

Formação e letramento no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância: alguns apontamentos

*Training and literacy in
the teaching context of the
Pedagogy of Alternation: some
notes*

Cícero da SILVA (UFT)
cicolinas@yahoo.com.br

Recebido em: 05 de jan. de 2019.
Aceito em: 28 de abr. de 2019.

SILVA, Cícero da. Formação e
letramento no contexto de ensino
da Pedagogia da Alternância: alguns
apontamentos. **Entrepalavras**,
Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 473-491,
maio-ago/2019.

Resumo: Neste trabalho, objetiva-se compreender como o contexto de ensino da Pedagogia da Alternância (PA) e a maneira como a escrita se constitui nas práticas educativas dessa Pedagogia envolvendo a produção do gênero Caderno da Realidade (CR) podem se inscrever como práticas de letramento significativas para os estudantes inseridos no processo formativo. Considerando que o gênero é um objeto de ensino dentro do processo de letramento, a pesquisa vincula-se aos Novos Estudos do Letramento e está fundamentada na concepção de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006). A abordagem do objeto de estudo parte de uma revisão bibliográfica, sendo a pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, com procedimentos de coleta documental de dados. Os dados são compostos por textos de um exemplar do Caderno da Realidade, um instrumento didático-pedagógico das unidades de ensino que assumem a PA, produzido por um aluno do 9º ano de uma Escola Família Agrícola (EFA) localizada em uma cidade tocantinense. Analisando a construção dos CR na PA, envolvendo estudos de diferentes temas dos Planos de Estudo (PE), a pesquisa revelou a existência de práticas de letramento

significativas para a formação, pois estas levam o estudante ao desenvolvimento da escrita, a produzir diversos gêneros. Ao produzir os textos que compõem o gênero em destaque, o estudante da PA vê sentido na produção de seu discurso, pois este se articula às suas práticas sociais, expressa sua identidade e realidade social.

Palavras-chave: Ensino. Pedagogia da Alternância. Letramento.

Abstract: In this paper, we aim to understand how the teaching context of the Pedagogy of Alternation (PA) and the way in which writing is constituted in the educational practices of this Pedagogy involving the production of the genre Notebook of Reality (CR) can sign up as meaningful literacy practices for students in the training process. Considering that genre is an object of teaching within the literacy process, the research is linked to the New Literacy Studies and is based on the conception of speech genres (BAKHTIN, 2006). The approach to the object of study is based on a literature review, with qualitative-interpretative research, with procedures for documental data collection. The data are composed by texts of a copy of the Notebook of Reality, a didactic-pedagogic tool of the educational units that adopt the educational system of the PA, produced by a student of the 9th grade of an Agricultural Family School (EFA) located in a city of Tocantins. Analyzing the construction of CR in PA, involving studies of different themes of the Study Plans (PE), the research revealed the existence of significant literacy practices for training, because these lead the student to the development of writing, to produce various genres. When producing the texts that compose the highlighted genre, the PA student sees meaning in the production of his discourse, because it is articulated to his social practices, expresses his identity and social reality.

Keywords: Teaching. Pedagogy of Alternation. Literacy.

Introdução

A educação de crianças, adolescentes e jovens residentes em regiões situadas no meio rural – localizadas distantes dos núcleos urbanos – como sabemos, é obrigação do Estado. No entanto, para ter acesso à escola, essa população ainda enfrenta grandes desafios, agravados na última década principalmente por: fechamento de escolas situadas no meio rural, veículos de transporte escolar (em alguns casos) em condições inadequadas de circulação e viagens (diárias) de longa duração (ida e volta) entre o domicílio dos estudantes até a escola mais próxima situada em um distrito ou cidade.

Não podemos esquecer que fechar uma escola situada no meio rural pode ser um entrave para muitos camponeses, sobretudo os jovens, concluírem seus estudos. Além disso, viajar diariamente durante 3, 4 ou 5 horas por estradas mal conservadas – com sono, calor, cansaço ou fome – pode trazer impactos negativos à aprendizagem, ao letramento, sobretudo das crianças (LIMA; SILVA, 2015). É importante ressaltarmos também que inserir crianças e jovens oriundos do meio rural em uma realidade de ensino voltada para população urbana, na maioria das

vezes, pode não condizer com a realidade da cultura camponesa. Dessa forma, para ter acesso à educação formal, muitas crianças e jovens camponeses brasileiros perdem, em parte, o convívio, o vínculo com a família e a cultura local.

Por outro lado, Lima e Silva (2015) observam que para grande parte dos gestores que ocupam cargos administrativos nos mais diferentes níveis da esfera pública, colocar à disposição da população camponesa um “veículo coletivo” para o transporte escolar, independentemente das condições do veículo, parece já ter atendido “adequadamente” as recomendações previstas na legislação vigente no país, bem como as necessidades de formação da população.

No entanto, de acordo com dados do Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2010, o percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever era de 9,6% no país, 11,2% na região Norte e 13,1% no Estado do Tocantins (BRASIL, 2011a). Comparando os dados relacionados à população urbana e à rural, as taxas de analfabetismo no referido ano apresentadas pelo Censo nas regiões urbanas do país chegam a 7,3% e, no campo, elas atingem a marca de 23,2%. Segundo estudo divulgado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica, em 2017, enquanto 94,8% da população urbana de 15 anos ou mais era alfabetizada, no campo o índice era de apenas 82,3% (CRUZ; MONTEIRO, 2018). Significa dizer que o percentual de analfabetismo entre essa parcela da população camponesa era de 17,7% no ano de 2017. Embora esse desafio tenha sido superado há décadas por muitas nações, “[...] o atraso brasileiro torna-se ainda mais significativo quando se leva em conta que as exigências de letramento aumentam com as novas tecnologias” (CRUZ; MONTEIRO, 2018, p. 85). Esses dados corroboram que boa parte da população camponesa, sobretudo jovens, não tem acesso à educação formal.

Assim, em decorrência da ausência de uma política pública educacional para atender as demandas dos povos do campo, em um contexto social no qual sequer existia escola “para todos” (ou mesmo transporte escolar), as famílias camponesas e os movimentos sociais se organizaram na tentativa de encontrar alternativas a fim de construir uma escola “do” e “para” o campo (MOREIRA, 2000; SILVA, 2018). E foi com esse propósito que surgiu a Pedagogia da Alternância (PA) ainda na década de 1930, na França, com a criação das *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais), mais conhecidas no Brasil¹ como Escolas Famílias

¹ Atualmente, os dois tipos principais de centros educativos que assumem o sistema pedagógico

Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR). No Brasil, a PA nasce no Estado do Espírito Santo, com a criação de 03 EFA pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) em 1969, cujo propósito era promover a formação de crianças e jovens camponeses.

A Pedagogia da Alternância é um sistema educativo reconhecido pelos movimentos sociais do campo por possuir uma organização própria e apropriada a uma educação crítico-emancipatória pensada para a formação dos povos do campo, valorizando os saberes, a cultura, as lutas, a realidade socioprofissional do estudante camponês nos processos formativos (GIMONET, 2007; SILVA, 2011; 2018; SILVA; GONÇALVES, 2018). Para concretizar isso, as unidades de ensino que adotam a PA desenvolvem diferentes atividades escolares articuladas a temáticas, às práticas cotidianas e à vida no campo, favorecendo ao estudante agregar os conhecimentos acumulados as suas experiências concretas no meio socioprofissional.

Como mobiliza teoria e práxis, experiência e reflexão nos processos de formação, a PA congrega dois espaços formativos diferentes, integrados entre *Tempo Escola* (período de aulas no centro escolar (CEFFA) articuladas entre estudo, pesquisa e propostas de intervenção) e *Tempo Comunidade* (período de vivência na propriedade/comunidade, pesquisa de estudo, realização de experimentos, trabalho coletivo, etc.). Trata-se de uma proposta de ensino que contempla diferentes valores, como valorização da cultura, dos saberes e da realidade social de crianças e jovens camponeses (SILVA, 2003; GIMONET, 2007; SILVA, 2018). Hoje, a Alternância está presente em mais de 260 unidades de ensino básico (CEFFA) brasileiras, permitindo anualmente a formação de milhares de crianças, jovens e adultos camponeses. Em anos recentes, essa Pedagogia passou a fundamentar cursos de graduação em Educação do Campo em mais de 42 universidades públicas brasileiras para a formação de professores nas diversas áreas do conhecimento para atuação nas escolas do campo (SILVA, 2018).

Além disso, os Instrumentos Pedagógicos (IP) gestados pelas experiências da PA ao longo dos últimos 80 anos facilitam o ensino-aprendizagem. Estes são os dispositivos de ação que possibilitam ao jovem² interagir com a família, com os parceiros da formação, com

da Alternância no Brasil são mais conhecidos por *Escolas Famílias Agrícolas* (EFA) e *Casas Familiares Rurais* (CFR). Ambas têm objetivos comuns, voltados à formação de jovens agricultores. Essas unidades de ensino também são conhecidas como *Centro Familiar de Formação por Alternância* (CEFFA).

² Na Pedagogia da Alternância, o jovem não é visto simplesmente como estudante. A formação

o conhecimento científico e com o meio socioprofissional e cultural de maneira ativa, buscando formação integral e atuação para o desenvolvimento do meio (comunidade local). Os IP³ orais e escritos bastante recorrentes nas experiências formativas da PA são: (1) Colocação em comum, (2) Visita de estudo, (3) Intervenção externa, (4) Plano de Estudo, (5) Caderno da Realidade, (6) Caderno de Acompanhamento, (7) Projeto Profissional do Jovem, (8) Visita à família, (9) Acompanhamento individual, (10) Atividade de retorno, (11) Avaliação semanal e (12) Cursos (GIMONET, 2007; SILVA, 2011, 2018). De certo modo, a execução desse conjunto de IP viabiliza o desenvolvimento de práticas de letramento significativas para os estudantes em processo de formação. Evidentemente, devido quebrar a barreira da educação praticada somente nos limites das quatro paredes da sala de aula, a Alternância deu um grande passo no processo formativo de crianças, jovens e adultos camponeses, valorizando momentos e espaços diferentes de aprendizagem (SILVA, 2011, 2018; SILVA; GONÇALVES, 2018).

Dentre os IP mais importantes da PA, podemos citar o gênero Caderno da Realidade (CR), ao qual restringiremos a análise proposta neste trabalho. O estudo foi desenvolvido durante a produção da minha pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), sobre os aspectos constitutivos do gênero CR e o processo de retextualização dos textos que compõem esse gênero (SILVA, 2011).

Este artigo⁴ está organizado em duas partes principais. Primeiramente, além de abordar a metodologia, situar o contexto da pesquisa, conceituamos letramento. Na última parte, ainda que brevemente, caracterizamos o gênero CR e seu papel no contexto da PA, analisamos aspectos das práticas de letramento ao produzir esse gênero, discutimos questões relacionadas a conceitos, tipos e instrumentos de avaliação utilizados pelos órgãos oficiais de ensino para aferição de níveis de leitura e escrita. Com base na discussão, ao final apresentamos algumas considerações e encaminhamentos.

dessa pessoa na PA leva em consideração seu passado, sua história de vida, seus projetos, sua família, seu ambiente social, profissional e cultural (GIMONET, 2007; SILVA, 2018).

³ Para maiores detalhes acerca dos Instrumentos Pedagógicos, consultar Gimonet (2007) e Silva (2011; 2018).

⁴ Este trabalho contribui para as atividades científicas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo – GEPEC (UFT/CNPq).

Aspectos da pesquisa e concepção de letramento

Para este estudo, selecionamos um texto do gênero CR produzido por um aluno da Escola Família Agrícola Zé de Deus (EFAZD), localizada no município de Colinas do Tocantins, Estado do Tocantins. Cabe-nos ressaltarmos que o exemplar desse gênero faz parte do *corpus* de nossa pesquisa caracterizada anteriormente (cf. SILVA, 2011). Os autores dos textos (ou colaboradores) da pesquisa ampla são jovens filhos de camponeses. Além de terem estudado nessa EFA desde o 6º ano do Ensino Fundamental II, todos os colaboradores nasceram e residem em assentamentos e pequenas propriedades do meio rural da região de Colinas do Tocantins, o que nos permite afirmar que apresentam características sociais semelhantes.

A abordagem do objeto de estudo parte de uma revisão bibliográfica, sendo a pesquisa de base epistemológica qualitativo-interpretativista, com procedimentos de coleta documental de dados. Embora tenhamos utilizado texto de apenas um exemplar do CR neste trabalho, o *corpus* da pesquisa ampla (SILVA, 2011) é constituído por textos de quatro CR, um instrumento didático-pedagógico das unidades de ensino que adotam a Pedagogia da Alternância, produzidos por dois estudantes do 8º ano e dois do 9º ano da EFA focalizada.

As práticas educativas da PA, construídas ao longo de sua trajetória e implementadas a partir da realidade da vida no campo e da realidade social da comunidade que circunscreve um CEFFA, certamente, introduzem práticas de letramento significativas para os atores envolvidos (SILVA; GONÇALVES, 2018). Embora o letramento não tenha sido colocado como foco principal de estudos sobre a PA no Brasil, com exceção de uma pesquisa desenvolvida para consecução de nossa tese de doutoramento vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da UFT (cf. SILVA, 2018), vale a pena elencarmos alguns de seus aspectos na construção do referido gênero na PA.

Os Novos Estudos do Letramento, por constituírem a perspectiva teórica que ancora este artigo, levam-nos a assumirmos no trabalho a concepção de que o letramento constitui um fenômeno de natureza estritamente social, vinculado às práticas de usos da leitura e da escrita recorrentes em determinada comunidade. Por isso, é fundamental conhecermos e compreendermos o contexto sociocultural em que a comunidade focalizada na pesquisa está inserida, pois esta pode sofrer influências capazes de dimensionar o(s) modelo(s) de letramento nas práticas de leitura e de escrita (SILVA, 2018).

Tinoco (2008, p. 35), em seu estudo cujo objetivo “é depreender princípios de ressignificação do ensino de escrita, viabilizados por um modelo didático ancorado na pedagogia de projetos e nos estudos de letramento”, dentre outras coisas, distingue pelo menos duas definições para o termo letramento no Brasil, a partir de “um enfoque mais individual ou mais social” (p. 106). A primeira vincula letramento a “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita de suas práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 39, grifo do autor). A segunda associa-o a um

[...] conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Segundo Tinoco (2008, p. 106), essas duas definições apresentam implicações teóricas peculiares. Para a autora, o conceito de “estado ou condição” de letramento presume “saberes, atitudes e comportamentos de uma pessoa (ou de um grupo) que, por ter-se apropriado da escrita, consegue oferecer determinadas respostas a certas demandas”. Trata-se de uma concepção que se adapta ao conceito de letramento escolar, como se este fosse algo que pudesse ser aferido por parâmetros predefinidos para cada série, nível ou grau de escolaridade.

Em se tratando da concepção formulada tomando como referência as “práticas sociais”, isto é, o “processo de letramento”, ampliam-se as dimensões daquilo que seria a “ação do letramento em tempo e espaço” (TINOCO, 2008, p. 106). Nessa perspectiva, o letramento desponta-se como um fenômeno que nos acompanha não só na escola, mas a vida inteira e nas mais diferentes esferas de atividade e com propósitos variados, possibilitando nossa inserção e participação em eventos de diferentes níveis sociais e/ou de escolaridade.

Considerando que existem vínculos estreitos estabelecidos entre língua, letramento e sociedade, na perspectiva de modelo ideológico de letramento defendido nos estudos de Street (1984), podemos afirmar que as práticas de letramentos, por serem de natureza plural, podem sofrer mudanças segundo a realidade do contexto social (cf. KLEIMAN, 1995). Esse modelo favorece a articulação de aspectos culturais e questões de poder ligados diretamente aos usos da escrita nas práticas sociais. O letramento ideológico, ao contrário do modelo de letramento autônomo disseminado na escola, proporciona questionamentos acerca de práticas letradas e insere as pessoas na relação que se mantém com

tais práticas, contextos e demais sujeitos envolvidos nas interações sociais (KLEIMAN, 1995).

O letramento, além de ser caracterizado pelos modelos autônomo e ideológico, envolve outros elementos, como os eventos e práticas de letramentos. Street (2012, p. 75) lembra que apreender a concepção de eventos de letramento é tão importante para os pesquisadores quanto para os praticantes, pois possibilita “[...] focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”. Cada situação de interação representa um tipo de evento em que acontece a leitura e/ou a escrita, ou seja, nesse exemplo dado pelo autor temos de fato um evento de letramento. Na concepção de Barton e Hamilton ([1998]2012, p. 7, tradução nossa)⁵, eventos de letramento “[...] são episódios observáveis que resultam de práticas e são moldados por elas”. Considerando que os eventos de letramento são atividades que o letramento exerce determinada função, eles são episódios que emergem das práticas e se vinculam a diferentes instituições sociais, cujo conjunto de rotinas/atividades pode abranger interações mais formais (como aquela do local de trabalho, da escola, da igreja e dos órgãos públicos) e menos formais (como as do ambiente familiar ou lar e do cotidiano) (BARTON, HAMILTON, [1998]2012).

Por sua vez, “as práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-la em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77). Ou seja, as práticas de letramento constituem situações de interação sociocultural mediadas pela leitura, pela escrita e/ou pelas suas tecnologias, envolvendo diretamente determinados atores sociais.

Daí é importante pontuar que o fenômeno do letramento ultrapassa as fronteiras da escrita. Na verdade, implica também a capacidade de ler ou escrever do ator social para atingir diferentes objetivos, com propósito de informar ou informar-se, de interagir com outros, de ampliar conhecimentos; depende também das capacidades de interpretar e produzir diferentes gêneros do discurso; capacidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, por exemplo (SOARES, 2004). Como podemos observar, as práticas de letramento em nossa sociedade não ocorrem somente na escola, mas também na família, na rua, no trabalho, na reunião da associação de amigo, entre outros espaços. Analisando a

⁵ Do original em Inglês: “[...] are observable episodes which arise from practices and are shaped by them”.

construção dos CR na PA, envolvendo estudos dos Planos de Estudo (PE⁶), veremos que revelam a existência dessas práticas, pois levam o estudante ao desenvolvimento da escrita, a produzir diversos gêneros.

Gênero Caderno da Realidade e práticas de letramento na Pedagogia da Alternância

Embora em 2019 a Pedagogia da Alternância (PA) complete 50 anos de implantação no Brasil, ainda é pouco conhecida no meio acadêmico e são raras as pesquisas que focalizem, especificamente, o Caderno da Realidade (CR) como objeto de estudo, a exemplo das pesquisas de Rocha (2003) e de nossa autoria em parceria com outros pesquisadores (SILVA, 2011; SILVA; MOREIRA, 2011; SILVA *et al.*, 2015). No estudo de Rocha (2003), a autora investigou a importância do CR para formação integral dos estudantes de uma EFA do interior baiano. Em Silva e Moreira (2011), caracterizamos o Caderno da Realidade como um gênero do discurso e, em Silva (2011) e Silva *et al.* (2015), analisamos o processo de retextualização na construção do Caderno da Realidade em uma EFA tocantinense. Recentemente, investigamos em outra pesquisa (SILVA, 2018) o processo de construção do CR a partir da implementação de 08 diferentes temas geradores dos Planos de Estudo (PE) nas práticas de letramento de uma EFA.

Vale ressaltar que assumimos a concepção de gêneros do discurso como “[...] ‘tipos relativamente estáveis de’ enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 262). Compreendemos que os gêneros são ‘relativamente estáveis’ porque “[...] atendem as especificidades de comunicação de cada esfera quando se faz uso da linguagem” e é por meio “[...] dos processos sociais ou de interação verbal que os gêneros são originados” (SILVA *et al.*, 2015, p. 360). Por pertencerem às atividades de linguagem, eles medeiam as práticas sociais de diferentes esferas de atividade (familiar, escolar, jurídica, escolar, jornalística etc.). Nesse sentido,

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 PA. (SILVA *et al.*, 2015, p. 360).

⁶ Na Alternância, os Planos de Estudo são conhecidos como temas geradores facilitadores da interlocução de crianças e jovens em processo de formação com a família e a realidade socioprofissional (SILVA, 2018).

A construção do gênero CR na Pedagogia da Alternância ocorre ao longo de um ano letivo concomitante com o estudo de 08 temas dos PE elencados no Plano de Formação⁷ de um CEFFA (SILVA, 2018; SILVA; GONÇALVES, 2018). Além disso, os textos que integram os CR são produzidos em diferentes atividades implementadas sobre os temas do PE no *Tempo Escola* (TE) e/ou no *Tempo Comunidade* (TC).

No caso particular dos CR do 9º ano do Ensino Fundamental que integram o *corpus* da pesquisa (SILVA, 2011) para consecução deste artigo, os registros foram gerados a partir dos estudos acerca dos 08 temas dos PE previstos no Plano de Formação da escola-campo: (1) *Agroecologia*, (2) *Cultivo de banana*, (3) *Criação de cabras*, (4) *Fruticultura*, (5) *Criação de abelhas*, (6) *Derivados do leite*, (7) *Derivados da carne* e (8) *Comercialização da produção*. Portanto, são temas que dizem respeito às atividades do campo e da realidade de crianças e jovens camponeses, os quais nem sempre aparecem no currículo da escola urbana tradicional. É importante lembrar que o Texto 1 analisado na sequência focaliza o tema do PE (5) *Criação de abelhas*.

Dentre os textos que compõe o gênero CR, o questionário *Pesquisa do PE*⁸ é bastante representativo da diversidade de eventos de letramento nas atividades de um CEFFA. De acordo com Silva (2011, p. 52),

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* [...]. 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.

Significa dizermos que a produção do CR ocorre em diferentes domínios sociais, além de ter a participação de alunos, colegas de turma, monitores, pais e agentes da comunidade. Também são desenvolvidas atividades que organizam ou constituem cada etapa ou seção do gênero. Tendo em vista que as seções do CR são constituídas basicamente de *questionários* e *relatos*, seus registros escritos refletem desde a capacidade do estudante de atingir os objetivos propostos em termos

⁷ Consultar Silva (2018) e Silva e Gonçalves (2018) para maiores detalhes acerca desse Plano.

⁸ Esse gênero integra o CR e tem como objetivo levar o estudante a registrar o “depoimento” de um ator da comunidade que tenha suas atividades ligadas ao tema do PE em estudo através de *sequências dialogais* (questões/perguntas), podendo o entrevistado ser os pais do aluno ou outras pessoas próximas (SILVA, 2011; 2018).

de atividades realizadas acerca dos temas dos PE, como pesquisas, entrevistas, questionamentos, quanto à capacidade de uso da língua materna na modalidade escrita. Portanto, com base na concepção de *plano geral* (BRONCKART, 2009), podemos afirmar que o CR incorpora e reelabora em sua estrutura composicional diferentes gêneros⁹, sendo eles: *Pesquisa do PE*, *Colocação em comum*, *Síntese do PE: minha realidade*, *Intervenção externa*, *Visita de estudo* e *Conclusão e avaliação do PE* (2011). Essas “seções” acumulam os registros de todas as atividades implementadas nas diferentes etapas de estudo dos temas dos PE pelos estudantes. Desse modo,

[...] 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 (SILVA, 2011, p. 70).

Analisando as práticas de letramento mobilizadas na construção desse gênero, conforme Silva (2018), 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. Além disso, os eventos de letramento decorrentes do estudo do tema de um PE trazem outros aspectos da vida social e cultural ao alcance do estudante, como o estabelecimento da relação entre conhecimento empírico e científico, entre cultura popular e cultura escolar (SILVA; GONÇALVES, 2018). Dessa forma,

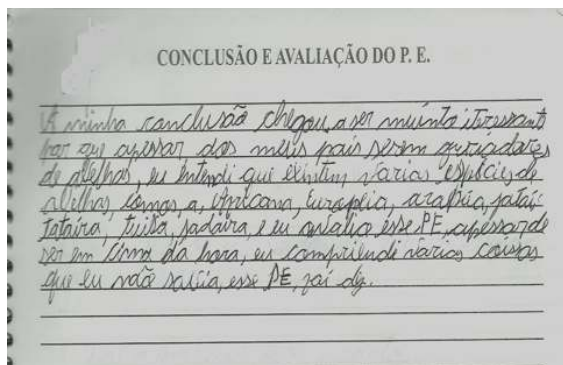
[...] diferentemente de alfabetização, cujo sentido mais frequente está associado ao ensino-aprendizagem do sistema de escrita (que no caso das línguas ocidentais, é alfabético), letramento remeteria para um movimento mais geral, que se relaciona com a percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou um grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escolar [...] (BRITTO, 2004, p. 53).

Se considerarmos a diversidade dos temas planejados e desenvolvidos pelos estudos dos PE em cada uma das séries ou turmas de um CEFFA, depreende-se que esse é um Instrumento Pedagógico que favorece o desenvolvimento de “práticas de letramento *adquiridas*”,

⁹ Para maiores detalhes a respeito desses gêneros, ver Silva (2011; 2018) e Silva *et al.* (2015).

sendo representadas por aquelas entre as ensinadas na sala de aula que os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola (SOARES, 2004, p. 108). Vejamos o Texto 1:

Texto 1 – Conclusão e Avaliação do PE



CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO DO P.E.

A minha conclusão chegou a ser muito interessante por que apesar dos meus pais serem criadores de abelhas, eu entendi que existem várias espécies de abelhas, como a africana, europeia, arapuá, jataí, tataíra, tiuba e jadaíra. E eu avalio esse PE, apesar de ser em cima da hora, eu compreendi várias coisas que eu não sabia, esse PE foi dez.

(Colaborador 4).

Fonte: Silva (2011).

Esse texto (1) evidencia práticas de letramento a partir da avaliação do próprio autor (estudante) sobre suas experiências culturais no contexto da sala de aula e no ambiente familiar, ao afirmar que “a minha conclusão chegou a ser muito interessante por que apesar dos meus pais serem criadores de abelhas, eu entendi que existem várias espécies de abelhas [...]”. No próprio texto (1), o estudante afirma que já conhece abelha, mas ao empregar o articulador *apesar* (*apesar*), deixa claro que a partir de agora é que teve a oportunidade de conhecer outras espécies de abelhas, como a “africana, europeia, arapuá, jataí, tataíra, tiuba e jadaíra”.

Além disso, aparece certo grau de intensidade (no sentido aumentativo) do tema (*Criação de abelhas*) para o autor, revelado quando ele emprega a expressão muito interessante (*muito interessante*). Trata-se de um mecanismo fundamental para dar início à apresentação dos “motivos” da importância do tema do PE para sua vida e de sua família enquanto apicultores. Por mais que o texto apresente inadequações de natureza ortográfica, coesão, pontuação, pouca informação sobre o tema do PE (5) *Criação de abelhas*, principalmente, o autor consegue expressar suas ideias de forma coerente com o tema estudado. Essas inadequações linguísticas podem ser resolvidas com intervenções adequadas do docente durante a produção escrita, o que pode representar um ponto positivo no letramento do aluno. Como sabemos, elas podem estar associadas à formação que esse colaborador (e demais da pesquisa) teve (tiveram) nos anos iniciais da vida escolar (SILVA; ANDRADE, 2014).

Como mostra o Texto 1, apesar de a apicultura ser uma atividade muito comum no meio rural, depreendemos que o jovem (autor do texto) ainda tem pouco conhecimento sobre essa atividade na sua comunidade, especialmente acerca das técnicas de manejo, cuidados com as abelhas, importância do mel na alimentação, rentabilidade econômica, dentre outros aspectos. Vale ressaltarmos que ao realizar o estudo de tal tema, segundo a proposta de “aplicação” de um PE na PA, o estudante poderá ampliar seus conhecimentos sobre o assunto e aplicá-los posteriormente na sua vida cotidiana.

Considerando as concepções de gêneros do discurso e letramento, é preciso destacar que a proposta de estudo do tema *Criação de abelhas* e a produção do texto escrito do CR ora analisado torna-se significativa para o estudante à medida que houve uma interlocução real que extrapolou os limites dos muros da escola. Ademais, a prática focalizada possibilitou ainda o letramento porque representa as condições de uso da língua no contexto social.

Por outro lado, segundo Soares (2004, p. 107),

[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontâneo; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação.

Não podemos esquecer que, por tradição, a avaliação da aprendizagem dos educandos na esfera escolar ou do letramento quase sempre se limita à aferição das capacidades de leitura e escrita de diferentes gêneros. De certa forma, estes dois elementos são considerados importantes em pesquisas sobre níveis ou capacidades de leitura (e também de escrita) realizadas pelos Censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB¹⁰) e exame como o *Programme*

¹⁰ Criado em 1990, o SAEB é uma avaliação externa aplicada a cada dois anos. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado (BRASIL, 2011b). Nas primeiras edições, eram avaliados conhecimentos da área de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com ênfase em leitura e resolução de problemas. Em 2005, ocorre a reestruturação do programa com a criação da Prova Brasil. Em 2007 passaram a participar da Prova Brasil as *escolas públicas rurais* que ofertavam os anos iniciais (5º ano) e que tinham o mínimo de 20 estudantes matriculados nesta série. Na edição de 2009, só foram avaliados os anos finais (9º ano) de escolas públicas situadas

for *International Student Assessment* (PISA¹¹), traduzido do inglês como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

No Brasil, esses exames representam um indicador “confiável” acerca do letramento da população e da qualidade do ensino ofertado. Embora sejam avaliações dos órgãos oficiais consideradas fundamentais para o direcionamento de políticas públicas voltadas às demandas da área educacional, em alguns casos as provas não condizem com a realidade das práticas de letramento de boa parte dos alunos (ROJO, 2009), aos textos e gêneros que tiveram acesso e as práticas de leitura e escrita que foram submetidos no processo educacional. Além disso, Brandão (1999, p. 118) ressalta que, em muitos lares rurais, a privação da cultura letrada parece ser maior que em alguns lares urbanos, fora os objetos litúrgicos como bíblia, catecismo e folhetos de missa, pois de modo geral “[...] o que existe para ‘ler’ são algumas ‘folhinhas’, calendários do ano em curso e de anos passados, sabiamente decodificados sem serem lidos. [...]”. Esse também é um fator ligado diretamente às práticas de letramento, como é o caso dos colaboradores da nossa pesquisa (SILVA, 2011), já que residem no meio rural.

486

Associado a isso, podemos citar também a realidade das taxas de alfabetização da população brasileira e das condições de acesso ao ensino, sobretudo do meio rural. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2004 (BRASIL, 2007), 29,8% da população adulta do meio rural é analfabeta, enquanto na área urbana essa taxa é de 8,7%. Em 2007, os números são 23,7% para o meio rural e 7,6% para a área urbana. Já no Censo 2010 (BRASIL, 2011a), a taxa de analfabetismo nas regiões urbanas chega a 7,3% e no campo, ela atinge 23,2%. Em 2017, conforme dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, 5,2% da população urbana de 15 anos ou mais não era alfabetizada, sendo que no campo essa taxa alcançava 17,7% (CRUZ; MONTEIRO, 2018). Significa dizer que o percentual de alfabetizados entre essa parcela da população camponesa era de apenas 82,3% no ano de 2017.

no meio rural com o número mínimo de 20 alunos matriculados, como foi o caso dos alunos (colaboradores desta pesquisa) da EFAZD.

¹¹ Este programa de avaliação foi criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 1998, e seu objetivo principal é monitorar os resultados dos sistemas de ensino para oferecer informações empíricas que possam dar base a pesquisas e políticas públicas. O PISA é realizado a cada três anos e testa conhecimentos e habilidades em leitura, matemática e ciências de alunos de 15 anos (que cursam o 8º ano em diante) dos 34 países membros da OCDE e, eventualmente, de países convidados (BRASIL, 2011c).

Portanto, se a redução da taxa de analfabetismo continuar nessa proporção, o país necessitaria de pelo menos duas décadas para que tal taxa atingisse 5,2% nas regiões rurais. Ou seja, somente em meados da década de 2030 é que tal índice seria o mesmo verificado nas regiões urbanas em 2017. Esses índices deixam clara a desigualdade no que se refere não só ao acesso à educação por parte da população camponesa no Brasil mas reflete também diretamente nos indicadores de letramentos da população, já que apenas “29,8% dos alunos da rede pública de 3º ano do Ensino Fundamental apresentam nível suficiente de Leitura na zona rural, contra 47,7% da zona urbana” (CRUZ; MONTEIRO, 2018, p. 52).

Além disso, as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo preocupam, já que mais de 24 mil escolas do meio rural foram fechadas entre 2002 e 2009. O Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação, mostra que, em 2002, existiam 107.432 escolas no meio rural. Já em 2009, esse número de unidades de ensino caiu para 83.036.

Por um lado, isso representa, no mínimo, privar centenas de milhares de crianças e jovens de seu direito à educação formal conforme previsto na Constituição Federal de 1988, à formação como cidadãos e ao ensino que contemple e se dê em e considerando sua realidade local, social e cultural. Por outro, em consonância com Lima e Silva (2015), entendemos que é submeter milhares de crianças e jovens camponeses ao transporte escolar de baixa qualidade, a extensas viagens diárias de ida e volta, partindo de madrugada e chegando no meio da tarde; à perda da convivência familiar, ao abandono da cultura do trabalho do campo e a tantos outros problemas. Acreditamos que a presença e o fortalecimento dos CEFFA no meio rural podem beneficiar uma grande parte desta população, dando-lhes acesso digno à escola e também uma modalidade de educação pensada sob a ótica camponesa.

Por ocupar o lugar de uma das agências de letramento mais importante, além de ser encarregada de introduzir formalmente os atores sociais não só no mundo da leitura e da escrita, a escola pode se tornar o *lócus* ideal para as práticas coletivas de letramento, em que o conhecimento sobre a escrita é construído pela colaboração entre aluno e professor. De certa forma, o sistema educativo da PA contempla essa proposta. Depende, em parte, da mudança de atitude por parte dos professores e da formação inicial e continuada que estes recebem. Os PCN enfatizam que “Toda educação comprometida com o exercício da

cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 2001[1998], p. 23). Mais uma vez, fica evidente que a reescrita de textos do gênero CR poderia assumir lugar de destaque nesse processo, pois favorece a interlocução, a reflexão coletiva, a aprendizagem dos parceiros em sala de aula (SILVA, 2011) e a ampliação da competência comunicativa. Kleiman (1995, p. 39) afirma que “[...] os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa”. Por sua vez, entendemos que a PA contempla essa ideia da autora. Ao implementar uma proposta de ensino segundo a realidade do contexto social em que a escola (CEFFA) está situada, o processo ensino-aprendizagem pode ser mais significativo para o atores envolvidos, como é caso dos alunos camponeses.

Considerações finais

A discussão mostra que o contexto da PA favorece o desenvolvimento de práticas de letramento peculiares. E investigar como tais práticas são realizadas nos CEFFA, sobretudo durante o estudo dos temas dos PE para elaboração de textos do gênero CR, não temos dúvida de que requer um estudo longitudinal, a exemplo da pesquisa recente relatada em outra investigação de nossa autoria (SILVA, 2018).

O trabalho não deixa dúvidas de que o propósito dos CEFFA, por meio das práticas educativas por alternância, seja proporcionar às crianças e aos jovens do meio rural uma modalidade de educação que valoriza a sua realidade, a sua vida familiar e comunitária e as suas atividades cotidianas. Tudo orientado por um processo que instiga o estudante a sistematizar a reflexão e a ação, de modo que possa alcançar a transformação da realidade local e comunitária, sobretudo oferecendo acesso à escola aos camponeses.

Avaliando alguns pontos que discutimos no estudo, o gênero CR é, de fato, um instrumento fundamental para a PA cumprir alguns de seus objetivos, como a formação de crianças e jovens. Além disso, o CR depende dos Planos de Estudo e de outros IP para implementar a sua produção. Todavia, conforme Silva (2011), precisamos admitir que os seus textos apresentam certas limitações, quer sejam no plano estrutural, formal e abordagem discursiva.

Apesar disso, notamos que desde seus primórdios a PA reconheceu os desafios da formação de crianças e jovens nas experiências desenvolvidas nas primeiras *Maisons* francesas. E, na tentativa de aprimorar as práticas educativas por alternância, foram criados seus IP, como o Caderno da Realidade adotado nos CEFFA (SILVA, 2011; 2018). Ou seja, o texto (do próprio estudante) passa a ser uma ferramenta importante para o fazer pedagógico, como ilustra o Texto 1. Uma das bases das práticas educativas é o texto que o estudante produz sobre a realidade da sua família, da comunidade, das suas experiências socioprofissionais. Mas, para que tudo isso aconteça, as práticas discursivas são essenciais.

Portanto, a apropriação dos gêneros pelo educando, como é o caso do CR, pode favorecer a transformação, construção e constituição de sua identidade. E esse é o caminho para se conseguir a ampliação do(s) letramento(s) de crianças e jovens. Como se pode observar em nossos estudos (SILVA, 2011; 2018), enquanto gênero discursivo, o CR possui características peculiares, como: estrutura composicional, conteúdos temáticos e estilo linguístico. Além disso, por ter sido gestado para atender a realidade das práticas educativas da PA, a sua produção exige que o professor tenha experiência pedagógica nos CEFFA. Por isso, entendemos que é preciso aperfeiçoar a produção do CR, o que pode contribuir também para o fortalecimento da PA.

Referências

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

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London/New York: Routledge, [1998]2012.

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

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores sociais municipais**: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: [s.n.], 2011a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **História da Prova Brasil e do Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 01 nov. 2011b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **PISA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 01 nov. 2011c.

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

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 47-63.

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

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica** – 2018: Pnad contínua. 7. Ed. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2018.

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

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LIMA, M. M. A.; SILVA, C. Educação do Campo: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 5, n. 11, p. 241-254, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18788/2237-1451/rle.v5n11p241-254>>. Acesso em: 02 mai. 2019

MOREIRA, F. **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.

ROCHA, I. X. 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 Rebelaïs de Tours, Lisboa/Tours, 2003.

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

SILVA, C. **Pedagogia da Alternância**: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SILVA, C. **Pedagogia da Alternância**: um estudo do gênero caderno da realidade com foco na retextualização. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

SILVA, C.; ANDRADE, K. S. Produção escrita em uma EFA tocantinense e o trabalho docente. In: SILVA, L. H. O.; MELO, M. A.; OLIVEIRA, L. R. P. F. (Org.). **Ensino de Língua e Literatura**: pesquisas na Pós-graduação. Palmas: EdUFT, 2014. v. 01, p. 189-206.

SILVA, C.; ANDRADE, K. S.; MOREIRA, F. A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 359-369, out./dez., 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i4.25050>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

SILVA, C.; GONÇALVES, A. V. A etnografia e suas contribuições para o desenvolvimento de uma pesquisa no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 57, n. 1, p. 551-578, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/010318138651040333151>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

SILVA, C.; MOREIRA, F. Caderno da Realidade enquanto gênero discursivo: conceituação, constituição e práticas sociais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6., 2011, Natal. **Anais...** Natal: SIGET; UFRN, 2011. p. 1-15. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315380275_Caderno_da_Realidade_enquanto_genero_discursivo_conceituacao_constituicao_e_praticas_sociais> Acesso em: 30 mar. 2019.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

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

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.