cita seus principais derivados. Vale ressaltar que, a realização do estudo de tal tema, segundo a proposta de aplicação de um PE na PA, possibilita ao jovem ampliar seus conhecimentos sobre o assunto e aplicá-los posteriormente na sua vida cotidiana. Infelizmente, isso não é apresentado no texto.

Observando a estrutura do *texto 5a*, podemos notar que ele é constituído de parágrafo único e traz apenas dois períodos. Embora o *texto 3a* (alvo da retextualização) possua 6 parágrafos, corroborando que o autor (*informante 1*) tenha utilizado adequadamente a paragrafação, aqui ocorre o contrário. Tudo isso reforça a hipótese de que o monitor deve estar ao lado dos alunos, interagindo e orientando-os durante todo o processo de produção textual.

Embora tenha apresentado um número considerável de inadequações, o monitor responsável pela orientação do aluno durante o processo de produção escrita simplesmente inseriu seu visto ao final do texto. Evidentemente, todas as inadequações suscitadas poderiam ser resolvidas com intervenções adequadas do monitor durante a escrita do texto, como por exemplo, introdução da prática de reescrita. No entanto, não há marcas no texto que nos levem a depreender que houve intervenção adequada (por parte do monitor) durante o processo de produção escrita. Faltou interação entre aluno e monitor durante a construção do texto.

Para finalizar nossa análise ao processo de retextualização em textos do gênero CR, apresentamos o *texto 5c (Conclusão e Avaliação do PE)*, que é uma retextualização do *texto 3c (Síntese do PE Colocação em Comum)*. A autora desses textos é a *Informante 3*, a qual foi aluna do 9º ano do Ensino Fundamental da EFAZD em 2009. Por sua vez, o *Monitor 1* responsável pelas orientações durante o processo de produção escrita de tais textos é licenciado em Pedagogia e já cursou uma Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da PA:

Texto 5c⁶⁰ – Conclusão e Avaliação do PE

CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO DO P. E.	CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO DO P. E.
<p>Com o tema debatido e os estudos que tivemos sobre os derivados da carne, chegamos a conclusão que os derivados da carne são utilizados mais para a conservação e mudanças de sabores.</p> <p>A carne para fazer derivados tem que está em (estado) boa procedência. E a higienização tem que se fundamental.</p> <p>Os derivados da carne mais utilizados que conhecemos são: defumados, carne de sol, bolinho de carne, carne no latão, mortadela e outros.</p> <p>Bom com tudo que vimos sobre os derivados da carne eu concluí que a carne (e muito) pode ter variáveis sabores depende apenas da criatividade e gosto de cada um.</p>	<p>Com o tema debatido e os estudos que tivemos sobre os derivados da carne, chegamos a conclusão que: os derivados da carne são utilizados mais para a conservação e mudanças de sabores.</p> <p>A carne para fazer derivados tem que esta em (estado) boa procedência. E a higienização tem que se fundamental.</p> <p>Os derivados da carne mais utilizados que conhecemos são: defumados, carne de sol, bolinho de carne, carne no latão, mortadela e outros.</p> <p>Bom com tudo isso que vimos sobre os derivados da carne eu concluí que a carne (e muito) pode ter variáveis sabores depende apenas da criatividade e gosto da cada um.</p>

⁶⁰ Informante 3, Caderno da Realidade, 9º Ano, 2009.

Analisando o plano linguístico do *texto 5c*, podemos identificar algumas inadequações envolvendo, principalmente, pontuação, inadequação vocabular e ortografia. É notório que a autora (*aluna*) do texto faz uso adequado do ponto, da vírgula e dos dois pontos, mas a vírgula deveria ser empregada após o termo “*bom*” e “*da carne*” e o ponto após “*sabores*” no *parágrafo 4*. Há inadequação vocabular ao empregar “*esta em*” em vez de “*ser de*” no *parágrafo 2*. Em relação à ortografia, há palavras sem acento e outras faltando letras, como é o caso de “*se*” em vez de “*ser*” no *parágrafo 2*. Além disso, surgem palavras rasuradas. No último parágrafo, a autora emprega o termo “*bom*” para introduzir sua conclusão; depreende-se que é como se estivesse dialogando com alguém. Apesar de não ser um articulador conclusivo, da maneira como foi empregado ele traz ideia de finalização. No geral, as inadequações não geram problemas de compreensão do texto.

Conforme explicitado, a *Conclusão e Avaliação do PE* é um gênero constituído de *considerações, reflexões, pontos positivos e negativos* com base no estudo realizado sobre o tema de determinado PE pelos alunos. Entretanto, depreende-se que o autor do *texto 5c* se limita a fazer apenas considerações sobre a finalidade dos derivados da carne, tipos de derivados mais comuns e a importância da higiene durante a manipulação da carne. Depreende-se que há ausência de reflexão mais ampla sobre o tema. O texto não retoma questões como comercialização e conservação da carne presentes no *texto 3c* (original). Ainda que limitado e apresentando um nível pouco elaborado, a autora conseguiu realizar a retextualização. Embora apresente todas essas inadequações, de modo geral é um texto que favorece a textualização por parte do leitor.

Tal como apresentado no *texto 3c*, a paragrafação também ocorre no *texto 5c*. Evidentemente, isso favorece a exposição das ideias de forma (mais) adequada. E a autora tem noção da importância dos parágrafos, de modo que cada um apresenta certo “item” do tema principal.

Considerando as inadequações já discutidas sobre o texto 5a, não há dúvida de que as intervenções do monitor foram insuficientes. Isso porque as inadequações que o texto apresenta poderiam ser sanadas pelo próprio aluno, desde que este fosse orientado a reescrever seu texto. Além disso, os encaminhamentos do monitor poderiam favorecer ou levar a autora a ampliar suas considerações e refletir, de fato,

sobre o tema estudado. Certamente isso daria outra dimensão ao texto. Por ser o gênero que “fecha” o ciclo dos registros de estudos sobre o tema de determinado PE, entendemos que a *Conclusão e Avaliação do PE* também oferece espaço suficiente para que o aprendiz (aluno) possa, de fato, não só refletir e avaliar, mas também apresentar sugestões relevantes para o aperfeiçoamento da própria construção do CR. Infelizmente isso não aconteceu nos *textos 5a e 5c*.

De modo geral, a análise demonstra que há uma pequena evolução no nível das retextualizações do gênero *Pesquisa do PE* (*textos 1a, 1b, 1c*) para o gênero *Colocação em Comum* (*textos 2a, 2b e 2c*). Por outro lado, as retextualizações do gênero *Colocação em Comum* (*textos 2a, 2b e 2c*) para o gênero *Síntese do PE* (*texto 3a, 3b e 3c*) apresentam um nível “mais bem” elaborado, sendo considerado o grupo de texto (mais) adequado ao gênero. Já as retextualizações do gênero *Síntese do PE* (*texto 3a e 3c*) para o gênero *Conclusão e Avaliação do PE* (*textos 5a e 5c*) podem ser consideradas as que apresentam menor evolução em relação ao nível dos textos.

Considerando os exemplos apresentados por meio dos *textos 1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c, 3a, 3b, 3c, 5a e 5c*, podemos afirmar que as atividades de retextualização são rotinas usuais e altamente importantes nas práticas escritas no contexto da educação em alternância. Talvez os atores envolvidos nem tenham consciência disso, mas, como ilustram os textos, o CR concretiza esse processo, embora ainda de forma incipiente e aberta ao aperfeiçoamento. Por isso mesmo, a produção do gênero CR pode ser um instrumento de grande importância para o ensino de Língua Materna nos CEFFA, especialmente da modalidade escrita.

Mas para que isso ocorra, a produção escrita exige que sejam estabelecidos parâmetros metodológicos. Isso permite que as condições de produção e recepção dos textos sejam outras, gerando bons textos (retextualizados ou não). E o aluno, evidentemente, poderá melhorar seu desempenho nas produções escritas, ampliando assim sua capacidade de escrever. Isso é o que mais nos interessa no estudo da retextualização para o desenvolvimento da escrita do aluno, pensando a construção do CR e, de um modo geral, outros textos nos CEFFA.

Embora o processo de retextualização não seja o foco, analisaremos na seção seguinte o gênero *Intervenção Externa*, o qual também compõe o CR da EFAZD.

4.3 ANÁLISE À INTERVENÇÃO EXTERNA NO CR

Além dos gêneros presentes no Caderno da Realidade (CR) já descritos na análise da retextualização, é importante apresentar e discutir aspectos do gênero *Intervenção Externa*, o qual complementa os estudos sobre o tema de um Plano de Estudo (PE) e está presente no CR. Conforme explicitaremos, por ser um gênero construído com base em *palestras, cursos e/ou seminários* oferecidos aos alunos de um CEFFA (e famílias) a respeito do tema de um PE, entendemos que o estudo da retextualização (de *gênero escrito* para *gênero escrito*) não contempla o referido gênero.

Cabe-nos esclarecer ao leitor que em decorrência dos CR dos *Informantes 1, 2 e 3* não trazerem o gênero *Intervenção Externa* sobre os mesmos temas (conteúdos) que deram origem aos *textos 1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c, 3a, 3b, 3c, 5a e 5c*, esse gênero não foi incluído na análise da retextualização. Mas, como é parte integrante do gênero CR (veja *quadro 6*, p. 92), ainda que de forma elementar, discorreremos sobre a composição desse gênero e alguns de seus aspectos na construção do CR na Pedagogia da Alternância (PA).

Dentro da proposta de formação dos CEFFA, as *Intervenções Externas* acontecem por meio de diferentes atividades realizadas com base nos temas dos PE, como: *palestras, cursos e/ou seminários*. A decisão de realizar uma “intervenção externa” é motivada, principalmente, pelos resultados apresentados pelo questionário *Pesquisa do PE* aplicado nas comunidades durante o estudo de um PE, como por exemplo, o *cultivo de banana*. De modo geral, qualquer intervenção tem o propósito de complementar, ampliar o conhecimento dos jovens (e das famílias) sobre o tema de um PE.

Para realizar uma intervenção externa, geralmente a equipe pedagógica do CEFFA convida alunos, pais e mães de alunos, agricultores e demais pessoas da comunidade envolvida para participarem. Quando se trata de um tema como *cultivo de banana*, por exemplo, um técnico ou profissional da área vinculado a uma entidade parceira (do CEFFA) que tenha afinidade e algo a contribuir a partir da experiência pessoal com o tema do PE é convidado a realizar a atividade (*palestra, curso, etc.*). Durante tal evento, os jovens (alunos) fazem suas anotações e descrevem as atividades realizadas ou desenvolvidas em forma de *relato* (texto), abordando todas as discussões com os adultos/técnico sobre o assunto, colocação

em prática de inovações e/ou melhoramentos técnicos apreendidos. Posteriormente, tal relato é registrado no CR, constituindo o gênero *Intervenção Externa*.

A construção desse gênero depende da capacidade da cada aluno, pois é um gênero de tipo autônomo, atendendo basicamente aos objetivos de produção do CR. A *Intervenção Externa* é um gênero que pertence à esfera escolar, e em sua composição predominam *sequências narrativas e expositivas*. Quanto ao uso da linguagem, por ser um *relato* a *Intervenção Externa* exige dos alunos a capacidade de representar pelo discurso experiências vividas na interação comunicativa com outros atores sociais em determinado local, tempo, etc.

Para ilustrar esse gênero, segue a reprodução do *texto 4a*, sobre um PE que tem como tema *plantas medicinais*. O autor do texto é o *Informante 1*, aluno do 8º ano do Ensino Fundamental da EFAZD em 2008. A produção desse texto pelo aluno (*informante 1*) foi orientada pelo *Monitor 1*, o qual é graduado em Pedagogia e possui curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da PA:

Texto 4a⁶¹ – Intervenção Externa

INTERVENÇÃO EXTERNA	INTERVENÇÃO INTERNA
ASSUNTO: <u>Plantas medicinais</u> PALESTRANTE: _____ DATA: <u>10/04/08</u> Na palestra a palestrante vai mostrar os nomes das plantas medicinais como: ninho, sionélia, cachorro pelado cuidados: não pode tirar folhas ou cascas depois das 9:00 só pode tirar depois das 4:00 se tirar antes desse horário porque a tendência é morrer. não pode plantar plantas medicinais sem calhoro em casa porque ela pode ser toxica As plantas que podem plantar em casa: amplicilina, atransagem, moimopirdo, folha benta, quacto, hotelamento hortelã, alevante. tem remédios qm medicinais que pode combater a dengue	ASSUNTO: <u>Plantas medicinais</u> PALESTRANTE: _____ DATA: <u>10/04/08</u> Na palestra a palestrante vai mostrar os nomes das plantas medicinais como: ninho, sionélia, cachorro pelado cuidados: não pode tirar folhas ou cascas depois das 9:00 só pode tirar depois das 4:00 se tirar antes desse horário porque a tendência é morrer. não pode plantar plantas medicinais como calhoro em casa porque ela pode ser toxica. As plantas que podem plantar em casa: amplicilina, atransagem, moimopirdo, folha benta, quacto, hotelamento hortelã, alevante. tem remédios qm medicinais que pode combater a dengue.

⁶¹ Informante 1, Caderno da Realidade, 8º Ano, 2008.

Como a amostra desta pesquisa é constituída apenas de documentos (CR), não tivemos acesso ao conteúdo (oral ou escrito) da referida *palestra*; as informações que tivemos acesso são apenas as apresentadas no *texto 4a*. Isso nos limita a ampliar a análise de alguns aspectos do texto. Mas independente disso, é preciso ressaltar que esse texto (4a) foi construído com base no gênero (oral) *palestra*. Evidentemente, trata-se da retextualização de um gênero oral (*palestra*) para um gênero escrito (*Intervenção Externa*), sendo este estruturado pelo relato.

No gênero *palestra*, as condições de produção do texto envolvem uma interação direta com a presença de diferentes atores, além de apresentar: situação formal, esfera pública de uso da linguagem, abertura oficial, cumprimentos, apresentação do palestrante e do tema a ser discutido. Enquanto gênero, a *palestra* exige que sejam explicitadas algumas informações aos ouvintes sobre o evento logo no início. E no *parágrafo 1* do *texto 4a (Intervenção Externa)*, o aluno tenta fazer isso, ao afirmar que “*Na palestra a palestrante vai mostrar os nomes das plantas medicinais [...]*”. Além disso, ao citar a data (10/04/08) antes de relatar as informações, podemos afirmar que o autor contextualiza o tempo em que a *palestra* aconteceu. Trata-se, portanto, de uma característica importante e bastante recorrente nos relatos, como é o caso da *Intervenção Externa*.

Analisando outros aspectos do *texto 4a*, podemos observar que o aluno apresenta o tema da *palestra* de forma bem geral – “plantas medicinais” –, e não especifica nome do(a) palestrante, local em que ocorreu, quem assistiu à *palestra*, dentre outras informações. O autor se limitar a desenvolver os tópicos do relato citando basicamente: cuidados e horários adequados para colheita, local de cultivo (em casa ou não) e nomes de diferentes espécies de plantas medicinais. No último tópico, o aluno faz uma afirmação vaga quando diz que “*tem remédios que combatem a dengue*”. Devido não ter mencionado o nome de tais “remédios” (plantas), o leitor não pode inferir quais são, de fato, as espécies de plantas que combatem o mosquito transmissor da dengue.

Além disso, podemos perceber inadequações bastante comuns nesse texto, sobretudo em relação à ortografia. A grafia dos termos “*sionélia, calhoro, atransagem, moinopirido e quacto*” apresenta inadequações. Como provavelmente o aluno conheceu esses termos pela primeira vez na *palestra*, caberia orientações do monitor antes de registrar tais palavras no CR. Além disso, palavra rasurada,

pontuação inadequada e palavras que introduzem parágrafos com letra inicial minúscula demonstram que o texto revela características de *rascunho*.

Não é possível identificar o uso de marcadores que possam contribuir para a progressão da textualização. Isso nos permite afirmar que é um texto constituído de tópicos soltos, permitindo-nos inferir que faltaram orientações para que o autor pudesse reescrever o texto e melhorar a paragrafação.

Dentre as especificidades do gênero *Intervenção externa*, podemos afirmar que, assim como outros gêneros do CR, ele é construído dentro de um processo dialógico, envolvendo também diferentes atores e práticas sociais de uso da linguagem. O conteúdo do *texto 4a* demonstra, através dos termos registrados pelo aluno no relato (*ninho, cachorro pelado, folha benta*, etc.) que a palestrante utiliza terminologias das plantas medicinais, talvez, algumas até desconhecidas para o autor do *texto 4a*. Evidentemente, é um aprendizado que o aluno adquire e que não se consegue obter através de textos do livro didático, por exemplo.

A análise ao gênero *Intervenção Externa* revela que as práticas educativas da Pedagogia da Alternância (PA) “adaptadas” à realidade da vida no campo e à realidade da comunidade que circunscreve a EFAZD, certamente, introduzem práticas de escrita significativas para os atores envolvidos. Mais uma vez, cabe-nos enfatizar que o texto apresenta inadequações que deveriam ser resolvidas a partir da implementação da reescrita e intervenções adequadas do monitor responsável.

O estudo da retextualização na composição de textos do gênero CR permitiu-nos não só identificar características dos gêneros retextualizados, mas também identificar outros aspectos relacionados à produção dos textos, como as intervenções docentes. Ainda que de forma preliminar, analisaremos esse aspecto em textos do *corpus* na seção seguinte.

4.4 A ESCRITA DO CADERNO DA REALIDADE SOB O OLHAR DO OUTRO: UMA ANÁLISE PRELIMINAR

Na análise dos textos dos CR que compõem o *corpus*, como se tem falado constantemente até aqui, a prática e perspectiva docente frente ao processo de elaboração dos textos têm chamado nossa atenção. Isso porque as intervenções ou encaminhamentos dos monitores em forma de correção sobre a produção escrita do gênero Caderno da Realidade (CR) é outro elemento importante e que envolve o

ensino ou uso de língua materna, quer diretamente, quer indiretamente. Durante a análise das retextualizações, deixamos claro ao leitor que as intervenções fazem parte do processo de produção escrita de qualquer gênero. Evidentemente, precisam ser adequadas.

Como já explicitamos, neste estudo consideramos o gênero discursivo como objeto de ensino e tomamos o texto como unidade de análise. Dessa maneira, precisamos levar em consideração no estudo as condições de produção escrita (para quem se escreve, o que se escreve e como se escreve), os propósitos comunicativos dos atores, o contexto de ensino, dentre outros fatores, como a prática docente. No caso da produção dos CR, tal prática diz respeito às orientações dos monitores. Além disso, consideramos os eventos linguísticos (KOCH, 2009) que orientam as atividades de correção e (re)escrita na elaboração dos textos que constituem o CR. Como enunciamos ao analisar a retextualização em textos do CR nas seções 4.2 e 4.3, as intervenções docentes (adequadas) são importantes nas práticas escritas dos alunos, e devem acontecer ao lado da reescrita.

Apesar disso, o procedimento metodológico adotado por professores nos limites da sala para realização da produção textual, geralmente, ainda se limita a: 1 – apresentar e discutir um tema; 2 – solicitar posteriormente um “texto” ou gênero abordando tal tema; e 3 – “corrigi-lo” e devolvê-lo posteriormente com uma “nota” ao aluno. Essas orientações, apesar de pouco produtivas, são dominantes. Além disso, precisamos reconhecer que a forma como as produções são corrigidas ou avaliadas parece ser um fator positivo ou negativo para o desenvolvimento ou expansão da capacidade de produção escrita em língua materna do aluno.

Não é novidade para ninguém lembrar que as práticas que envolvem a elaboração e correções de textos dos alunos, na maioria das vezes, ainda se limitam a apontar e destacar com riscos os chamados “erros”, os desvios relativos à gramática normativa, sem nenhum esclarecimento objetivo por parte do professor. De modo geral, ainda são correções superficiais (ortografia, acentuação, concordância), já que não atingem o núcleo semântico do texto (GONÇALVES, 2009). Esse procedimento ou tipo de correção parece não permitir reflexão sobre aquilo que o aluno escreveu.

Conforme explicitamos na seção 2.4 (p. 76), as cinco categorias mais comuns de intervenções ou correções adotadas por professores durante a produção escrita são: *correção indicativa*, *correção resolutiva* e *correção classificatória*, delineadas

por Serafini (1995); *correção textual-interativa*, concebida por Ruiz (2010); e *correção interativa*, estabelecida por Gonçalves (2009). Esta geralmente está associada à intervenção por meio da utilização de lista de controle/constatações. Considerando que a *correção indicativa* é a mais recorrente nos textos do CR, limitaremos a discussão em relação a ela.

Com base na concepção de Serafini (1995), quando falamos de *correção*, precisamos entender que ela compreende uma série de intervenções realizadas pelo docente durante a produção de um texto, que vão desde o apontamento de inadequações (defeitos e erros) em relação ao uso da língua à estrutura composicional do gênero. Podemos afirmar que ela funciona como certo tipo de diagnóstico, bastante importante para realizar uma possível avaliação. De modo geral, a *avaliação* é subsequente à fase da correção, sendo baseada nas anotações presentes no texto, feitas a partir das intervenções (correções).

O texto 6a, ilustrado na sequência, foi escrito pelo *Informante 4* (aluno do 8º ano da EFAZD em 2008) sob orientação do *Monitor 3*, que tem formação na área de Letras. É um texto que traz elementos (decorrentes da intervenção docente) suficientes para exemplificar o que Serafini (1995) denomina de *correção indicativa*:

Texto 6a⁶² – Correção indicativa

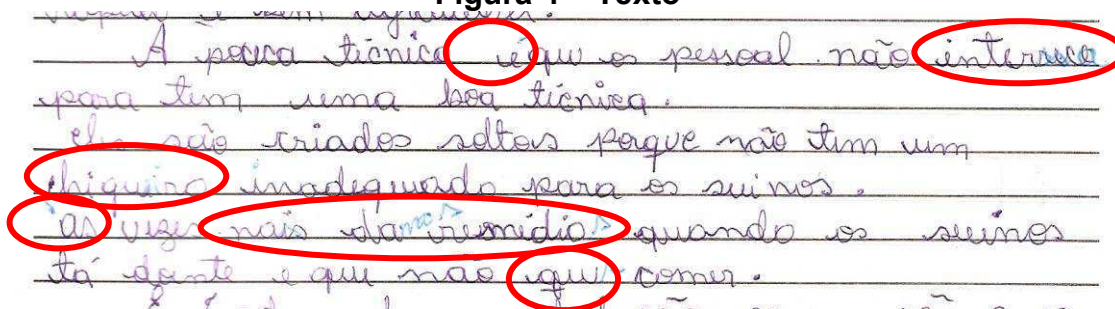
COLOCAÇÃO EM COMUM	COLOCAÇÃO EM COMUM
<p>Consumimos e vedemos. São criados soltos em pequenos piquetes com alimentação balanceada e local adequado p/ dormir.</p> <p>O ferecer bons tratos: boa alimentação, vacinar na época certa, água limpa, não deixar dormir no chão.</p> <p>Sangra (bater) não leite.</p> <p>Laçar o animal, dar uma machadada na cabeça, sangra e tira o couro. Capim brotos, galhos, ração e água.</p> <p>OBS: Neste espaço você deve colocar tudo que foi citado dentro da sala de aula, lembrando que é necessário procurar produzir texto com atenção nos erros ortográficos e pontuação.</p>	<p>/Consumimos e <u>vedemos</u>. São <u>criados</u> soltos em <u>pequenos</u> piquetes com <u>alimentação balanceada</u> e local adequado p/ dormir.</p> <p>O <u>ferecer</u> bons tratos: boa alimentação, vacinar na <u>epoca</u> certa, água limpa, não <u>deixar</u> dormir no chão. Só assim (produz mais leite.)</p> <p>Laçar o animal, dá uma machadada na cabeça, sangra e tira o couro. Capim brotos, galhos, ração e água/</p> <p>/OBS: Neste espaço você deve colocar tudo que foi citado dentro da sala de aula, lembrando que é necessário procurar produzir texto com atenção nos erros ortográficos e pontuação/</p>

⁶² Informante 4, Caderno da Realidade, 8º Ano, 2008.

Como podemos observar no *texto 6a*, na *correção indicativa* o professor atém-se em destacar, na produção do aluno, incoerências estruturais, lexicais, ortográficas e pontuação. Esse tipo de intervenção ou encaminhamento caracteriza uma correção superficial, sem abordar questões relacionadas ao aspecto semântico-pragmático do texto. Para ratificar suas crenças e perspectivas em relação à produção escrita do gênero, ao final do texto o docente faz a seguinte observação: “Neste espaço você deve colocar tudo que foi citado dentro da sala de aula, lembrando que é necessário procurar produzir texto com atenção nos erros ortográficos e pontuação”. Ou seja, é destacada apenas a importância da *ortografia* e da *pontuação* na escrita. Quando recomenda ao aluno que “você deve colocar tudo que foi citado em sala de aula”, o monitor faz referência às informações e resultados da pesquisa ou estudo sobre o tema do PE (*criação de caprinos*). Mas isso não parece estar claro para o aluno.

Embora o texto do aluno tenha apresentado, de fato, inadequações, as intervenções ou encaminhamentos não ajudam o aprendiz. Realizar a correção textual sem esclarecer ao aluno o que ele precisa fazer para não cometer os mesmos “desvios” em suas produções consiste em uma prática pouco significativa, pois o aluno dificilmente terá condições de rever ou aprimorar a própria produção, já que não consegue identificar suas limitações ou o momento onde “errou” (RUIZ, 2010). Se colocada em prática, conforme propõem Fiad (2009) e Gonçalves (2009), a reescrita pode favorecer a utilização de intervenções adequadas. Do ponto de vista da constituição do gênero e do processo de retextualização, a implementação de atividades mediadas pelo monitor por meio da reescrita de diferentes versões dos textos até chegar às versões finais, certamente permitirão que os alunos produzam textos em um nível melhor elaborado. Vejamos, a seguir, o fragmento de um outro texto, o qual evidencia a correção *indicativa* na produção escrita dos CR:

Figura 4 – Texto



(Informante 2, Caderno da Realidade, 8º Ano, 2009)

Transcrição do fragmento:

/A pouca técnica é que os pessoal não interrece para tem uma boa técnica. Eles são criados soltos porque não tem um chiquero inadequado para os suínos. As vezes nois da remédio quando os suínos tá doente e que não que comer./

A produção desse texto do *Informante 2* (aluno do 8º ano do Ensino Fundamental da EFAZD em 2009) foi orientada e avaliada pelo *Monitor 2*. Este possui graduação em Letras e já cursou uma Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da Pedagogia da Alternância. Não se trata de um profissional com formação em outra área: é um docente que possui habilitação e trabalha com o ensino de língua materna. Apesar disso, suas intervenções são semelhantes àquelas verificadas no *texto 6a* (p. 134).

A partir das intervenções realizadas sobre inadequações (ou erros) no texto da *figura 4*, podemos afirmar que esse monitor também se limita a realizar à correção *indicativa*. Nas suas intervenções não é levado em consideração o grau de informatividade e a situacionalidade (COSTA VAL, 2000) em que o texto foi produzido. Além disso, outro elemento relevante que não foi considerado nesse texto é o contexto de ensino da PA, já que na proposta de produção dos CR o mais importante parece ser o conteúdo, e não a forma. Da maneira como ocorreram as intervenções, a “forma” sobrepõe o “conteúdo”. Não foram feitas observações ou encaminhamentos que possam contribuir para que o aluno melhore o conteúdo ou as informações de seu texto; mas são “corrigidas” todas as palavras tidas como “erradas”. As intervenções, em forma de correção, recaem apenas sobre as inadequações (ou erros), sobretudo ortográficas. São inadequações que a refacção ou a reescrita poderiam resolver, pois levariam o aluno (aprendiz) a refletir sobre o próprio texto, individualmente ou com um parceiro de sala de aula ou o professor. Por si só, ortografia, acentuação e concordância não são os únicos elementos que trazem sinônimo de qualidade ao texto. A priori, esse tipo de encaminhamento parece não ser produtivo, pois

a correção deve levar em conta a capacidade do aluno e estimulá-lo a melhorar. Para que o estudante faça progressos é importante que ele adquira certa “segurança comunicativa”, o que lhe garantirá a construção de uma boa autoimagem. O estudante muito criticado, cujos textos vêm cheios de correções, sente-se mal a ponto de se tornar incapaz de escrever (SERAFINI, 1995, p. 112).

Existem outros elementos fundamentais, como a coerência, a articulação lógica das ideias, a adequação vocabular, que também fazem parte do texto. E o texto do aluno/informante traz estes elementos. Depreende-se, por meio da citação da autora, que apontar apenas “erros” no texto do aluno não cria qualquer possibilidade de desenvolvimento da capacidade de escrever e aprendizagem da língua materna na escola. Aliás, as intervenções presentes no texto (*Figura 4*) podem inibir o estudante, levando-o ao total desinteresse pela escrita ou estudo da língua materna. Como afirma Serafini (1995, p. 112), “a correção deve levar em conta a capacidade do aluno e estimulá-lo a melhorar”.

Na análise do processo de retextualização no item 4.2, além das práticas pedagógicas demandadas na escrita, tentamos identificar os tipos de intervenções dos monitores (docentes) realizadas nos textos coletados, sendo que no geral se limitam à inserção de vistos nos textos e à correção indicativa, como nos exemplos ilustrados através do *texto 6a* (p. 134) e da *figura 4*. Diante dessa situação, cabe-nos afirmar, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, que “[...] a tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina” (BRASIL, 2001a [1998], p. 31). No caso de um CEFFA, essa proposta deveria ser implementada por todos os monitores, independente da área de formação (Pedagogia, Matemática, História, Geografia, Letras, etc.). Entretanto, a adesão a essa proposta ainda parece ser muito pequena, talvez até mesmo por falta de formação adequada. O que não podemos é continuar atribuindo responsabilidades relacionadas ao ensino da escrita, ou até mesmo da leitura, apenas ao docente de língua materna, pois indiretamente estaríamos reforçando posições de um ensino estritamente disciplinar. Ou seja, cada docente cuidaria de sua disciplina, estabelecendo limites rígidos entre os conteúdos, como ainda ocorre no ensino tradicional.

Dentro da proposta de escolarização da PA nos CEFFA, é possível que todos os docentes envolvam em suas disciplinas atividades de escrita significativas para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos, sobretudo no processo de aplicação ou estudo do tema de um PE e geração de textos para composição dos CR. Como evidenciamos na análise o aspecto das intervenções, antes de qualquer coisa, precisamos rever nossa prática docente e questões relacionadas à formação docente. O fato de certo docente ter formação na área de Letras não significa que

ele/ela está (mais) preparado(a) para realizar atividades de produção textual mais adequadas ao ensino-aprendizagem que outro docente com formação na área de História, por exemplo. São questões relacionadas diretamente à formação inicial.

Uma das atividades bastante produtivas e que ajudam os alunos no processo de desenvolvimento e melhoria da escrita de um texto, como alguns estudos têm comprovado, é a reescrita. Com base na concepção de linguagem como um processo dialógico, é fundamental criar o momento de reescrita, conforme orientam Fiad e Mayrink-Sabinson (2001, p. 55):

Assumindo que a linguagem é construída pela interação entre sujeitos, entendemos que, na modalidade escrita da linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, a leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura.

Embora a reescrita seja uma proposta eficaz nas atividades de produção textual, a sua inserção na sala de aula ainda encontra resistência. Acreditamos que por meio de um trabalho mais sistematizado com a produção do gênero Caderno da Realidade – orientado por atividades de reescrita (FIAD, 2009) e refacção (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997) – os alunos podem avançar em suas capacidades comunicativas. Consequentemente, passarão a ter melhor domínio sobre a modalidade escrita da língua materna e também da constituição desse gênero. Além disso, o nível de produção escrita dos alunos (no nosso caso, são jovens camponeses) está diretamente relacionado ao seu contexto sócio-cultural, ao processo de escolarização e às práticas de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer um esboço das nossas considerações sobre uma pesquisa como esta, certamente, não é uma tarefa muito fácil. Isso exige retomada do tema central da pesquisa, do objeto alvo da investigação e dos questionamentos que nortearam a pesquisa. Nosso estudo teve como foco *a constituição do Caderno da Realidade (CR), enquanto gênero discursivo, nas práticas educativas dos CEFFA, bem como o processo de retextualização em seus textos*, considerando que o CR é um instrumento pedagógico produzido em um contexto de ensino orientado pela Pedagogia da Alternância (PA).

Por entendermos a importância desse instrumento pedagógico nas práticas educativas em alternância e também por não existir, até então, um estudo de cunho acadêmico específico tomando o CR como gênero discursivo na área da PA, o estudo pode trazer contribuições importantes para a melhoria na produção de seus textos nos CEFFA. De alguma maneira, os trabalhos de Estevam (2003), Rocha (2003), Silva (2003) e Gimonet (2007) nos deram base para caracterizarmos e compreendermos parte da trajetória histórica, do processo de construção e institucionalização desse gênero nos CEFFA, bem como seus conceitos, estrutura composicional, atores envolvidos e práticas sociais demandadas no processo de sua construção. Levando em consideração a natureza dos eventos linguísticos que orientam as atividades de produção escrita dos textos que compõem os CR, nosso trabalho também procurou identificar e caracterizar os textos produzidos a partir de processos de retextualização (DELL'ISOLA, 2007; MARCUSCHI, 2007), bem como as práticas pedagógicas demandadas. Além disso, na análise abordamos as intervenções ou encaminhamentos dos monitores (docentes) durante o processo de elaboração dos textos desse gênero. Com base nas tipologias de correção (SERAFINI, 1995; GONÇALVES, 2009; RUIZ, 2010), identificamos as anotações dos monitores (docentes) ou intervenções mais recorrentes realizadas nos textos produzidos.

Pelas análises realizadas no estudo, o gênero Caderno da Realidade é, de fato, um instrumento fundamental para a PA cumprir seus objetivos. Conforme explicitamos ao longo do trabalho, o processo de estudo ou aplicação dos Planos de Estudo (PE) e de outros instrumentos pedagógicos implementam a produção dos textos que constituem o próprio CR. Tendo em vista os resultados apresentados

pelas análises do *corpus* ao longo do *capítulo 4*, o estudo revela que os textos do CR apresentam certas limitações ou inadequações, quer sejam no plano linguístico (de natureza ortográfica, coesão, pontuação, etc.) ou no plano léxico-semântico-pragmático (como pouco vocabulário, informações reduzidas sobre o tema dos PE estudados, inadequações no aspecto estrutural dos textos (paragrafação, por exemplo), retextualizações em um nível pouco elaborado, não atendimento às orientações “sequenciais ou tipológicas” do gênero a ser produzido, etc.).

Depreendemos que essas questões podem estar diretamente associadas a alguns fatores, como: a) à escolarização que os informantes da pesquisa (jovens/alunos) tiveram no meio rural nas séries iniciais; b) à falta ou ausência de interesse dos jovens no estudo dos temas dos PE e produção dos textos do CR; c) à carência ou ausência das famílias na escolarização de seus filhos; d) à ausência de engajamento dos monitores nas práticas de escolarização dos CEFFA; e) à falta de envolvimento ou conhecimento do projeto da PA; f) à carência de formação dos monitores para atuar nos CEFFA, em especial no que se refere à aplicação dos PE e conhecimento do CR e sua composição. Certamente, tudo isso acaba refletindo na produção escrita dos alunos de um modo geral, como é o caso dos diferentes textos e gêneros analisados que constituem o CR. Precisamos refletir sobre as questões elencadas e a função da Pedagogia da Alternância no processo de desenvolvimento da capacidade de produção escrita, tendo em vista a escolarização e a formação do educando no contexto da educação em alternância.

Para corroborar algumas das questões levantadas, a análise dos textos do CR deixa evidente que os encaminhamentos ou tipos de intervenções que os monitores utilizam durante a produção escrita não são (os mais) adequados, pois predomina a *correção indicativa* (RUIZ, 2010). Como focalizam apenas questões geralmente relacionadas à ortografia, pontuação e inadequação vocabular, são consideradas superficiais. Ou seja, não abordam questões de natureza semântico-pragmática dos textos. Em certa medida, quando ocorre intervenção adequada, ela pode representar um elemento importante na produção escrita e no ensino de língua materna.

Tendo em vista o contexto pedagógico da PA, ressaltamos que as intervenções devem ser articuladas com a reescrita de textos do gênero CR e esta deve assumir lugar de destaque nesse processo, pois favorece a interlocução, a

reflexão coletiva, a aprendizagem dos parceiros em sala de aula e a ampliação da competência comunicativa dos aprendizes (GARCEZ, 1998; GONÇALVES, 2009).

A análise interpretativa dá sinais de que é preciso realizar um trabalho mais sistematizado com o referido gênero e as atividades de retextualização (DELL'ISOLA, 2007), a fim de que os alunos possam compreender o processo de construção do CR e também avançar em suas capacidades de uso da escrita. Como já sinalizamos, a reescrita (FIAD, 2009) pode ser uma ferramenta importante nas atividades escritas e retextualização de textos do CR na EFAZD. Para isso, com base em uma proposta de Dell'Isola (2007) para atividades de escrita/retextualização, sugerimos as seguintes etapas de atividades, a serem desenvolvidas sobretudo com aqueles alunos que estão ingressando nos CEFFA e que não conhecem os instrumentos pedagógicos da PA:

1. *Leitura* de textos do gênero CR, alvo da escrita (ou retextualização), previamente selecionados pelos monitores;
2. *Compreensão* textual do CR, por meio da observação e levantamento das características do conteúdo, constituição e estilo de textos desse gênero. Esta etapa visa conhecer a estrutura composicional desse gênero;
3. *Identificação de diferentes gêneros* que compõem o CR, com base na leitura, compreensão e observação feitas por monitor e alunos;
4. *Escrita*: realizar a escrita de novos textos (*Pesquisa do PE, Colocação em Comum, Síntese do PE, Intervenção Externa, Conclusão e Avaliação do PE*) que incorporam as seções de registros do CR, com base na pesquisa ou estudo dos temas dos PE;
5. *Retextualização*: quando for o caso, propor a escrita de um novo texto, orientada pela transformação de um gênero em outro. O gênero escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido. Além disso, deve-se propor a *identificação*, no novo texto, das características do *gênero-produto* da retextualização;
6. *Conferência*: refere-se à verificação do atendimento às condições de produção do CR ou de qualquer outro gênero nos CEFFA;
7. *Reescrita*: nesta etapa, sob orientação de um monitor, deve ocorrer a reescrita do texto por parte do aluno, que é a escrita da versão final do texto, ou seja, o momento em que são feitos os ajustes necessários em atenção à estrutura composicional do gênero.

Antes de qualquer coisa, é essencial que o monitor esteja preparado e conheça as condições de produção do CR. Embora aparentemente possa ser um desafio a implementação dessa proposta em salas de aula dos CEFFA, acreditamos que a construção do CR viabiliza tais atividades, pois tem sua composição dentro de um processo didático-pedagógico dialógico do ponto de vista de Bakhtin (2006). Isso facilita a interação entre monitor e aluno, além de oferecer espaço nos tempos escola e comunidade para realizar cada uma das etapas propostas durante o estudo ou aplicação dos PE com os alunos. Mas, para que sua aplicação possa trazer resultados positivos e contribua com as práticas de produção escrita dos alunos e com a qualidade final dos textos dos CR, a proposta exige de todos os atores (estudantes, monitores, pais, parceiros de sala de aula, etc.) um envolvimento contínuo. Enquanto animador ou orientador, o monitor precisa estar muito bem preparado para desenvolver a proposta, sobretudo no que diz respeito a colocar em prática a reescrita em sala de aula. Ao lado disso, ele também deve instigar os jovens a realizarem a refacção (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997), outra atividade importante durante a produção escrita.

Apesar dessas questões, cabe-nos destacar aqui aspectos importantes dos textos da amostra verificados por meio da pesquisa e que contribuem para a formação dos jovens. É importante destacar o conhecimento do aluno a respeito do vocabulário. No geral, o vocabulário presente nos CR está relacionado às atividades cotidianas do meio rural (criação de animais, cultivo, técnicas de produção, colheita, beneficiamento, comercialização de produtos agrícolas e extrativistas, etc.), e não àquelas da área urbana, geralmente presentes nos textos dos livros didáticos. Com isso, entendemos que a PA, enquanto proposta de educação do campo, valoriza a cultura camponesa ao inserir, no contexto urbano – este representado pela escola (CEFFA) – um vocabulário que é mais recorrente nas situações comunicativas do meio rural. Ao lado disso, o processo de enunciação permite que o jovem aproprie de um vocabulário técnico (Ex: *suíno, bovino, manejo, criação extensiva/intensiva, derivados da carne/leite, defumados, agregar valor, etc.*) por meio do estudo dos temas dos PE, específico das atividades agrícolas praticadas em contextos nos quais as técnicas de produção são mais avançadas. Além disso, a inserção desse vocabulário na sala de aula revela a existência de práticas discursivas que favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, pois instigam o jovem ao desenvolvimento da escrita (GARCEZ, 1998), a produzir diversos tipos de textos

e de gêneros. Entendemos que esse é um dos caminhos possíveis para se atingir a escolarização dos jovens, assim como o desenvolvimento do ensino da língua materna no meio rural.

Portanto, a presença e o fortalecimento dos CEFFA no meio rural podem beneficiar uma grande parte dos jovens camponeses, dando-lhes acesso digno à escola e também à escolarização. Embora não tenha sido o foco da investigação, o trabalho evidencia que o contexto da PA também favorece o desenvolvimento de práticas de letramento. E compreender com mais acuidade como tais práticas são realizadas nos CEFFA, em especial nas atividades desenvolvidas na construção do gênero Caderno da Realidade, não temos dúvida de que requer um estudo longitudinal. Uma pesquisa mais ampla, envolvendo diferentes instrumentos de geração de dados, poderá “mapear” ou identificar as práticas e tipos de letramento a partir da construção desse gênero na PA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBÓ, Xavier SJ. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Loyola, 2005.

ABAUURRE, Maria Bernadete Marque; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 131-164.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-335

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. vol. 1, p. 244-285.

BLOMMAERT, Jan. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 93-115.

BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: INEP/MEC, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Político Pedagógico: Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001a [1998].

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BUNZEN, Clecio. **O livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). IEL- UNICAMP, 2005.

CASTILHO, Mariana W. V. de; CASTRO, José Gerley Díaz. **Do sertão à periferia**: a expropriação camponesa pela expansão da soja – o caso da Serra de Centro em Campos Lindos (TO). Araguaína: FASE/CPT/APA-TO/UFT, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos (Org.) **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-51.

_____. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

DAMAS, Luiz Antonio. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: O jeito de educar na complexidade. In: SANTOS, Jocyléia Santana (Org.) **Competências Interdisciplinares**. São Paulo, Xamã, 2009. p. 13-30

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna: 2007.

EFA – Escola Família Agrícola. **PPP da Escola Família Agrícola Zé de Deus**. Colinas: 2009.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na pedagogia da alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FERRAZ, Siney. **O movimento camponês no Bico do Papagaio**: Sete Barracas em busca de um elo. Imperatriz: Ética, 1998.

FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, M^a L. Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 54-63.

FIAD, Raquel S. Episódios de reescrita em textos infantis. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 38 (2): 9-18, maio-ago. 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora da UNB, 1998.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 17-34.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: INEP, 2007.

_____. **História da Prova Brasil e do Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 01 nov. 2011a.

_____. **PISA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 01 nov. 2011b.

JOLY, Nathalie. Chroniques du travail et livres de comptes: la diffusion de pratiques d'écritures em milieu paysan entre Le XIXe et Le XXe siècle. In: **Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture, 1760-1945**. Actes du colloque, ENESAD, Dijon, 19-21 janvier_2000, p. 239-245.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p.11-25.

_____. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LYONS, John. Algumas escolas e movimentos modernos. In: LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987. p. 201-218.

MAGALHÃES, Solange M. O. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formação e Profissionalização Docente**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

_____. **Da fala para escrita:** atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Linguística de texto:** o que é e como se faz? Recife: Editora da UFPE, 2009.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38

MARIA FRÔ. **Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas no meio rural.** Disponível em: <<http://mariafro.com.br/wordpress/2011/10/15/28864/>> Acesso em: 01 nov. 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEC/CNE. **Parecer CNE/CEB Nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002 -** Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB021_2002.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2010a.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006.** Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2010b.

MENESES, Rachel Reis. **Novo paradigma educativo e práticas pedagógicas das EFAs:** análise de planos de estudos inovadores em relação aos sete saberes da educação do futuro do Morin. 2003. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rebelais de Tours, Lisboa/Tours, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

MOREIRA, Flávio. **Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais:** por uma pedagogia da alternância. 2000. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

_____. **O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância:** uma análise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo. 2009. 362f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MUTA, Ana Pereira Negry. A trajetória da Escola Família Agrícola de Porto Nacional. **Inter-Ação:** Revista da Faculdade de Educação da UFG, 29 (1): 25-41, jan./jun. 2004.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 05, n.11 - 2º Semestre de 2009.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. O projeto pedagogia da alternância e o compromisso social da UCB. In: **Diálogos**, vol. 5, p. 32-38, 2005.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Lourdes Helena da. **Formação em alternância e desenvolvimento rural no Brasil**: as contribuições das escolas famílias agrícolas. In: Actas do III Congresso de Estudos Rurais (III CER), Faro, Universidade do Algarve, 1-3 Nov. 2007 - SPER / UAAlg, 2008, CD-ROM. p. 1-12.

ROCHA, Isabel Xavier de O. **Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs**: contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana - Bahia. 2003. 242f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rebelais de Tours, Lisboa/Tours, 2003.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Joelma da Silva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Produções textuais de alunos de letras e recepção do professor. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras, linguística e suas interfaces**, nº 40, p. 153-175, 2010.

SÁ-SILVA, Ronie et all. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, Número I, Jul. 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1995.

SIGNORINI, Inês (org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação de professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Cícero da. **Produção textual na sala de aula**: leitura, (re)escrita e circulação. Revista Querubim, ano 06, nº 11, jun. 2010. p. 29-34.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

_____. Educação do campo e Pedagogia da Alternância: a experiência brasileira. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.º 5, p. 105-112, jan/abr 2008.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

THOMPSON, John B. O conceito de cultura. In: _____. **Ideologia e cultura moderna: teoria social na era dos meios de comunicação de massa**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 164-215

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Disponível em: < <http://www.undefab.org.br/2005/principal.asp> > Acesso em: 6 dez. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: _____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 103-148.

WIDDOWSON, H. G. **Text, context and pretext**. Oxford: Blackwell, 2004.