



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL E GESTÃO
DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

CARLOS ANTÔNIO DE ANDRADE SILVA

**LETRAMENTOS DO CAMPO: ANÁLISE SOCIOCULTURAL E LABORAL NO
PROEJA DO IFPA CAMPUS CASTANHAL**

CASTANHAL

2020



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL E GESTÃO
DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

CARLOS ANTÔNIO DE ANDRADE SILVA

**LETRAMENTOS DO CAMPO: ANÁLISE SOCIOCULTURAL E LABORAL NO
PROEJA DO IFPA CAMPUS CASTANHAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Desenvolvimento Rural Sustentável e Gestão de
Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus
Castanhal, solicitada como requisito avaliativo.

Orientadora: Prof.^a Dra. Miranilde Oliveira Neves.

CASTANHAL

2020

Dados para catalogação na fonte
Setor de Processamento Técnico Biblioteca
IFPA - Campus Castanhal

S5861 Silva, Carlos Antônio de Andrade

Letramentos do campo: análise sociocultural e laboral no PROEJA do
IFPA Campus Castanhal / Carlos Antônio de Andrade Silva. — 2020.
167 f.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientadora: Prof. Dra. Miranilde Oliveira Neves

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de
Empreendimentos Agroalimentares) — Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Pará — IFPA, 2020.

1. Educação — Castanhal (PA). 2. Educação de jovens e adultos —
Castanhal (PA). 3. Educação rural — Castanhal (PA). 4. Letramentos —
Castanhal (PA) I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Pará. II. Título.

CDD: 374.098115



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL E GESTÃO
DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural Sustentável e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Miranilde Oliveira Neves
(IFPA – Orientadora)

Prof. Dr. Antônio Jorge Paraense da Paixão
(IFPA – Membro Interno)

Prof. Dra. Thais do Socorro Pereira Pompeu Sauma
(IFPA – Membro Externo)

RESUMO

Esta dissertação foi escrita com o objetivo de investigar de que forma ocorre a mediação da aprendizagem dos letramentos nas aulas de linguagens, quando inseridos ao contexto sociocultural e laboral dos discentes do PROEJA do IFPA Campus Castanhal. Deste modo, optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que esta se preocupa com aspectos da realidade produzida pela interação entre o tempo na escola e o tempo na comunidade: pedagogia da alternância. Nesse contexto, o levantamento de dados se deu por meio da revisão bibliográfica de referências em Educação do Campo: Hage (2014), Caldart (2008), Arroyo, Caldart e Molina (2004) e Palaro (2012); dos Letramentos: Soares (2011), Tfouni (2006), Botelho (2012) Rojo e Moura (2012); e da Cultura, trabalho e formação: Mello (2009), Cucho (2002), Laraia (2004), Lafuente (2005), Albó (2005) e Freire (2011), por meio da revisão documental: PPC do PROEJA, pelos questionários semiestruturados destinados aos professores, coordenador e alunos do PROEJA. No que se refere às práticas de letramentos, confirmou-se que estas só ocorrem de forma significativa, quando os professores inserem os gêneros textuais do cotidiano sociocultural e laboral dos alunos nas práticas pedagógicas, o que se evidenciou a partir do final da pesquisa – questão comprovada nas respostas da coordenação, dos professores e dos alunos participantes da pesquisa, o que resultou na produção de um e-book com práticas de letramentos que dialogam os saberes tradicionais aos acadêmicos.

Palavras-Chave: Educação do campo. Práticas de Letramentos. Pedagogia da Alternância. Relações Socioculturais e Laborais.

RESUMEN

Esta disertación fue escrita con el objetivo de investigar de qué manera ocurre la mediación del aprendizaje de los letramentos en las clases de lenguajes, cuando inseridos al contexto sociocultural y laboral de los discentes del PROEJA del IFPA Campus Castanhal. De este modo, se optó por el abordaje cualitativa, una vez que esta se preocupa con aspectos de la realidad producida por la interacción entre el tiempo en la escuela y el tiempo en la comunidad: pedagogía de la alternancia. En ese contexto, el levantamiento de datos se dio por medio de la revisión bibliográfica de referencias en Educación del Campo: Hage (2014), Caldart (2008), Arroyo, Caldart e Molina (2004) y Palaro (2012); de los Letramentos: Soares (2011), Tfouni (2006), Botelho (2012) Rojo y Moura (2012); y de la Cultura, trabajo y formación: Mello (2009), Cuche (2002), Laraia (2004), Lafuente (2005), Albó (2005) y Freire (2011) por medio de la revisión documental: PPC del PROEJA, por los cuestionarios semiestructurados destinados a los profesores, coordinador y alumnos del PROEJA. En el que se refiere a las prácticas de letramentos, se confirmó que estas solo ocurren de forma significativa, cuando los profesores insieren los géneros textuales del cotidiano sociocultural y laboral de los alumnos en las prácticas pedagógicas, lo que se evidenció a partir del final de la pesquisa – cuestión comprobada en las respuestas de la coordinación, de los profesores y de los alumnos participantes de la pesquisa, lo que resultó en la producción de un e-book con prácticas de letramentos que dialogan los saberes tradicionales a los académicos.

Palabras-Clave: Educación del campo. Prácticas de Letramentos. Pedagogía de la Alternancia. Relaciones Socioculturales y Laborales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa do Município de Abaetetuba.

Figura 2: Mapa do Município de Castanhal.

Figura 3: Mapa do Município de Magalhães Barata.

Figura 4: Mapa do Município de Santa Isabel.

Figura 5: Mapa do Município de São Domingos do Capim.

Figura 6 e-book de atividades práticas para o PROEJA

Figura 7: Atividades práticas do e-book

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Tipologia e Gênero Textual
- Quadro 2:** Lista de códigos do questionário
- Quadro 3:** Lista de códigos dos Discentes do PROEJA (DP)
- Quadro 4:** Discentes do PROEJA: Pergunta 1
- Quadro 5:** Discentes do PROEJA: Pergunta 2
- Quadro 6:** Discentes do PROEJA: Pergunta 2.1
- Quadro 7:** Discentes do PROEJA: Pergunta 3
- Quadro 8:** Discentes do PROEJA: Pergunta 3.1
- Quadro 9:** Discentes do PROEJA: Pergunta 3.1
- Quadro 10:** Discentes do PROEJA: Pergunta 3.2
- Quadro 11:** Discentes do PROEJA: Pergunta 3.3
- Quadro 12:** Discentes do PROEJA: Pergunta 3.4
- Quadro 13:** Discentes do PROEJA: Pergunta 4
- Quadro 14:** Discentes do PROEJA: Pergunta 4.1
- Quadro 15:** Discentes do PROEJA: Pergunta 5
- Quadro 16:** Discentes do PROEJA: Pergunta 5.1
- Quadro 17:** Discentes do PROEJA: Pergunta 6
- Quadro 18:** Discentes do PROEJA: Pergunta 7
- Quadro 19:** Discentes do PROEJA: Pergunta 7.1
- Quadro 20:** Discentes do PROEJA: Pergunta 8
- Quadro 21:** Discentes do PROEJA: Pergunta 8.1
- Quadro 22:** Discentes do PROEJA: Pergunta 8.1
- Quadro 23:** Discentes do PROEJA: Pergunta 9
- Quadro 24:** Discentes do PROEJA: Pergunta 10
- Quadro 25:** Discentes do PROEJA: Pergunta 10.1
- Quadro 26:** Discentes do PROEJA: Pergunta 11
- Quadro 27:** Lista de códigos dos Discentes do PROEJA (DP)
- Quadro 28:** Professores do PROEJA: Pergunta 1
- Quadro 28:** Professores do PROEJA: Pergunta 2
- Quadro 29:** Professores do PROEJA: Pergunta 3
- Quadro 30:** Professores do PROEJA: Pergunta 4

- Quadro 31:** Professores do PROEJA: Pergunta 5
- Quadro 32:** Professores do PROEJA: Pergunta 6
- Quadro 33:** Professores do PROEJA: Pergunta 7
- Quadro 34:** Professores do PROEJA: Pergunta 8
- Quadro 35:** Lista de códigos do Coordenador do PROEJA (CP)
- Quadro 36:** Coordenador do PROEJA: Pergunta 1
- Quadro 37:** Coordenador do PROEJA: Pergunta 2
- Quadro 38:** Professores do PROEJA: Pergunta 2.1
- Quadro 39:** Coordenador do PROEJA: Pergunta 3
- Quadro 40:** Professores do PROEJA: Pergunta 3.1
- Quadro 41:** Coordenador do PROEJA: Pergunta 4
- Quadro 42:** Professores do PROEJA: Pergunta 5
- Quadro 43:** Coordenador do PROEJA: Pergunta 6
- Quadro 44:** Coordenador do PROEJA: Pergunta 7
- Quadro 45:** Coordenador do PROEJA: Pergunta 8

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Discentes do PROEJA: Pergunta 2
- Gráfico 2:** Discentes do PROEJA: Pergunta 3
- Gráfico 3:** Discentes do PROEJA: Pergunta 3.1
- Gráfico 4:** Discentes do PROEJA: Pergunta 3.3
- Gráfico 5:** Discentes do PROEJA: Pergunta 4
- Gráfico 6:** Discentes do PROEJA: Pergunta 5
- Gráfico 7:** Discentes do PROEJA: Pergunta 5.1
- Gráfico 8:** Discentes do PROEJA: Pergunta 7
- Gráfico 9:** Discentes do PROEJA: Pergunta 8
- Gráfico 10:** Discentes do PROEJA: Pergunta 8.1
- Gráfico 11:** Discentes do PROEJA: Pergunta 8.2
- Gráfico 12:** Discentes do PROEJA: Pergunta 10
- Gráfico 13:** Discentes do PROEJA: Pergunta 10.1
- Gráfico 14:** Discentes do PROEJA: Pergunta 11
- Gráfico 15:** Discentes do PROEJA: Pergunta 11
- Gráfico 16:** Discentes do PROEJA: Pergunta 8
- Gráfico 17:** Discentes do PROEJA: Pergunta 2.1
- Gráfico 18:** Discentes do PROEJA: Pergunta 3.1
- Gráfico 19:** Discentes do PROEJA: Pergunta 5
- Gráfico 20:** Coordenador do PROEJA: Pergunta 8

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CP – Coordenador do PROEJA

DP – Discente do PROEJA

FIC – Formação Inicial e Continuada

GPTEC – Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo

IFPA – Instituto Federal do Pará

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

PNE – Plano Nacional de Educação

PP – Professores do PROEJA

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROENERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	11
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	11
2.1.1 <i>Da educação rural à educação do/no campo.....</i>	14
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROEJA/IFPA.....	16
2.2.1 <i>Pedagogia da alternância na Educação do Campo.....</i>	19
2.2.2 <i>Agricultura familiar e educação do/no campo.....</i>	22
2.3 PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS PRÁTICAS DE LINGUAGENS.....	23
2.3.1 <i>Letramentos: origem e importância.....</i>	23
2.3.2 <i>Multiletramentos, letramentos e alfabetização na educação básica.....</i>	26
2.3.3 <i>Gêneros textuais e os letramentos.....</i>	34
2.3.4 <i>Gêneros textuais, sua definição e distinção de tipo textual.....</i>	36
2.4 QUESTÕES LABORAIS E PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS PRÁTICAS DE LINGUAGENS.....	41
2.4.1 <i>Trabalho como princípio educativo.....</i>	41
2.5 QUESTÕES SOCIOCULTURAIS E PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS PRÁTICAS DE LINGUAGENS.....	43
2.5.1 <i>Cultura como princípio educativo.....</i>	43
2.5.2 <i>Cultura nacional e regional.....</i>	47
2.5.3 <i>Educação e cultura.....</i>	48
3 METODOLOGIA.....	52
3.1. SUJEITOS DA PESQUISA.....	52
3.2. MÉTODO.....	55
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
5. ANÁLISE DE DADOS 1: DISCENTES DO PROEJA (DP) - AGROPECUÁRIA DO IFPA CAMPUS CASTANHAL.....	60
6. CONSIDERAÇÕES GERAIS 1: DISCENTES DO PROEJA (DP) - AGROPECUÁRIA DO IFPA CAMPUS CASTANHAL	117
7. ANÁLISE DE DADOS 2: PROFESSORES DE LINGUAGENS DO PROEJA (PP) - AGROPECUÁRIA DO IFPA CAMPUS CASTANHAL	119
8. CONSIDERAÇÕES GERAIS 2: PROFESSORES DO PROEJA (PP) - AGROPECUÁRIA DO IFPA CAMPUS CASTANHAL	133

9 ANÁLISE DE DADOS 3: COORDENADOR DO CURSO PROEJA- AGROPECUÁRIA (CP) DO IFPA CAMPUS CASTANHAL	134
10. CONSIDERAÇÕES GERAIS 3: COORDENADOR DO PROEJA (CP) - AGROPECUÁRIA DO IFPA CAMPUS CASTANHAL	146
11. PRODUTO FINAL.....	147
12. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE	158

1 INTRODUÇÃO

Hodiernamente, defende-se que as práxis pedagógicas nas aulas de linguagens estabeleçam dialogismos entre as práticas de alfabetização e letramentos. Essa nova e desafiadora tarefa se apresenta aos educadores que insistem em compreender a alfabetização como mera aquisição de um código linguístico. É fundamental que a aquisição linguística do alunado seja feita em sintonia com a real produção escrita e oral que permeia o contexto sociocultural e laboral desses letramentos. Assim, faz-se necessário que o planejamento didático do professor de linguagens dialogue com os diferentes contextos nos quais os alunos estão inseridos, a partir dos aspectos sociais, culturais e laborais, para que as competências necessárias ao pleno desenvolvimento linguístico dos alunos sejam asseguradas.

As práticas de letramentos nas comunidades agrárias das quais o IFPA-Campus Castanhal tem a oportunidade de colaborar na educação de jovens e adultos do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-IFPA) ocorrem por meio da pedagogia de alternância e, neste contexto, desenvolve elevados níveis de conhecimentos que são aplicados ao mundo do trabalho de maneira ética e crítica. Esse âmbito educativo possui estudantes das mais diversas faixas etárias que fazem uso de variadas práticas da linguagem, denominadas: práticas de letramento. Ao observar que, na maioria das vezes, os materiais didáticos não são condizentes com a realidade dos alunos, percebeu-se a necessidade de uma intervenção, para que o processo de ensino-aprendizagem se faça significativo. Desse modo, a presente pesquisa se apresenta em uma abordagem quali-quantitativa e teve como âmbito de investigação, o processo de ensino/aprendizagem dos letramentos nas disciplinas de linguagens (Língua Portuguesa, Literatura, Redação, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Artes) das turmas do 2º ano A PROEJA (2018) e 3º ano D PROEJA (2017), especificamente com os alunos residentes nos municípios de Abaetetuba, Castanhal, Magalhães Barata, Santa Isabel e São Domingos do Capim, cidades das quais mais de 60% dos alunos do PROEJA IFPA-Campus Castanhal são oriundos.

No decorrer desta pesquisa, foi possível encontrar importantes e significativas reflexões sobre a educação do/no campo, pedagogia da alternância aplicada ao PROEJA e sobre os letramentos, referenciados por pesquisadores que se dedicam a estes campos temáticos; como também, valiosas experiências de docentes e discentes sobre suas

expectativas e vivências relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem quando sintonizados à realidade sociocultural e laboral que configura os territórios rurais em pauta.

Os estudantes do PROEJA do IFPA Campus Castanhal são jovens e adultos que trabalham na cadeia produtiva da agricultura familiar, nas seguintes atividades: produção de açaí, farinha, pesca, dentre outras atividades agrícolas que garantem processos de transformações de práticas concretas de cidadania, as quais precisam ser integradas ao processo de ensino/aprendizagem, visando ao fortalecimento da agricultura familiar.

Com o objetivo de apresentar uma obra que surge do olhar local, mas que busca contribuir com a reflexão sobre a educação do/no campo de forma efetiva no que diz respeito às situações pedagógicas vivenciadas nas salas de aula em nível global, foram produzidos materiais de apoio pedagógico (e-book) que, de forma interativa, auxiliam o processo de ensino aprendizagem dos letramentos nas disciplinas de linguagens.

Destarte, buscou-se estabelecer de que forma a cultura e as práticas laborais da agricultura familiar do corpo discente intervêm no processo de ensino/aprendizagem das práticas de letramentos nas aulas de linguagens, a partir da realidade vivenciada nas práticas de alternância pedagógica (Escola/Comunidade).

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As questões que fundamentam esta pesquisa estão vinculadas a quatro aspectos teóricos: a teorização e definição do perfil do estudante do PROEJA, oriundo da Educação do/no Campo; a pedagogia da alternância; as relações culturais e laborais como princípios educativos; e a dicotomia alfabetização/letramento. Passa-se, então, a tratar cada tópico teórico que fundamenta esta investigação.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Segundo Saviani (2010), a primeira lei geral da educação no Brasil foi criada em 15 de outubro de 1827 e já marginalizava os residentes do espaço rural, no que diz respeito à construção de propostas educacionais condizentes com a realidade e modo de vida da população campestre. Embora até a primeira metade do século XX, a população rural fosse maior que a urbana, políticas públicas voltadas para o campo não eram priorizadas. Com o processo de expansão da urbanização e industrialização, ainda nesta primeira metade do século XX, boa parte da população campestre começou a idealizar que seus descendentes, fora da zona rural, poderiam escapar do serviço braçal desgastante. Uma vez que a agricultura no Brasil, já não era a única fonte de renda existente, o que passou a ser visto pelos camponeses como fator gerador de mudança social e contribuiu significativamente para o êxodo rural.

Assim, de forma superficial, a educação rural (antes restrita aos centros urbanos), no que diz respeito às políticas públicas, passa a ser abordada na constituição de 1934, em apenas um dos artigos, o qual afirmava que “[...] a união deverá reservar vinte por cento, no mínimo, do orçamento anual destinado a educação do Brasil, para a realização de ensino na zona rural.” (BRASIL, 1934).

Para Silva (2004), a escola começa a se institucionalizar no campo, após a década de 30 do século passado. Porém, esse processo ocorrera sem a devida consideração à população a quem se destinara, às relações socioculturais existentes, ao contexto onde estivera situada e às necessidades de formação profissional do povo rural. A autora acrescenta que a partir de 1950, o discurso urbanizador fora ainda mais forte, pois de forma tendenciosa, indicava a necessidade da fusão do campo com a cidade, pois se acreditava que a chegada do desenvolvimento tecnológico da urbanização faria, em pouco tempo, o rural desaparecer. O que posteriormente, sob

essa mesma ótica, no período da ditadura militar (1964-1985), a necessidade pelo dito desenvolvimento, proporciona campanhas de alfabetização, objetivando potencializar o país no cenário internacional.

Com o enfraquecimento e fim da ditadura militar, na década de 80, a redemocratização do país, resultou na necessidade da elaboração de uma nova Constituição Federal, decretada e promulgada em 1988, nesta, firmou-se a obrigatoriedade e gratuidade dos ensinos fundamental e médio; planos de carreira para os profissionais de educação do magistério público; democrática gestão do ensino público; plano nacional de educação e autonomia às universidades.

Contribuições importantes culminaram para que a população rural tivesse um plano educacional próprio. Uma vez que ele forneceu meios jurídicos que embasam seus direitos sociais, ao dizer em seu artigo 205 que:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988, Art. 205).

Deste modo, a constituição de 88 situa o estado no dever de fornecer educação para todos, sem restrições à localidade, raça, cor ou qualquer outro fator de exclusão social.

A fim de complementar a Constituição Federal de 1988, tramitou-se na câmara dos deputados, o projeto de lei intitulado: Diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, que em relação aos aspectos educacionais, acrescentava os anseios da comunidade educacional, empoderada pelas manifestações sociais do campo, como foi o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que ao logo de sua jornada política lutou e luta por uma educação inclusiva, que de fato contemplasse e contemple a população campestre.

A Lei de diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, em seu primeiro artigo, conceitua educação do campo não apenas como ensino escolar, mas acrescenta o dever de abranger os processos formativos que se desenvolvem no âmbito familiar, na convivência social, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais, nas manifestações culturais e de forma geral, em organizações da sociedade civil.

Já em seu artigo 28, a LDB aponta direcionamentos que dizem respeito às

particularidades da escola do campo:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às férias do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB, 9.394/96, art. 28).

Considera-se promissores os avanços, mesmo que tardios, pois garantem especificamente a oferta da educação para a comunidade rural, propondo currículos e metodologias condizentes aos alunos da zona rural; adequação do calendário escolar ao clima, fases do ciclo agropecuário e reconhecimento à natureza do trabalhador do campo.

A autonomia, hora delegada à organização da educação escolar, possibilitou que os sujeitos sociais do campo lutassem por políticas educacionais ainda mais específicas à sua cultura, trabalho e lutas por saúde, terra, dignidade, reconhecimento e acesso à educação de qualidade do e no campo. E como fruto destas lutas, dentro dos acampamentos dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST), começaram a surgir as escolas itinerantes que buscavam metodologias diferenciadas que dialogassem com os anseios e lutas dos acampados e demais residentes do campo.

Assim, a luta, inicialmente voltada para o campo, não se estabelecera através de políticas públicas que garantissem o acesso à aprendizagem no local onde viviam, fazendo com que os espaços de socialização da educação se restringissem às metrópoles. O que posteriormente, a partir das lutas sociais, impulsionou a criação de políticas públicas que garantiram não só o acesso à educação, mas também uma educação no espaço campo e pensada pela ótica do campo, por meio do respeito às necessidades de adequação ao contexto socioespacial/laboral, proporcionando valorização da identidade campezina no Brasil.

Ao longo da “historicidade” da educação do/no campo conquistas importantes foram alcançadas, intermediadas pelas reivindicações do movimento da educação do campo, entre elas, destacam-se as resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e 2/2008, que designaram as Diretrizes Operacionais para a Educação das Escolas do/no Campo,

acrescidas do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que discorre acerca do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (BRASIL, 2004) e acerca da Política Nacional de Educação do Campo.

No PNE (2014–2024) (BRASIL, 2014), é expressada de forma mais evidente a educação do/no campo, quando comparada aos planos anteriores, porém, não apresenta avanços expressivos no que diz respeito à garantia e à elevação da qualidade da educação para a população campestre. Exemplo desse pouco avanço para com a educação do campo se evidencia pela ausência de metas e/ou estratégias para o atual desafio do ensino, que é a expressiva presença da modalidade multisseriado, entendida como forma de organização de ensino na qual o educador trabalha, no mesmo espaço sala de aula, com várias séries do ensino fundamental simultaneamente, composta por alunos com níveis de conhecimento e idades diferentes. Assim,

[...] essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (HAGE, 2014, p. 1173).

O surgimento dessas classes ocorreu devido a diversos fatores: a baixa densidade populacional na zona rural; a baixa quantidade de professores qualificados; escolas sem espaço adequado para comportar os alunos em salas seriadas, que potencializados com a falta de materiais didáticos voltados para o multisseriado, geram fatores determinantes para que o ensino/aprendizagem não ocorresse e ocorra de forma significativa.

2.1.1 Da educação rural à educação do/no campo

Registros do conceito de educação rural no Brasil existem desde 1889, junto à Proclamação da República, período caracterizado pela elaboração da pasta da “Agricultura, comércio e Indústria”, criada pelo governo a fim de atender aos estudantes dos espaços rurais, extinta entre 1894 e 1906, a educação rural só volta a ser discutida por meados de 1909. Neste contexto, a escola é idealizada como instituição de ensino destinada aos agrônomos (SIMÕES; TORRES, 2011).

Com o passar do tempo, o aumento do fluxo migratório para as zonas urbanas

em meados de 1917, aglomeração de analfabetos foram geradas nos grandes centros urbanos, sendo estas entendidas como empecilhos para o progresso do país, nesse sentido, a educação rural passou a ser vista como mecanismo responsável por conter migrações (SIMÕES; TORRES, 2011).

Desta forma, o acesso à escolarização passa a ser aplicada no espaço rural, porém planejada a partir das lentes do olhar do espaço urbano. Posteriormente, na década de 30, discussões com maior equidade sobre os povos do campo passam a ser debatidas, resultando em espaço no artigo 156 da Constituição de 1934, parágrafo único que retrata a obrigatoriedade da união em reservar no mínimo vinte por cento das cotas anuais destinadas à educação, para o ensino rural. Que embora lento e de difícil concretização, fora um passo importante no debate sobre a oferta de educação para a população do campo.

Em 1946, a Constituição Federal propõe tirar a responsabilidade do estado, que era de fornecer educação para a população do campo, repassando para as empresas privadas que tivessem mais de cem trabalhadores a responsabilidade pela educação primária e gratuita para os seus funcionários campestres e seus filhos.

Destarte, a educação rural que se era ofertada não dava conta de atender às recorrentes demandas da população campesina, isso porque, não havia escolas suficientes. Fazendo com que muitos tivessem que se deslocar por grandes distâncias a fim de concluírem seus estudos. Além disso, a proposta pedagógica da educação rural não condizia com a imposta pelo modelo de desenvolvimento norteado pela cidade e indústria, pois, os objetivos educacionais, sociais e econômicos do meio rural eram vistos como atrasados. (SIMÕES; TORRES, 2011).

Só na década de 1980, empoderados por movimentos sociais e conflitos políticos que mudanças de nomenclatura foram desencadeadas, passando de educação rural para educação do/no Campo. Assim, Caldart (2008), explica que o prefixo **no** diz respeito ao direito que o povo do campo tem de se escolarizar no local onde vive; já o prefixo **do**, remete o direito dessa escolarização ser pensada do local e vinculada às necessidades socioculturais vivenciadas pelos sujeitos do campo.

Para tanto, a Constituição de 1988 responsabiliza a União dos Estados, distrito Federal e Municípios, por meio de colaboração, garantirem educação de qualidade. (BRASIL, 1988, Art. 211), o que inclui a população campesina, uma vez que a educação é posta como direito de todos e sua oferta dever do estado (BRASIL, 1988, Art. 205)

Divergente da educação rural, a educação do campo surge da proposta de diversos movimentos sociais, interligados às necessidades dos camponeses. Desta forma, o campo não se limita ao contrário do urbano, e sim, um ambiente de múltiplas possibilidades.

A educação do/no campo surge das lutas dos movimentos sociais que pelejaram contra a marginalização do campesinato que as elites brasileiras impunham, também como crítica às metodologias pedagógicas educacionais que não reconheciam as especificidades da historicidade dos sujeitos do campo

Assim, o espaço destinado à educação do/no campo deve ser entendido como ambiente que interliga a cultura, o trabalho e a produção aos interesses da agricultura camponesa, a fim de gerar conhecimentos e tecnologias no que diz respeito ao desenvolvimento social, político e econômico desta população. Pensada para o campo, a partir da realidade DO campo, concretizada NO espaço Campo (ARROYO; FERNANDES,1999).

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROEJA/IFPA

Oriunda da luta dos movimentos sociais, a educação do campo busca seu espaço na sociedade, a fim de proporcionar aprendizagem significativa a homens e mulheres do campo, levando em consideração aspectos socioculturais inerentes à zona rural que valorize seus conhecimentos prévios. Assim, a educação do campo é pensada para os sujeitos do campo. Ou seja, difere da educação pensada para a cidade, uma vez que se reporta para os direitos dos povos do campo, para que estudem no espaço onde vivem, não precisando se deslocar às cidades.

No meio rural, a educação, de modo histórico, não se constituiu em espaços prioritários. O que privou a população campestre do acesso e das políticas públicas. Colaborando para o acelerado êxodo rural em meados de 1950, resultado da modernização do campo restrita aos grandes latifundiários, o que não inclui o agricultor familiar; e da atração que as grandes metrópoles exercem no processo de industrialização.

Devido à negligência do estado quanto às escolas rurais, os próprios camponeses organizaram em suas comunidades escolas que garantissem educação aos seus filhos, contando, na maioria das vezes, com o apoio dos movimentos sociais, ONGs, igrejas,

sindicatos de trabalhadores rurais, movimentos camponeses, etc., que comprometidos com a educação popular, geravam conhecimentos básicos de escolarização.

Muitos são os problemas no Brasil quanto à educação, entretanto, no âmbito rural, a situação se complica ainda mais. Os currículos escolares das nossas escolas, geralmente, enaltecem a vida urbana, colocando ênfase nos direitos básicos da cidadania reduzidos aos limites geográficos e culturais das cidades, desconsiderando o espaço social e de constituição de identidades e sujeitos que o campo traz. Reforçado pelo Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo GPTEC (2005) da seguinte forma:

A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural. Segundo a ideologia da modernização, “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida” (BRASIL, 2005, p.8).

Partindo pela premissa de que a educação é um direito Social, a educação do campo requer reconhecimento de equidade, ou seja, desconstruir o ideal popular de que o conhecimento produzido nas cidades é superior aos do campo e, a partir dessa compreensão superar a dicotomia entre o rural e o urbano (ARROYO, CALDART E MOLINA 2004). Nesse sentido, entende-se como escola do campo:

[...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004, p.53).

É de suma importância que a educação do campo se coloque como luta pelos direitos ao saber, à cultura, e ao conhecimento produzido socialmente. O que para os autores supracitados se torna fundamental o exercício da reflexão sobre o desenvolvimento do homem, da mulher, do jovem, e da criança do campo, levando-se em conta a diversidade, a historicidade de cada comunidade, o capital disponível, os questionamentos de quem vive no campo, possibilitando a construção da cidadania,

relocando os sujeitos campestres, de forma justa, ao cenário produtivo, garantindo-lhe igualdade social e econômica.

Com proposta de formação básica e profissional para jovens e adultos, com quinze anos ou mais, que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino Fundamental e/ou Médio, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Jovens e Adultos (PROEJA) , tem como perspectiva propor a inserção da educação básica e profissional superando a dualidade trabalho manual e intelectual. Norteada pelo Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006, oferece cursos nas mais diversas formas: Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional Técnica Concomitante ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional Integrada ao Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional concomitante ao Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional concomitante ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Desde 1921 até à contemporaneidade, O IFPA-Campus Castanhal passou por incontáveis transformações que intervêm de forma significativa, no processo de ensino/aprendizagem do alunado. O investimento formativo nas áreas agrárias foi indispensável ao desenvolvimento amazônico regional.

A partir de convênios formados entre IFPA, UFPA e Movimentos Sociais e Sindicais do Estado, a oferta de cursos integrados ao Ensino Médio voltados à Educação de Jovens e Adultos foram iniciados em 2007, quando a instituição ainda se chamara Escola Agrotécnica Federal de Castanhal.

Construído para atender ao Decreto Nº 5.840 de 13 de julho de 2006, o curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, destina-se aos que fora da idade escolar prevista na Lei de Diretrizes e Bases não tiveram acesso à escolarização ou que por algum motivo social não puderam continuar seus estudos. E neste contexto, o Campus Castanhal atende prioritariamente as populações do campo, o que favorece reflexões sobre a conscientização sobre o uso da terra e do que dela se produz, através de práticas sustentáveis que geram desenvolvimento ambiental, social e econômico.

2.2.1 Pedagogia da alternância na Educação do Campo

As condições de trabalho e aspectos culturais impõem as comunidades à necessidade de uma formação em acordo com as demandas sociais e econômicas. Dessa forma, a alternância pedagógica se mostra como método adequado às escolas rurais. De acordo com Palaro (2012) teve início em 1935 na França. Este à explica como um método que

[...] propõe períodos alternados de formação, composto por uma semana intensa de formação na Casa Familiar Rural e uma semana na propriedade ou meio sócio profissional. Na modalidade da pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais, cada ciclo (ou ano) de formação é composto por 15 a vinte alternâncias, ou seja, períodos anuais de 39 a 45 semanas. (2012, p.17).

A Pedagogia da Alternância caracteriza-se como uma proposta de ensino distinta da tradicional, o estudante torna-se, por meio dela, protagonista do seu próprio conhecimento (GODINHO, 2013). O princípio baseia-se no conhecimento empírico de que a vida ensina mais que a escola, a experiência social e profissional torna-se ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, pois o método da alternância se dá por três aspectos: ação, reflexão, ação (BRAMBATI, 2014, p.07). Desta forma, a teoria é em função de melhorar a qualidade de vida de um modo evidente. Essas características do método são descritas por Gimonet (1999, p.44), do seguinte modo:

Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de período em situação sócio-profissional e em situação escolar. Significa uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o compreender e o aprender dentro de um mesmo processo. Significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, dando propriedade a experiência familiar, social e profissional. Conduza a partilha do poder educativo, valorizando o saber de cada um e os contextos de vida.

Assim, os saberes tradicionais são de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem dos saberes acadêmicos, pois de forma reflexiva, se mesclam entre si, trazendo aprendizado mútuo, tanto para o educador quando para o educando. O que permite ao aluno o aprimoramento ou desenvolvimento de técnicas condizentes a sua realidade socioespacial, como recomenda a LDB (Lei 9394/1996) em seu artigo 28:

Art.28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL,1996, p.11)

Com base no exposto, entende-se que uma das particularidades da população rural, citadas na lei, refere-se ao uso da língua primeira, pois na escola, consideravelmente, privilegia-se o uso da norma culta em detrimento das demais variantes. Tal situação dificulta o processo de ensino-aprendizagem do português brasileiro em escolas do campo.

Neste sentido, a construção da identidade do sujeito do campo está fortemente ligada às lutas e reivindicações dos movimentos sociais, pois foi através da autoafirmação dos traços da identidade campestre que se passou a ser exigido do estado uma educação inclusiva que respeitasse seu espaço cultural, físico e laboral, ancorada nos saberes próprios de cada povo, pensados por estes, para estes e no espaço destes.

Desta forma, procedimentos relacionados à pedagogia da alternância nascem da interação entre instituições de ensino e realidades presentes nas famílias agrícolas; através do comprometimento contínuo e participativo com o desenvolvimento sustentável das comunidades, compreendendo e valorizando as práticas sociais de formação.

Para Ribeiro (2010) a alternância consiste da conciliação entre a escola e a vida dos alunos, que no meio rural se torna extremamente pertinente, uma vez que estes não precisam se desligar de suas famílias e atividades laborais para se escolarizarem. Trata-se, portanto, de uma repartição entre o tempo de formação dos jovens e adultos no espaço ora escolar, ora familiar. Deste modo, contribui com a interação entre a teoria e a prática.

A Pedagogia da Alternância pode apontar para uma relação trabalho-educação de novo tipo, tendo por base a cooperação e a autogestão. No entanto, pode também significar formas de controle das tensões sociais, acenando para a possibilidade de o agricultor permanecer na terra, bem como mascarar o desemprego [...]. (RIBEIRO, 2010, p.153).

A visão da autora ainda permite inferir acerca da diminuição da evasão escolar que a proposta pedagógica das alternâncias pode proporcionar, isso porque esta pedagogia se apresenta de forma pertinente à realidade do campo, pois oportuniza a continuidade dos estudos desses sujeitos sem terem que deixar de viver, morar e trabalhar nas comunidades rurais, uma vez que propõe tempos formativos dos quais a materialização da vida concreta desses sujeitos pode dialogar de forma direta com a formação básica e ou técnica, o que na visão da autora caracteriza a alternância pedagógica como polissêmica, uma vez que "as atividades de aprendizagens são construídas de maneiras diversas, de acordo com os sujeitos que as assumem, as regiões onde ocorrem as experiências, e as concepções teóricas que fundamentam suas práticas" (RIBEIRO, 2010, p. 293).

Para Souza et. al (2001), a construção do conhecimento permeia a teoria e a prática, através de atitudes pedagógicas que perpassam pelo educador, o conteúdo e o educando, o que caracteriza a construção do conhecimento como uma integração entre sujeito-objeto-sujeito.

Na perspectiva da pedagogia da alternância, o processo de ensino/aprendizagem ocorre através da interação participativa da família, da escola e da comunidade, visando ao desenvolvimento sustentável local, através da articulação entre educadores, estudantes e responsáveis, por meio de desenvolvimento de atividades pedagógicas e agrícolas como princípio educativo.

Sendo assim, dado regime de alternância, visa à geração de conhecimento que perpassa por dois momentos: o tempo escola, período em que o estudante desenvolve atividades pedagógicas propostas por disciplinas básicas que relacionam conteúdos relativos à vida comunitária e associativa dos alunos, e o tempo comunidade, período o qual os alunos realizarão em suas comunidades, atividades pedagógicas propostas pelos educadores, fortalecendo a agricultura familiar, através da integração entre os saberes científicos e camponeses.

A pedagogia da alternância surge como proposta educacional responsável por promover uma integral formação para o sujeito do campo, proporcionando condições necessárias à permanência no campo, com qualidade de vida. Ou seja, ao possibilitar relações entre teoria e prática, numa proposta de ação-reflexão-ação, empodera e fortalece a identidade cultural, social e política das comunidades agrárias.

2.2.2 Agricultura familiar e educação do/no campo

Com o passar do tempo, a população rural flexibiliza suas características culturais, a fim de se equiparar cada vez mais a cultura produzida no meio urbano, e isso se deve à constante discriminação difundida pela sociedade, até mesmo nas escolas voltadas para o ensino do/no campo, que de forma ignorante têm retratado o campo como reflexo de atraso. Assim, é preciso haver nos espaços escolares práticas educacionais voltadas para o empoderamento da identidade cultural do povo camponês. Isso porque

[...] Muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como “rude” e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior à cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da cultura camponesa [...]. (CAMILO. 2008, p. 21).

Sendo assim, no espaço escolar, os profissionais de educação devem desempenhar papel fundamental para com a formação cidadã do camponês, uma vez que é na escola que se aprende a viver de forma interacional para com a sociedade. Desta forma, ratificamos a importância de um sistema educacional que valore o camponês e a vida no campo, para que assim se estabeleça gradativa diminuição do preconceito disseminado pela dicotomia campo e cidade.

Neste contexto, Arroyo (2004) defende a ideia de que a educação do/no campo deve possuir especificidades diferenciadas, isto é, que apresente alternativas de valoração do processo de formação humana, através da construção de referências culturais e políticas dos sujeitos sociais do campo, visando a uma população plena e feliz.

Desta forma, acredita-se que cabe à escola do campo o papel de mostrar aos jovens alunos, novas possibilidades para com o convívio da sociedade capitalista, objetivando sempre a manutenção dos valores culturais e o fortalecimento da sua identidade. Assim, para Fernandes, Cerrioli e Caldart (2004, p.53) seria caracterizar a educação do/no campo como:

Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e

tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004, p.53).

Entretanto, partindo pelo pressuposto de que a escola do campo surge para empoderar a formação do camponês, construindo assim, pensamentos críticos e reflexivos, embasados pela cultura e identidade. As escolas do campo, principalmente as itinerantes, oriundas dos movimentos sociais como MST, assumem a condição de oprimidas e buscam atuar politicamente e conscientemente no processo de desconstrução da lógica neoliberal. E neste sentido, são vistas como ameaças à “ordem social”, pois não aceitam o fato de os representantes políticos enriquecerem às custas da nação, enquanto há milhares de pessoas morrendo por falta de alimento e assistência à saúde, assim, o fato de estas escolas formarem sujeitos conscientes de seus direitos, são vistas como “ameaça”, uma vez suas denúncias podem instigar mais pessoas a irem em busca de seus direitos coletivos.

2.3 PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS PRÁTICAS DE LINGUAGENS

2.3.1 Letramentos: origem e importância

O surgimento de uma palavra se deve à falta de conceitos para se explicar o sentido de algum fenômeno. Neste contexto, a palavra letramento surge na década de 80, com o objetivo de se justificar as altas taxas de analfabetismo e reprovação no Brasil. Diante de um cenário em que decodificar um código linguístico não garantia a produção de sentido (aprendizagem) por parte dos alunos, surgiu a necessidade da criação de uma palavra, que além da condição de alfabetizado, garantisse o domínio da leitura e escrita de forma reflexiva. Desta forma, na literatura especializada, o termo letramento vem constantemente substituindo o termo alfabetismo, isso porque, este primeiro, apresenta algo a mais que a alfabetização, pois a escrita e a leitura de nada valem se não estiverem associadas à produção de sentido (SOARES, 2011).

Para Tfouni (2010, p. 23), o letramento deve ser compreendido como um processo sócio-histórico, portanto, mais amplo que a alfabetização, uma vez que é responsável pelo desenvolvimento social e econômico das sociedades:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

No contexto supracitado, o significado de letramento transcende o espaço sala de aula e o processo de alfabetização, alcançando, portanto, processos sociais mais amplos, caracterizados pela autora como causa e consequência do desenvolvimento. Desta forma, entende-se por letramento um conjunto de práticas que envolvem a escrita e a leitura com objetivos específicos e em contextos específicos que vão além da sala de aula. Assim, torna-se letrado aquele que desenvolve habilidades de leitura e de escrita e que sabe aplicá-las à sociedade. O que ratifica Soares (2009) quando diz que alfabetizar não garante a plena formação de sujeitos letrados.

Outra definição, que não será usada nesta dissertação, mas que é comumente dada ao termo letrado, no Brasil, está associada ao conceito de pessoa erudita, versada em letras. Sendo a Pessoa Iltrada, portanto, o antônimo, pessoa não erudita, ou que não possui conhecimentos literários.

A versão do termo inglês para letramento “*literacy*”, vai muito além da decodificação da escrita em leitura, pois se torna responsável pela produção de desenvolvimento sociocultural para o indivíduo letrado e aos membros de seu grupo social. O que justifica a tradução nas obras de Olson (1997) e Ong (1998) do termo letramento como: Cultura escrita.

Contudo, o termo letramento que será usado neste estudo, terá a acepção de (Kleiman, 1995, p. 19) que o define como: “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. A escolha dessa concepção, deveu-se ao fato da mesma ser capaz de dialogar de forma mais completa as relações entre letramento e cultura, parindo do surgimento da escrita até o processo de evolução da sociedade.

Hodiernamente, no Brasil, embora os professores não se limitem ao ensino da escrita e da leitura, as práticas de letramentos não ocorrem de forma efetiva. Assim, quando se anuncia que o índice de analfabetismo é alto no Brasil, refere-se ao baixo nível de letramento, ou seja, da grande quantidade de pessoas que, de forma efetiva, não

vivem em estado ou condição de quem sabe ler e escrever. Trata-se, portanto, de índice de letramento, não de alfabetização.

Ao enquadrar o ser humano como ser de comportamento social, parte-se da premissa de que, na atual conjuntura, não existem indivíduos com nível nulo de letramento, e sim, diferentes níveis de letramento. Isso porque mesmo que um indivíduo seja analfabeto (não saiba ler e escrever), quando inserido em um contexto de pessoas letradas, sua permanência na sociedade estará condicionada a ser letrado, ou seja, a saber interagir com os gêneros textuais básicos da sociedade a qual está inserido (BOTELHO, 2012). O que ratifica Tfouni (2006, pág. 23) quando diz que o termo “iletrado” não se apresenta como antítese a “letrado”, isto porque:

[...] Não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isto se pressuponha sua inexistência.

Deste modo, precisa-se esclarecer a ideia, inclusive, difundida no meio acadêmico, de sinônimo entre “Não alfabetizado” e “iletrado”, uma vez que pessoas não alfabetizadas apresentam, na atual conjuntura social, variados níveis de letramentos.

Considera-se o letramento, portanto, como um processo contínuo, determinado pelas práticas sociais produzidas por sujeitos que interagem entre si através de discursos mais ou menos letrados (TFOUNI, 2006), pois deste modo, evita-se classificações preconceituosas.

A escola é vista como a mais importante das “agências” de produção de letramento, isso porque é responsável pela alfabetização, uma prática de letramento que consiste no processo de aquisição de códigos linguísticos (Numérico e Alfabético) que quando quantificados, determinam o mérito ou não da promoção do aluno na escola. Diferentemente de outras “agências” de letramento como a família, a igreja, as ruas, local de trabalho, dentre outros que promovem a aquisição de diferentes competências linguísticas de forma arbitrária (KLEIMAN, 1995).

Considera-se letrar mais que alfabetizar, porque enquanto a alfabetização preocupa-se em juntar letras (significado) para formar palavras (significante), o ato de letrar prioriza as habilidades de prever, inferir, generalizar, comparar e acima de tudo estabelecer relações de sentido. Ou seja, enquanto o alfabetizado faz leituras literais, diferentes níveis de letramento permitem leituras críticas.

2.3.2 Multiletramentos, letramentos e alfabetização na educação básica

Em uma sociedade que preza por profissionais cada vez mais qualificados e antenados com as mais diversas e atuais demandas do mercado é extremamente importante que os sujeitos possam fazer uso de um considerável conhecimento linguístico/linguageiro colaborando satisfatoriamente com o seu desenvolvimento profissional/pessoal. Assim, não é de hoje que se fala em alfabetização¹ e letramento².

Por muito tempo no Brasil, buscou-se uma definição de um bom usuário da língua como alguém alfabetizado, e não, necessariamente, letrado. Desse modo, se pensou muito mais na codificação, do que em um uso adequado da linguagem no dia-a-dia do cidadão. Assim, para Soares (2000, p. 47), letramento é entendido como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Ela ainda define a alfabetização como a ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. Com isso, pode-se inferir que o conceito de letramento comporta a concepção de alfabetização, e essa supõe ações consideravelmente específicas.

Se por um lado, temos, de modo bastante sucinto a alfabetização como o uso mecânico e decodificado da escrita, no qual muitas vezes se pensou que bastava um conhecimento sistemático do sistema ortográfico da língua. Por outro, temos o letramento que é – estamos sucintamente tratando – um conglomerado de ações de uso linguístico/linguageiro no âmbito social no qual o sujeito fará de modo crítico, criativo, consciente ou não ações que façam parte significativamente do seu cotidiano. Sendo assim, não basta conhecer as letras – no caso do português brasileiro – para se locomover nos diferentes espaços da sociedade por meio da linguagem; mas, fazer uso adequado dos mais diversos registros que a língua pode oferecer ao decorrer do desenvolvimento cognitivo do aprendente/usuário do idioma.

É importante lembrar que ambos – tanto a alfabetização, quanto o letramento – são processos sociais presentes em âmbitos formais (escolas, universidades, etc.) e não formais (família, etc.). Diferentes atividades, por exemplo, são efetivadas sem a pretensão de servir de ação para o desenvolvimento de alfabetização, como de letramento, mas, levam o usuário da língua a se apropriar de gêneros que incitam ambos

¹ Para melhor aprofundamento sugerimos a leitura da seguinte obra: SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2011.

² Idem

processos. Gêneros textuais como formulários, questionários, curriculum vitae, fichas de inscrição de concursos e outros tantos são ferramentas para o cidadão se deparar com a necessidade não apenas da decodificação, mas de um uso adequado da língua buscando prezar por seus direitos e evitando equívocos e ações desnecessárias no seu dia a dia.

Por outro lado, ações em um âmbito formal – como é o caso da escola e da universidade – precisam ser planejadas e trabalhadas de modo que sejam satisfatórias aos estudantes. Assim, a prática educacional precisa considerar a problemática do letramento – sem esquecer da alfabetização – como fator preponderante para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa do Brasil. O trabalho com letramento abre as portas de um mundo fascinante da linguagem de modo satisfatório, pois

É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas. (ROJO, MOURA, 2012, p. 36)

A escola não consegue comportar de modo imediatista todos os fenômenos dos quais a sociedade passa. No entanto, os atuantes no âmbito formativo – com destaque para os professores – precisam estar atentos com as novas demandas sociais e uma delas diz respeito aos novos modos de interação tecnológicos. Desse modo, é necessariamente urgente uma tomada de consciência por parte dos formadores, uma reflexão crítica diante dos mais variados recursos existentes que podem funcionar positivamente no processo de ensino-aprendizagem de português brasileiro. Com isso, é importante destacar que vivemos a chamada era das linguagens líquidas. O que para Santaella (2007) trata-se de um *networking* necessário ao desenvolvimento de competências múltiplas, chamadas pela autora de “criações conjugadas” que consistem em vários mecanismos linguageiros que, de forma significativa, contribuem para a boa performance da comunicação.

Outro aspecto indispensável, da pesquisa, que são os letramentos que dialogam entre si formando multiletramentos, são textos da contemporaneidade que carecem de novas competências/ capacidades de leitura e (re)produção.

As práticas de letramentos atuais precisam ser repensadas. Hoje, sente-se a necessidade de estudar as relações das diversas linguagens que compõem um texto, que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia, por exemplo. A aula do português brasileiro se tornou um âmbito comparado a um oceano de ações, dinâmicas e contextualizadas.

Coloca-se, então, em relevo a urgência por um ensino que preze por um trabalho linguístico atual, contemporâneo, o que para Rojo e Moura (2012) é tido como certos artefatos digitais, dos quais são observados o uso que se bem desenvolvido gera algumas habilidades que a escola deveria, hoje, tomar por função como letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos.

Percebe-se, então, a complexidade e a pluralidade de âmbitos dos quais o professor de português pode atuar de modo significativo e crítico e com isso, se pergunta o que se entende por multiletramentos, o que vem a ser um trabalho com a linguagem no âmbito formativo? Assim, Rojo e Moura (2012, p. 13) esclarecem que:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para os dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Em um mundo cada vez mais globalizado, pluralizado, não se pode mais desconsiderar a diversidade de ações da linguagem, a rápida troca de informações e a considerável ação humana por meio dos mais diversos meios de comunicação e tecnologia. Com isso, torna-se necessário considerar uma educação que reconheça os estudantes como seres multiculturais envolvidos e que constroem e desconstroem mitos, fatos e ideias em uma sociedade cada vez mais líquida. Essa multiplicidade de linguagem pode ser pensada e refletida por meio de ações didáticas que reconheçam a subjetividade do estudante. Rojo (2012, p. 14) afirma:

Uma educação linguística adequada a um alunado multicultural se configura, segunda a proposta, como aquela que possa trazer aos alunos projetos (designer) de futuro que considerem três dimensões: a **diversidade produtiva** (no âmbito do trabalho), o **pluralismo cívico**

(no âmbito da cidadania) e as **identidades multifacetadas** (no âmbito da vida pessoal (Kalantzis e Cope 2006a). Um âmbito relativamente abandonado nessa elaboração teórica é justamente o campo da (re)produção cultural. (grifos da autora).

Esse conceito de multiletramentos, desenvolvido no âmbito do Grupo de Nova Londres, logo de início por meio do prefixo ‘multi’, caminha para o reconhecimento da multiplicidade de ações languageiras que caracterizam o que se chama de modernidade tardia, reconhecendo à globalização, as culturas híbridas, as diversidades culturais e de gênero, entre aspectos consistentes que fazem parte da atual sociedade. Nesse âmbito, percebem-se no trabalho do Grupo citado anteriormente, dois caminhos quanto ao “múltiplo”, de um lado, há de se considerar a multiplicidade de linguagens e do outro a pluralidade e a diversidade cultural. Tal realidade mostra a importância de reconhecer a complexidade diante do tratamento quanto à linguagem na contemporaneidade cuja produção de novos meios de interação e informação é corrente, fazendo com que professores e instituições não fiquem aquém de ações metodológicas que colaborem com a formação de um cidadão crítico e consciente de seu papel na atual conjuntura.

Nesse espaço, pensa-se a diversidade produtiva como um âmbito no qual concerne ao bom uso da linguagem por meio da adequação da produção de gêneros textuais condizentes com a contemporaneidade; o estudante do Ensino Médio atualmente precisa ser motivado a observar aspectos laborais diante da diversidade linguística existente e quais as estratégias que podem ser usadas para o seu sucesso como cidadão ético e crítico. Um trabalho que reconheça essa diversidade faz com que o aprendente/usuário da língua possa se perceber como sujeito crítico/criativo a partir do momento do qual é levado a pensar e agir por meios interacionais contemporâneos e, a realizar ações cotidianas de modo satisfatório.

Quando se fala de pluralismo cívico, busca-se apresentar o tratamento de uma visão crítica, cidadã e posicional do sujeito diante das demandas sociais; principalmente, quando se pensa em uma sociedade multifacetada e pluralizada como a brasileira que precisa urgentemente reconhecer-se como nação rica em diversidade ideológica e racial.

O sujeito é um ser composto por vários papéis sociais, ou seja, possui uma identidade multifacetada. Desse modo, pode-se observar que determinado cidadão ou cidadã possui vários papéis sociais como professor, namorado, amante, amigo, religioso etc. recordamos aqui um exemplo de Bauman em seu livro *Identidade* no qual ele

destaca que uma amiga sua estava cansada em carregar tantas identidades. Assim, pode-se observar o discente que fala português, por exemplo, escutando uma canção em alemão, fazendo uma compra em alguma loja virtual da China e envolvido com cinema de outro país em outro idioma.

A considerada *(re)produção cultural* pode ser entendida como a ação na qual a escola deveria motivar seus alunos – ou outros setores da sociedade – na construção de diversas expressões culturais/conceituais e, folclóricas. Essa reflexão e ação acerca do processo de ensino linguístico deve ser planejada ao decorrer do referido âmbito de modo que os estudantes possam levar para a sua vida profissional e/ou pessoal de modo satisfatório o conhecimento para uso cidadão nos mais diferentes ambientes no qual estejam inseridos.

De modo amplo, estes âmbitos indicam que não existem mais motivos para se pensar em uma sociedade desconectada, pois nota-se que estudantes de qualquer âmbito estão munidos de tecnologias que façam uso para o desenvolvimento de ações linguageiras consistentes. Não se pode mais pensar em espaços delimitados pelas fronteiras nacionais ou regionais, com isso, alunos interagem dentro e fora do país sem se dar conta das trocas culturais, da dimensão híbrida na qual o mundo se tornou. Desse modo, Canclini (apud ROJO; MOURA, 2012, p. 16) mostra que:

“[...] esses pares antitéticos – cultura erudita/popular, central/marginal/de massa – já não se sustentam mais faz muito, nem aqui nem acolá. Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas.

Para o autor, a produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridação que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias.

O que para García Canclini (2008), trata-se do processo de descolecionar os “monumentos” patrimoniais escolares. Isso, de acordo com o autor deve surgir da inserção de outros e/ou novos gêneros de discurso, isto é, de novas mídias, línguas, variedades, linguagens e tecnologias.

Lemke (2010), afirma que o texto nem sempre constitui a estrutura básica em um contexto midiático. Portanto, torna-se necessário o dialogismo entre os mais diversos letramentos (literário, discursivo, midiático, dentre outros) com os legados culturais, ou pluriculturais, que são de suma importância para o processo de construção de sentido nas práticas sociais do cotidiano dos discentes. Assim, a pluralidade cultural

presente nas ações cotidianas, não podem ser ignoradas pelas instituições de ensino, pois, estas são formadoras de sentido quando representadas por expressões artísticas, midiáticas e semióticas.

No que diz respeito à produção de materiais didáticos, Chartier (2002) explica as diversas polifonias existentes durante a produção textual, isso porque toda escrita é uma reescrita, a qual permite múltiplas vozes em contextos variados. Ou seja, todo discurso produzido por um autor traz consigo múltiplos conhecimentos que dialogam entre si (empírico, acadêmicos, teológicos e filosóficos), o que torna a produção de conhecimento uma ação coletiva e dinâmica.

O termo multiletramentos tem sua origem a partir das discussões do chamado Grupo de Nova Londres³ referente às reflexões diante do futuro das práticas pedagógicas em relação às mudanças sociais e culturais que são consideradas frutos dos processos de globalização e do avanço de novas tecnologias da comunicação e informação. Os estudiosos desse grupo consideraram novas demandas diante de tantas mudanças gerando diversificados tipos de letramentos que estão além das habilidades de ler e escrever e, com isso, perceberam que tais práticas não ficavam/ficam restritas ao campo das linguagens, mas envolvem o domínio e a capacidade de desempenhar diferentes habilidades e competências, adentrando, cada vez mais, em amplos campos como o social, político e cultural, ou seja, estando além do campo educacional.

O termo gera também uma adequação etimológica que vai além da alfabetização (KLEIMAN, 1995; 2005; SOARES, 2006; CASSANY; CASTELLA, 2010), o que significa que sua conceitualização encontra-se em um amplo campo no qual está além da simples codificação de letras e palavras, apresentando aspectos criativos diante das ações languageiras e culturais. Desse modo, adota-se o termo multiletramentos como o adequado para explicar o impacto de todo um conjunto de práticas sociais, domínios e usos dos mais diversos códigos de linguagem e uso de tecnologias da comunicação e informação. Street (2012) afirma que existe um guarda-chuva dos multiletramentos no qual encontram-se o letramento digital, o letramento visual e o letramento crítico. No entanto, é válido destacar que estes não constituem um meio excludente ou interdependente, mas um contexto híbrido que permite uma interrelação.

³ O grupo de Nova Londres é formado por acadêmicos dos Estados Unidos (Grupo formado por dez acadêmicos dos Estados Unidos (Courtney Cazden, James Gee e Sarah Michaels), Reino Unido (Norman Fairclough e Gunther Kress) e Austrália (Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke e Martin Nakata).

No cotidiano dos sujeitos, existem diversas práticas nas quais estes se comunicam não apenas por meio de palavras, mas também de sinais, gestos e imagens, além de outros recursos semióticos, caracterizando as atitudes comunicativas como eventos multimodais que agregam os mais diferentes modos e recursos semióticos, independente do meio pela qual a comunicação se dá, seja impresso ou digital, oral ou escrito. Assim, a multimodalidade tem chamado a atenção por parte de pesquisadores nas mais diferentes áreas de estudo, com especial atenção quanto aos avanços das tecnologias da comunicação e informação.

Quanto ao campo de estudos da linguagem, como foco especial em linguística aplicada e na análise do discurso, Van Leeuwenn (2011, p. 668) apresenta a multimodalidade a partir de um percurso histórico do termo, partindo dos anos 1920, no qual era utilizado no campo de psicologia para explicar a reação dos sujeitos quanto aos diferentes sentidos passando pelas escolas de Praga, Paris e Estados Unidos. Nesse âmbito, o termo foi sendo ampliado para adentrar no campo da linguística, até que, mais recentemente, e inspirado nas ideias do britânico Michael Halliday, o termo “multimodalidade” passou a ser adotado nos estudos de linguística aplicada, principalmente no que se refere à sua aplicação nos estudos de linguagem e educação.

De acordo com Van Leeuwenn (2011) pode-se entender multimodalidade como o uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como a linguagem verbal, imagens, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos. Desse modo, pode-se entender que essa integração permite que texto e imagem assumam papéis diversos, mas não significa a substituição de um por outro, tal ideia é corroborada por outros teóricos como Kress (1998), Goldstein (2008), Martinec e Salway (2005) e Lemke (1998).

Desse modo, a multimodalidade é concebida de acordo com a semiótica social de Kress e van Leeuwen (2001, p. 20), para a qual a produção de sentidos é um evento social, sendo a comunicação definida como “um processo no qual um produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido como interpretado ou usado”. Por outro lado, é importante ressaltar que a comunicação se materializa através de um conjunto de ações que envolvem todos os participantes do ato comunicativo, o que, de certo modo, depende de uma comunidade interpretativa que necessita, por sua vez, de um compartilhamento de conhecimentos semióticos em quatro níveis: produção, distribuição, design e discurso (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 8). Ou seja, características como reprodução ou originalidade, acessibilidade, concepções ou ideias

devem estar articulados e ser interpretados, ainda que isso não signifique que sejam apenas uma única interpretação, uma vez que, mesmo fazendo parte de uma dada comunidade, determinados sujeitos podem ter experiências diferentes que levem a visões/interpretações diversas.

Nessa perspectiva, Kress (1998) a chama de “nova teoria de representação” e afirma que, no contexto da produção textual para atividades de leitura em meio eletrônico “a tarefa dos criadores de textos é a de uma orquestração complexa” (KRESS, 1998, p. 77). Nesse âmbito, tornam-se necessárias habilidades de coerência textual e de articulação com os meios que a tecnologia disponibiliza, para que essa conexão seja usada de maneira harmoniosa. Tais habilidades devem ser trabalhadas com os leitores de modo que eles possam se enquadrar nos textos tratados que agora são vistos como recriadores, transformadores, de conjuntos de recursos representacionais, e não mais usuários de sistemas estáveis (KRESS, 1998, p. 77). De outro modo, os leitores não são mais apenas os receptores de ideias, mas potenciais reconstrutores delas e produtores motivados por elas para novas produções.

Nesse âmbito, é evidente o caráter interacional da leitura e da postura de um leitor cada vez mais ativo e crítico, visto que se usa e manipula informações “em uma situação em que vários modos de representação são trazidos para composições textuais” (KRESS, 1998, p. 77). De outro modo, a conexão nessa interação (leitor-texto) vai depender, de certo modo, do leitor que fará a articulação e interpretação dos diversos modos (imagem e texto) e recursos semióticos (como cores, tipografia e organização textual) que compõem o texto para construir sentido.

Por fim, a multimodalidade tornou-se um fenômeno no qual é estudado de modo a demonstrar aspectos do uso da linguagem integrados a outras dimensões da sociedade com a dimensão política, sócio e cultural. Além de ter de se considerar como um construto amplo e complexo que mostra o conturbado mundo do ser humano contemporâneo, no qual diferentes maneiras podem ser tratadas em uma perspectiva cada vez mais pluralizada.

Como já visto, os gêneros textuais são construtos sociais dos quais os sujeitos fazem uso diariamente de modo consciente ou inconsciente. Nas suas mais diversas tarefas educacionais, profissionais ou pessoais, os gêneros estão lá, de uma bula de remédio a uma fatura de cartão de crédito é por meio destes elementos sociais que nos comunicamos em grande parte.

É importante destacar que a diversidade, praticidade e criatividade da sociedade vieram ao encontro das novas tecnologias, de modo a ampliar as funções e características dos gêneros textuais existentes e dando-lhes uma pluralidade de outras características que colaboram com o que se pode chamar de multiletramentos. Desse modo, é válido considerar que as práticas da linguagem que o sujeito contemporâneo desenvolve estão além do simples uso de um dado gênero textual; com isso, traz-se em um dado evento o uso de aspectos quanto som, imagem e outras linguagens semióticas que vem ao encontro da dinâmica de um grupo social no qual se deseja praticidade e informação.

Ao observar a presente reflexão, é fundamental considerar que os gêneros textuais acompanham a humanidade e de modo evidente, nota-se que, o desenvolvimento de novas tecnologias estimula à criatividade de novos gêneros textuais e/ou a adaptação daqueles já utilizados em um determinado grupo social. Com isso, o dinamismo de um construto social como é o gênero textual faz uso de aspectos inovadores desenvolvidos quanto às novas tecnologias da informação e comunicação. Assim, é impossível pensar uma linguagem atual e multifacetada sem considerar as diversas características de uma semiótica cada vez mais complexa que mostra a atual diversidade humana nas suas expressões languageiras.

Neste trabalho, conforme já abordado até então, o foco gira em torno dos multiletramentos considerando a multimodalidade e não focando na hipermodalidade, pois para este último aspecto será necessária uma nova ou futura investigação. Desse modo, chega-se a considerar uma intrínseca relação na produção e no uso de gêneros textuais vinculados às novas maneiras da construção de modelos comunicativas que se faça valer a necessidade de comunicação, principalmente, quando se pensa em educação. No entanto, uma educação crítica e viva, atual, contemporânea, de modo que faça sentido para o sujeito e colabore significativamente com a formação do cidadão do século XXI.

2.3.3 Gêneros textuais e os letramentos

Na comunicação humana contemporânea, utilizam-se diversos mecanismos de interação. Assim, muito mais que sinais e palavras, faz-se necessário o uso dos chamados gêneros textuais. No entanto, nem sempre os sujeitos estão sensíveis à utilização deste construto social que vem sendo estudado no campo da linguagem há consideráveis décadas. Desse modo, nesta parte do trabalho, apresenta-se o que se pode

entender e conceituar acerca do que são os gêneros textuais e quais suas funções, na sociedade atual, do mesmo modo, discorre-se acerca de sua relação com os letramentos e outras demandas concernentes ao objetivo da presente investigação.

De uma bula de remédio que se deve ler para um uso adequado da medicação como um manual de uma máquina em uma grande indústria, são os gêneros textuais que personificam ou materializam tais informações para o usuário do idioma poder se movimentar textual e discursivamente no mundo.

Os caminhos da comunicação estão cada vez mais abertos com os avanços nas tecnologias de comunicação e informação (TICs) que têm facilitado o acesso e a circulação de informação. Sem sombra de dúvida a internet é um grande exemplo que estes caminhos comunicacionais vêm cada vez mais se dinamizando quebrando as barreiras geográficas. Diante desse rápido e amplo desenvolvimento de novas tecnologias, um dos efeitos dessa maior rapidez na comunicação e na circulação da informação é o crescente papel da imagem em diversos contextos das relações humanas. Um bom exemplo é o uso de aplicativos que ajudam o sujeito tanto a se movimentar no trânsito quanto o envio de documentos.

Antes de outras discussões, é necessário tratar do significado do termo gêneros textuais e qual sua importância quando se pensa no ensino de modo geral. Assim, pode-se entender das mais diversas maneiras, a conceituação e/ou definição do termo em questão. Marcuschi (2001) afirma categoricamente que já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Com isso, é considerado como fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano sendo entidades sócio-discursivas e formas de ação na sociedade incontornáveis nas mais variadas situações comunicacionais. O autor ainda afirma que, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas. Desse modo, é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais existentes na contemporaneidade em relação à sociedades anteriores à comunicação escrita.

Percebem-se nos últimos dois séculos que foram as chamadas ‘novas tecnologias’, de modo especial aquelas ligadas à área da comunicação/informação, que

propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. De certo modo, não são propriamente as tecnologias por si que dão origem aos novos gêneros, e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias, suas interferências nas atividades comunicativas diárias que são frutos das necessidades sempre cambiáveis das sociedades tidas como ‘modernas’. Com isso, os grandes meios tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas das massas sociais, vão por sua vez propiciando e abrigando novos gêneros bastante característicos. Nesse âmbito, surgem novas formas discursivas, tais como teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais, mensagens via whatsapp e assim por diante. Esses novos gêneros, sem sombra de dúvida, são inovações absolutas, quais criações desde o início, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes.

Pode-se afirmar que toda essa reflexão parte da ideia de transmutação tratada por Bakhtin que afirma que tal fenômeno é caracterizado pela assimilação de um gênero por outro gerando novos gêneros textuais. As ditas “novas tecnologias” favorecem tal surgimento; no entanto, nem sempre são absolutamente novos. Coloca-se como exemplo aqui o caso do telefonema que possui características de uma interação face a face, mas faz uso de outro suporte. Outro exemplo pode-se citar o e-mail – ou correio eletrônico – que gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas (pessoais, comerciais etc.) e nos bilhetes os seus antecessores.

2.3.4 Gêneros textuais, sua definição e distinção de tipo textual

É importante lembrar que ocorrer em alguns espaços formativos – como nos ensinos médio e superior – equívocos quanto ao uso dos termos em questão. Assim, aspecto teórico e terminológico relevante é a distinção entre duas noções nem sempre analisadas de modo claro na bibliografia pertinente. Com isso, trata-se de distinguir entre o que se convencionou chamar de **tipo textual**, de um lado, e **gênero textual**, de outro lado. Parte-se, então, do pressuposto elementar de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto (oral, escrito ou misto). De outra forma, parte-se da ideia de que a comunicação verbal é possível somente por algum gênero textual. Bakhtin (1997) e Bronckart (1999) defendem esta posição que, por sinal, é adotada pela

maioria dos autores que consideram a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Tal visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva e, com isso, coloca em destaque a natureza funcional e interativa e não apenas os aspectos formal e estrutural da língua. Nessa dimensão, é interessante considerar o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo, de atividade constitutiva da língua, o que equivale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos, mas como uma dinâmica social.

Dessa forma, com base nos autores citados acima, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade, sem, contudo, cair em um subjetivismo ou idealismo ingênuo. Com isso, toda a postura teórica que se apresenta aqui insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o' de algum modo. Para uma maior compreensão do problema da distinção entre gêneros e tipos textuais sem grande complicação técnica, segue-se uma definição que permite entender as diferenças sem grandes dificuldades. Tal distinção é fundamental quando se pensa em um trabalho acerca da produção e a compreensão textual⁴. Com isso, observa-se aqui uma breve definição das duas noções:

1. Usa-se a expressão **tipo textual** para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em modo amplo, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
2. Usa-se a expressão **gênero textual** como uma noção para referir os textos materializados que são encontrados no cotidiano e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, **os gêneros são inúmeros**. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta

⁴ Entre os autores que defendem uma posição similar à aqui exposta estão Biber (1988), Swales (1990.), Adam (1990) e Bronckart (1999).

comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa o espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Para uma maior visibilidade, pode-se apresentar o seguinte quadro sin ptico:

Quadro 1: Tipologia e Gênero Textual

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intr�secas;	Realiza�es linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo fun�es em situa�es comunicativas;
Sua nomea�o abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sint�ticos, rela�es lógicas, tempo verbal;	Sua nomea�o abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designa�es concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composi�o e fun�o;
Designa�es teóricas dos tipos: narra�o, argumenta�o, descri�o, injun�o e exposi�o.	Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instru�es de uso, outdoor, inquerito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa�o espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi e Dionísio (2007).

Como já visto, os gêneros textuais são construtos sociais dos quais os sujeitos fazem uso diariamente de modo consciente ou inconsciente. Nas suas mais diversas tarefas educacionais, profissionais ou pessoais, os gêneros estão l , de uma bula de

remédio a uma fatura de cartão de crédito é por meio destes elementos sociais que nos comunicamos em grande parte

Conforme já tratado, os multiletramentos levam em conta a multimodalidade, a multiplicidade de significações e os contextos culturais na complexidade da sociedade ocidental contemporânea. Com isso, é necessário destacar que todo texto é multimodal, não podendo existir em uma única modalidade, mas tendo sempre um dado compartilhamento no qual algumas características se sobrepõem às demais. Ainda nesse âmbito, é fundamental colocar em relevo que a hipermodalidade amplia o sentido de multimodalidade, ao reconhecer que existem outros tantos recursos que estão além dos textos lineares, ampliando a visão dos pesquisadores quanto ao caótico e complexo mundo dos estudos da linguagem.

Quando se depara com atual reflexão, é importante destacar que a diversidade, praticidade e criatividade da sociedade vieram ao encontro das novas tecnologias de modo a ampliar as funções e características dos gêneros textuais existentes e dando-lhes uma pluralidade de outras características que colaboram com o que se pode chamar de multiletramentos. Desse modo, é válido considerar que as práticas da linguagem que o sujeito contemporâneo desenvolve estão além do simples uso de um dado gênero textual; com isso, traz-se em um dado evento o uso de aspectos quanto som, imagem e outras linguagens semióticas que vem ao encontro da dinâmica de um grupo social no qual se deseja praticidade e informação.

Ao observar a presente reflexão, é fundamental considerar que os gêneros textuais acompanham a humanidade e de modo evidente, nota-se que, o desenvolvimento de novas tecnologias estimula à criatividade de novos gêneros textuais e/ou a adaptação daqueles já utilizados em um determinado grupo social. Com isso, o dinamismo de um construto social como é o gênero textual faz uso de aspectos inovadores desenvolvidos quanto às novas tecnologias da informação e comunicação. Assim, é impossível pensar uma linguagem atual e multifacetada sem considerar as diversas características de uma semiótica cada vez mais complexa que mostra a atual diversidade humana nas suas expressões languageiras.

Neste trabalho, conforme já abordado até então, o foco gira em torno dos multiletramentos considerando a multimodalidade e não focando na hipermodalidade pois para este último aspecto será necessária uma nova ou futura investigação. Desse modo, chega-se a considerar uma intrínseca relação na produção e no uso de gêneros textuais vinculados às novas maneiras da construção de modelos comunicativas que se

faça valer a necessidade de comunicação, principalmente quando se pensa em educação. No entanto, uma educação crítica e viva, atual, contemporânea de modo que faça sentido para o sujeito e colabore significativamente com a formação do cidadão do século XXI.

Como já visto, os gêneros textuais são construtos sociais dos quais os sujeitos fazem uso diariamente de modo consciente ou inconsciente. Nas suas mais diversas tarefas educacionais, profissionais ou pessoais, os gêneros estão lá, de uma bula de remédio a uma fatura de cartão de crédito é por meio destes elementos sociais que nos comunicamos em grande parte

Conforme já tratado, os multiletramentos levam em conta a multimodalidade, a multiplicidade de significações e os contextos culturais na complexidade da sociedade ocidental contemporânea. Com isso, é necessário destacar que todo texto é multimodal, não podendo existir em uma única modalidade, mas tendo sempre um dado compartilhamento no qual algumas características se sobrepõem às demais. Ainda nesse âmbito, é fundamental colocar em relevo que a hipermodalidade amplia o sentido de multimodalidade, ao reconhecer que existem outros tantos recursos que estão além dos textos lineares, ampliando a visão dos pesquisadores quanto ao caótico e complexo mundo dos estudos da linguagem.

Quando se depara com atual reflexão, é importante destacar que a diversidade, praticidade e criatividade da sociedade vieram ao encontro das novas tecnologias de modo a ampliar as funções e características dos gêneros textuais existentes e dando-lhes uma pluralidade de outras características que colaboram com o que se pode chamar de multiletramentos. Desse modo, é válido considerar que as práticas da linguagem que o sujeito contemporâneo desenvolve estão além do simples uso de um dado gênero textual; com isso, traz-se em um dado evento o uso de aspectos quanto som, imagem e outras linguagens semióticas que vem ao encontro da dinâmica de um grupo social no qual se deseja praticidade e informação.

Ao observar a presente reflexão, é fundamental considerar que os gêneros textuais acompanham a humanidade e de modo evidente, nota-se que, o desenvolvimento de novas tecnologias estimula à criatividade de novos gêneros textuais e/ou a adaptação daqueles já utilizados em um determinado grupo social. Com isso, o dinamismo de um construto social como é o gênero textual faz uso de aspectos inovadores desenvolvidos quanto às novas tecnologias da informação e comunicação. Assim, é impossível pensar uma linguagem atual e multifacetada sem considerar as

diversas características de uma semiótica cada vez mais complexa que mostra a atual diversidade humana nas suas expressões languageiras.

Neste trabalho, conforme já abordado até então, o foco gira em torno dos multiletramentos considerando a multimodalidade e não focando na hipermodalidade pois para este último aspecto será necessária uma nova ou futura investigação. Desse modo, chega-se a considerar uma intrínseca relação na produção e no uso de gêneros textuais vinculados às novas maneiras da construção de modelos comunicativas que se faça valer a necessidade de comunicação, principalmente quando se pensa em educação. No entanto, uma educação crítica e viva, atual, contemporânea de modo que faça sentido para o sujeito e colabore significativamente com a formação do cidadão do século XXI.

Nota-se, com base no que foi tratado até aqui, o dinamismo e variedade dos gêneros textuais de modo amplo. No entanto, a exposição da conceituação de gêneros textuais é fundamental para ampliação da discussão no presente texto para adentrar às questões referentes aos multiletramentos com foco na objetividade da investigação ora tratada.

2.4 QUESTÕES LABORAIS E PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS PRÁTICAS DE LINGUAGENS

2.4.1 Trabalho como princípio educativo

Ao considerar o trabalho como peça fundamental na construção da identidade do sujeito, é necessário observar suas características na ação humana diante do meio no qual este se encontra. Desse modo, pode-se considerar de base, a discussão acerca do que se pode pensar em trabalho. Assim, ao pensar em “trabalho como princípio educativo”, o primeiro passo da reflexão presente nesta investigação é o que se pode ter como condição e percepção do que vem a ser trabalho. Evidentemente que não cabe aqui uma digressão acerca do conceito de trabalho, apenas colocar em pauta alguns aspectos que refletem no âmbito educacional.

Enquanto que em sociedades consideradas primitivas, o trabalho tinha como principal característica a coletividade e a solidariedade, pois a produção de bens e serviços era apropriada para todos os sujeitos envolvidos naquele processo. No entanto, com o advento da economia de mercado, o trabalho passou de um espaço social de colaboração, cooperação, ação comunitária, construtivismo e sentimento de

pertencimento a um grupo ou comunidade para tornar-se uma mercadoria, uma troca, um chamado “toma lá, dá cá!”

Em meio a esta situação, o trabalho perde seu papel de âmbito construtor do sujeito como integrante de um todo e começa a construir em uma dada sociedade a individualização dos cidadãos com vista ao acúmulo do capital, trazendo para o espaço social, as lutas sociais em ebulição e construindo camadas entre as pessoas de uma dada comunidade. Com isso, é importante destacar que o trabalho colabora substancialmente com a construção da humanização do sujeito. Porém, não se configura em um valor humano de modo satisfatório considerando as referidas lutas de classes sociais, o acúmulo do capital em várias sociedades e a exploração da mão de obra já presente em um considerável tempo da história humana. Se por um lado, se pode ter o trabalho como uma atitude emancipatória, por outro pode tê-lo como meio de alienação e escravização do ser humano. Assim, vale considerar que em dado âmbito, ele pode gerar bem-estar e sensação de liberdade e por outro gerar pesadelo e sofrimento aos envolvidos.

Com isso, partindo destas verificações de modo geral, percebe-se o trabalho como um espaço dicotômico no qual se pode ver a liberdade e a limitação do sujeito pois a qualidade do trabalho e o seu valor social varia conforme as diversas ideologias presentes em um dado âmbito social.

Outro ponto a ser colocado em pauta é o chamado “trabalho produtivo” que é um construto realizado na sociedade com a ideia de algo que é produzido e tem um valor monetário e, que conseqüentemente gera lucro e ganhos para quem produz e uma certa satisfação para quem consome. Assim, neste espaço surge uma outra visão diante do que se faz nos espaços familiares, o chamado “trabalho doméstico” que, na grande maioria das vezes, é desconsiderado e ignorado pelas pessoas envolvidas, gerando exclusão e ignorando sua importância. Tal situação torna-se caótica, principalmente, no que tange o papel da mulher na sociedade, fazendo com que seja destinada a esse gênero a função de trabalho doméstico em pleno século XXI. Este ambiente também é gerado em espaços periféricos das grandes cidades, criando um olhar que deixa pessoas marginalizadas em uma dada comunidade.

Em uma economia de mercado, os sujeitos que se encontram em um papel de trabalhadores não têm controle sobre seu trabalho. Desse modo, apenas e somente apenas vendem sua força de trabalho. A distinção entre “força de trabalho” e “trabalho” foi proposta por Karl Marx que considerou o trabalho como processo e resultado de um

trabalho. Sem controle sobre a produção e sem domínio sobre a venda do produto que fez, o trabalhador acaba sendo engrenagem de uma economia que, muitas vezes, não o valoriza e aquele que compra a força de trabalho por deter o capital investe na produção de bens com valor de mercado para seu bem-estar, desconsiderando interesses mais amplos no âmbito social onde se encontra. Com isso, percebe-se a complexidade das relações que se constroem entre o indivíduo e o mundo no processo de trabalho.

Em meio a este bem-estar e ao mal-estar causado pelo trabalho, ele é a condição indispensável da existência humana, de certo modo uma necessidade eterna e a mediação entre o ser humano e a natureza (MARX, 1987). Com isso, pode-se considerar como um aspecto sempre presente nas comunidades humanas, em suas mais variadas formas.

Após este olhar acerca do que vem a ser o chamado “trabalho”, pode-se pensar, então, diante do que se considera sobre a formação, que neste texto não significa apenas dar forma a algo físico ou abstrato e, sim, a construção quanto à uma forma dinâmica integrando um componente artístico, cultural e educacional. Assim, nota-se o desafio como ação fundamental para pensar maneiras de refletir acerca desta relação entre construção formativa (educação) e o trabalho. É desafiadora, também, porque as situações de mudanças são variadas, ora se pode mudar ações quanto à formação do sujeito, ora não se consegue de modo efetivo essas mudanças.

Feitas estas considerações, é importante recordar toda a construção do sistema de escolas técnicas federais que por décadas ofereceram oportunidades a milhões de brasileiros de alcançarem uma formação profissional de modo que estes sujeitos colaborassem significativamente para mudanças, não apenas no seu modo de vida material, mas, também, no seu modo de ver a vida de construir ideias e de se reconhecer como um sujeito crítico e construtor de uma sociedade moderna. Tais instituições federais, tornaram-se institutos que ampliaram a oferta de formação do ensino técnico para o ensino superior, ampliando a visibilidade de construção profissional do brasileiro.

2.5 QUESTÕES SOCIOCULTURAIS E PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS PRÁTICAS DE LINGUAGENS

2.5.1 Cultura como princípio educativo

É uma tarefa árdua e dinâmica que requer bastante leitura e reflexão definir cultura. Assim, parte-se sucintamente de sua história para apresentar sua complexidade e chegar a uma conceituação. O termo ‘cultura’ vem do latim e pode ser entendido como o manejo cuidadoso que havia com o trabalho no campo e com o gado (MELLO, 2009). De acordo com Cuche (2002) e Geertz (1998), no século XIII, o termo designava uma parte da terra cultivada, e no século XVI, esse conceito passou a ser sinônimo de ter conhecimento. Nesse âmbito, o sentido de cultura passou a ser entendido como um trabalho para saber mais, conhecer mais, desenvolver o conhecimento por meio da observação. Com isso, passou-se a pensar em cultura como busca incessante de ampliação de conhecimentos e desenvolvimento do sujeito. No século XVIII, cultura promoveu importantes debates e passou a ser compreendida como a cultura das artes, da alta costura, dos países chamados de ‘desenvolvidos’ ou ‘civilizados’ tendo início da ideia de civilização. Cuche (2002) destaca que, a partir desse período, a noção de cultura começou a ser considerada como um aspecto aplicável ao que é considerado humano e amplamente construído a partir do coletivo.

As discussões sobre cultura deram espaço para o surgimento de outro conceito próximo que é o de civilização. Assim, segundo Laraia (2004), o conceito de cultura está muito próximo do de civilização, pois cultura evoca os progressos pessoais e civilização os progressos coletivos (CUCHE, 2002; LARAIA, 2004). Nesse âmbito, a civilização pode ser entendida como um processo de melhoria da educação, da instrução de uma sociedade, um elemento primordial para a formação de gerações futuras, deixando de ser sinônimo de cultura. Nesse ponto, a colonização pode ser considerada como atitude de alguns povos europeus em ‘civilizar’ aqueles que eles consideravam desprovidos de educação. Ocorre certa distinção entre cultura e civilização em algumas sociedades. Desse modo, Vinozzi (2006, p.10) afirma que civilização é “a avaliação histórica e positiva de que um determinado povo produziu e a cultura pode ser entendida como os aspectos característicos de um determinado grupo étnico”.

Ao considerar a contemporaneidade, cultura pode ser entendida como uma construção teórica e complexa que mostra duas partes: a da unidade – considerando a cultura do sujeito – e a da diversidade, ao se considerar a variedade presente nas mais diversas sociedades. De outro modo, se pode considerar – sem hierarquia ou importância nessa ordem – como um objeto de estudo onde se percebe o sujeito em primeiro plano e o coletivo em segundo.

Para Lafuente (2005), a cultura é um termo extremamente difícil de definir, pois o sujeito não se dá conta de que está imerso nela. Tal dificuldade de perceber a própria cultura é comparada à água e ao peixe que está nela. Desse modo, o ser humano precisa sair do seu meio cultural e procurar desenvolver um olhar de fora para buscar o entendimento da sua cultura, seja familiar, étnico, racial, genérico ou social. Cada país tem sua própria cultura política e histórica, estilos intelectuais próprios, medos sociais, esperanças, orgulhos, significados e valores unidos à sua língua e à sua história (KRAMSCH, 1993). Nessa perspectiva, a cultura se constrói por meio da aprendizagem e do cotidiano em todas as circunstâncias das quais se desenvolveu a vida humana. O processo de apropriação de uma dada cultura começa a partir do nascimento e passa por todas as fases da vida. Nestes períodos, o indivíduo estabelece diferenças entre os muitos aspectos de sua cultura, dos quais, alguns se mantêm e outros são modificados, e de outras culturas em contato, colaborando com a sua pluriculturalidade. Portanto, pode-se dizer que cultura também é uma sedimentação da experiência histórica das pessoas e dos múltiplos grupos sociais. Contribuição que dialoga com Freire (2012, p. 18) ou pontuar que “Cultura é todo o resultado da sua atividade humana, do esforço criador e recriador do ser humano, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens.”

Adota-se, então, a contribuição de Geertz (2003) que considera a cultura como um “sistema de símbolos” no qual se pode considerá-la como um conjunto de estruturas conceituais, tendo o símbolo como aspecto principal que para os membros de um grupo social constituem a realidade compartilhada entre sujeitos fazendo o que se entende como cultura compartilhada. Tal concepção, enfatiza a coerência de todo o sistema, do seu tratamento diante do que é simbólico e tais características se mostram como colaboradores da identidade dessa comunidade.

Segundo Albó, a cultura em seu sentido universal, é entendida como o “conjunto de características adquiridas pela aprendizagem, em oposição às que são herdadas biologicamente; é, então, cultural (e não biológica) qualquer característica aprendida e não transmitida biologicamente” (2005, p. 16). Ser branco ou barbudo, por exemplo, são características biológicas, aspectos como o modo de se comportar ou de se vestir, já está em um âmbito cultural.

Em um sentido mais específico, designa-se também por cultura o conjunto de características também adquiridas pela aprendizagem e compartilhados por um grupo

social (ALBÓ, 2005), uma vez que o fundamental não se aprende de maneira isolada, mas por meio de um grupo social, ou seja, a cultura é um construto social.

Em qualquer cultura os comportamentos e conhecimentos adquiridos podem ser organizados em três campos conforme Albó (2005, p. 36) descritos a seguir: 1. Tecnologia (cultura material, sobrevivência em face da natureza); 2. Relações sociais (cultura e sociedade); 3. Mundo imaginário (cultura simbólica).

Estes campos são desdobrados nos seguintes tópicos:

Tecnologia:

- 1) Manutenção sustentável do meio ambiente, de acordo com cada área ecológica;
- 2) Território, ocupação do espaço;
- 3) Habitação, indumentária;
- 4) Produção, economia;
- 5) Alimentação e consumo;
- 6) Saúde e tratamento das enfermidades.

Relações sociais:

- 1) Organizações básicas: família, grupo de famílias, divisão interna do trabalho;
- 2) Relações de gênero e de geração na família e em outras instâncias superiores;
- 3) Relações de produção: divisão do trabalho, intercâmbios, reciprocidade e comércio;
- 4) Comunidade e níveis superiores: organização; autoridade, assembleia;
- 5) Política interna: tomada de decisões, conflitos e suas soluções;
- 6) Política em relação a outros grupos e aos poderes não indígenas locais e nacionais.

Mundo imaginário:

- 1) Língua, mitos e contos, história do próprio grupo, relatos culturais;
- 2) “Textos” ou linguagens plásticas (tecelagem, cerâmica etc.), sentido dos intercâmbios;
- 3) Expressões artísticas: música, canto e dança; artes plásticas e visuais;
- 4) Religião: ritos, celebrações e crenças, cosmovisão;
- 5) Ética e valores: nos ditos populares e provérbios, nos usos e costumes;
- 6) Forma de educação e transmissão da cultura às novas gerações.

2.5.2 Cultura nacional e regional

Após a conceitualização de cultura, parte do universal – que é o entendimento da cultura em sentido amplo –, para o subjetivo – que é a tentativa de observá-la de maneira mais particular –, chega-se a uma taxonomia em cultura nacional e regional. Com isso, a de se considerar cultura nacional como as tradições e costumes de uma determinada comunidade, sua maneira de viver, seus valores em um âmbito nacional (KRAVISKI; BERGMANN, 2006). Já como cultura regional, entende-se o que se tem como principais características as tradições e os costumes de uma determinada comunidade, sua maneira de viver e seus valores em um âmbito local, mais específico. No entanto, para Alsina (1999), classificar cultura em nacional e regional não é tarefa fácil e esbarra em particularidades de cada país.

É um terreno arenoso e delicado quando se procura delimitar essas duas características dicotômicas como esta – regional/nacional – e, não colabora significativamente a entender a realidade de um povo, de uma comunidade. Com isso, delimitar exatamente o que é nacional e o que é regional não é tarefa fácil, pois são características da cultura que não se mede e que dificilmente se pode traçar uma linha constitutiva. No mesmo âmbito, é uma maneira de observar com mais detalhes aspectos de diversas comunidades que compõe o conglomerado cultural de um dado país ou grupo social.

Diante da discussão acerca desta dicotomia, pode-se tratar de um conceito que possui forte interação com o que vem a ser cultura que é o conceito de identidade, pois tal questão permeia muitas discussões sobre a contemporaneidade. Assim, de início, Bauman (2005, p. 12) destaca que “Numa sociedade que tornaram incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de ‘solidificar’ o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade, levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída”. Com isso, as identidades não podem ser entendidas como um aspecto do ser humano concreto e estático. Elas estão em plena mudança por meio dos questionamentos, observações, construções e desconstruções de ideologias e hábitos que fazem de um determinado sujeito participante de um ou mais grupos. O autor ainda destaca o curioso caso de uma amiga sua que reclamava que estava sobrecarregada de identidades por ser mulher, judia, húngara, norte-americana e

filósofa. Com isso, descreve que entendia que tal situação por si só, já era o bastante para se pensar sobre esta questão.

O conceito de identidade, para Hall (2006, p. 08) “é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”. Com isso, nota-se que não é fácil defini-lo de modo satisfatório considerando sua complexidade, pois não é um construto que se pode considerar fixo o suficiente para entendê-lo sem levar em conta múltiplas considerações. Por isso, buscar o conceito de identidade é entrar em um amplo espaço com os mais diferentes ramos e buscar um ponto em comum entre eles. É diante desta diversidade que a identidade se torna concreta aos olhos de quem procura investigar/pensar o cultural, pois é devido ao que é diferente que se começa o questionamento a respeito de onde se vem e a quem se pertence.

Para Sawaia (1996, p. 83), ao analisar o papel da identidade considera-se acerca de uma reflexão que trata de uma “[...] perspectiva de análise que tem a possibilidade de fugir tanto das metanarrativas quanto do relativismo absoluto, assim como a possibilidade de garantir o respeito à alteridade e de proteger-se contra o que pode ser considerado estranho”. Com isso, as trocas entre diferentes culturas podem favorecer encontros que se pode chamar de ‘crioulos’. Em meio a isso, a identidade se mostra como um processo resultante do confronto permanente entre o ser polissêmico e o homogêneo. Nesse âmbito, torna-se importante considerar a construção da territorialidade, fazendo com que a problemática da identidade venha à tona com a dicotomia identidade nacional / identidade regional. As identidades nacionais têm forte relação com a cultura, sendo constituídas por “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2006, p. 08). Na contemporaneidade, as novas formas de pertencimento se afirmam na medida em que fenômenos sociais e econômicos reforçam a identificação e a lealdade aos mais variados grupos sociais.

Por fim, entende-se que a identidade nacional se constrói de um modo representativo, ou seja, ela é uma forma efetivamente contemporânea que faz uso de diversas características para a formação de um grupo social. Em meio a isso, passa-se a considerar a educação como fator preponderante para a construção de uma identidade que se faça viva e crítica.

2.5.3 Educação e cultura

No caminho das sociedades, muito já se discutiu sobre o papel social da educação e sua contribuição quanto à construção do ser humano contemporâneo. Das práticas sociais à constituição de uma grade curricular, passando pelas escolas de ofício e demais tipos de instituição, a educação desperta considerável discussão quanto ao seu papel em uma dada comunidade. Como afirma Brandão (2002, p. 141)

somos seres humanos, o que aprendemos na e da cultura de quem somos e de que participamos. Algo que cerca e enreda e vai da língua que falamos ao amor que praticamos, e da comida que comemos à filosofia de vida com que atribuímos sentidos ao mundo, à fala, ao amor, à comida, ao saber, à educação e a nós próprios.

Ao pensar que “toda educação é cultura” pode-se, de certo modo, considerar que à medida que a aprendizagem de uma sistematização da informação e do conhecimento ocorre entre os mais variados atores sociais verifica-se, então, o processo educacional. Diante dessa complexidade, ao considerar aspectos culturais como âmbito pluralizado e caótico levando em conta a complexidade que o ser humano o é por si só e sua caminhada histórica comprova isso, pensa-se, com isso, indagar sobre “educação ou educações”. Diante dessa complexidade parte-se para reflexão acerca da compreensão e riqueza dessa pluralidade humana onde se encontram educação e cultura colaborando significativamente para o reconhecimento do sujeito contemporâneo.

Complexidade pensada e refletida neste texto parte de uma simples observação acerca da cultura ensinada ou compartilhada em um meio livre partindo para as instituições das quais colaboram significativamente para a sistematização do cidadão para se integrar uma dada comunidade.

Ao considerar a presente discussão, se pode identificar na modernidade que a instituição escolar, assim como a cultura e a instrução tida nas escolas, exerce um papel central na experiência formativa do sujeito. Nesse âmbito, é dada à escola um papel tão decisivo que em muitos casos, o papel dos pais é ignorado e transferido para a instituição. Apesar disso, é importante destacar que a escola colabora significativamente com a formação pessoal, social e do mundo do trabalho, como já tratado neste texto. Brandão (2002) afirma que em nível nacional ou internacional a educação constitui uma modalidade de articulação de processos de realização de uma cultura, ou seja, uma cultura não se dá apenas em um espaço livre; mas, recebe apoio institucional por meio da educação. Diante disso, passa-se pelo debate acerca do chamado ensino, que em

muitos casos é tratado como a “transmissão de conteúdo” e a aprendizagem como “possibilidade polissêmica de descobertas”.

Ao considerar a educação e a cultura como construtos que colaboram significativamente com a construção do indivíduo é importante destacar a diversidade cultural como base educacional do qual deve-se considerar os valores sociais e culturais que engendram o currículo dos vários níveis escolares. A escola, assim, tem como função, por meio da prática educativa, transmitir várias contribuições sociais, culturais e econômicas dos grupos que compõem uma dada sociedade.

Diante dos debates acerca da educação e sua intrínseca relação com os aspectos culturais, é necessário pensar sobre os mais variados grupos sociais marginalizados em uma sociedade estratificada como é a brasileira. Diante disso, torna-se necessário pensar sobre as abordagens acerca das culturas: afro ou quilombola na escola, observar que, muitas vezes, as lutas sociais, a presença de grupos marginalizados, se encontram invisíveis no que se chama de currículo escolar, desconsiderando, muitas vezes, as contribuições das mais variadas camadas sociais que compõem a sociedade. Assim, é fundamental aprender os valores sociohistóricos e culturais por meio da prática pedagógica faz parte das reivindicações de movimentos representativos a favor da educação democrática.

Cultural também é ideologia, é posicionamento político, é criticidade. Desse modo, o que se ensina, assim como a seleção do que é ensinado, não se constrói de forma imparcial desvinculada das demandas sociais. Toda e qualquer aprendizagem é cultural, toda e qualquer aprendizagem é ideológica; assim, ela é transmitida pela educação e suscita muitas indagações e provocações e, ao mesmo tempo, precisam ser concebidas como saberes, local ou regional, trabalhadas para sua consolidação e memória. Assim, Gomes (2007, p. 32) esclarece que

A cultura é aprendida. Poderíamos dizer que ela não é uma ‘herança inexorável’ dos indivíduos, senão são os próprios que devem realizar percursos de inserção (aprendizagem) na cultura de seu grupo. Um ser humano que não tenha essa possibilidade, isto é, alguém que não cresça em contato com uma qualquer cultura, dentro de um grupo humano, sozinho não reinventa a cultura do seu grupo e nem inventa a sua própria – posto que se trata de algo da ordem do social e do coletivo. (Grifos da autora)

A relação educação/cultura deve ter como princípio básico a centralidade da ética e dos valores sociais, políticos, econômicos e culturais na formação do cidadão. É

necessária uma educação que faça o sujeito pensar e sentir-se parte de um todo; assim, noções de direito, cidadania, entre outras demandas têm sido ressignificadas e integram o princípio educativo de uma pedagogia da diferença, no enfrentamento das desigualdades que assolam o país.

3 METODOLOGIA

Este capítulo expõe os passos seguidos para se alcançar os resultados da pesquisa, a partir da descrição da problemática em evidência – as dificuldades dos estudantes quando expostos às questões de letramentos nas aulas de linguagens e a ausência de valorização dos aspectos culturais e laborais da agricultura familiar no processo de ensino-aprendizagem e descreve o público alvo da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados, a escolha do referencial teórico e como foram alcançados os resultados.

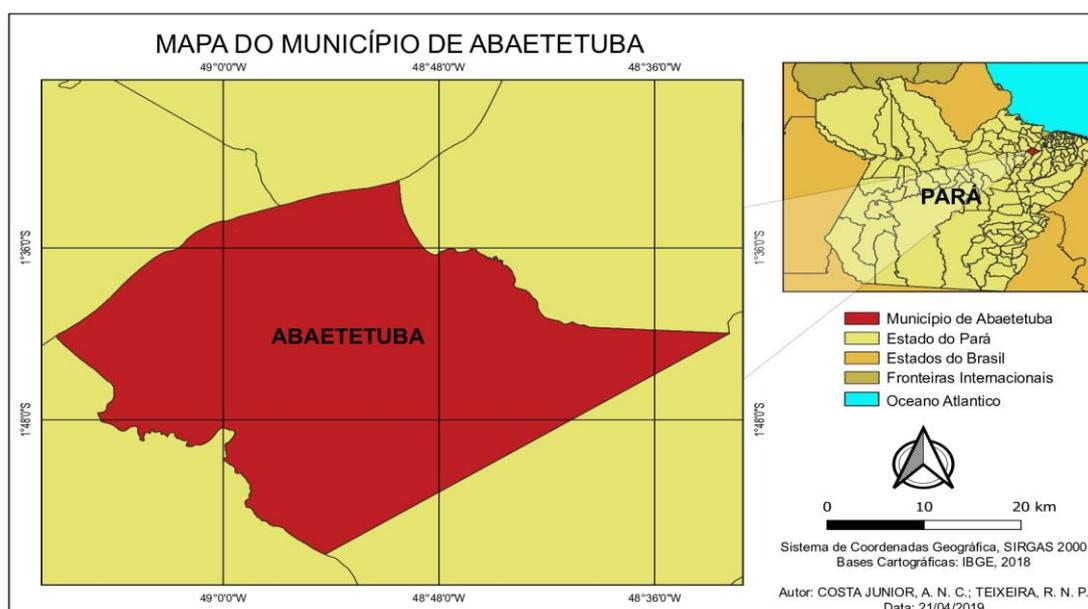
3.1. SUJEITOS DA PESQUISA

1. Professores de Linguagens (Português, Redação, Literatura, Inglês, Espanhol e Artes) do IFPA Campus Castanhal que lecionam no 2º e 3º ano PROEJA 2019.
2. Coordenador do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA do IFPA Campus Castanhal.
3. 2º ano A PROEJA (2018).
4. 3º ano D PROEJA (2017).

A turma do 2º ano A PROEJA (2018) do IFPA Campus Castanhal é composta por 22 jovens e adultos, enquanto a turma do 3º ano D PROEJA (2017) do IFPA Campus Castanhal é composta por 20 jovens e adultos que trabalham na cadeia produtiva da agricultura familiar, nas seguintes atividades: produção de açaí, farinha, pesca, pecuária para corte, produção de leite, dentre outros.

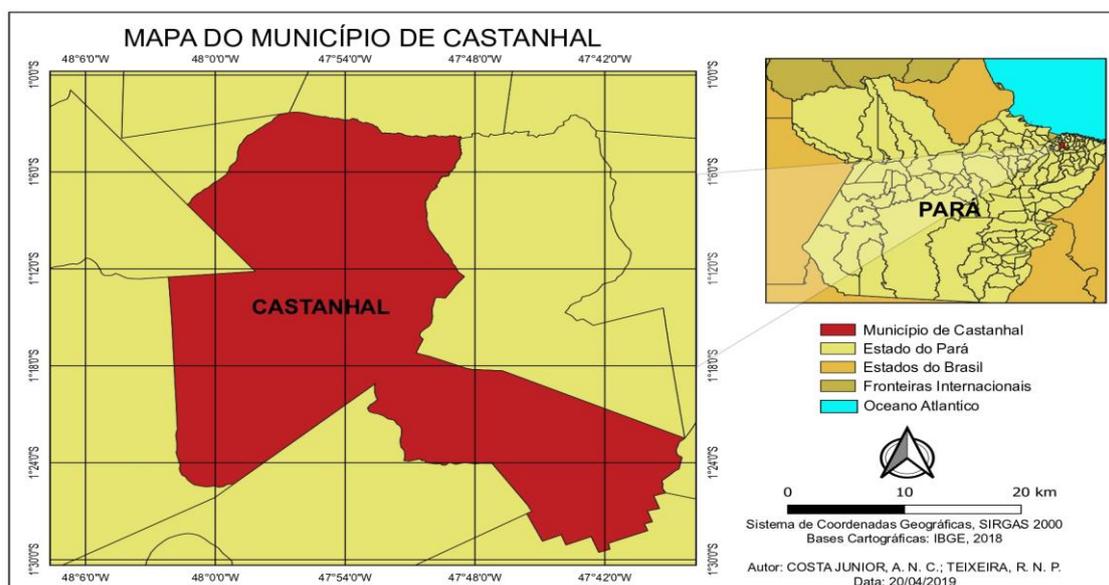
Sabendo que mais de 60% dos alunos do PROEJA do IFPA Campus Castanhal residem nas cidades de Abaetetuba, Castanhal, Magalhães Barata, Santa Isabel e São Domingos do Capim, e que os demais municípios estão fora do campo de abrangência territorial que o IFPA- Campus Castanhal passou a atender a partir de 2017, a pesquisa de campo foi realizada nas cidades supracitadas, as quais estão mapeadas abaixo:

Figura 1: Mapa do Município de Abaetetuba.



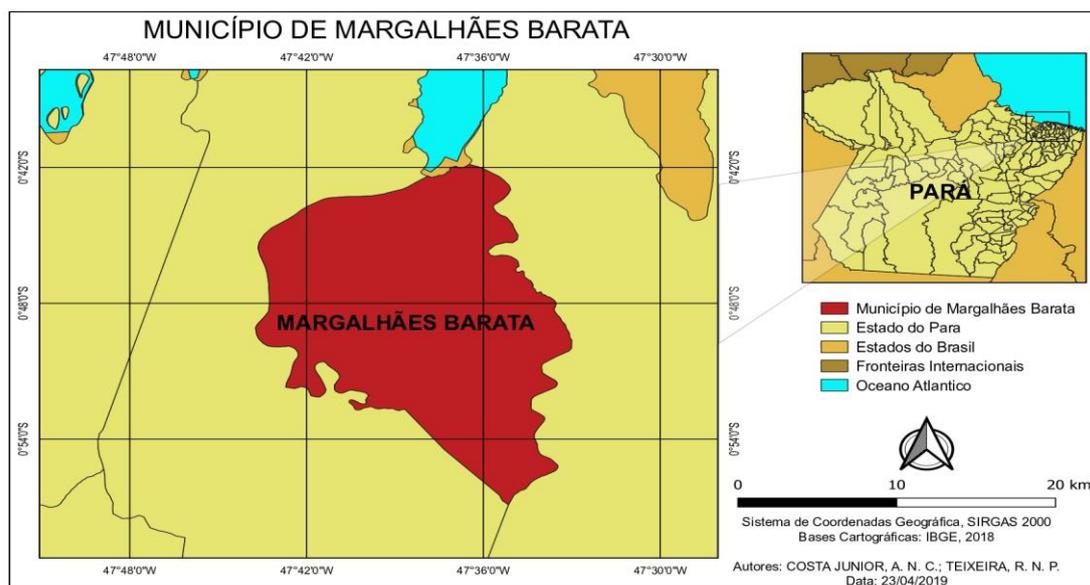
Fonte: Meninas da GEO, 2019.

Figura 2: Mapa do Município de Castanhal.



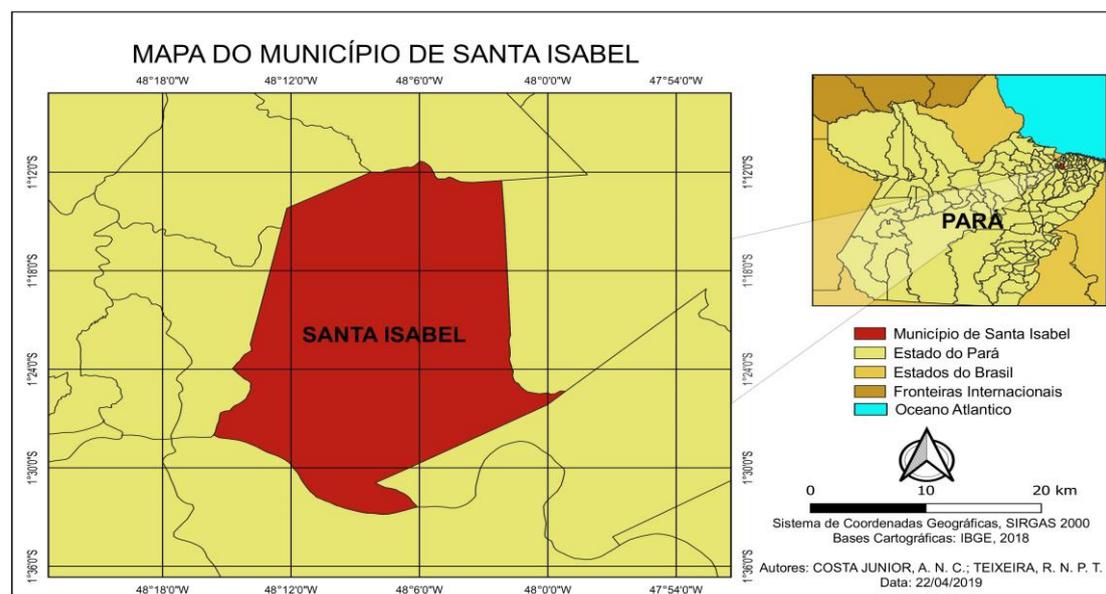
Fonte: Meninas da GEO, 2019.

Figura 3: Mapa do Município de Magalhães Barata.



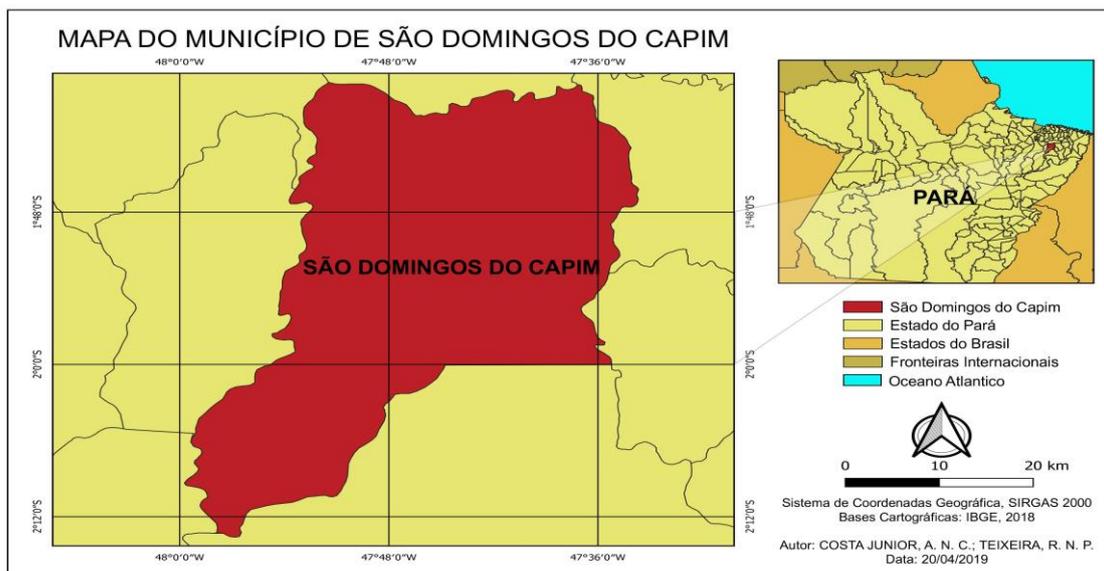
Fonte: Meninas da GEO, 2019.

Figura 4: Mapa do Município de Santa Isabel.



Fonte: Meninas da GEO, 2019.

Figura 5: Mapa do Município de São Domingos do Capim.



Fonte: Meninas da GEO, 2019.

3.2. MÉTODO

A presente investigação baseou-se em uma abordagem quali-quantitativa, uma vez que se preocupou em sistematizar dados estatísticos com dados qualitativos obtidos de forma simultânea. O que para Knechtel (2014) possibilita correlacionar a interpretação de informações quantitativas e qualitativas, pois além de se preocupar com o dado imediato, quantificado, aprofunda-se nas informações de forma que traz outros dados, que estão além do conhecimento imediato.

O projeto foi de natureza aplicada, pois se aplicou de forma prática, dirigindo-se a solução de problemas previamente definidos, envolvendo verdades e interesses locais. Nesse caso, ao processo de interação sociocultural laboral e o processo de ensino/aprendizagem dos letramentos nas disciplinas de linguagens que os alunos do 2º e 3º ano PROEJA do IFPA Campus Castanhal cursam.

A investigação foi também de Objetivo exploratório, pois se centrou nas percepções dos sujeitos da pesquisa quanto ao problema da pesquisa, o que consequentemente, objetivou descrever e interpretar de forma crítica os dados adquiridos, a fim de se compreender de forma mais clara toda a problemática em questão, representada por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) sob uma perspectiva sociológica que se apresenta com ênfase na descrição, na observação participante e na

entrevista em profundidade porque são ricas em detalhes descritivos inerentes aos sujeitos, locais e contextos.

No que tange aos procedimentos, averiguou-se que para se alcançar os objetivos necessários ao que se pretendeu nesta pesquisa, fizeram-se necessárias as tipologias: Estudo de caso, Pesquisa bibliográfica, Pesquisa documental e Pesquisa de Campo.

Estudo de caso, já que visou descrever, interpretar e analisar os fenômenos relacionados às práticas de letramentos do PROEJA do IFPA Campus Castanhal, a fim de fornecer ao leitor visões tridimensionais das relações socioculturais e laborais produzidas em um contexto particular, que quando sistematizadas criticamente, serviram de base para o melhoramento da educação nos programas de EJA e PROEJA, alargando os limites do conhecimento existente. Também se justificou pelo fato de ser uma forma válida de se produzir pesquisa social que centraliza as principais indagações no “como” ou “por quê” de um dado fenômeno contemporâneo não estar claramente evidenciado, isso porque fornece mais variáveis de interesse transformacional do que pontos de dados estatísticos. Neste contexto, surgiu a responsabilidade de pontuar as considerações, evitando ao máximo, as generalizações (YIN, 2015). Deste modo, esta pesquisa, evidenciou um “recorte” das experiências linguísticas, socioculturais e laborais da escrita e da oralidade dos alunos do PROEJA do IFPA Campus Castanhal, que de forma reflexiva, puderam ser inseridas nos planejamentos didáticos dos professores de linguagens, a fim de se obter um melhor rendimento no processo de ensino/aprendizagem e conseqüentemente estimular a reprodução, adaptação e contextualização das práticas produzidas para os mais diversos contextos espaciais que o PROEJA possa alcançar.

Pesquisa bibliográfica porque permitiu ao pesquisador conhecer os referenciais teóricos publicados de forma escrita ou eletrônica, presentes em livros, artigos científicos, dissertações e teses já estudados, acerca de temática que ele aborda. Com o objetivo de pontuar de forma reflexiva os conhecimentos prévios sobre o problema ao qual se procura respostas (FONSECA, 2002).

A escolha pela pesquisa documental, deveu-se ao caso desta ampliar os princípios da bibliográfica, fornecendo espaço a diversificadas fontes de conhecimento, tais como: jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, vídeos de programas de televisão, tabelas estatísticas, fotografias, filmes, relatórios de empresas etc. (FONSECA, 2002), por essa questão foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Agropecuária do PROEJA do IFPA-Campus Castanhal.

Por fim, a tipologia pesquisa de campo se justificou pelo fato de complementar as pesquisas bibliográficas e documental, pois caracterizou-se pela coleta de dados junto aos sujeitos investigados, a fim de se produzir uma contextualização mais próxima da realidade. Foi basicamente realizada por meio da observação das atividades desenvolvidas por determinado grupo, e por meio de entrevistas que buscaram captar explicações e interpretações do que se ocorreu no espaço estudado (FONSECA, 2002).

A partir dos estudos que foram desenvolvidos com as coletas de dados (estudo de caso, pesquisa de campo, bibliográfica e documental) foi possível traçar um perfil sociocultural e laboral dos alunos de Abaetetuba, Castanhal, Magalhães Barata, Santa Isabel e São Domingos do Capim, cidades das quais mais de 50% dos alunos do PROEJA IFPA Campus Castanhal vivem. Tal perfil serviu de guia para que os professores (principalmente os de linguagens) identificassem os sujeitos do campo e os contextualizassem nos seus planos de ensino, incorporando a realidade supracitada às práticas do ensino/aprendizagem dos letramentos.

O levantamento de dados ocorreu em três momentos: inicialmente por meio da revisão bibliográfica sobre os temas-chave (PROEJA, Educação do Campo, letramentos, Cultura e trabalho) e revisão Documental (PPC do PROEJA do IFPA Campus Castanhal); posteriormente por dois questionários semiestruturadas (presentes no apêndice deste projeto) destinadas aos professores de linguagens e coordenador do curso do PROEJA do IFPA Campus Castanhal, para que a partir da leitura e análise destas, pudesse passar ao terceiro momento da pesquisa, que se caracteriza pela história de vida e questionário semiestruturado (presentes no apêndice deste projeto) aplicadas aos alunos de Agropecuária do PROEJA do IFPA- Campus Castanhal.

Nesse contexto, todos os questionários foram respondidos on-line por meio da ferramenta Google: Google formulários que possibilitou a difusão dos questionários aos professores, coordenador e alunos, no caso desses últimos, foram conduzidos ao laboratório de informática do IFPA Campus Castanhal, onde o professor pesquisador explicou e apresentou a proposta e objetivos da pesquisa.

No que diz respeito à interpretação e discussão dos dados obtidos nos questionários, optou-se pela análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise comunicativa que tem o objetivo de obter através de procedimentos sistemáticos, a descrição dos resultados quantitativos e qualitativos, de forma que permita a interferência de múltiplos conhecimentos pertinentes às condições de produção/recepção das variáveis obtidas.

Neste caso, a análise de conteúdo assume um caráter categórico, pois os dados obtidos foram classificados e reduzidos, e após identificados como pertinentes, foram reconfigurados aos objetivos determinados pela investigação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo expõe os resultados da pesquisa, a partir das análises de conteúdo problematizadas nos questionários semiestruturados e observação do cotidiano sociocultural e laboral dos alunos norteados pela revisão bibliográfica e documental – as dificuldades dos estudantes quando expostos às questões de letramentos nas aulas de linguagens e a ausência de valorização dos aspectos culturais e laborais da agricultura familiar no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, os subtópicos que doravante se sucedem trazem valiosas reflexões acerca dos locais de fala dos discentes, dos docentes e da coordenação do PROEJA do IFPA-Campus Castanhal. Neste âmbito, será feita uma breve codificação desse grupo conforme o número de sujeitos que responderam ao questionário:

Quadro 2: Lista de códigos do questionário

ENTREVISTADOS	CÓDIGO
Discentes do PROEJA do IFPA (Agropecuária)	DP
Professores de Linguagens do PROEJA do IFPA (Agropecuária)	PLP
Coordenador do PROEJA do IFPA (Agropecuária)	CP

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

A análise dos dados segue uma organização prévia que estabelece categorias e dimensões que variam de acordo com o objetivo de cada questionário. Primeiramente, será feita uma análise das informações obtidas com o corpo discente do PROEJA (DP); posteriormente, serão analisadas as falas dos professores de Linguagens do PROEJA (PLP), e por fim, analisar-se-á a fala do coordenador do PROEJA (CP).

5. ANÁLISE DE DADOS 1: DISCENTES DO PROEJA (DP) - AGROPECUÁRIA DO IFPA CAMPUS CASTANHAL

Para o tratamento dos dados obtidos, faz-se necessário retomar o objetivo geral desta pesquisa: “Investigar o dialogismo entre os letramentos e a vida sociocultural e laboral dos estudantes do IFPA Campus Castanhal, nas disciplinas de Linguagens do PROEJA”. Assim, dar-se-á enfoque à relação estabelecida entre as práticas de Letramentos desenvolvidas nas aulas de linguagens do PROEJA e os aspectos socioculturais e laborais do alunado.

Os recursos teóricos dos quais se estabelecem os critérios de análise são retratados através de parâmetros qualitativos, previamente descritos no tópico: Metodologia, do qual os questionários semiestruturadas (presentes no Apêndice) e a observação do cotidiano sociocultural e laboral do alunado são os principais registros norteadores desta discussão.

O trabalho de campo com os alunos foi feito em dois momentos: inicialmente com um questionário aplicado aos alunos do 2º A e 3º D PROEJA e posteriormente com a observação *in loco* nas comunidades às quais residem 60% dos alunos das duas turmas: Abaetetuba, Castanhal, Magalhães Barata, Santa Isabel e São Domingos do Capim.

Para a análise dos dados, foram selecionados fragmentos que serão transcritos e problematizados à luz dos escritores que foram previamente apresentados na revisão bibliográfica. Dos quarenta e dois alunos matriculados nas turmas do 2ºA e 3ºD PROEJA em 2019, trinta e oito responderam ao questionário (presente no apêndice), totalizando 90,1% da amostra, sendo 63,2% homens e 36,8% mulheres entre vinte e quarenta anos. Neste âmbito, será feita uma breve codificação desse grupo, conforme o número de Discentes do PROEJA (DP) entrevistados:

Quadro 3: Lista de códigos dos Discentes do PROEJA (DP)

DISCENTES ENTREVISTADOS	GÊNERO	IDADE	MUNICÍPIO
38 Respostas			
DP I	M	23	Abaetetuba
DP II	F	21	Almeirim
DP III	M	25	Magalhães Barata
DP IV	M	23	São Domingos do Capim

DP V	M	26	Maracanã
DP VI	M	29	Abaetetuba
DP VII	M	21	Marapanim
DP VIII	M	21	Ourem
DP IX	F	20	Abaetetuba
DP X	F	24	São João da Ponta
DP XI	M	23	Abaetetuba
DP XII	M	22	Irituia
DP XIII	F	25	Nazaré do fugido
DP XIV	M	26	Abaetetuba
DP XV	M	20	Abaetetuba
DP XVI	M	23	Abaetetuba
DP XVII	M	38	Curralinho
DP XVIII	M	29	São Domingo do Capim
DP XIX	M	23	Acara
DP XX	M	24	Magalhães Barata
DP XXI	M	20	Magalhaes Barata
DP XXII	F	34	Santa Isabel
DP XXIII	M	23	Marudá-Marapanim
DP XXIV	F	20	Magalhães Barata Pará
DP XXV	M	40	Santa Izabel do Pará
DP XXVI	F	24	Santa Izabel do Pará
DP XXVII	F	21	Maracanã
DP XXVIII	F	21	São Domingos do Capim
DP XXIX	F	21	Castanhal
DP XXX	M	21	Portel
DP XXXI	F	20	Acará
DP XXXII	M	22	Tome-Açu
DP XXXIII	F	29	São João da Ponta
DP XXXIV	M	23	Abaetetuba
DP XXXV	M	23	Almeirim
DP XXXVI	M	24	Magalhães Barata
DP XXXVII	F	30	São Domingos do Capim
DP XXXVIII	F	20	Maracanã

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

O questionário semiestruturado aplicado ao alunado, presente no anexo desta dissertação, teve por objetivo descobrir as principais dificuldades de aprendizagem dos letramentos nas aulas de linguagens. Ele é composto por onze perguntas, às quais serão

problematizadas a seguir. Todas as respostas serão doravante transcritas da mesma forma, pela qual foi respondida pelos discentes do PROEJA (caracterizados acima como DP I até DP XXXVIII) e problematizadas de acordo com cada pergunta:

5.1. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 1

Quadro 4: Discentes do PROEJA: Pergunta 1

1. Antes de entrar no PROEJA, há quanto tempo você não estudava? O que o motivou a voltar a estudar?	
38 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	Há três anos, não estudei esse tempo porque não consegui alcançar a nota no ENEM.
DP II	Um ano, o fato que eu não estava fazendo nada (parada) e sei que era minha oportunidade que não poderia voltar. Uma forma de me capacitar profissionalmente.
DP III	Há dois anos, foi em busca de novos conhecimentos e um aprendizado melhor.
DP IV	Dois anos, motivo adquiri, mas conhecimento para ajudar minha comunidade a vários problemas sócias.
DP V	Estava sem estudar há aproximadamente seis anos. O que me motivou a estudar Agropecuária, foi buscar conhecimentos para ser aplicados em uma plantação de açaí que minha família tem, para que de acordo com os conhecimentos adquiridos aqui na instituição, aplicá-los no mesmo.
DP VI	Eu não estudava há mais de 10 anos. O que me motivou foi a vontade de ter conhecimento aprender as técnicas adequadas para levar esse conhecimento pra minha comunidade.
DP VII	Eu estava estudado.
DP VIII	Eu já cursava o Ensino Médio, faltava um mês para terminar, mas surgiu a oportunidade de fazer o curso e eu vim. A chance de arrumar um bom emprego é maior.
DP IX	Eu estava estudando quando fez o curso em Agropecuária, por motivos de um sonho vez a continuidade pra cá, porque o ensino é de qualidade.
DP X	Dois anos por que não tinha condições financeiras.
DP XI	Um ano, o motivo pelo qual eu tinha parado de estudar foi, primeiro porque eu tinha terminado o Ensino Médio, ai eu resolvi para por um tempo, e o que me levou a voltar estudar foi a vontade de aprender mais e ter uma profissão
DP XII	Faz um ano que não estudava. Foi buscar, mas conhecimento e me voltar pra minha comunidade e poder repassar o meu conhecimento e ajudar minha família.
DP XIII	EU JA TINHA ME FORMADO NO ENSINO MÉDIO E FIZ TECNICO EM SEGURANÇA NO TRABALHO, ENTÃO COMO JÁ TINHA ME FORMADO E ESTAVA SEM ESTUDAR RESOLVIR FAZER O ENSINO MÉDIO NOVAMENTE PORQUE EU QUERIA TER O CURSO DE TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA E COM ALTERNANCIA PEDAGOGICA SERIA A MELHOR OPORTUNIDADE.
DP XIV	5 Anos parado. Tenho um filho e quero dar um futuro melhor que o meu pra ele
DP XV	eu já estudava eu parei de estuda no 1 ano pra mim estuda no instituto federal para vim busca um conhecimento melhor e sim repassa um conhecimento melhor pra minha comunidade
DP XVI	Terminei o encino medio na minha comunidade e depois fiquei tres meses parado.surgiu a oportunidade de vim estudar agropecuária em castanhal e vim fazer porque e uma área q eu posso trabalhar na minha comunidade.
DP XVII	fasia outo anos,o motivo foi por quer presisava mim profinalisa para ajuda desenvolver o sistema de produção da comunidade

DP XVIII	5 ANOS
DP XIX	Eu Ainda estava estudando o ensino médio
DP XX	Estava sem estudar a dois anos, o motivo pelo qual voltei a estudar é que eu estava em busca de de um ensino de qualidade, pois o meu ensino o meu ensino passado os professores faltavam muito e com isso os alunos não conseguiam compreender o contudo, que nesse momento os conteúdos do ensino médio tem que ser bem compreendido.
DP XXI	1 ano, Sem Estuda... A oportunidade de Ingressar No Instituto Federal< com um Curso técnico.
DP XXII	Já estava a 15 anos desde que terminei o 2º grau tive minha 1ª filha, sempre tive interesse na área de agropecuária, mas era mais difícil de ficar sabendo quando abria o edital para concorrer a uma vaga para estudar aqui.
DP XXIII	4 anos.
DP XXIV	Não estudava há dois anos e o motivo de voltar a estudar foi uma qualificação técnica.
DP XXV	não estudava desde 1998 e o que me motivou a estudar foi a oportunidade e a paixão pela agropecuária
DP XXVI	O que me motivou foi oportunidade de obter conhecimentos novos.
DP XXVII	A aproximadamente 3 a 4 meses
DP XXVIII	Cerca de ano. O pilar do motivo foi o curso técnico.
DP XXIX	3 meses eu sempre gostei de estudar aí tinha o curso que eu queria aí voltei a estudar
DP XXX	Tinha acabado meu ensino médio, porém que me interessou foi o ensino técnico
DP XXXI	Não estudava há 2 anos, e o que me motivou a fazer curso foi o incentivo de minha família.
DP XXXII	Não parei de estudar nenhum momento
DP XXXIII	Um ano
DP XXXIV	Estava estudando
DP XXXV	Eu já estudava acabando meu ensino medio
DP XXXVI	Havia terminado meu ensino médio há um ano e vim pra com intuito de novos aprendizado para inovar a agricultura em minha localidade.
DP XXXVII	3 anos sem estudar, Precisava de uma formação, p o mercado de trablho
DP XXXVIII	5 anos, pra trabalhar eu ter minhas coisas, para meu pai não precisa me sustentar

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

A primeira pergunta do questionário aplicado aos alunos que diz: **“Antes de entrar no PROEJA, há quanto tempo você não estudava? O que o motivou a voltar a estudar?”** tem por objetivo conhecer a realidade educacional, a qual o alunado do PROEJA está inserido, a fim de produzir reflexões sobre a ótica dos jovens e adultos que por contextos diversos, procuram pela formação básica integrada ao técnico em Agropecuária do IFPA Campus Castanhal.

Para Hage (2014) existe um conjunto de situações que desfavorece a conclusão ou continuidade da educação básica dos alunos do Campo, o que descumpre, inclusive, a legislação vigente que estabelece parâmetros de qualidade para a educação básica das escolas do campo. Alguns alunos simplesmente concluem o Ensino Médio – mesmo que de má qualidade, apesar da falta de profissionais ou pela presença de profissionais sem qualificação – outros desistem, devido a problemas sociais, culturais, sazonais e/ ou profissionais, o que remete a discussão sobre a importância da

efetivação das políticas públicas para a educação do campo, que muitas vezes são negligenciadas pelos poderes públicos, o que desencadeia a pouca ou falta de desenvolvimento de territórios rurais.

Através das respostas obtidas nessa primeira pergunta, se pode traçar um perfil predominante dos alunos do PROEJA do IFPA Campus Castanhal: a maioria tem o Ensino Médio concluído, ou estava em processo de conclusão, mas decidiram voltar para o início do Ensino Médio porque esse se integra à formação técnica em Agropecuária que pode ser aplicada à agricultura familiar produzida em suas próprias casas, à comunidade na qual vivem ou a empresas de um modo geral, o que para eles será responsável pelo acesso ao mercado de trabalho e à evolução socioeconômica pessoal e da região a qual vivem.

Dos 38 alunos entrevistados, 26 estavam sem estudar há pelo menos um ano (DPs I, II, IV, V, VI, X, XI, XII, XIII, XIV, XVII, XVIII, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXVIII, XXXI, XXXIII, XXXVI, XXXVII, XXXVIII); oito estavam cursando o Ensino Médio, mas o interromperam para estudar no PROEJA do IFPA de forma integrada ao Técnico (DPs VII, VIII, IX, XV, XIX, XXXII, XXXIV, XXXV); três haviam acabado de concluir o Ensino Médio (DP XVI, XXIX, XXX); e um não respondeu à pergunta de forma que fosse disposta esta informação (DP XXVI).

5.2. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 2

Quadro 5: Discentes do PROEJA: Pergunta 2

2. Você, além de estudar, desenvolve alguma atividade laboral (trabalha)?	
<input type="checkbox"/> Sim, na agricultura Familiar. <input type="checkbox"/> Sim, em outras atividades não correlatas à agropecuária. (passar para a questão 3) <input type="checkbox"/> Não. (passar para questão 3)	
38 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	Sim, na agricultura Familiar.
DP II	Sim, na agricultura Familiar.
DP III	Sim, na agricultura Familiar.
DP IV	Sim, na agricultura Familiar.
DP V	Sim, na agricultura Familiar.
DP VI	Sim, na agricultura Familiar.
DP VII	Sim, na agricultura Familiar.
DP VIII	Sim, na agricultura Familiar.

DP IX	Sim, na agricultura Familiar.
DP X	Sim, na agricultura Familiar.
DP XI	Sim, na agricultura Familiar.
DP XII	Sim, na agricultura Familiar.
DP XIII	Sim, na agricultura Familiar.
DP XIV	Sim, em outras atividades não correlatas à agropecuária.
DP XV	Sim, na agricultura Familiar.
DP XVI	Sim, na agricultura Familiar.
DP XVII	Sim, na agricultura Familiar.
DP XVIII	Sim, na agricultura Familiar.
DP XIX	Sim, na agricultura Familiar.
DP XX	Sim, na agricultura Familiar.
DP XXI	Sim, na agricultura Familiar.
DP XXII	Sim, na agricultura Familiar.
DP XXIII	Não.
DP XXIV	Sim, na agricultura Familiar.
DP XXV	Não.
DP XXVI	Sim, na agricultura Familiar.
DP XXVII	Sim, em outras atividades não correlatas à agropecuária.
DP XXVIII	Não.
DP XXIX	Sim, em outras atividades não correlatas à agropecuária.
DP XXX	Sim, na agricultura Familiar.
DP XXXI	Sim, na agricultura Familiar.
DP XXXII	Não
DP XXXIII	Sim, na agricultura Familiar.
DP XXXIV	Não.
DP XXXV	Sim, na agricultura Familiar.
DP XXXVI	Sim, na agricultura Familiar.
DP XXXVII	Sim, na agricultura Familiar.
DP XXXVIII	Sim, em outras atividades não correlatas à agropecuária.

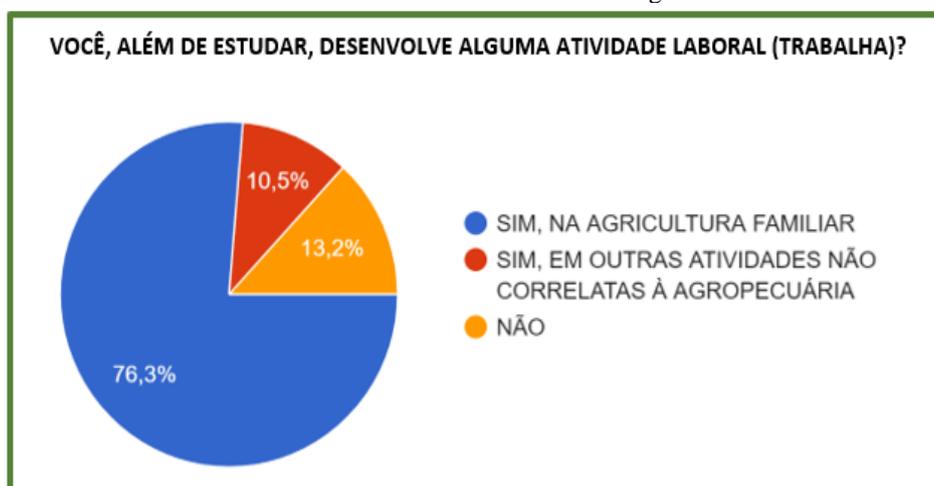
Fonte: elaborado pelo autor (2020)

A segunda pergunta do questionário aplicado aos alunos que diz: **“Você, além de estudar, desenvolve alguma atividade laboral (trabalha)?”** e que disponibiliza como opções de respostas: **“Sim, na agricultura Familiar; Sim, em outras atividades não correlatas à agropecuária.** (passar para a questão 3); **Não.** (passar para questão 3), segue com o objetivo de conhecer a realidade educacional, à qual o alunado do PROEJA está inserido, a fim de produzir reflexões sobre a ótica dos jovens e adultos que por

contextos diversos, procuram pela formação básica integrada ao técnico em Agropecuária do IFPA Campus Castanhal.

Neste caso, pode-se traçar um perfil laboral que dialogue diretamente com a realidade sociocultural do alunado do PROEJA do IFPA Campus Castanhal, para a partir de então, dar propriedade ao que se pretende com essa investigação, uma vez que, parte-se do pressuposto de que as práticas exercidas nas comunidades às quais residem os alunos, devem ser contextualizadas às práticas de letramentos desenvolvidas pelos profissionais de linguagens, objetivando alcançar excelência no desempenho acadêmico e técnico dos mesmos. Sendo assim, as respostas supracitadas servem de suporte para ratificar o perfil previamente dado aos alunos do PROEJA.

Gráfico 1: Discentes do PROEJA: Pergunta 2



Fonte: elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 1 expõe a leitura das respostas escritas pelos alunos, o que permite afirmar que 76,3% dos alunos entrevistados trabalham na agricultura familiar (DPs I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, XXI, XXII, XXIV, XXVI, XXX, XXXI, XXXIII, XXXV, XXXVI, XXXVII); 10,5% trabalham em outras atividades mesmo que não correlatas a agricultura familiar (DPs XIV, XXVII, XXIX, XXXVIII); e 13,2% não exercem nenhuma atividade profissional (DPs XXIII, XXV, XXVIII, XXXII, XXXIV).

Pode-se observar também que o público que trabalha em outras atividades não correspondentes à agricultura familiar (DPs XIV, XXVII, XXIX, XXXVIII); e os que não trabalham (DPs XXIII, XXV, XXVIII, XXXII, XXXIV), quando contrapostos à primeira questão do questionário (exceto DPs XXIII, XXVII e XXXIV que não

deixaram a resposta clara) expõem diversos motivos pelos quais escolheram a carreira profissional voltada para a agropecuária, seja para garantir um futuro melhor para o seu filho (DP XIV); pelo desejo em formação técnica em ciências agrárias (DPs XXV, XXVIII, XXIX); por incentivo da família (DP XXXII); ou pela independência financeira (DP XXXVIII).

O item 2.1 da questão dois destina-se exclusivamente para os que responderam que trabalham na agricultura familiar e tem por objetivo descrever quais atividades laborais predominam nas famílias desses alunos, para a partir de então, poder apresentar um perfil mais claro do público que serviu de base para a produção do produto desta investigação.

5.2.1 Questionário Aplicado aos Discentes do PROEJA: Questão 2.1

Quadro 6: Discentes do PROEJA: Pergunta 2.1

2.1 Se sim, quais atividades da agricultura familiar são desenvolvidas?	
29 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	Extrativismo de Açaí
DP II	Cultivo de hortaliças, frutas e mandioca
DP III	manejo do açazal e de sistemas agroflorestais
DP IV	elaboração de projetos agroextrativismo do açaí, sementes, pesca etc...
DP V	cultivo açaí. Eu junto com o meu avô , fazemos o cultivo e manejo da área que nós temos!
DP VI	-----
DP VII	desenvolvimento de projetos, como novas plantações de açaí, cacau e cupuaçu
DP VIII	Faço varias atividades, uma delas é a farinha que é feita na minha própria comunidade, faço limpeza de áreas para que sejam feitas as roças de onde será tirada a mandioca e trabalho na parte de hortaliças
DP IX	Minha família sempre trabalho com a apanha de açaí
DP X	MANEJO DO AÇAÍ, PLANTAÇÃO DE CUPUAÇU E CACAU, LIMPEZA DO TERRENO, EXTRATIVISMO DA ANDIROBA, OCUUBA, MIRITI, MURUMURU, TUCUMA.
DP XI	plantação de maniva, açaí, banana e milho
DP XII	hortaliças e pimenta do reino.
DP XIII	PESCA, MANEJO DO AÇAÍ
DP XV	eu e minha familia desenvolver na agricultura manejo de açaí e roça
DP XVI	são desenvolvida a atividade de extrativismo do açaí e pesca
DP XVII	sao açaí mandioca e a pesca

DP XVIII	2 ATIVIDADES Sim, na agricultura Familiar.
DP XIX	Nos trabalhamos com roça, pimenta do reino.
DP XX	construímos sistemas agroflorestais que aprendi no instituto federal do Para, plantamos pimenta - do- reino, cupuaçu, cacau, feijão, arroz.
DP XXI	Sim, Meio de Manejo de Forma qualificada sobre tipos de adubação para a Cultura da mandioca.
DP XXII	Assim como meus pais, planto um pouco de cada cultura , do tipi: mandioca, milho, feijão, arroz, e também as frutíferas regionais: cupuaçueiro, bananeira, açazeiro, cafeeiro. Criação de suínos e aves.
DP XXIV	Trabalho em um grupo que manipulam ervas medicinais e desenvolvem remédios artesanais caseiros.
DP XXVI	-----
DP XXX	Trabalhamos com roça, hortaliças
DP XXXI	Plantação de mandioca, cultivo do açaí entre outras atividades.
DP XXXIII	Na roça
DP XXXV	Pesca, plantações etc....
DP XXXVI	Trabalhamos com plantação de mandioca, popunha, cupuaçu e açaí.
DP XXXVII	Trabalhamos com Hortaliças

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

O tópico 2.1, da segunda pergunta do questionário aplicado aos alunos que diz: **“Se sim, quais atividades da agricultura familiar são desenvolvidas?”** tem o objetivo de dar credibilidade ao item: **“5.1 SUJEITOS DA PESQUISA”** uma vez que ratifica o perfil do público ao qual essa investigação busca conhecer. Trata-se de alunos do PROEJA do IFPA Campus Castanhal que trabalham na cadeia produtiva da agricultura familiar, nas seguintes atividades: pecuária, manejo de açaí, hortaliças, produção de farinha, pesca, e plantação de culturas nativas e florestais. Na fala do DP XX se pode observar a importância dos conhecimentos Técnicos já adquiridos no IFPA que ajudaram o discente a fazer a implantação do Sistema Agroflorestal, que ocorre quando é feito o consórcio de espécies florestais com culturas agrícolas em um arranjo temporal e espacial preestabelecido. O que permite conciliar a preservação ambiental com a produção de alimento.

5.3 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 3

Quadro 7 : Discentes do PROEJA: Pergunta 3

<p>3. Você sabe conceituar tipo e gênero textual? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>

38 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	Sim
DP II	Sim
DP III	Não
DP IV	Sim
DP V	Sim
DP VI	Não
DP VII	Sim
DP VIII	Sim
DP IX	Sim
DP X	Sim
DP XI	Não
DP XII	Sim
DP XIII	Sim
DP XIV	Não
DP XV	Sim
DP XVI	Sim
DP XVII	Não
DP XVIII	Não
DP XIX	Sim
DP XX	Sim
DP XXI	Sim
DP XXII	Sim
DP XXIII	Sim
DP XXIV	Sim
DP XXV	Sim
DP XXVI	Sim
DP XXVII	Sim
DP XXVIII	Sim
DP XXIX	Sim
DP XXX	Sim
DP XXXI	Sim
DP XXXII	Sim
DP XXXIII	Sim
DP XXXIV	Sim
DP XXXV	Não
DP XXXVI	Sim

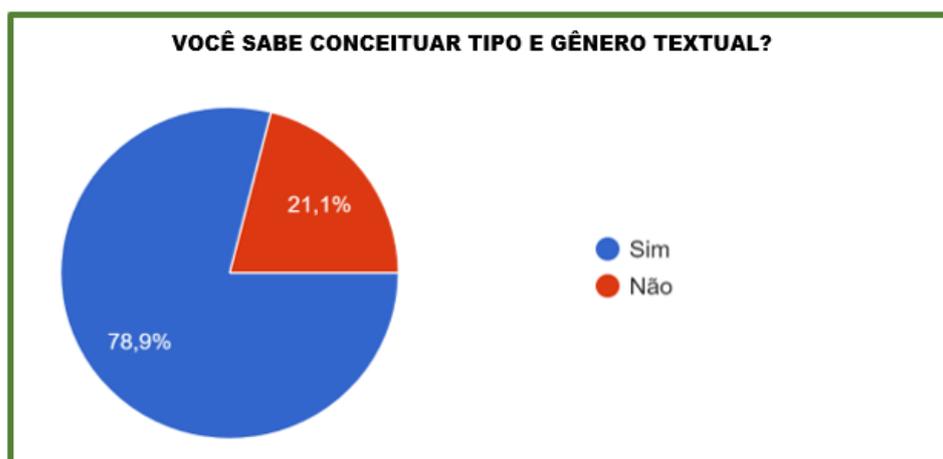
DP XXXVII	Não
DP XXXVIII	Sim

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

A terceira pergunta do questionário aplicado aos alunos que profere: **“Você sabe conceituar tipo e gênero textual?”** e que apresenta como possíveis respostas as opções: **“Sim ou Não”** tem por objetivo identificar a noção prévia de tipologia e gênero textual que os alunos de Agropecuária do PROEJA do IFPA Campus Castanhal têm sobre esse assunto, uma vez que são conteúdos indispensáveis a uma formação significativa, pois se trata de conhecimentos inerentes à língua que se aplicam em diversas manifestações: da oralidade e da escrita.

O gráfico abaixo expõe o percentual de alunos que afirmam saber conceituar tipologia de gênero textual:

Gráfico 2: Discentes do PROEJA: Pergunta 3



Fonte: elaborado pelo autor (2020)

O gráfico 2 expõe a leitura das respostas escritas pelos alunos, o que permite afirmar que 78,9% dos alunos entrevistados afirmam saber conceituar tipo e gênero textual (DPs I, II, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XII, XIII, XV, XVI, XIX, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXIV, XXXVI, XXXVIII); enquanto 21,1% afirmam não saber (DPs III, VI, XI, XIV, XVII, XVIII, XXXV, XXXVII).

Com base em Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), entende-se que a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade,

sem, contudo, cair em um subjetivismo ou idealismo ingênuo. Com isso, toda a postura teórica que se apresenta aqui se insere nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto, que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. Para uma maior compreensão do problema da distinção entre gêneros e tipos textuais sem grande complicação técnica, segue-se uma definição que permite entender as diferenças sem grandes dificuldades. Tal distinção é fundamental quando se pensa em um trabalho acerca da produção e da compreensão textual. Desta forma, os autores supracitados servem de base para o que se escolhe entender como tipologia e gênero textual:

Usa-se a expressão **tipo textual** para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em modo amplo, os tipos textuais abrangem cerca de cinco categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Usa-se a expressão **gênero textual** como uma noção para referir os textos materializados que são encontrados no cotidiano e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são poucos, os gêneros são numerosos. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

5.3.1 Questionário Aplicado aos Discentes do PROEJA: Questão 3.1

Quadro 8: Discentes do PROEJA: Pergunta 3.1

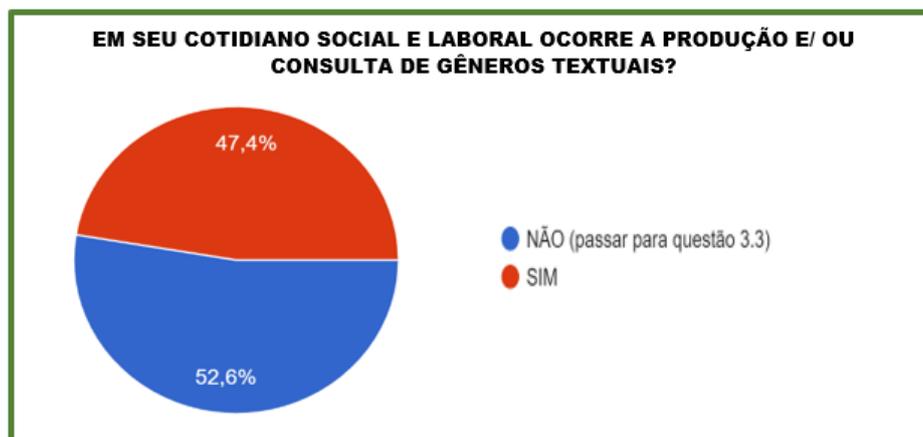
<p>3.1 Em seu cotidiano social e laboral ocorre a produção e/ ou consulta de gêneros textuais? Se sim, quais?</p> <p>() não () sim</p> <p>38 Respostas</p>	
DISCENTE DO	RESPOSTAS DOS DPs

PROEJA	
DP I	Não
DP II	Sim
DP III	Não
DP IV	Sim
DP V	Não
DP VI	Não
DP VII	Sim
DP VIII	Sim
DP IX	Não
DP X	Sim
DP XI	Não
DP XII	Sim
DP XIII	Não
DP XIV	Não
DP XV	Sim
DP XVI	Não
DP XVII	Sim
DP XVIII	Não
DP XIX	Sim
DP XX	Sim
DP XXI	Não
DP XXII	Sim
DP XXIII	Sim
DP XXIV	Sim
DP XXV	Não
DP XXVI	Sim
DP XXVII	Sim
DP XXVIII	Sim
DP XXIX	Sim
DP XXX	Não
DP XXXI	Não
DP XXXII	Não
DP XXXIII	Não
DP XXXIV	Sim
DP XXXV	Não
DP XXXVI	Não
DP XXXVII	Não
DP XXXVIII	Não

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

O gráfico abaixo se refere ao quadro supracitado e expõe o percentual de alunos que afirma saber conceituar tipologia de gênero textual:

Gráfico 3: Discentes do PROEJA: Pergunta 3.1



Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico 3 expõe a leitura das respostas escritas pelos alunos, o que permite afirmar que 47,4% dos alunos entrevistados afirmam que em seu cotidiano sociocultural e laboral ocorre a produção e/ou consulta de gêneros textuais (DPs II, IV, VII, VIII, X, XII, XV, XVII, XIX, XX, XXII, XXIII, XXIV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX, XXXIV); enquanto 56,2% afirmam não produzir e/ou consultar gêneros textuais (DPs I, III, V, VI, IX, XI, XIII, XIV, XVI, XVIII, XXI, XXV, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXV, XXXVI, XXXVII, XXXVIII).

O tópico 3.1 do questionário aplicado aos alunos que expõe: **“Em seu cotidiano social e laboral ocorre a produção e/ ou consulta de gêneros textuais?”** quando contraposto à terceira questão do questionário que diz: **“Você sabe conceituar tipo e gênero textual?”** demonstra que os alunos (DPs I, V, XIX, XIII, XVI, XXI, XXV, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXIV, XXXVI, XXXVIII) embora tenham afirmado saber conceituar gênero textual, negam que exista produção e/ou consulta de gêneros textuais em seus cotidianos socioculturais e laborais, o que permite inferir que estes não sabem, de fato, que toda manifestação linguística de interação social da escrita e da oralidade se dá por meio de gêneros textuais (SOARES, 2020).

Quadro 9: Discentes do PROEJA: Pergunta 3.1

3.1 Se sim quais?

17 Respostas

DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP II	O texto narrativo, descritivo e argumentativo
DP IV	artigos, pesquisas
DP VII	-----
DP VIII	Jornais, revistas, livros de receita
DP X	JORNAL, RECEITA EM GERAL, PLACA, BÍBLIA, MANUAIS DE INSTRUÇÕES, LIVROS, RELATÓRIOS
DP XII	em formas de leitura, como jornais, revistas, a bula de remédio e principalmente a bíblia.
DP XV	-----
DP XVII	faço muito a leitura de jornais e livros, filmes
DP XIX	-----
DP XX	Leio a bíblia, jornais, revistas, livros da base nacional.
DP XXII	-----
DP XXIII	pronomes pessoais
DP XXIV	-----
DP XXVI	-----
DP XXVII	Redação e relatórios
DP XXVIII	Receitas, texto dissertativo-argumentativo e reportagem.
DP XXIX	Músicas danças redação e relatório etc.
DP XXXVIII	-----

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

O tópico 3.1 da terceira pergunta do questionário aplicado aos alunos que indaga: “**Se sim, quais?**” destina-se exclusivamente para os 17 alunos que responderam sim ao tópico 3.1 que diz: “**Em seu cotidiano social e laboral ocorre a produção e/ ou consulta de gêneros textuais?**”; e tem por objetivo descobrir se realmente os alunos sabem como os diversos gêneros textuais podem ser apresentados e identificar quais são os mais produzidos ou consultados pelos mesmos. Neste sentido, observa-se que os (DPs XII, XV, XIX, XXII, XXIV, XXVI, XXXVIII) embora afirmem que em seu cotidiano haja a produção e/ou consulta de gêneros textuais, não sabem exemplificar, o que assenta sua resposta prévia no questionamento: Será que esses alunos sabem o que são gêneros textuais?

Ao analisar a resposta do (DP II) que diz: “O texto narrativo, descritivo e argumentativo” pode-se concluir que sua resposta se trata de tipologias textuais e não de gêneros, ou seja, as noções de tipologias e gêneros textuais ainda não estão claras para esse grupo de alunos que acredita saber diferenciar, o que se ratifica na fala do

(DP XXVIII) que mistura gêneros e tipologia na mesma resposta: “Receitas, texto dissertativo-argumentativo e reportagem”. A situação ainda se agrava com a resposta do (DP XXIII) que cita: “Pronomes pessoais” uma resposta que diz respeito a uma classe gramatical, a qual não tem relação alguma com o tema proposto.

Destarte, a partir da leitura das respostas, chega-se à conclusão de que dos 17 discentes que responderam, apenas oito responderam de forma coerente à pergunta (DPs IV, VIII, X, XII, XVII, XX, XXVII, XXIX). Vale ainda a pena ressaltar a mais completa resposta apresentada (DP XXIX) que aborda em seus exemplos tanto gêneros textuais verbais (da escrita e da oralidade) quanto não verbais, que é exemplificado com a dança: “Músicas danças redação e relatório etc.”.

5.3.2 Questionário Aplicado aos Discentes do PROEJA: Questão 3.2

Quadro 10: Discentes do PROEJA: Pergunta 3.2

3.2 Das atividades listadas abaixo, quais você e/ou seus familiares costuma(m) fazer? (pode marcar mais de uma)	
38 Respostas	
ATIVIDADE QUE INCLUI TEXTO	RESPOSTAS
1 Consultar lista/catálogo telefônico	6 (15,8%)
2 Fazer lista de atividades que precisam ser desenvolvidas em determinado espaço de tempo	11 (28,9%)
3 Marcar compromissos numa agenda	9 (23,7%)
4 Escrever cartas para familiares ou amigos	2 (5,3%)
5 Deixar recado em bilhete para alguém	13 (34,2%)
6 Ler correspondências impressas	7 (18,4%)
7 Ler cartas de familiares ou amigos	6 (15,8%)
8 Procurar ofertas em folhetos e/ou jornais	11 (28,9%)
9 Fazer listas com itens de compras e/ ou venda	19 (50%)
10 Fazer cálculos com os itens de compra e/ou venda	18 (47,4%)
11 Verificar as datas de vencimento de itens que compra	22 (57,9%)
12 Comparar preços dos produtos antes de comprá-los	22 (57,9%)
13 Pagar contas em lotéricas ou bancos	22 (57,9%)
14 Fazer compras com crediário (a prazo)	12 (31,6%)
15 Vender mercadorias com crediário (a prazo)	5 (13,2%)
16 Escrever lembretes (possivelmente fixados na parede) com as principais atividades de cada membro da família	8 (21,1%)
17 Ler manuais de instalação de aparelhos	20 (52,6%)
18 Depositar ou sacar em caixas eletrônicos	23 (60,5%)
19 Reclamar por escrito ou por chamada de voz (telefone) produtos ou serviços	10 (26,3%)

adquiridos	
20 Copiar ou ler receitas	19 (50%)
21 Ler bulas de remédios	23 (60,5%)
22 Anotar ou copiar letras de músicas	16 (42,1%)
23 Escrever diário pessoal	3 (7,9%)
24 Escrever e/ou reproduzir poesias, histórias ou letras de músicas	9 (23,7%)
25 Escrever placas ou avisos de sinalização dos espaços e/ ou ambientes	8 (21,1%)
26 Produzir calendários com os tempos de plantação e/ ou colheita	19 (50%)

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

O tópico 3.2 da terceira pergunta do questionário aplicado aos alunos que interroga: **“Das atividades listadas abaixo, quais você e/ou seus familiares costuma(m) fazer?”** tem por objetivo saber se realmente os alunos sabem como os diversos gêneros textuais podem ser apresentados e identificar quais são os mais produzidos ou consultados pelos mesmos. Neste sentido, observa-se que a produção de gêneros textuais está presente no cotidiano sociocultural e laboral do alunado, mesmo que eles identifiquem isso ou não, são produtores e consumidores dos mais diversos gêneros textuais da escrita e oralidade existentes.

Segundo Marcuschi (2001) os gêneros textuais são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social que contribuem para a efetivação das atividades linguísticas do cotidiano, ou seja, construídas e reconstruídas a partir das necessidades sócio discursivas como fruto do trabalho coletivo.

Destarte, através da leitura do quadro 10, é possível observar que dos gêneros apresentados como possíveis opções, todos foram marcados pelo menos por dois alunos, ou seja, a produção textual está presente no cotidiano sociocultural e laboral do alunado do PROEJA do IFPA do Campus Castanhal, seja em atividades simples como escrever um bilhete/recado para alguém, ou até mesmo mais complexas como ler manuais de instalação de aparelhos.

5.3.3 Questionário Aplicado aos Discentes do PROEJA: Questão 3.3

Quadro 11: Discentes do PROEJA: Pergunta 3.3

<p>3.2 Em seu cotidiano social e/ou laboral há gêneros textuais impressos? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim</p>

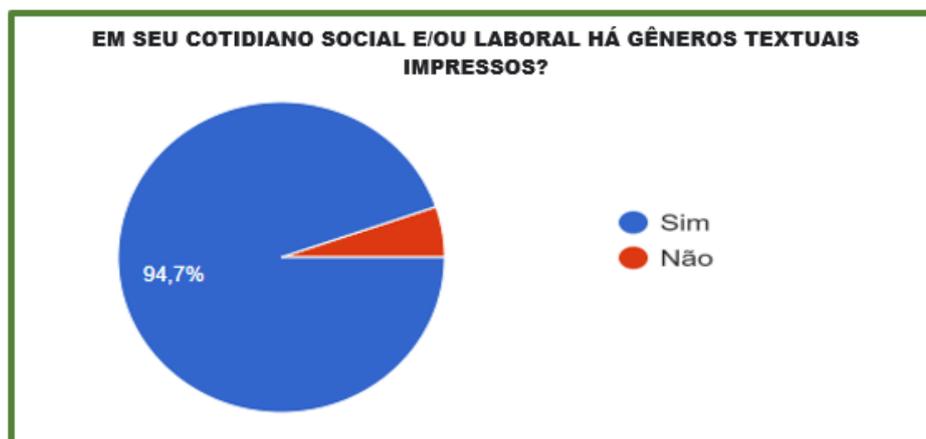
38 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	Não
DP II	Sim
DP III	Sim
DP IV	Sim
DP V	Sim
DP VI	Sim
DP VII	Sim
DP VIII	Sim
DP IX	Sim
DP X	Sim
DP XI	Sim
DP XII	Sim
DP XIII	Sim
DP XIV	Sim
DP XV	Sim
DP XVI	Sim
DP XVII	Sim
DP XVIII	Sim
DP XIX	Sim
DP XX	Sim
DP XXI	Sim
DP XXII	Sim
DP XXIII	Sim
DP XXIV	Sim
DP XXV	Sim
DP XXVI	Sim
DP XXVII	Sim
DP XXVIII	Sim
DP XXIX	Sim
DP XXX	Sim
DP XXXI	Sim
DP XXXII	Sim
DP XXXIII	Sim
DP XXXIV	Sim
DP XXXV	Não
DP XXXVI	Sim
DP XXXVII	Sim

DP XXXVIII	Sim
------------	-----

Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico abaixo se refere ao quadro supracitado e expõe o percentual de alunos que em seu cotidiano social e/ou laboral há gêneros textuais impressos:

Gráfico 4: Discentes do PROEJA: Pergunta 3.3



Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico 4 expõe a leitura das respostas escritas pelos alunos, o que permite afirmar que em 94,7% dos alunos entrevistados em seu cotidiano sociocultural e laboral há gêneros textuais impressos (DPs II, III, IV, V, VI, VII, VIII, XIX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXIV, XXXVI, XXXVII, XXXVIII); enquanto 5,3% afirmam que em seu cotidiano não há gêneros textuais impressos (DPs I, XXXV).

O tópico 3.3 do questionário aplicado aos alunos que expõe: **“Em seu cotidiano social e/ou laboral há gêneros textuais impressos?”** quando contraposto à terceira questão do questionário que questiona: **“Você sabe conceituar tipo e gênero textual?”** mostra que o aluno (DPs I) afirmou saber conceituar tipologia e gênero, mas o fato de alegar não existir gêneros textuais impressos em seu cotidiano social e laboral mostra que estas definições não estão coerentes com a realidade. Uma vez que os gêneros textuais estão presentes em toda parte, desde um aviso de sinalização a um comprovante de pagamento. Já o aluno (DP XXXV) afirma não saber definir tipologia e gênero textual e ratifica essa afirmativa ao dizer que em seu cotidiano social e laboral não há gêneros textuais impressos.

5.3.4 Questionário Aplicado aos Discentes do PROEJA: Questão 3.4

Quadro 12: Discentes do PROEJA: Pergunta 3.4

3.4 Caso tenha, quais destes gêneros textuais impressos, há em seu cotidiano social e laboral? (pode marcar mais de uma)	
38 Respostas	
ATIVIDADE QUE INCLUI TEXTO	RESPOSTAS
1. Bíblia ou livros religiosos	27 (71,1%)
2. Álbum de fotografias	17 (44,7%)
3. Álbum de figurinhas	3 (7,9%)
4. Folhetos ou livros de literatura de cordel	7 (18,4%)
5. Livros ou cartilhas escolares	19 (50%)
6. Contratos	9 (23,7%)
7. Enciclopédias	4 (10,5%)
8. Dicionários	19 (50%)
9. Apostilas, livretos, folhetos de movimentos sociais, grupos religiosos ou partidos políticos	21 (55,3%)
10. Calendários	21 (55,3%)
11. Recibos	16 (42,1%)
12. Promissórias	3 (7,9%)
13. Lista telefônica	8 (21,1%)
14. Livros de receitas	18 (47,4%)
15. Livros de literatura	13 (34,2%)
16. Apostilas escolares e/ou livros didáticos	22 (57,9%)
17. Requerimentos	3 (7,9%)
18. Livros infanto-juvenis	7 (18,4%)
19. Atestados Médicos	15 (39,5%)
20. Livros técnicos ou especializados	12 (31,6%)
21. Jornais	14 (36,8%)
22. Manuais de instrução ou instalação	15 (39,5%)
23. Provas escolares e/ou listas de exercícios	20 (52,6%)
24. Declarações	16 (42,1%)
25. Revistas	14 (36,8%)
26. Agendas	11 (28,9%)
27. Bulas de remédios	19 (50%)
28. Mapas	15 (39,5%)
29. Histórias em quadrinhos	11 (28,9%)
30. Embalagens de produtos	19 (50%)

Fonte: produzido pelo autor (2020)

O tópico 3.3 da terceira pergunta do questionário aplicado aos alunos que diz: **“caso tenha, quais destes gêneros textuais impressos há em seu cotidiano social e laboral?”** tem por objetivo identificar quais gêneros textuais da escrita predominam na realidade social e laboral do alunado do PROEJA do IFPA Campus Castanhal. Neste sentido, observa-se que a interação com os gêneros textuais da escrita se faz presente no cotidiano do alunado, mesmo que eles identifiquem isso ou não, são produtores e consumidores dos mais diversos gêneros textuais da escrita existentes. A pergunta supracitada foi respondida pelos trinta e oito discentes, o que inclui os (DPs I e XXXV) que antagonicamente afirmaram não haver gêneros textuais impressos em seu cotidiano, o que mostra a importância de se trazer os gêneros textuais do cotidiano dos alunos para a sala de aula como forma de empoderá-los como leitores e produtores textuais ativos e atuantes na construção e reconstrução dos mais diversos gêneros textuais da escrita e oralidade existentes.

Através da leitura do quadro 11 é possível observar que dos gêneros apresentados como possíveis opções todos foram marcados pelo menos por três alunos, ou seja, a produção textual está presente no cotidiano sociocultural e laboral do alunado do PROEJA do IFPA do Campus Castanhal, seja em atividades simples como escrever um bilhete/ recado para alguém, ou até mesmo mais complexas como ler manuais de instrução ou instalação.

5.4. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 4

Quadro 13: Discentes do PROEJA: Pergunta 4

4 Em seu cotidiano social e laboral há computador?	
<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim, sem acesso à internet <input type="checkbox"/> sim, com acesso à internet	
38 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	sim, com acesso à internet
DP II	sim, sem acesso à internet
DP III	não
DP IV	sim, sem acesso à internet
DP V	sim, com acesso à internet
DP VI	não

DP VII	não
DP VIII	sim, sem acesso à internet
DP IX	sim, sem acesso à internet
DP X	não
DP XI	não
DP XII	sim, sem acesso à internet
DP XIII	não
DP XIV	não
DP XV	sim, sem acesso à internet
DP XVI	sim, sem acesso à internet
DP XVII	não
DP XVIII	não
DP XIX	sim, sem acesso à internet
DP XX	não
DP XXI	não
DP XXII	não
DP XXIII	sim, com acesso à internet
DP XXIV	sim, sem acesso à internet
DP XXV	sim, com acesso à internet
DP XXVI	não
DP XXVII	não
DP XXVIII	sim, sem acesso à internet
DP XXIX	sim, com acesso à internet
DP XXX	não
DP XXXI	não
DP XXXII	não
DP XXXIII	sim, com acesso à internet
DP XXXIV	sim, sem acesso à internet
DP XXXV	não
DP XXXVI	sim, sem acesso à internet
DP XXXVII	sim, sem acesso à internet
DP XXXVIII	não

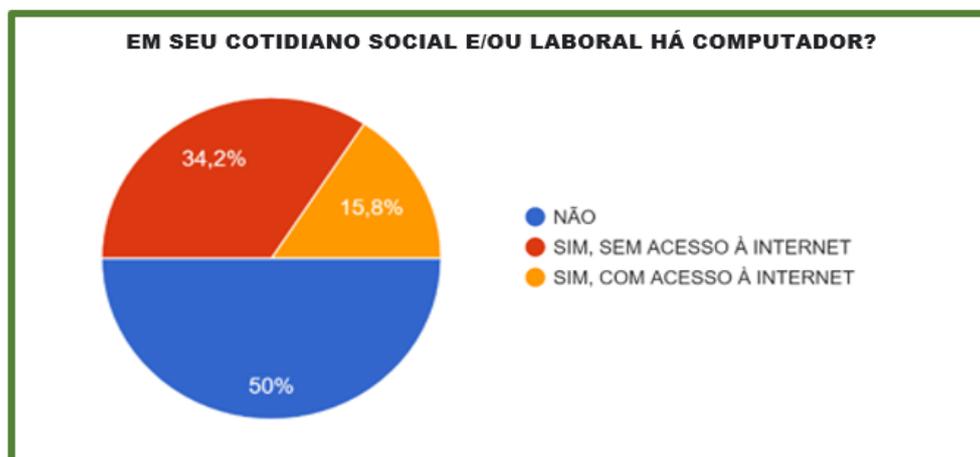
Fonte: produzido pelo autor (2020)

A quarta pergunta do questionário aplicado aos alunos que diz: **“Em seu cotidiano social e laboral há computador?”** e que apresenta como possíveis respostas as opções: **“Não, Sim, sem acesso à internet; ou Sim, com acesso à internet”** tem por objetivo saber se os alunos do PROEJA do IFPA Campus Castanhal têm acesso a

computadores em seus ambientes não escolares. Uma vez que através destes se dispõem uma gama de gêneros textuais do meio cibernético.

O gráfico abaixo expõe o percentual de alunos que não têm computador, os que têm, mas sem acesso à internet; e os que não têm.

Gráfico 5: Discentes do PROEJA: Pergunta 4



Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico 5 expõe a leitura das respostas escritas pelos alunos, o que permite afirmar que em 50% dos alunos entrevistados em seu cotidiano sociocultural e laboral não possuem computador (DPs III, VI, VII, X, XI, XIII, XIV, XVII, XVIII, XX, XXI, XXII, XXVI, XXVII, XXX, XXXI, XXXII, XXXV, XXXV e XXXVIII); 34,2% dos alunos entrevistados têm computador, mas sem acesso à internet (DPs II, IV, VIII, IX, XII, XV, XVI, XIX, XXIV, XXVIII, XXXIV, XXXVI E XXXVIII); e apenas 15,8% dos alunos entrevistados possuem computador com acesso à internet (DPs I, V, XXIII, XXV, XXIX e XXXII).

É fundamental considerar que os gêneros textuais acompanham a humanidade e de modo evidente, nota-se que, o desenvolvimento de novas tecnologias estimula a criatividade de novos gêneros textuais e/ou a adaptação daqueles já utilizados em um determinado grupo social. Com isso, o dinamismo de um construto social como é o gênero textual faz uso de aspectos inovadores desenvolvidos quanto às novas tecnologias da informação e comunicação. Assim, é impossível pensar uma linguagem atual e multifacetada sem considerar as diversas características de uma semiótica cada vez mais complexa que mostra a atual diversidade humana nas suas expressões linguageiras. Entretanto, uma parcela muito pequena dos alunos do PROEJA do IFPA

Campus Castanhal têm acesso ao computador com internet em espaços não escolares. O que reflete na importação da inserção de gêneros textuais correlatos às tecnologias da informação e comunicação nas aulas de linguagens. Uma vez que a proposta do curso técnico em Agropecuária é formar profissionais qualificados que saibam dialogar livremente entre os mais diversos gêneros textuais aos quais se possa apresentar.

5.4.1 Questionário Aplicado aos Discentes do PROEJA: Questão 4.1

Quadro 14: Discentes do PROEJA: Pergunta 4.1

4.1 Quais atividades abaixo você e/ou seus familiares costuma(m) fazer utilizando o computador? (pode marcar mais de uma)	
38 Respostas	
ATIVIDADE QUE INCLUI TEXTO	RESPOSTAS
1. Enviar e receber e-mails	15 (53,6%)
2. Fazer cursos à distância	2 (7,1%)
3. Pagar contas e/ou movimentar contas bancárias	4 (14,3%)
4. Escrever relatórios e/ ou outros textos	13 (46,4%)
5. Organizar agenda	1 (3,6%)
6. Lista de tarefas	3 (10,7%)
7. Digitar dados ou informações	8 (28,6%)
8. Escrever trabalhos escolares e/ou acadêmicos	20 (71,4%)
9. Consultar e pesquisar	17 (60,7%)
10. Fazer programas de computador e/ou criar páginas web	1 (3,6%)
11. Elaborar planilhas	6 (21,4%)
12. Entrar em <i>sites</i> de bate-papo e/ou redes sociais	12 (42,9%)
13. Jogar	7 (25%)
14. Desenhar	4 (14,3%)
15. Copiar músicas ou arquivos em CDs, DVDs ou <i>Pen Drives</i>	13 (46,4%)
16. Assistir a filmes, séries, videoclipes, novelas e a desenhos	19 (67,9%)

Fonte: produzido pelo autor (2020)

O tópico 4.1 da quarta pergunta do questionário aplicado aos alunos que questiona: **“Quais atividades abaixo você e/ou seus familiares costuma(m) fazer utilizando o computador?”** tem por objetivo identificar quais gêneros textuais das Tecnologias da Informação e da comunicação intermediados pelo computador predominam na realidade social e laboral do alunado do PROEJA do IFPA Campus Castanhal. Neste sentido, observa-se que a interação com gêneros textuais da escrita e da oralidade seja em modalidade de áudio, vídeo ou audiovisual se fazem presentes no

cotidiano do alunado, já que todos marcaram pelo menos uma opção. Ou seja, mesmo que eles identifiquem ou não, tenham computador ou não, são produtores e consumidores dos mais diversos gêneros existentes.

A pergunta supracitada foi respondida pelos trinta e oito discentes, o que inclui os (DPs III, VI, VII, XX, XI, XII, XIV, XVII, XIII, XX, XXI, XXII, XXVI, XXVII, XXX, XXXI, XXXII, XXXV, XXXV e XXXVIII) que embora tenham respondido na questão três não possuem computador em seu espaço social e laboral, em outros espaços como por exemplo na escola, produzem gêneros textuais atrelados ao uso do computador; também foi respondida pelos (DPs II, IV, VIII, IX, XII, XV, XVI, XIX, XXIV, XXVIII, XXXIV, XXXVI E XXXVIII) que embora tenham computador sem acesso à internet desempenham atividades de letramento com auxílio do computador. Por fim, inclui-se a esse grupo os discentes que possuem computador com acesso à internet e que são produtores ou consumidores de gêneros textuais digitais.

5.5 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 5

Quadro 15: Discentes do PROEJA: Pergunta 5

<p>5 Os professores das disciplinas básicas e técnicas apresentam as características socioculturais laborais sobre a localidade, à qual você pertence, em seus planos de ensino?</p> <p>() Sim () Não () Parcialmente</p> <p>38 Respostas</p>	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	Sim
DP II	Parcialmente
DP III	Parcialmente
DP IV	Sim
DP V	Sim
DP VI	Sim
DP VII	Sim
DP VIII	Sim
DP IX	Parcialmente
DP X	Parcialmente
DP XI	Sim
DP XII	Sim
DP XIII	Sim

DP XIV	Parcialmente
DP XV	Sim
DP XVI	Sim
DP XVII	Não
DP XVIII	Parcialmente
DP XIX	Sim
DP XX	Não
DP XXI	Sim
DP XXII	Sim
DP XXIII	Sim
DP XXIV	Parcialmente
DP XXV	Sim
DP XXVI	Sim
DP XXVII	Sim
DP XXVIII	Parcialmente
DP XXIX	Sim
DP XXX	Parcialmente
DP XXXI	Parcialmente
DP XXXII	Parcialmente
DP XXXIII	Parcialmente
DP XXXIV	Parcialmente
DP XXXV	Sim
DP XXXVI	Parcialmente
DP XXXVII	Sim
DP XXXVIII	Sim

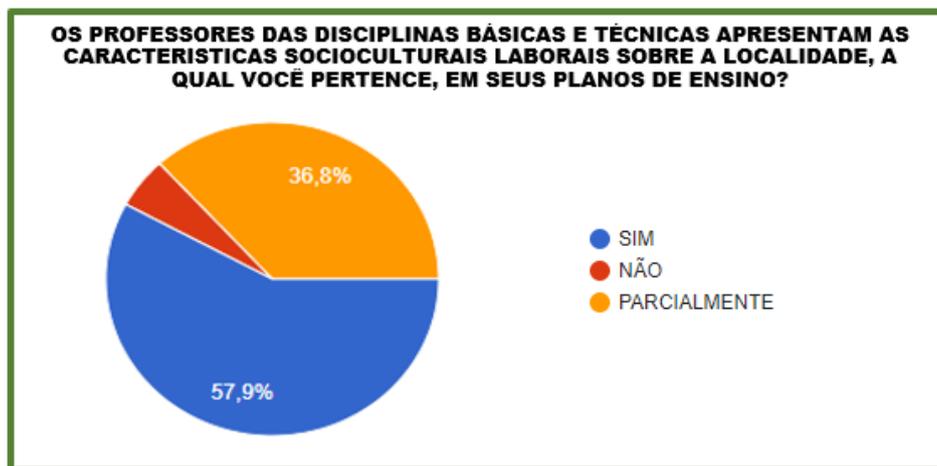
Fonte: produzido pelo autor (2020)

A quinta pergunta do questionário aplicado aos alunos que diz: **“Os professores das disciplinas básicas e técnicas apresentam as características socioculturais laborais sobre a localidade, à qual você pertence, em seus planos de ensino?”** e que apresenta como possíveis respostas as opções: **“Sim, Não, ou Parcialmente”** tem por objetivo saber se os professores do PROEJA do IFPA Campus Castanhal em seus planejamentos didáticos se preocupam em retratar o território sociocultural e laboral dos alunos, para que estes se sintam acolhidos, respeitados e responsáveis por levar aprimoramento às técnicas tradicionais previamente desenvolvidas. E no que diz respeito à produção textual, faz-se necessário que os alunos possam se enxergar como

produtores textuais que constantemente criam e recriam variados gêneros textuais da escrita e da oralidade.

O gráfico abaixo expõe o percentual de alunos que afirmam que os professores: não retratam as realidades socioculturais e laborais dos alunos em suas aulas, os que retratam, e os que retratam parcialmente:

Gráfico 6: Discentes do PROEJA: Pergunta 5



Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico 6 expõe a leitura das respostas dos discentes: 57,9% dos alunos afirmam que nas aulas de linguagens, os professores levam em consideração as características socioculturais e laborais dos alunos em seus planejamentos didáticos (DPs I, IV, V, VI, VII, VIII, XI, XII, XIII, XV, XVI, XIX, XXI, XXII, XXIII, XXV, XXVI, XXVII, XXIX, XXXV, XXXVII, e XXXVIII); enquanto 36,8% afirmam que essa abordagem se dá de forma parcial (DPs II, III, IX, X, XIV, XVIII, XXIV, XXVIII, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXIV, e XXXVI); e por fim, 5,3% dos alunos afirmam que suas características socioculturais e laborais de suas localidades não se apresentam nas propostas didáticas dos docentes de linguagens (DPs XVII e XX).

A educação do/no campo deve ser entendida como ambiente que interliga a cultura, o trabalho e a produção aos interesses da agricultura camponesa, a fim de gerar conhecimentos e tecnologias no que diz respeito ao desenvolvimento social, político e econômico desta população. Pensada para o campo, a partir da realidade DO campo, concretizada NO espaço Campo (ARROYO; FERNANDES,1999).

5.5.1 Questionário Aplicado aos Discentes do PROEJA: Questão 5.1

Quadro 16: Discentes do PROEJA: Pergunta 5.1

5.1 Como você classifica a importância da sua realidade sociocultural e laboral estar presente nos planejamentos didáticos dos professores? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante).	
0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()	
38 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	8
DP II	10
DP III	7
DP IV	10
DP V	9
DP VI	10
DP VII	10
DP VIII	10
DP IX	5
DP X	10
DP XI	9
DP XII	10
DP XIII	10
DP XIV	9
DP XV	8
DP XVI	10
DP XVII	9
DP XVIII	9
DP XIX	10
DP XX	10
DP XXI	9
DP XXII	10
DP XXIII	9
DP XXIV	10
DP XXV	10
DP XXVI	9
DP XXVII	10
DP XXVIII	8
DP XXIX	10
DP XXX	9
DP XXXI	7

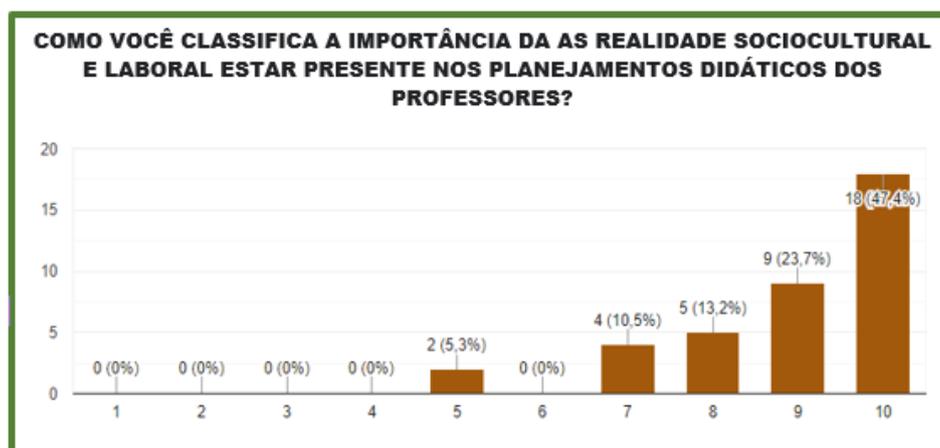
DP XXXII	5
DP XXXIII	10
DP XXXIV	8
DP XXXV	7
DP XXXVI	8
DP XXXVII	10
DP XXXVIII	7

Fonte: produzido pelo autor (2020)

O tópico 5.1 do questionário aplicado aos alunos que diz: **“Como você classifica a importância da sua realidade sociocultural e laboral estar presente nos planejamentos didáticos dos professores?”** e que apresenta como possíveis respostas as opções: **“0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10”** das quais, na escala em evidência, o zero representa a falta de importância e o dez a máxima importância; tem por objetivo mensurar o grau de importância dado pelos alunos quanto à representatividade sociocultural e laboral deles quando contextualizadas às propostas didáticas dos professores.

O gráfico abaixo expõe o percentual de alunos que consideram importante que a sua realidade sociocultural e laboral esteja presente nos planejamentos didáticos dos professores:

Gráfico 7: Discentes do PROEJA: Pergunta 5.1



Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico 7 expõe a leitura das respostas dos discentes quanto à importância de os professores contextualizarem suas práxis pedagógicas às realidades socioculturais e laborais do alunado do PROEJA, dos quais todos reconhecem a importância desse

dialogismo ser aplicado tanto nas disciplinas técnicas quanto nas disciplinas da base curricular comum do Ensino Médio. Neste contexto, vale destacar que 47,4% dos alunos atribuíram nota máxima quanto à importância (DPs II, IV, VI, VII, VIII, X, XII, XIII, XVI, XIX, XX, XXII, XXIV, XXV, XXVII, XXIX, XXXIII e XXXVII). Por fim, dentro de uma escala que vai de zero a dez, apresenta uma Média de 8,921 a nota atribuída à importância da retratação supracitada ($M = \frac{2(5)+4(7)+5(8)+9(9)+18(10)}{2+4+5+9+18}$).

A efetivação de uma educação de qualidade, pensada para o desenvolvimento social, político e econômico da população do campo se dá através de um ambiente que interligue os conhecimentos prévios dos alunos: cultura, trabalho e interesses da agricultura camponesa ao processo de ensino aprendizagem, a fim de gerar conhecimentos e tecnologias transformacionais (ARROYO; FERNANDES, 1999).

5.6 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 6

Quadro 17: Discentes do PROEJA: Pergunta 6

6 Quais as principais dificuldades de aprendizagem nas aulas de linguagens (Português, Literatura, Redação, Inglês, Espanhol e Artes) enfrentadas por você aluno do PROEJA?	
38 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	interpretação de texto apenas em português e redação
DP II	Nenhuma
DP III	alguns professores não estão adequados a nossa realidade e acabam dificultando na forma de ensino.
DP IV	a orientação comprienção do professor
DP V	entre esses citadas, na qual eu tenho mais dificuldade , é língua potuguesa, por mais que o professor explique , eu não consigo entender.
DP VI	tenho bastante dificuldades na lingua portuguesa e redação
DP VII	aprendizagem dessas materias
DP VIII	Desenvolvimento de projetos, construção de texto e redação
DP IX	A dificuldade é que quando vamos ora nossa localidade não temos os professores lá pra ensinar nos,no termo técnico
DP X	SÓ EM PORTUGUÊS QUE TEM MUITAS REGRAS
DP XI	porque são matérias mais difíceis e complexas
DP XII	Nenhuma
DP XIII	NAS LINGUAGENS ESTRANGEIRAS MINHA DIFICULDADE E NA TRADUÇÃO DOS TEXTOS, NAS DEMAIS SÃO MAIS FACIES DE SE

	ENTENDER, JÁ NÃO TENHO TANTAS DIFICULDADES.
DP XIV	Não sou bom de Redação e são poucas aulas de redação
DP XV	portugues e interpretacao de texto leitura ponto, vigula minha maior dificuldade e isso
DP XVI	Portugués a escrita vindo de virgula,pontos literatura interpletação de testo e leitura redação paragrafos comclusão desenvolvimento do texto artes muito ruim em desenho
DP XVII	a minha difiguldade em relassao com as diciplina eles possam muito rapido as adividade
DP XVIII	MUITOS TRABALHOS AO MESMO TEMPO
DP XIX	NE uma
DP XX	A maior dificuldade é o horário pois as vezes estamos muito cansado já que o nosso curso é integrado e isso torna-se cansativo, contudo nosso ensino fica muito comprometido pois fica difícil de compreender os conteúdo.
DP XXI	as dificuldades são as de falta de tempo, em pegar os livros de disciplinas de Inglês, Português e espanhol, para lê , e também dificulta muito com a falta as vezes a aula. Em quantos as questões as vezes são muitas para tentar interpretar as com o pouco tempo de sala de aula.
DP XXII	minha dificuldade, esta muito relacionada a falta de tempo, para estudar quando estou no TC, e nas aulas por não conseguir dominar certas praticas do tipo computação, fazer eslaide, mas principalmente na questão de saber diferenciar os diversos tipos de textos (artigo, resenha, relatório...) e quando devo produzir um trabalho de acordo com as normas da ABNT
DP XXIII	Porque os professores sempre se atrazem e colocom dificuldade
DP XXIV	Interpretação de textos, nervosismo em apresentações e maneiras de ser expressar melhor.
DP XXV	a maior dificuldade seria a tolerância a alguns alunos e as pecimas escondições nos alojamento e no refeitório que a instituição oferece
DP XXVI	As dificuldades são pelo motivo do tempo ser muito curto.
DP XXVII	Interpretação
DP XXVIII	Tenho um pouco de dificuldades, principalmente, em português, inglês e espanhol, pois não consigo aprender muito em texto.
DP XXIX	Interpretação de textos
DP XXX	No modo de escrever uma redação correta, com pontuação e coerência etc.
DP XXXI	Inglês.
DP XXXII	De forma resumida a maior dificuldade é a falta de tempo para mais dedicação para as aulas. Por nosso curso ser alternado os conteúdos são bastantes condensados dificultando a aprendizagem.
DP XXXIII	Muitas pois muitos dos assuntos ainda não tinha visto
DP XXXIV	Tenho algumas dificuldade com português.
DP XXXV	Bom vejo que ah exeções pois estudamos farias matérias e com isso não tem como foca apenas em uma.
DP XXXVI	Espanhou por conta dos sons das letras.

DP XXXVII	Por eu passar muito temosem estudar, minha dificuldade e q nao lembro d algumas coisas, e sou muito ruin em calculos
DP XXXVIII	Nem uma

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A sexta pergunta do questionário aplicado aos alunos que expõe: **“Quais as principais dificuldades de aprendizagem nas aulas de linguagens (Português, Literatura, Redação, Inglês, Espanhol e Artes) enfrentadas por você aluno do PROEJA?”** destina-se aos trinta e oito alunos entrevistados e tem por objetivo escutar dos alunos o que, para eles, responsabiliza as principais dificuldades de aprendizagens nas alas de linguagens. Quais fatores são responsáveis pela não aprendizagem ou aprendizagem parcial dos conteúdos ministrados pelos professores.

Todos os trinta e oito alunos responderam à pergunta o que se permite pontuar que: as principais dificuldades de aprendizagem estão relacionadas às disciplinas de português e redação (DPs V, VI, VII, VIII, XI, XIV, XV, XXX, e XXXIV), principalmente quando correlatas às regras da gramática normativa (DPs X, XV, XXX, e XXXIV), e a interpretação e produção textual (DPs I, XV, XXIV, XXVII, XXVIII, e XXIX); também foram identificadas dificuldades correlatas ao ensino das línguas estrangeiras Inglês e Espanhol, principalmente nos conteúdos de interpretação, tradução e pronúncia das palavras (DPs XII, XXXI, e XXXVI); também foram expostos problemas de aprendizagem relacionados ao excesso de disciplinas que os alunos têm ao longo do tempo que passam dentro da instituição, o fato de terem que estudar tantas disciplinas técnicas e do componente curricular básico ao mesmo tempo (DPs XX, XXI, XXVI, XXXII, XXXIII, e XXXV), o que se agrava com o excesso de trabalhos extra-classe que os professores passam para os alunos ainda no tempo escola (DPs XVII e XVII); outras dificuldades pontadas pelos alunos foram a falta de compreensão da proposta didática da aula do professor (DPs III e IV); às dificuldades geradas a partir da alternância pedagógica (DPs IX, XXII, e XXXII); às más condições físicas do espaço escolar e alojamentos (DP XXV) e atraso dos professores (DP XXIII).

Segundo Cormary (1980) aprender transcende a abstração de conceitos. Aprender de modo construtivista exige que o aluno seja um sujeito participativo para que se possa garantir um bom processo de ensino aprendizagem de modo que possa ser capaz de construir sozinho e em coletivo: conceitos, questionamentos, fazer reflexões, construir e desconstruir novos saberes. E é por isso que se faz necessário que sejam ouvidos: Os variados exemplos supracitados refletem falhas que ocorrem no processo

de ensino e aprendizagem das disciplinas de linguagens, mais especificamente em português e redação. Dificuldades atreladas à produção de sentido (coesão, coerência, sintaxe, pragmática, produção e interpretação de textos) nas propostas comunicativas que ocorrem através de gêneros textuais da escrita e oralidade (objeto de estudo desta pesquisa). Vale ressaltar que uma aprendizagem significativa ocorre quando de forma participativa (dialogal) o professor consegue interagir com o aluno (ser pensante e dotado de conhecimentos prévios) de forma que este possa se sentir à vontade (no ambiente espacial e social) para questionar e produzir conhecimentos de forma reflexiva. Para tanto, pensar em uma proposta de currículo que respeite o tempo dedicado a cada disciplina, a quantidade de disciplinas semanais e o excesso de atividades propostas pelos professores é uma reflexão que deve ser feita de modo que o aluno não se sinta sobrecarregado de atividades. Atrelado a isso, não se pode esquecer a importância da formação para cidadania, que inclui o acesso ao lazer através de práticas esportivas, musicais e culturais de um modo geral.

5.7 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 7

Quadro 18: Discentes do PROEJA: Pergunta 7

<p>7 Os professores de linguagens costumam trazer para suas aulas gêneros textuais escritos e orais como crônicas, músicas, reportagens orais, notícias de jornais, charges, receitas, entrevistas, filmes, documentários, sites, e-mails, blogs, poemas, contos, relatos, lendas, fábulas, manuais, dicionários, cartilhas ou outros?</p> <p>() sim () não</p> <p>38 Respostas</p>	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	Sim
DP II	Sim
DP III	Sim
DP IV	Sim
DP V	Não
DP VI	Sim
DP VII	Sim
DP VIII	Sim
DP IX	Não
DP X	Não
DP XI	Sim

DP XII	Sim
DP XIII	Sim
DP XIV	Sim
DP XV	Sim
DP XVI	Sim
DP XVII	Sim
DP XVIII	Sim
DP XIX	Sim
DP XX	Sim
DP XXI	Sim
DP XXII	Sim
DP XXIII	Sim
DP XXIV	Sim
DP XXV	Sim
DP XXVI	Sim
DP XXVII	Sim
DP XXVIII	Sim
DP XXIX	Sim
DP XXX	Sim
DP XXXI	Sim
DP XXXII	Sim
DP XXXIII	Sim
DP XXXIV	Sim
DP XXXV	Sim
DP XXXVI	Sim
DP XXXVII	Sim
DP XXXVIII	Sim

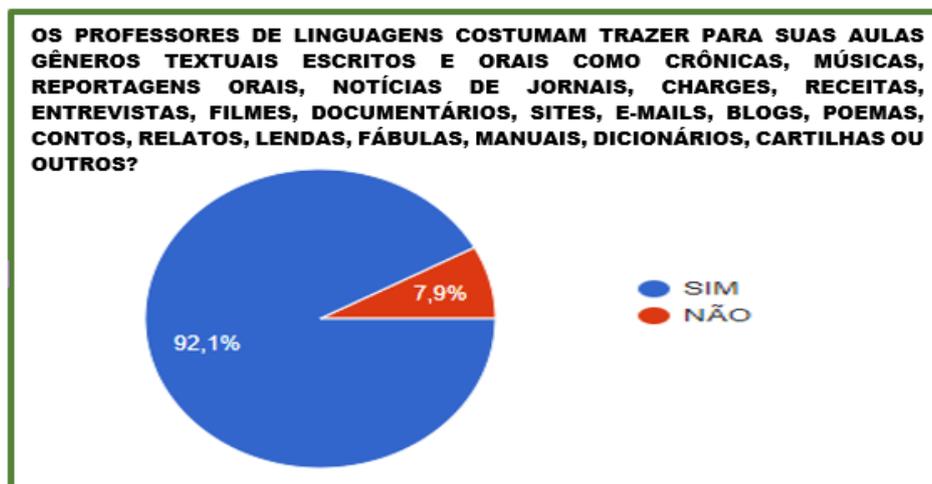
Fonte: produzido pelo autor (2020)

A sétima pergunta do questionário aplicado aos alunos: **“Os professores de linguagens costumam trazer para suas aulas gêneros textuais escritos e orais como crônicas, músicas, reportagens orais, notícias de jornais, charges, receitas, entrevistas, filmes, documentários, sites, e-mails, blogs, poemas, contos, relatos, lendas, fábulas, manuais, dicionários, cartilhas ou outros?”** tem por objetivo saber se os professores de linguagens costumam ensinar seus conteúdos gramaticais e pragmáticos em dialogismos com os mais diversos gêneros textuais da escrita e da oralidade que estão presentes no cotidiano sociocultural e laboral do alunado. Já que a escrita e leitura de gêneros textuais está presente no cotidiano sociocultural e laboral do

alunado, mesmo que eles identifiquem isso ou não, são produtores e consumidores dos mais diversos gêneros textuais da escrita existentes.

O gráfico abaixo expõe o percentual de alunos que em seu cotidiano social e/ou laboral destacam os gêneros textuais impressos:

Gráfico 8: Discentes do PROEJA: Pergunta 7



Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico 7 expõe a leitura das respostas escritas pelos alunos, o que permite afirmar que 92,1% dos alunos entrevistados afirmam que nas aulas de linguagens os professores trabalham diversificados gêneros textuais da escrita e da oralidade (DPs I, II, III, IV, VII, VI, VII, VIII, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXIV, XXXV, XXXVI, XXXVII, e XXXVIII); enquanto 7,9% afirmam que os professores de linguagem não trabalham com diversos gêneros textuais em suas aulas (DPs V, IX, e X).

Faz-se necessário que as aulas de linguagens, principalmente as mais gramaticais (regras e formas) sejam explicadas a partir de diversos gêneros textuais que estejam presentes no cotidiano dos alunos, para que os mesmos possam construir reflexões dialógicas quanto à importância do sintático sobre o pragmático quanto à produção de sentido.

5.7.1 Questionário Aplicado aos Discentes do PROEJA: Questão 7.1

Quadro 19: Discentes do PROEJA: Pergunta 7.1

7.1 Quais gêneros textuais você recorda ter estudado nas aulas de linguagens e de que forma essas aulas aconteciam?	
38 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	não me recordo
DP II	Narrativos, dissertativa e descritivo
DP III	-----
DP IV	filmes ,relatório, redação etc.....
DP V	não lembro
DP VI	nao recordo
DP VII	filmes, livro.
DP VIII	revistas e filmes
DP IX	não lembro
DP X	CHARGE, REDAÇÃO, TEXTOS. ESSAS AULAS ACONTECEM EM SALA DE AULA LENDO LIVROS.
DP XI	lendo livros
DP XII	Poesias
DP XIII	MUSICAS, CHARGES E TEXTOS, DE FORMA EM QUE TODOS OS ALUNOS PARTICIPAVAM COLETIVAMENTE DENTRO DE SALA DE AULA.
DP XIV	Filmes, poemas, documentários, lendas, contos, musicas e slides.
DP XV	frequentemente
DP XVI	filmes musicas
DP XVII	lingua portuguesa trabalhou com redassao
DP XVIII	FILMES,POESIA,DOCUMENTARIO,LENDAS.
DP XIX	não lembro
DP XX	Quadrinhos com muita leitura
DP XXI	Lendas: COMO FONTES DE RELATOS E PESQUISAS DE HISTORIAS DA comunidades, AS AULAS ACONTECIAM DE FORMA DE APRESENTAÇÕES DOS CONTEXTOS NARRATIVOS SOBRE AS QUESTÕES APRESENTADAS.
DP XXII	literatura, redação, texto, leitura de historias
DP XXIII	Em formas de videos
DP XXIV	Textos escritos como poemas, lendas, contos, charges, filmes e músicas...
DP XXV	na forma de pinturas daças e brincadeiras
DP XXVI	Literário, foi através de músicas, desenhos, danças, poemas, filmes e contos.
DP XXVII	Filmes e musica
DP XXVIII	Textos narrativos e dissertativos
DP XXIX	Filme música

DP XXX	Entrevista. Numa leitura com a classe
DP XXXI	Nas aulas de artes, sobre músicas através instrumento...
DP XXXII	-----
DP XXXIII	Lenda através de leituras
DP XXXIV	Músicas, chages e notícias
DP XXXV	Musica
DP XXXVI	Texto dissertativos
DP XXXVII	Textos, Letras d musicas, redações
DP XXXVIII	-----

Fonte: produzido por autor (2020)

O tópico 7.1 da sétima pergunta do questionário aplicado aos alunos que diz: **“Quais gêneros textuais você recorda ter estudado nas aulas de linguagens e de que forma essas aulas aconteciam?”** tem por objetivo saber quais gêneros textuais da escrita e da oralidade foram ministrados em sala de aula e de que forma o processo de mediação do conhecimento era feito.

Assim, observa-se que alguns discentes não responderam (DPs III, XXXII, e XXXVIII); outros afirmaram não recordarem-se desses gêneros já estudados (DPs I, V, VI, IX, e XIII); uma parte ainda confunde os conceitos de gênero e tipologia textual (DPs II, XXVIII, e XXXVI); e em sua maioria (DPs II, IV, VII, VIII, X, XI, XII, XIII, XIV, XVI, XVII, XVIII, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXVI, XXVII, XXIX, XXX, XXXI, XXXIII, XXXIV, XXXV, e XXXVII); os alunos responderam com gêneros textuais de uso cotidiano nas práticas socioculturais e laborais como: filmes, relatórios, redações, livros, revistas, charges, músicas, poesias, quadrinhos, lendas, vídeos e contos.

A pergunta supracitada também pede para que os alunos expliquem de que forma os gêneros textuais são abordados pelos professores. Porém essa resposta só foi dada pelos alunos: (DP X) “charge, redação, textos. essas aulas acontecem em sala de aula lendo livros”; (DP XI) “Lendo livros”; (DP XX) “com muita leitura”; (DP XXI) “literatura, redação, texto, leitura de histórias”; (DP XXXIII) “Lenda através de leituras”, que afirmam que os gêneros são abordados a partir de leituras realizadas em sala de aula; também pelo aluno (DP XXI) “lendas: como fontes de relatos e pesquisas de histórias das comunidades, as aulas aconteciam de forma de apresentações dos contextos narrativos sobre as questões apresentadas” neste caso, o aluno quis dizer que a sistematização dos gêneros textuais por ele descrito ocorre por meio de

apresentações que os alunos fazem quando voltam do tempo comunidade (no tempo comunidade os alunos dão continuidade ao processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades previamente entregadas pelos professores, que são desenvolvidas nas comunidades dos alunos e sistematizadas na volta ao tempo escola); a resposta dada pelo (DP XXV) “na forma de pinturas danças e brincadeiras” além de dispor de gênero textual não convencional como é o caso da dança (provavelmente estudada na aula de educação física) expõe o lúdico (brincadeiras) como fator importante para o processo de ensino e aprendizagem.

5.8 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 8

Quadro 20: Discentes do PROEJA: Pergunta 8

8 você costuma utilizar o livro didático em sala de aula? () sim, por quê? () não, por quê? 38 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	Sim, é uma maneira de eu aprender mais ainda sobre o assunto
DP II	Sim, utilizamos para fazer exercício e ajudar a compreender melhor o texto
DP III	Sim, utilizamos quando o professor pede, e quando não pede não utilizamos
DP IV	Sim, para tirar dúvida e responder respostas
DP V	Sim, acho de suma importância para que possamos ler a informação
DP VI	Sim, para ter mais conhecimentos sobre o assunto
DP VII	Sim, porque faz ter um melhor aprendizado
DP VIII	Sim, muitas coisas são mais fáceis de ser compreendidas no livro e também evita de ta escrevendo tanto algumas coisas que acabam me confundindo
DP IX	Sim, utilizamos por que fica uma didática mais elaborada
DP X	Sim, utilizar o livro por que e uma forma de ler melhor se expressando com as pessoas e tendo um aprendizado de boa qualidade.
DP XI	Sim, nas aulas de filosofia e sociologia
DP XII	Sim, para aproveitar o máximo da aula com o livro.
DP XIII	Sim, utilizo para fazer leituras e resolver exercicios.
DP XIV	Não, não costumo usar os livros didático, só quando os professores pedem para levar para a sala.
DP XV	Sim, professor pedi muito pra leva o livro pq eles pesam pra fazer terpretacao de texto e leitura

DP XVI	Sim, utilizo porque e necessario para fazer as atividades e leituras
DP XVII	Sim, para completa as atividades e desenvolver o sistema do aprendesado
DP XVIII	Não, nao samos cobrado para usa um livro de didatico
DP XIX	Sim, por que e muito emportante para nosa vida academica
DP XX	Sim, usamos livros didáticos nas aulas de literatura e portuges
DP XXI	Não, os livros didáticos só são usados, fora da sala de aula, para a releitura , e esclarecimentos de questões para apresentação.
DP XXII	Sim, a traves do estudo com o livro torna se mais fácil acompanhar e entender o conteúdo se algo ficar sem esclarecimento e só consultar o livro.
DP XXIII	Sim, porque e muito necesario
DP XXIV	Sim, -----
DP XXV	Sim, o livro didático ma da a viabilidade de estudar onde quer que vá mas a mentoria de um professor e muto importante para aprender
DP XXVI	Sim, porque é importante para o aluno, ajudando também o professor a reforça as aulas.
DP XXVII	Sim, utilizamos.. Prq é necessário e facilita as vezes a entendermos melhor
DP XXVIII	Sim, como completo da interpretação e para estudarmos em casa, já que alunos não possui internet ou não tem outra forma de estudar.
DP XXIX	Sim, -----
DP XXX	Sim, por que facilita a entender tal assunto mas rápido
DP XXXI	Sim, utilizo o livro para fazer trabalhos
DP XXXII	Sim,-----
DP XXXIII	Sim, utilizo por que e muito importante para nosso aprendizado
DP XXXIV	Sim, por ser um motivo de acompanhar o assunto que o professor está impondo.
DP XXXV	Sim, aplintude de mas conteudo
DP XXXVI	Sim, para melhorar nossos entendimentos sobres o assuntos estudados.
DP XXXVII	Sim, por que os livros sao muito necessarios p aprendizagem
DP XXXVIII	Sim, -----

Fonte: produzido por autor (2020)

O gráfico abaixo se refere ao quadro supracitado e expõe o percentual de alunos que costumam utilizar o livro didático em sala de aula:

Gráfico 9: Discentes do PROEJA: Pergunta 8

Fonte: produzido por autor (2020)

O gráfico 8 expõe a leitura das respostas escritas pelos alunos, o que permite afirmar que 92,1% dos alunos entrevistados afirmam que utilizam o livro didático em sala de aula (DPs I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV, XVI, XVII, XIX, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXIV, XXXV, XXXVI, XXXVII, e XXXVIII); enquanto 7,9% afirmam que não usam o livro didático em sala de aula (DPs XIV, XVIII, e XXI).

As respostas da pergunta oito pede que o aluno justifique o uso ou o não uso do livro didático em sala de aula, e nesse contexto, os (DPs XXIV, XXIX, XXXII, e XXXVIII) não justificaram suas respostas; enquanto os que responderam que usam explicaram que: Os livros são valiosas fontes de conhecimento e são responsáveis por reforçar ou ampliar os conhecimentos ministrados pelo professor na sala de aula (DPs I, III, IV, V, VI, VII, VIII, X, XII, XIII, XVI, XVII, XIX, XXII, XXIII, XXV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXIV, XXXV, XXXVI, e XXXVII); outros responderam que os livros são usados para fazer exercícios quando solicitados pelo professor (DPs III, IV, IX, XII, XIII, XV, XVI, XVII, XX, XXI, e XXXI); e outros afirmaram que os livros só são usados pelos professores de filosofia e sociologia (DP XI) e de literatura e redação (DP XX). Três alunos responderam que não usam, o livro didático: o primeiro justifica o não uso ao fato de não ser cobrado pelo professor (DP XVIII), os outros dois (DP XIV e XXI) responderam que não usam o livro didático, mas de forma antagônica justificaram afirmando que respectivamente um usa para fazer atividades quando solicitado pelo professor e o outro quando precisa reforçar algum conteúdo ministrado pelo professor.

O livro didático é uma tecnologia pedagógica de grande impacto para o processo de letramento dos alunos, pois apresenta benefícios recíprocos tanto às práticas do professor, quanto ao processo de aprendizagem dos alunos. Isso porque é construído com base em estudos pedagógicos que trazem abordagens comunicativas não aleatórias, responsáveis por uma aprendizagem progressiva que dispõe de informações confiáveis, as quais podem ser consultadas a qualquer momento, seja em sala de aula, com a família para tirar dúvidas, ou realizar tarefas previamente solicitadas. Além de dispor de textos compatíveis com o nível de desenvolvimento da criança, jovem ou adulto (MARFICA & LOGAREZZI, 2010).

5.8.1 Questionário Aplicado aos Discentes do PROEJA: Questão 8.1

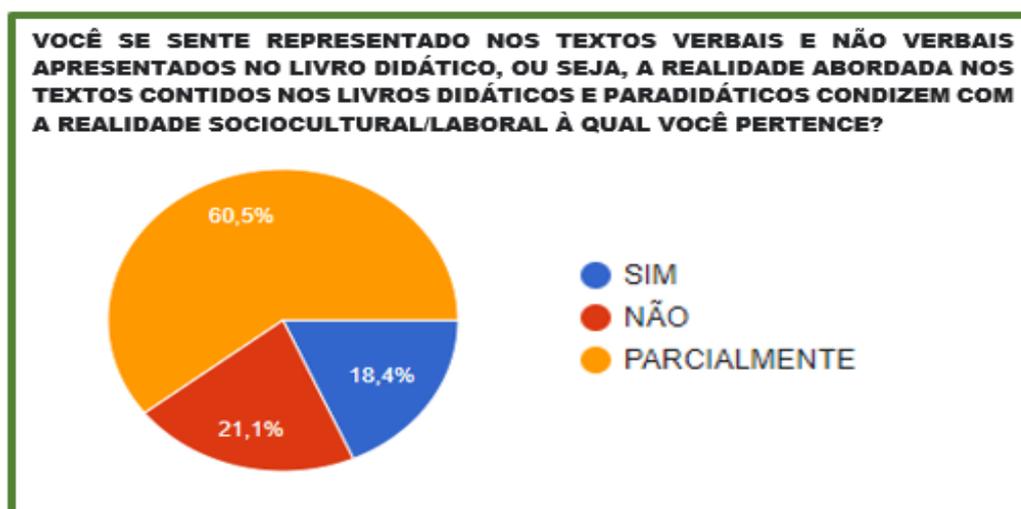
Quadro 21: Discentes do PROEJA: Pergunta 8.1

<p>8.1 Você se sente representado nos textos verbais e não verbais apresentados no livro didático, ou seja, a realidade abordada nos textos contidos nos livros didáticos e paradidáticos condizem com a realidade sociocultural e laboral à qual você pertence?</p> <p>() Sim () Não () Parcialmente</p> <p>38 Respostas</p>	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	Parcialmente
DP II	Parcialmente
DP III	Parcialmente
DP IV	Parcialmente
DP V	Parcialmente
DP VI	Não
DP VII	Sim
DP VIII	Parcialmente
DP IX	Parcialmente
DP X	Parcialmente
DP XI	Parcialmente
DP XII	Sim
DP XIII	Não
DP XIV	Sim
DP XV	Parcialmente
DP XVI	Parcialmente

DP XVII	Não
DP XVIII	Parcialmente
DP XIX	Parcialmente
DP XX	Parcialmente
DP XXI	Sim
DP XXII	Não
DP XXIII	Parcialmente
DP XXIV	Parcialmente
DP XXV	Sim
DP XXVI	Parcialmente
DP XXVII	Sim
DP XXVIII	Parcialmente
DP XXIX	Sim
DP XXX	Não
DP XXXI	Não
DP XXXII	Parcialmente
DP XXXIII	Não
DP XXXIV	Parcialmente
DP XXXV	Não
DP XXXVI	Parcialmente
DP XXXVII	Parcialmente
DP XXXVIII	Parcialmente

Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico abaixo se refere ao quadro supracitado e expõe o percentual de alunos que se sentem representados nos textos verbais e não verbais presentes nos livros didáticos:

Gráfico 10: Discentes do PROEJA: Pergunta 8.1

Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico 9 expõe a leitura das respostas escritas pelos alunos na pergunta 8.1, o que permite afirmar que 18,4% dos alunos entrevistados asseguram que os livros didáticos ofertados conseguem representar através dos textos verbais e não verbais as características socioculturais e laborais do território onde vivem (DPs VII, XII, XIV, XXI, XXV, XXVII, e XXIX); enquanto 21,1% afirmam que essa representatividade não ocorre (DPs VI, XIII, XVII, XXII, XXX, XXXIII, e XXXV); e por fim, 60,5% afirmam que a realidade sociocultural e laboral de sua realidade condiz parcialmente com a apresentada pelos textos verbais e não verbais do livro didático (DPs I, II, III, IV, V, VIII, IX, X, XI, XV, XVI, XVIII, XIX, XX, XXIII, XXIV, XXVI, XXVIII, XXXII, XXXIV, XXXVI, XXXVII e XXXVIII).

O livro didático tem como função: Informar, instruir e organizar a aprendizagem e, a função nortear o aluno quanto à leitura do mundo exterior (SANTOS; CARNEIRO 2006). Deste modo, está última função depende de fatores de interação dialógica entre a realidade local do público estudantil e a forma a qual os gêneros textuais se apresentam ao longo do livro. Dispor de experiências e atividades que agucem o autoconhecimento e o conhecimento cognitivo, caso contrário, o induzirá a repetições ou imitações de uma realidade sem sentimento de pertencimento. Assim, cabe ao professor estar preparado para fazer análises críticas ao julgar os méritos do livro que servirão de instrumento de mediação do conhecimento, através de devidas adaptações e/ou correções que julgar condizente à realidade do alunado em questão.

5.8.2 Questionário Aplicado aos Discentes do PROEJA: Questão 8.2

Quadro 22: Discentes do PROEJA: Pergunta 8.1

8.2. Como você classifica a importância de se sentir representado nos textos verbais e não verbais apresentados no livro didático, ou seja, a realidade abordada nos textos contidos nos livros didáticos e paradidáticos condizem com a realidade sociocultural e laboral à qual você pertence? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante).	
1 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()	
38 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	7
DP II	8
DP III	7
DP IV	9
DP V	8
DP VI	5
DP VII	8
DP VIII	10
DP IX	3
DP X	6
DP XI	9
DP XII	10
DP XIII	5
DP XIV	8
DP XV	8
DP XVI	9
DP XVII	5
DP XVIII	8
DP XIX	9
DP XX	5
DP XXI	9
DP XXII	9
DP XXIII	7
DP XXIV	7
DP XXV	10
DP XXVI	9
DP XXVII	9
DP XXVIII	8
DP XXIX	5
DP XXX	2

DP XXXI	5
DP XXXII	5
DP XXXIII	5
DP XXXIV	8
DP XXXV	7
DP XXXVI	8
DP XXXVII	5
DP XXXVIII	5

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A pergunta 8.1 do questionário aplicado aos alunos que questiona: **“Como você classifica a importância de se sentir representado nos textos verbais e não verbais apresentados no livro didático, ou seja, a realidade abordada nos textos contidos nos livros didáticos e paradidáticos condizem com a realidade sociocultural e laboral à qual você pertence?”** e que apresenta como possíveis respostas as opções: **“0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10”** das quais, na escala em evidência, o zero representa a falta de importância e o dez a máxima importância; tem por objetivo mensurar o grau de importância dado pelos alunos quanto a auto representatividade sociocultural e laboral deles no livro didático.

O gráfico abaixo expõe o percentual de alunos que consideram importante que a sua realidade sociocultural e laboral esteja presente nos livros didáticos:

Gráfico 11: Discentes do PROEJA: Pergunta 8.2



Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico 10 expõe a leitura das respostas dos discentes quanto à importância de o livro didático dispor de textos verbais e não verbais condizentes com as realidades socioculturais e laborais do alunado do PROEJA. Neste contexto, vale destacar que 7,9% dos alunos atribuíram nota máxima: 10, quanto à importância desta contextualização (DPs VIII, XII e XXV); 21% atribuíram nota 9 (DPs IV, XI, XVI, XIX, XXI, XXII, XXVI e XXVII); 23,7% atribuíram nota: 8 (DPs II, V, VII, XIV, XV, XVIII, XXVIII e XXXIV); 13,2% atribuíram nota: 7 (DPs I, III, XXIII, XXIV e XXXV); 2,6% atribuiu nota: 6 (DP X); 26,3% atribuíram nota: 5 (DPs VI, XIII, XVII, XX, XXIX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXVII e XXXVIII); 2,6% atribuíram nota: 3 (DP IX); e por fim, 2,6% que atribuíram nota: 2 (DP XXX).

Os dados supracitados permitem inferir que em uma escala que vai de zero a dez, da qual o zero representa a falta de importância e o dez a máxima importância os dados apresentam uma Média de importância da representatividade no livro didático de $(M=1(2)+1(3)+10(5)+1(6)+5(7)+9(8)+8(9)+3(10) / 1+1+10+1+5+9+8+3)$: 7,10, o que mostra que mais da metade dos alunos entrevistados sabem da importância do livro didático quando em sintonia com as reais necessidades linguísticas do cotidiano sociocultural e laboral a qual pertencem, uma vez que a efetivação de uma educação de qualidade, pensada para o desenvolvimento social, político e econômico da população do campo se dá através de um ambiente que interligue os conhecimentos prévios dos alunos: cultura, trabalho e interesses da agricultura camponesa ao processo de ensino aprendizagem, a fim de gerar conhecimentos e tecnologias transformacionais (ARROYO; FERNANDES,1999).

5.9 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 9

Quadro 23: Discentes do PROEJA: Pergunta 9

9. Como você define a pedagogia da alternância? Quais as vantagens e desvantagens da mesma?	
38 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	Vantagem: de poder estar presente com a família no T.C. desvantagem: a turma se atrasa muito em relação as outras turmas.
DP II	Vantagem é que não ficamos muito tempo longe da nossa família e podemos ajudar mais nas atividades agrícolas, desvantagem é que passamos muito tempo para voltar para a instituição e acabamos esquecendo alguns assuntos.
DP III	e muito boa porque o que aprendemos em sala de aula podemos aplicar em nossas comunidades.

DP IV	vantagens da para praticar as teorias aprendidas em sala na comunidade desvantagem perde muito conteúdos eventos na escola
DP V	acho bom para nós que tralhamos no campo. Assim, no nosso TC temos tempo de aplicar o que aprendemos no curso durante o TE(isso nas vantagens). Já nas desvantagens, é que na maioria das vezes , passamos muito tempo em nosso TC, isso prejudica na nossa aprendizagem.
DP VI	vantagens e que nao perdemos muitas coisas na agricultura durante o tempo de alternancia a desvantagens e que aprendemos menos
DP VII	vantagem que a pessoa tem um melhor aprendizado
DP VIII	A pedagogia da alternância de fato é muito produtiva, pois posso aprender no instituto e levar para a minha comunidade. a vantagem é que podemos praticar a em nossa área mesmo estudando a desvantagem é que as vezes ficamos sem saber o que fazer em alguns trabalhos do tempo comunidade. pois o campus não proporciona professores para ir até a nossa comunidade.
DP IX	ruim por que lá não temos auxilio de um professor que tenha capacidade de explicar
DP X	MUITO BOM POR QUE PARA NÓS QUE TRABALHAMOS NA AGRICULTURA FAMILIAR TEMOS QUE APRENDER NA ESCOLA E LEVAR PARA NOSSA COMUNIDADE AQUILO QUE APRENDEMOS NAS MATÉRIAS TÉCNICAS, AS DESVANTAGENS SÃO PORQUE ALGUNS PROFESSORES DA MATÉRIA TÉCNICA NÃO ENSINAM REALMENTE O DEVEMOS APRENDER SOBRE NOSSA REALIDADE.
DP XI	a vantagem e que eu posso trabalhar e estudar ao mesmo tempo, e a desvantagem e que quando estamos pegando o ritmo temos que voltar pra nossa casa
DP XII	E que venham facilitar para os alunos e professores a compartilhar o conhecimento no dia a dia.
DP XIII	A PEDAGOGIA DE ALTERNANCIA EU DEFINO COMO UMA ALTERNATIVA BENÉFICA, POIS A MESMA DÁ OPORTUNIDADE PARA AGRICULTORES E FILHOS DE AGRICULTORES ESTUDAR UM MÊS TEMPO ESCOLA E OUTRO TEMPO COMUNIDADE, AS DESVANTAGENS SÃO ALGUNS CONTEÚDOS QUE NOS SÃO REPASSADOS MUITO RAPIDOS E CONDENSADOS.
DP XIV	É relativo, é bom porque podemos rever nossos familiares, e ruim, porque quando estamos entrando no ritmo das aulas perdemos o foco.
DP XV	vantagem porque tem alternância que voce tem q buscar todo aquele conhecimento na sua comunidade e repassa para outras pessoas desvantagem pq os professores nao acompanha na comunidade
DP XVI	muito bom vantagem podemos estudar em nossa comunidade e aprende o q levamos daqui desvantagem nao ficamos direto na instituição e isso causa um esquecimento do que ja avimos estudados
DP XVII	e bom por quer nos podemos visitar a comonidade e faser pesquisa na comonidade
DP XVIII	MAIS OU MENOS,VANTAGENS NAO FICA MUITO TEMPO LOGE DA FAMILIA,DESVANTAGENS O ENCINO FICA MUITO MAIS DIFICIL
DP XIX	A importancia q voce fica mas a bituado na nosa vidas academica
DP XX	É muito importante esse modo de ensino, com isso podemos levar o nosso conhecimento a nossa comunidade e isso é muito importante para nossa vida técnica.
DP XXI	AS VANTAGENS SÃO: TEMOS TEMPO PARA TRABALHAR E EXERCER O APRENDIZADO EM PRATICA EM NOSSA COMUNIDADE, DE ACORDO COM NOSSA CULTURA DE PLANTAÇÃO ENTRE OUTRAS TAMBÉM COMO AUXILIO AOS DEMAIS. DESVANTAGENS SÃO: DE ACORDO COM O CALENDÁRIO DE ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA SOMOS SEMPRE RETIDOS COM POUCO TEMPO EM SALA DE AULA E APRENDIZAGEM REDUZIDOS , COM POUCO TEMPO DE ENSINO, E SEMPRE DIFICULTADO A MAIS COM OS TRABALHOS DOBRADOS COM O CURTO PERÍODO DE APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS COM RESPEITO AO TEMPO

	COMUNIDADE E O PERÍODO DE PROVAS DE TEMPO ESCOLAS.
DP XXII	Essa possibilidade de ir e vim, fez toda a diferença para que eu esteja participando do curso. uma vez que; Sou mãe e esposa, e tenho que trabalhar para sustentar minhas filhas.
DP XXIII	Que deveria melhora mais
DP XXIV	As vantagens são que temos uma flexibilidade em relação as demais formas de ensino que nos proporciona realizar pesquisas dentro das comunidades e estudar de que forma podemos atuar de acordo com as dificuldades apresentadas e como podemos melhorar ou levar mais tecnologias sociais. As desvantagens são que dessa mesma forma acabamos um pouco prejudicados em relação ao tempo que passamos estudando dentro das instituições pois nosso tempo acaba ficando bem curto em relação as outras formas de ensino.
DP XXV	uma excelente ideia dependendo de cada situação e alunos mas eu por exemplo fico 30 sem dar suporte financeiro em casa
DP XXVI	As vantagens são conhecimentos que levamos apesar de pouco, pelas desvantagens são pouco tempo que temos no tempo escola.
DP XXVII	É muito importante pra entender a cada ensino vivenciado
DP XXVIII	A vantagem que podemos colocar em prática o que aprendemos na sala de aula, pois quando retornamos podemos apresentar o trabalho que desenvolvemos na comunidade. A desvantagem é que passamos muito tempo na comunidade, com isso, a carga horária de algumas matérias diminui.
DP XXIX	Não acho porque agente aprende muito pouco e tudo fica resumido porque não há tempo para os professores da todo os assuntos
DP XXX	É boa pois nos propõe uma atividade diferente das demais turmas, porém perdemos alguns conteúdos de algumas disciplinas técnicas
DP XXXI	A alternância da pedagogia é interessante. Porém trás algumas vantagens e desvantagens. As vantagens é que aprendemos muito com os professores e levamos o conhecimento para nossa comunidade. E as desvantagens é que as vezes passamos muito tempo em nossa comunidade e pouco na instituição.
DP XXXII	Desvantagens: há pouco tempo para estudo e o conteúdos são muito resumido e corriqueiros. Vantagens: possibilita o acesso a comunidade com mais tempo para família.
DP XXXIII	Ela boa por que estamos trazendo nossa realidade e ruim por não temos professor para orientar no campo
DP XXXIV	Vantagem por poder levar o que aprendemos na sala de aula para nossa comunidade. Desvantagem, é que desse modo abamos por esquecer alguns assunto das disciplinas.
DP XXXV	Ah uma vantagem busca tanto na teorica como na pratica já a desvantagem muito corrido o conteudo isso provoca um aprendizado não muito fastifatorio.
DP XXXVI	Ha alternância é bom pois temos visões diferentes sobre vários assuntos relacionados sobre à agricultura.
DP XXXVII	E otimo pq podemos trabalhar na comunidade tambem
DP XXXVIII	E boa porque eu posso trazer o conhecimento da minha comunidade, mais a desvantagem e que nos termos menos tempo de aulas

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A nona pergunta do questionário aplicado aos alunos: **“Como você define a pedagogia da alternância? Quais as vantagens e desvantagens da mesma?** destina-se aos trinta e oito alunos entrevistados e tem por objetivo escutar dos alunos quais as suas percepções quanto a pedagogia da alternância: quais as vantagens e desvantagens dessa proposta pedagógica.

Todos os trinta e oito alunos responderam à pergunta, o que se permite pontuar como vantagens: A importância dos alunos (que em sua maioria vivem em cidades distantes da escola) poderem, durante o tempo comunidade, poder estar com a família e poder assisti-la com as atividades domésticas e ou laborais (DPs I, II, IV, V, VI, VII, VIII, XIV, XVIII, XX, XXIV, XXVI, XXXII e XXXVII); a aplicabilidade dos conhecimentos técnicos adquiridos no tempo escola à comunidade, dialogando com as características específicas de cada região (DPs III, X, XV, XVI, XVII, XX, XXI, XXIV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXXI, XXXIV, XXXV, XXXVI e XXXVIII), e como desvantagens: o grande intervalo de tempo entre um tempo escola e outro, o que para os alunos é responsável por falhas no processo de aquisição de conhecimentos que são construídos de forma progressiva ao longo de um determinado tempo, e esse, quando interrompido pelo tempo comunidade se torna responsável pela não aprendizagem ou aprendizagem parcial de determinados conteúdos (DPs I, II, IV, V, VI, VIII, XIII, XIV, XVI, XVIII, XXI, XXIV, XXVI, XXIX, XXX, XXXI, XXXII, XXXIV, XXXV e XXXVIII), outra desvantagem está atrelada à falta de assistência (tutoria) dos professores para com os alunos quando esses estão no tempo comunidade (DPs VIII, IX, XI, XV, e XXXIII), desvantagem de no período do tempo escola não poder contribuir com a renda da família DP XXXV), a desvantagem de alguns professores das disciplinas técnicas não retratar a realidade agropecuária dos alunos em suas práticas (DP X), e por fim, uma resposta inconclusiva que foge parcialmente da pergunta feita (DP XXIII).

A pedagogia da alternância, segundo Souza et. al (2001), é um processo de ensino/aprendizagem ocorre através da interação participativa da família, da escola e da comunidade, visando ao desenvolvimento sustentável local, através da articulação entre educadores, estudantes e responsáveis, por meio de desenvolvimento de atividades pedagógicas e agrícolas como princípio educativo.

5.10 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 10

Quadro 24: Discentes do PROEJA: Pergunta 10

10 Durante o processo de avaliação da aprendizagem os professores de linguagens levam em consideração seus conhecimentos prévios: saberes empíricos, identidade, valores, cultura e relação com os trabalhos desenvolvidos na agricultura familiar, contextualizados aos saberes acadêmicos?

- Sim
 Não
 Parcialmente

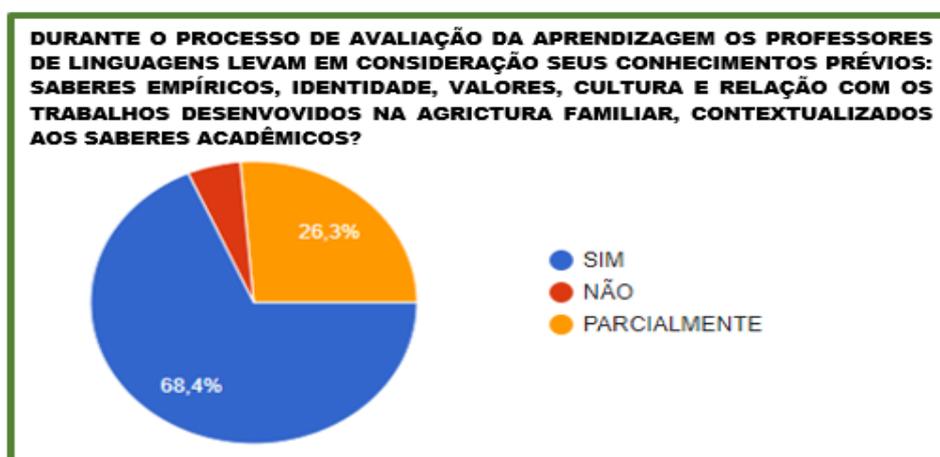
38 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	Sim
DP II	Sim
DP III	Parcialmente
DP IV	Sim
DP V	Sim
DP VI	Não
DP VII	Sim
DP VIII	Parcialmente
DP IX	Parcialmente
DP X	Sim
DP XI	Sim
DP XII	Não
DP XIII	Sim
DP XIV	Sim
DP XV	Sim
DP XVI	Sim
DP XVII	Sim
DP XVIII	Sim
DP XIX	Parcialmente
DP XX	Parcialmente
DP XXI	Sim
DP XXII	Sim
DP XXIII	Parcialmente
DP XXIV	Sim
DP XXV	Sim
DP XXVI	Sim
DP XXVII	Sim
DP XXVIII	Sim
DP XXIX	Sim
DP XXX	Sim
DP XXXI	Sim
DP XXXII	Parcialmente
DP XXXIII	Parcialmente
DP XXXIV	Parcialmente
DP XXXV	Sim
DP XXXVI	Sim

DP XXXVII	Parcialmente
DP XXXVIII	Sim

Fonte: produzido pelo autor.

O gráfico abaixo se refere ao quadro supracitado e expõe em percentual a leitura dos alunos quanto o processo de avaliação feita pelos professores de linguagens, mais especificamente se neste processo os conhecimentos prévios dos alunos são contextualizados aos saberes acadêmicos:

Gráfico 12: Discentes do PROEJA: Pergunta 10



Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico 11 expõe a leitura das respostas escritas pelos alunos na pergunta 10, o que permite afirmar que 68,4% dos alunos entrevistados asseguram que os professores de linguagens, em suas avaliações, levam em consideração os conhecimentos prévios do alunos (DPs I, II, IV, V, VII, X, XI, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XXI, XXII, XXIV, XXV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX, XXX, XXXI, XXXV, XXXVI, XXXVIII); enquanto 5,3% afirmam que os professores, em suas avaliações, não contextualizam os conhecimentos prévios do alunos aos conhecimentos acadêmicos (DPs VI e XII); e por fim, 26,3% afirmam que os professores, em suas avaliações, contextualizam parcialmente os conhecimentos prévios do alunos aos conhecimentos acadêmicos (DPs III, VIII, IV, XIX, XX, XXIII, XXXII, XXXIII, XXXIV e XXXVII).

Rojo e Moura (2012) discutem que o processo de avaliação deve ocorrer de forma processual e formativa, objetivando educar através de um contínuo processo de ações, reflexões e participações. E essas, quando retratadas a partir dos conhecimentos

prévios dos alunos são responsáveis por aprendizagens significativas. A efetivação de uma educação de qualidade, pensada para o desenvolvimento social, político e econômico da população do campo se dá através de um ambiente que interligue os conhecimentos prévios dos alunos: cultura, trabalho e interesses da agricultura camponesa ao processo de ensino aprendizagem, a fim de gerar conhecimentos e tecnologias transformacionais (ARROYO; FERNANDES, 1999).

5.10.1 Questionário Aplicado aos Discentes do PROEJA: Questão 10.1

Quadro 25: Discentes do PROEJA: Pergunta 10.1

10.1 Como você classifica a importância de a avaliação da aprendizagem levar em consideração à correlação entre os conhecimentos prévios e acadêmicos? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante).	
0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()	
38 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	10
DP II	10
DP III	9
DP IV	10
DP V	9
DP VI	10
DP VII	8
DP VIII	10
DP IX	3
DP X	10
DP XI	9
DP XII	10
DP XIII	10
DP XIV	10
DP XV	9
DP XVI	10
DP XVII	10
DP XVIII	9
DP XIX	9
DP XX	6
DP XXI	10

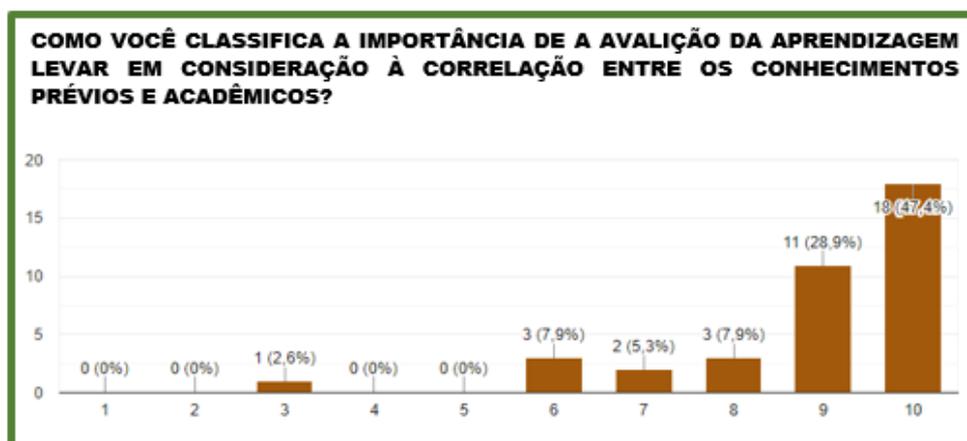
DP XXII	10
DP XXIII	9
DP XXIV	10
DP XXV	10
DP XXVI	9
DP XXVII	10
DP XXVIII	10
DP XXIX	7
DP XXX	10
DP XXXI	8
DP XXXII	6
DP XXXIII	9
DP XXXIV	8
DP XXXV	7
DP XXXVI	9
DP XXXVII	6
DP XXXVIII	9

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A pergunta 10.1 do questionário aplicado aos alunos que questiona: “**Como você classifica a importância de a avaliação da aprendizagem levar em consideração à correlação entre os conhecimentos prévios e acadêmicos?**” e que apresenta como possíveis respostas as opções: “**0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10**” das quais, na escala em evidência, o zero representa a falta de importância e o dez a máxima importância; tem por objetivo mensurar a visão dos alunos quanto ao grau de importância dado à avaliação da aprendizagem, quando os professores correlacionam os conhecimentos prévios aos acadêmicos.

O gráfico abaixo expõe o percentual de alunos que consideram importante que os professores levem em consideração seus conhecimentos prévios quando os avaliam:

Gráfico 13: Discentes do PROEJA: Pergunta 10.1



Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico 12 expõe a leitura das respostas dos discentes que consideram importantes que os professores levem em consideração seus conhecimentos prévios quando os avaliam. Neste contexto, vale destacar que 47,4% dos alunos atribuíram nota máxima: 10, quanto à importância desta contextualização (DPs I, II, IV, VI, XIII, X, XII, XIII, XIV, XVI, XVII, XXI, XXII, XXIV, XXV, XXVII, XXVIII, e XXX); 28,9% atribuiu nota 9 (DPs III, V, XI, XV, XVIII, XIX, XXIII, XXVI, XXXIII, XXXVI e XXXVIII); 7,9% atribuiu nota: 8 (DPs VII, XXXI e XXXIV); 5,3% atribuiu nota: 7 (DPs XXIX e XXXV); 7,9% atribuiu nota: 6 (DPs XX, XXXII e XXXVII); e por fim, 2,6% que atribuiu nota: 3 (DP IV).

Os dados supracitados permitem inferir que em uma escala que vai de zero a dez, da qual o zero representa a falta de importância e o dez a máxima importância, os dados apresentam uma média de importância dada aos conhecimentos prévios na avaliação dos professores de: $(1(3)+3(6)+2(7)+3(8)+11(9)+18(10)/1+3+2+3+11+18) = 8,9$, o que mostra que mais da metade dos alunos entrevistados sabem da importância de seus conhecimentos prévios para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, só se alcançará excelência na educação quando esta for pensada para o desenvolvimento social, político e econômico dos estudantes, através de um ambiente que interligue os conhecimentos prévios dos alunos: cultura, trabalho e interesses da agricultura camponesa ao processo de ensino aprendizagem, a fim de gerar desenvolvimento e progresso.

5.11 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO PROEJA: QUESTÃO 11

Quadro 26: Discentes do PROEJA: Pergunta 11

11 Qual a importância de a biblioteca da instituição dispor de cadernos pedagógicos que retratem a realidade sociocultural e laboral da maioria do público atendido pelo proeja? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante). 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()	
38 Respostas	
DISCENTE DO PROEJA	RESPOSTAS DOS DPs
DP I	10
DP II	10
DP III	10
DP IV	9
DP V	9
DP VI	10
DP VII	8
DP VIII	10
DP IX	6
DP X	10
DP XI	10
DP XII	10
DP XIII	10
DP XIV	8
DP XV	10
DP XVI	10
DP XVII	8
DP XVIII	10
DP XIX	10
DP XX	8
DP XXI	10
DP XXII	9
DP XXIII	9
DP XXIV	8
DP XXV	10
DP XXVI	9
DP XXVII	10
DP XXVIII	9
DP XXIX	10
DP XXX	9

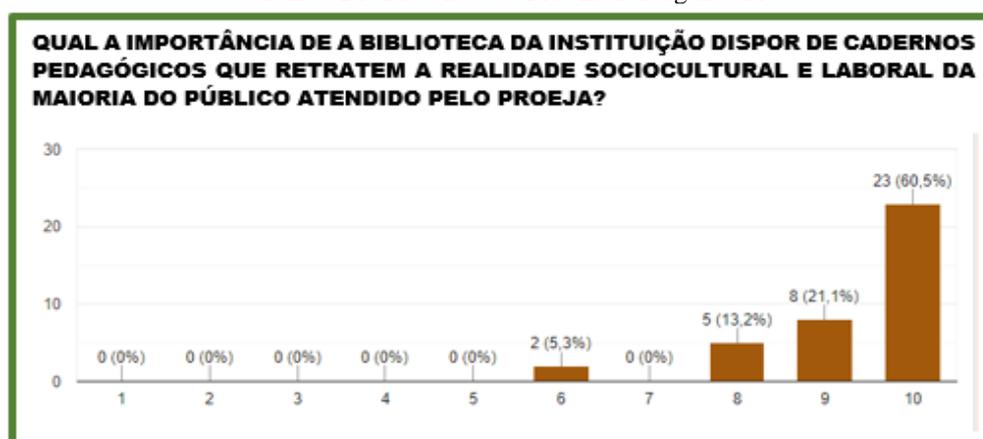
DP XXXI	10
DP XXXII	10
DP XXXIII	10
DP XXXIV	9
DP XXXV	6
DP XXXVI	10
DP XXXVII	10
DP XXXVIII	10

Fonte: produzido por autor (2020)

A pergunta 11 do questionário aplicado aos alunos: **“Qual a importância de a biblioteca da instituição dispor de cadernos pedagógicos que retratem a realidade sociocultural e laboral da maioria do público atendido pelo proeja?”** e que apresenta como possíveis respostas as opções: **“0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10”** das quais, na escala em evidência, o zero representa a falta de importância e o dez a máxima importância; tem por objetivo mensurar a visão dos alunos quanto à importância de a biblioteca dispor de materiais pedagógicos que dialogue a aprendizagem com a realidade sociocultural e laboral dos alunos do PROEJA.

O gráfico abaixo expõe o percentual de alunos que consideram importante que a biblioteca da escola disponha desses materiais:

Gráfico 14: Discentes do PROEJA: Pergunta 11



Fonte: produzido por autor (2020)

O gráfico 13 expõe a leitura das respostas dos discentes que consideram importante que a biblioteca da escola disponha de material didático que retrate a realidade sociocultural e laboral dos alunos do PROEJA. Neste contexto, vale destacar que 60,5% dos alunos atribuíram nota máxima: 10, quanto à importância da biblioteca

dispor desses materiais pedagógicos (DPs I, II, III, VI, VIII, X, XI, XII, XIII, XIV, XVI, XVIII, XIX, XXI, XXV, XXVII, XXIX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXVI, XXXVII e XXXVIII); 21,1% atribuíram nota 9 (DPs IV, V, XXII, XXIII, XXVI, XXVIII, XXX e XXXIV); 7,9% atribuíram nota: 8 (DPs VII, XXXI e XXXIV); 5,3% atribuiu nota: 7 (DPs XXIX e XXXV); 13,2% atribuíram nota: 8 (DPs VII, XIV, XVII, XX e XXIV); e por fim, 5,3% que atribuíram nota: 6 (DPs V e XXXV).

Os dados supracitados permitem inferir que em uma escala que vai de zero a dez, da qual o zero representa a falta de importância e o dez a máxima importância, a Média de importância dada à disposição de materiais pedagógicos que dialoguem com a realidade dos alunos é de: $M = (2(6) + 5(8) + 8(9) + 23(10)) / (2 + 5 + 8 + 23) = 9,3$, o que mostra que os alunos entrevistados sabem da importância de sua realidade sociocultural e laboral está representada em materiais didáticos disponíveis na biblioteca.

6. CONSIDERAÇÕES GERAIS 1: DISCENTES DO PROEJA (DP) - AGROPECUÁRIA DO IFPA CAMPUS CASTANHAL

Com o objetivo de investigar o dialogismo entre os letramentos e a vida sociocultural e laboral dos estudantes do PROEJA do IFPA Campus Castanhal, a pesquisa aplicada aos alunos foi norteadada pelas referências bibliográficas previamente apresentadas nesta dissertação, a fim de gerar considerações acadêmicas pertinentes ao que diz respeito a uma educação de qualidade, geradora de aprendizagens significadas responsáveis pela formação básica e técnica em Agropecuária.

Deste modo, a partir das análises foi possível traçar um perfil dos estudantes, aqui caracterizados como jovens e adultos que em sua maioria trabalham na cadeia produtiva da agricultura familiar, o que justifica a modalidade de ensino do PROEJA se concretizar em alternâncias pedagógicas, uma vez que essa proposta de ensino surge como alternativa educacional responsável por promover uma formação integral para o sujeito do campo, proporcionando condições necessárias à permanência no campo, com qualidade de vida, ou seja, ao possibilitar relações entre teoria e prática, numa proposta de ação-reflexão-ação, empodera e fortalece a identidade cultural, social e política das comunidades agrárias.

Ainda com base no referencial teórico, as respostas dadas pelos alunos no questionário permitem inferir que as principais dificuldades de aprendizagens estão fundamentadas na falta de dialogismo entre as práticas linguísticas e as reais aplicabilidades socioculturais e laborais, e também na má condução, à qual o conteúdo programático dialoga com a proposta da pedagogia da alternância, o que reflete diretamente no processo de aprendizagem.

O estudo das linguagens, nesta dissertação, ocorre através das práticas linguísticas oralizadas e escritas que se concretizam por meio de gêneros textuais presentes no cotidiano sociocultural e laboral de um modo geral, como por exemplo: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007). A mediação desse estudo, quando ocorre baseada na realidade do aluno, ou seja, a partir da real produção linguística

discursiva que permeia o universo do aluno, alcança melhores resultados. Nessa perspectiva, os alunos do PROEJA precisam de livros didáticos específicos, que respeitem as especificidades linguísticas discursivas do território do qual pertencem, além de dispor de propostas pedagógicas que respeitem as características inerentes à alternância pedagógica.

De um modo geral, o questionário permitiu conhecer o universo linguístico discursivo que permeia a realidade sociocultural e laboral dos alunos, para que a partir desse se possa repensar a prática pedagógica de modo que o direito constitucional que garante a formação para a cidadania e o mercado de trabalho, seja alcançado.

7. ANÁLISE DE DADOS 2: PROFESSORES DE LINGUAGENS DO PROEJA (PP) - AGROPECUÁRIA DO IFPA CAMPUS CASTANHAL

Para o tratamento dos dados obtidos, faz-se necessário retomar o objetivo geral desta pesquisa: “Investigar o dialogismo entre os letramentos e a vida sociocultural e laboral dos estudantes do IFPA Campus Castanhal, nas disciplinas de Linguagens do PROEJA”. Assim, dar-se-á enfoque a relação estabelecida entre as práticas de Letramentos desenvolvidas nas aulas de linguagens do PROEJA e os aspectos socioculturais e laborais do alunado.

Os recursos teóricos dos quais se estabelecem os critérios de análises são retratados através de parâmetros qualitativos, previamente descritos no tópico: Metodologia, do qual os questionários semiestruturadas (presentes no Apêndice) e a observação do cotidiano sociocultural e laboral do alunado são os principais registros norteadores desta discussão.

O trabalho de campo com os professores de linguagens (Português, Redação, Literatura, Inglês, Espanhol) do PROEJA Agropecuária do IFPA Campus Castanhal foi realizado por meio de um questionário semiestruturado presente no apêndice desta dissertação.

Para a análise dos dados foram selecionados fragmentos que serão transcritos e problematizados à luz dos escritores que foram previamente apresentados na revisão bibliográfica. Dos sete professores de linguagens responsáveis pelas turmas do 2ºA e 3ºD PROEJA em 2019, seis responderam ao questionário (presente no apêndice), totalizando 85,7% da amostra, sendo 33,3% homens e 66,7% mulheres entre trinta e dois e quarenta e um anos de idade.

Doravante, será feita uma breve codificação desse grupo conforme o número de Professores do PROEJA (PP) entrevistados:

Quadro 27: Lista de códigos dos Discentes do PROEJA (DP)

DISCENTES ENTREVISTADOS	DISCIPLINA	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA
7 Respostas			
PP I	Artes/Libras	Especialização	Entre 10 e 15 anos
PP II	Inglês	Especialização	Mais de 15 anos

PP III	Português/Espanhol	especialização	Entre 10 e 15 anos
PP IV	Literatura/Redação	Mestrado	Entre 8 e 10 anos
PP V	Literatura/Redação	Doutorado	Entre 10 e 15 anos
PP VI	Artes/Música	Mestrado	Entre 8 e 10 anos

Fonte: produzido pelo autor (2020)

O questionário semiestruturado aplicado aos professores de linguagens, presente no anexo desta dissertação, tem por objetivo descobrir as principais dificuldades de aprendizagem dos letramentos nas aulas e, é composto por oito perguntas às quais serão problematizadas a seguir. Todas as respostas serão, doravante, transcritas da mesma forma a qual foi respondida pelos Professores do PROEJA (caracterizados acima como PP I até PP XXXVIII) e problematizadas de acordo com cada pergunta:

7.1 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO 1

Quadro 28: Professores do PROEJA: Pergunta 1

1. O que você entende por alfabetização e Letramento?	
6 Respostas	
PROFESSORES DO PROEJA	RESPOSTAS DOS PPs
PP I	As duas coisas andam juntas e o letramento complementa a alfabetização.
PP II	Alfabetização O ensino-aprendizagem de ler e escrever. Letramento são as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.
PP III	Alfabetizar é ensinar o código linguístico e letrar é ensinar além do código, inserir em contexto cultural e semiótico.
PP IV	Entendo que a alfabetização está relacionada ao processo de aprendizagem em que se busca desenvolver a habilidade de ler e escrever, a aquisição inicial do código linguístico, já o letramento desenvolve o uso competente desse código nas práticas sociais de ler e de escrever.
PP V	Alfabetização tem a ver com a aprendizagem das primeiras letras, da decifração do código verbal de uma língua. Por exemplo, quando alguém sabe que dizer o que significa, de modo imediato, os significantes "casa" - /kaza/, lugar destinado à habitação. Letramento, ademais da alfabetização, abarca a compreensão dos usos e práticas linguísticas e extralinguísticas ao longo da vida de uma pessoa. Utilizando o exemplo anterior, alguém que além de saber o que significa "casa", agrega a este significante, significados múltiplos e é capaz de ler que nem todos tem um lugar onde morar. Que "casa", para alguns, pode ser a "rua", um "apartamento", uma "oca", e por aí vai.
PP VI	Na alfabetização o aluno aprende a ler e escrever. Já no letramento ele deve aprender a interpretar o texto, dominando a língua em variadas situação e contextualizações.

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

A primeira pergunta do questionário aplicado aos professores que ressaltou: “**O que você entende por alfabetização e Letramento?**” tem por objetivo conhecer a noção de alfabetização e letramento que os profissionais de linguagens têm.

Para Kleiman (1995) letrar transcende o alfabetizar, porque enquanto a alfabetização preocupa-se em juntar letras (significado) para formar palavras (significante), o ato de letrar prioriza as habilidades de prever, inferir, generalizar, comparar e acima de tudo estabelecer relações de sentido. Ou seja, enquanto o alfabetizado faz leituras literais, diferentes níveis de letramento permitem leituras críticas.

Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA (PPs II, III, IV, V e VI) se enquadram perfeitamente na definição supracitada, uma vez que colocam as práticas de letramento de forma transcendente à decodificação do código linguístico, pois estão atrelados ao uso das práticas linguísticas necessárias à vida social; enquanto a resposta do professor (PP I): “As duas coisas andam juntas e o letramento complementa a alfabetização”, não expõe as características da alfabetização e do letramento, não explica de que forma o letramento completa a alfabetização, e pressupõe que toda pessoa letrada é alfabetizada (ao dizer que andam juntas).

7.2 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO

2

Quadro 28: Professores do PROEJA: Pergunta 2

2. Você aplica o ensino dos Letramentos?	
<input type="checkbox"/> Sim. (de que forma?) <input type="checkbox"/> Não	
6 Respostas	
PROFESSORES DO PROEJA	RESPOSTAS DOS PPs
PP I	Sim, trabalhando com diferentes textos que circulam socialmente.
PP II	Sim, utilizo atividades humanas concretas, envolvendo não somente o que os alunos fazem,mas o que fazem a partir do que sabem e o que eles pensam sobre o que fazem.
PP III	Sim, utilizo para que eles possam usar em contextos reais, com textos que regularmente usam em seu dia a dia
PP IV	Sim, busco trazer lara sala práticas sociais que são frequentes na comunidade do meu aluno, para tanto, faço a diagnose da turma para verificar o nível de leitura

	e escrita que cada um se encontra, para assim, propor formas de letrar.
PP V	Sim, quando eu solicito aos alunos que recolham em suas comunidades narrativas próprias do lugar, pelas vozes dos seus moradores, intérpretes de seu tempo e espaço. Deste modo, procuro estimular neles a compreensão de que todas as narrativas são igualmente importantes, pois são práticas linguísticas e mesmo poéticas, não somente aquelas que estão nos livros. Isso é letramento, quando a leitura e a escritura, como práticas políticas e éticas, extrapolam os limites das páginas e da sala de aula.
PP VI	Sim, na interpretação de texto e imagens de obras artísticas.

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A segunda pergunta do questionário aplicado aos professores: **“Você aplica o ensino dos Letramentos? Se sim, de que forma?”** tem por objetivo conhecer a forma pela qual o ensino dos Letramentos é feito pelos professores de linguagens:

Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA (PPs I, II, III, IV, V e VI) quanto à aplicação do ensino dos letramentos é afirmativa em 100%; quanto à forma pela qual ocorre, nota-se que os (PPs I, II, III, IV E V) se preocupam com a escolha de gêneros textuais que dialoguem diretamente com a realidade sociocultural dos alunos; enquanto a resposta do professor (DP VI): “Sim, na interpretação de texto e imagens de obras artísticas” não deixa claro de que forma a escolha desses gêneros intervém de forma crítica ao contexto sociocultural dos alunos do PROEJA.

7.3 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO

3

Quadro 29: Professores do PROEJA: Pergunta 3

3 Quais as principais dificuldades de aprendizagem, nas aulas de linguagens, enfrentadas pelos alunos do PROEJA?	
6 Respostas	
PROFESSORES DO PROEJA	RESPOSTAS DOS PPs
PP I	Leitura e escrita
PP II	No caso do Inglês, O pouco conhecimento do idioma.
PP III	Adaptar a linguagem para o seu uso social. Na prática do dia a dia
PP IV	O uso da ortografia (Mas/mais, porquês...), o uso de elementos de coesão, pontuação... Sempre há dificuldade no uso da lingua culta.
PP V	O tempo, para mim, é a principal dificuldade enfrentada pelos alunos e mesmo por nós, professores do Proeja. Não conseguimos desenvolver uma aprendizagem mais significativa com eles devido ao tempo escola extremamente

	diminuto. Logo devemos planejar o tempo comunidade. Quando nos damos conta, eles já retornaram às casas.
PP VI	Dificuldade de escrita, leitura e interpretação.

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A terceira pergunta do questionário aplicado aos professores que procurou saber: **“Quais as principais dificuldades de aprendizagem, nas aulas de linguagens, enfrentadas pelos alunos do PROEJA?”** teve por objetivo conhecer as principais dificuldades que os professores observam que os alunos apresentam. A mesma pergunta foi feita na entrevista aplicada aos alunos (questão 6) e nesse contexto serão feitas algumas analogias pontuais:

Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA foram: (PP V):

“O tempo, para mim, é a principal dificuldade enfrentada pelos alunos e mesmo por nós, professores do Proeja. Não conseguimos desenvolver uma aprendizagem mais significativa com eles devido ao tempo escola extremamente diminuto. Logo devemos planejar o tempo comunidade. Quando nos damos conta, eles já retornaram às casas.”.

Esta resposta condiz com a réplica dada pelos alunos (DPS IX, XXII e XXXII), pois critica o tempo escola por ser muito curto, o que faz com que os professores tenham que condensar as suas aulas para que caibam em um pequeno espaço de tempo. Como o aluno passará em média trinta dias no tempo comunidade, também há perda na progressividade dos conteúdos, pois a cada retorno, o professor tem que retomar os assuntos do tempo escola anterior.

(PPs I e VI) respectivamente: “Leitura e escrita”, “Dificuldade de escrita, leitura e interpretação”. Resposta que condiz com as respostas dadas pelos alunos (DPs I, XV, XXIV, XXVII, XXVIII e XXIX), isso porque as dificuldades de leitura e escrita refletem diretamente na interpretação de textos verbais, por isso se faz necessário que o processo de letramento esteja em dialogismo com as reais necessidades sociolinguísticas dos alunos.

(PP IV) “O uso da ortografia (Mas/mais, porquê...), o uso de elementos de coesão, pontuação... Sempre há dificuldade no uso da língua culta.”. Resposta que condiz com as respostas dadas pelos alunos (DPs X, XV, XXX e XXXIV), nesse caso, nota-se que a preocupação com as regras da gramática normativa é enaltecida na fala tanto do professor quanto do aluno. Inclusive, o professor usa o termo língua

“cultura” ao invés de “Linguagem padrão”. Essa colocação se apresenta como inapropriada, pois coloca o termo “língua” como sinônimo de linguagem e também porque infere-se que Linguagem se dá de forma “cultura” ou de forma antônima a “inculto” ou “não culto” – termo que na visão sociolinguística se apresenta de forma preconceituosa. Destarte, entende-se que nesta dissertação, a linguagem se dará de forma Padrão e não Padrão ou formal e não formal.

(PP II) “No caso do Inglês, o pouco conhecimento do idioma”. Resposta que condiz com as respostas dadas pelos alunos (DPs XII, XXXI e XXXVI), no caso das línguas estrangeiras fica mais difícil adaptá-las às realidades socioculturais e laborais dos alunos do PROEJA, já que o Inglês e ou Espanhol não estão presentes, de forma direta, em seus cotidianos. Sendo assim, uma possível estratégia letrar a partir de situações comunicativas que simulem práticas reais, ou seja, identificar leituras habituais do cotidiano dos alunos e adapta-las aos ensinamentos dos letramentos.

(PP III) “Adaptar a linguagem para o seu uso social, na prática do dia a dia”. Resposta que de forma resumida define as práticas de letramento, vistas por esse professor como principal dificuldade de aprendizagem que os alunos enfrentam. Entretanto, essa resposta fala mais sobre a dificuldade que o próprio professor enfrenta e não os alunos. Uma vez que as práticas linguísticas que os alunos produzem em seus meios sociais ocorrem de forma natural, por mais que não saibam teorizar sobre a forma e composição de determinados gêneros, os escreve e ou os oraliza de forma eficiente. Cabe, então, ao professor usar da criatividade para a partir das práticas discursivas de circulação social, teorizar sobre a forma, composição, proposta comunicativa e demais conteúdos que se possa agregar valor. Desta forma, os alunos passaram a se identificar como escritores e leitores.

7.4 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO 4

Quadro 30: Professores do PROEJA: Pergunta 4

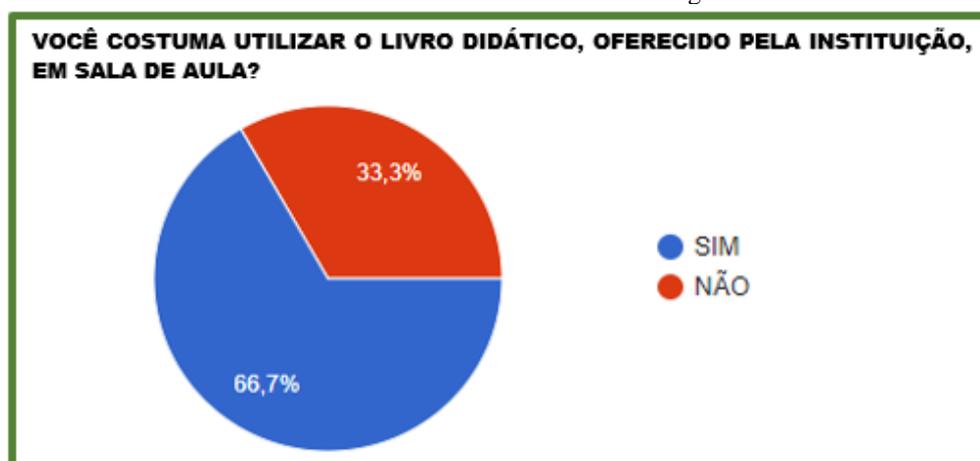
<p>4 Você costuma utilizar o livro didático, oferecido pela instituição, em sala de aula?</p> <p>() Sim, por quê?</p> <p>() Não, por quê?</p> <p>6 Respostas</p>	
PROFESSORES DO PROEJA	RESPOSTAS DOS PPs

PP I	Sim, apoio para os alunos.
PP II	Sim, seleciono alguns textos interessantes em que posso fazer "links" com a vida dos alunos.
PP III	Sim, o livro didático foi produzido por profissionais competentes e escolhido pela equipe pedagógica da instituição.
PP IV	Sim, quando tem na escola, acredito ser necessário usar, para haver maior leitura. Os alunos não possuem muitos recursos para comprar material didático impresso ou ter acesso a eles no computador. O uso do livro é apenas um suporte para as aulas.
PP V	Não, primeiro, não há livros disponíveis aos alunos da Proeja, pois os alunos do ensino regular são priorizados quando da distribuição dos livros. Ademais, eles não dão conta de oferecer oportunidades didáticas que contemplem a alternância pedagógica, metodologia diferenciada do curso de Proeja..
PP VI	Não, o livro é não aborda a linguagem artística que mais domino. Além de que, o conteúdo é muito polivalente e não é aprofundado.

Fonte: Produzido pelo autor (2020)

O gráfico abaixo se refere ao quadro supracitado e expõe o percentual de professores que usam o livro didático em suas aulas:

Gráfico 15: Professores do PROEJA: Pergunta 4



Fonte: produzido pelo autor (2020)

A quarta pergunta do questionário aplicado aos professores que diz: “**Você costuma utilizar o livro didático, oferecido pela instituição, em sala de aula?**” e que apresenta como alternativas as opções que devem ser justificadas: “**Sim, por quê?**” e “**Não, por quê?**”, tem o objetivo de saber se os professores de linguagens do PROEJA utilizam o livro didático de forma que justifique a resposta. Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA se sistematizam através do gráfico e das justificativas:

O gráfico 14 expõe a leitura das respostas escritas pelos professores quanto à pergunta 4, o que permite afirmar que 66,7% dos professores entrevistados utilizam o livro didático (PPs I, II, III e IV); enquanto 33,3% afirmam que não utilizam o livro didático (PPs V e VI).

O livro didático tem como função: Informar, instruir e organizar a aprendizagem e, a função de nortear o aluno quanto à leitura do mundo exterior (SANTOS; CARNEIRO 2006). Deste modo, esta última função depende de fatores de interação dialógica entre a realidade local do público estudantil e a forma pela qual os gêneros textuais se apresentam ao longo do livro. Além de dispor de experiências e atividades que acentuem o autoconhecimento e o conhecimento cognitivo, caso contrário, o induzirá a repetições ou imitações de uma realidade sem sentimento de pertencimento. Assim, cabe ao professor estar preparado para fazer análises críticas ao julgar os méritos do livro que servirá de instrumento de mediação do conhecimento, através de devidas adaptações e/ou correções que julgar condicente à realidade do alunado em questão.

No que diz respeito às justificativas, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA permitem as seguintes ponderações:

(PPs I, IV): Respostas às quais caracterizam o livro didático como tecnologia de suporte responsável por auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem.

(PP II) Resposta que permite inferir que os letramentos críticos se dão a partir da seleção de textos, presentes no livro didático, que dialoguem de forma direta com a realidade sociocultural e laboral dos discentes.

(PP III) Que de forma passiva e não reflexiva, justifica o uso do livro didático, a partir da credibilidade dada à equipe pedagógica responsável pela escolha do mesmo, e pelo conhecimento cognitivo o qual “acredita” que os autores possuem.

(PP V) Não utiliza o livro didático porque a instituição não dispõe de livros suficientes para todos os alunos, que de forma inadequada prioriza os livros aos alunos do ensino regular; também não utiliza porque estes quando disponíveis não conseguem contemplar as especificidades sociais, culturais, laborais e pedagógicas que os alunos do PROEJA necessitam.

(PPVI) Afirma não utilizar o livro porque este se apresenta de forma superficial, não abrangendo as especificidades às quais propõe em seu planejamento.

7.5 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO

3

Quadro 31: Professores do PROEJA: Pergunta 5

5 Você utiliza ou produz outras atividades além das propostas nos livros didáticos?	
<input type="checkbox"/> Sim, quais? <input type="checkbox"/> Não	
6 Respostas	
PROFESSORES DO PROEJA	RESPOSTAS DOS PPs
PP I	Sim, vídeos, ppt, apostilas e outros materiais didáticos.
PP II	Sim, apostilas com textos básicos, baseados na realidade dos alunos.
PP III	Sim, apostilas, filmes, jornais e revistas
PP IV	Sim, slides, apostilas, filmes, vídeos, letras de música...
PP V	Sim, apostilas e apresentações em slides.
PP VI	Sim, instrumento musicais; telas; tintas; pincéis; lápis de desenho.

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A quinta pergunta do questionário aplicado aos professores que indaga: “**Você utiliza ou produz outras atividades além das propostas nos livros didáticos?**” apresenta duas alternativas: “**Sim, quais?**” e “**Não**” que quando afirmativa deve ser justificada, e tem por objetivo saber se os livros didáticos dispõem de informações didáticas suficientes para o processo de ensino e aprendizagem, ou se o professor precisar utilizar ou produzir novos materiais:

Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA foram afirmativas em unanimidade, destacando-se nos exemplos dos professores a produção de: Apostilas, slides, vídeos, músicas e textos em geral que são produzidos para complementar a falta ou carência do livro didático.

O professor desempenha um papel fundamental para a aprendizagem, pois tem a função de reconhecer a capacidade mental do aluno e a partir de, então, ativá-la. Isso porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996. p. 22). Deste modo, cabe ao professor produzir material didático que torne sua prática significativa, a fim de ativar os processos mentais presentes no aluno. Para tanto, se faz necessário que seus materiais didáticos sejam contextualizados a ótica do seu público, de forma relevante para a faixa etária e especificidade do curso, programa ou modalidade de ensino. De modo a

contribuir para uma formação crítica aumentando a percepção do discente como cidadão (BRASIL, 1998).

7.6 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO

6

Quadro 32: Professores do PROEJA: Pergunta 6

6 Como você define a pedagogia da Alternância? Quais as vantagens e desvantagens da mesma?	
6 Respostas	
PROFESSORES DO PROEJA	RESPOSTAS DOS PPs
PP I	Proporciona a oportunidade desses alunos terem uma formação profissional. Poco tempo escola.
PP II	Enxergo apenas vantagem, tem-se a educação formal vinculada à preparação para o trabalho, inserção na agricultura familiar (entre outras profissões), conciliando com a vida escolar.
PP III	A pedagogia da alternância trabalha com tempo escola e tempo comunidade, os alunos devem associar o ensino teórico com a prática que já possuem. Só há vantagem, pois os alunos desde o início das aulas conciliam teoria e prática e já sabem os objetivos de estarem em sala de aula para atuarem intervindo em suas comunidades.
PP IV	A pedagogia da alternancia alterna o Tempo Escola com o Tempo Comunidade, uma forma de os alunos aplicarem os saberes escolares às suas vivencias e saberes não escolares.
PP V	A vantagem é que podemos conhecer as realidades e as identidades dos alunos com mais profundidade. A desvantagem é o reduzido tempo que temos para desenvolver uma atividade com os alunos quando estão na escola. Os conteúdos técnicos e científicos acabam sendo preteridos dada a exiguidade do tempo escola.
PP VI	É um método pedagógico que busca focar no cotidiano do estudante, buscando realizar trocas de conhecimento entre a vida profissional, acadêmica e social.

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A sexta pergunta do questionário aplicado aos professores que diz: “**Como você define a pedagogia da Alternância? Quais as vantagens e desvantagens da mesma?**”, destina-se aos professores entrevistados e tem por objetivo escutar deles quais as suas percepções quanto à pedagogia da alternância: quais as suas vantagens e desvantagens.

A mesma pergunta foi realizada na entrevista aplicada aos alunos (questão 9) e nesse contexto, serão feitas algumas analogias pontuais:

As respostas atribuídas pelos professores do PROEJA foram:

(PP I, V) Respectivamente: “Proporciona a oportunidade desses alunos terem uma formação profissional. Pouco tempo escola.” (PP I).

“A vantagem é que podemos conhecer as realidades e as identidades dos alunos com mais profundidade. A desvantagem é o reduzido tempo que temos para desenvolver uma atividade com os alunos quando estão na escola. Os conteúdos técnicos e científicos acabam sendo preteridos dada a exiguidade do tempo escola”. (PP V).

Respostas que condizem com as respostas dadas pelos alunos (DPS I, II, IV, V, VI, VIII, XIII, XIV, XVI, XVIII, XXI, XXIV, XXVI, XXIX, XXX, XXXI, XXXII, XXXIV, XXXV e XXXVIII), pois critica o tempo escola por ser muito curto, o que faz com que os professores tenham que condensar as suas aulas para que caibam num pequeno espaço de tempo, pois como o aluno passará em média trinta dias no tempo comunidade, também há perda na progressividade dos conteúdos, pois a cada retorno, o professor tem que retomar os assuntos do tempo escola anterior. Acrescida a essa comparação, o professor enaltece a importância da alternância pedagógica poder fornecer acesso aos alunos do campo de terem uma formação profissional sem terem que de forma direta pararem suas práticas laborais, o que permite aos professores integrarem teorias e práticas às suas aulas.

(PPs II, III, IV e VI) Respectivamente: “Enxergo apenas vantagem, tem-se a educação formal vinculada à preparação para o trabalho, inserção na agricultura familiar (entre outras profissões), conciliando com a vida escolar”, “A pedagogia da alternância trabalha com tempo escola e tempo comunidade, os alunos devem associar o ensino teórico com a prática que já possuem. Só há vantagem, pois os alunos desde o início das aulas conciliam teoria e prática e já sabem os objetivos de estarem em sala de aula para atuarem intervindo em suas comunidades”, “A pedagogia da alternância alterna o Tempo Escola com o Tempo Comunidade, uma forma de os alunos aplicarem os saberes escolares às suas vivências e saberes não escolares”, “É um método pedagógico que busca focar no cotidiano do estudante, buscando realizar trocas de conhecimento entre a vida profissional, acadêmica e social” São respostas que condizem com as respostas dadas pelos alunos (DPs III, X, XV, XVI, XVII, XX, XXI, XXIV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXXI, XXXIII, XXXIV, XXXV, XXXVI e XXXVIII), pois retratam a pedagogia da alternância, segundo Souza et. al (2001), como um processo de ensino/aprendizagem que ocorre através da interação participativa da família, da escola e da comunidade, visando o

desenvolvimento sustentável local, através da articulação entre educadores, estudantes e responsáveis, por meio de desenvolvimento de atividades pedagógicas e agrícolas como princípio educativo.

7.7 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO 7

Quadro 33: Professores do PROEJA: Pergunta 7

<p>7 No processo de avaliação da aprendizagem os conhecimentos prévios dos alunos como: saberes empíricos, identidade, valores, cultura e relação com trabalho desenvolvido na agricultura familiar são contextualizados aos saberes acadêmicos?</p> <p>() Sim, de que forma? () Não, de que forma? () Parcialmente, de que forma?</p> <p>6 Respostas</p>	
PROFESSORES DO PROEJA	RESPOSTAS DOS PPs
PP I	Sim, apresentação de trabalhos de tempo comunidade, entre outros.
PP II	Sim, avaliação Contínua, focando atividades orais e escritas.
PP III	Sim, nas minhas aulas sempre busquei valorizar os saberes que eles trazem para a sala de aula, como forma de prender a atenção dos discentes e para que eles vissem o significado e a importância do ensino. Avaliados por meio de provas individuais e dupla, trabalhos em equipe.
PP IV	Sim, a avaliação se dá a partir da socialização dos trabalhos orais e escritos.
PP V	Sim. considero o dia a dia em sala de aula, as apresentações dos tempos comunidades. Raras vezes faço uma avaliação mais convencional, com uma "prova". É preciso avaliá-los continuamente, na totalidade de suas habilidades e competências
PP VI	Sim, é um método pedagógico que busca focar no cotidiano do estudante, buscando realizar trocas de conhecimento entre a vida profissional, acadêmica e social.

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A sétima pergunta do questionário aplicado aos professores que diz: **“No processo de avaliação da aprendizagem os conhecimentos prévios dos alunos como: saberes empíricos, identidade, valores, cultura e relação com trabalho desenvolvido na agricultura familiar são contextualizados aos saberes acadêmicos?”** e que apresenta como alternativas as opções: **“Sim, de que forma”** , **“Não, de que forma”** ou **“Parcialmente, de que forma?”** tem o objetivo de saber se os professores, no processo de ensino e aprendizagem, levam em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Nesse contexto, as respostas atribuídas pelos professores do PROEJA foram todas sim, e se sistematizam através de justificativas:

(PPs I e IV): Resposta que coloca a avaliação como forma diagnóstica que se dá por meio da sistematização de atividades previamente desenvolvidas no tempo comunidade.

(PP II) Resposta que coloca a avaliação num processo contínuo com foco nas dinâmicas orais e escritas.

(PP III e V) Resposta que coloca a avaliação de forma processual e formativa, objetivando educar através de um contínuo processo de ações, reflexões e participações; e também por meio das atividades de pesquisa e sistematizadas no tempo escola.

(PP VI) resposta que coloco o processo de avaliação como método pedagógico que de forma processual e contínua avalia o conhecimento a partir da interação entre a formação para a vida, o trabalho e a sociedade.

7.8 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO PROEJA: QUESTÃO 8

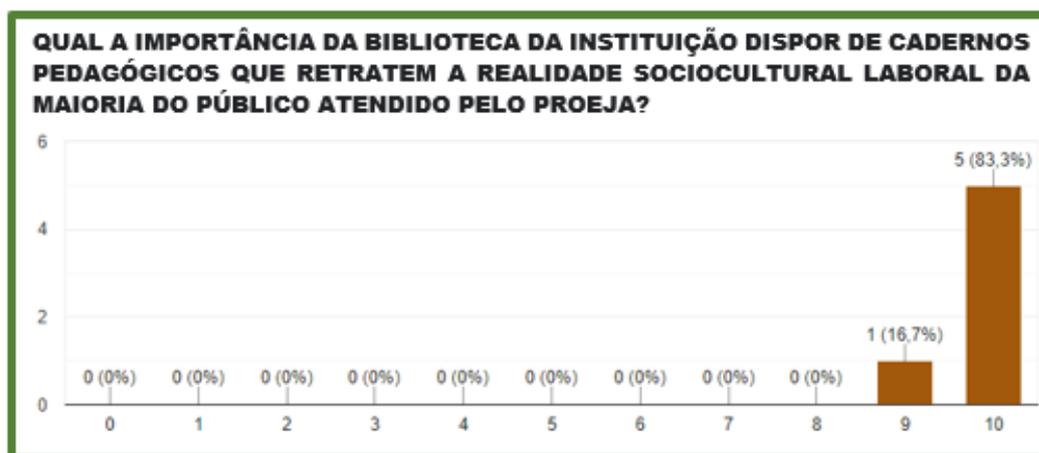
Quadro 34: Professores do PROEJA: Pergunta 8

<p>8. Qual a importância de a biblioteca da instituição dispor de cadernos pedagógicos que retratem a realidade sociocultural e laboral da maioria do público alvo atendido pelo PROEJA? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante).</p> <p>0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()</p> <p>6 Respostas</p>	
PROFESSORES DO PROEJA	RESPOSTAS DOS PPs
PP I	10
PP II	9
PP III	10
PP IV	10
PP V	10
PP VI	10

Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico abaixo se refere ao quadro supracitado e expõe o percentual de professores que consideram importante que a biblioteca da instituição disponha de material didático que dialogue com a realidade sociocultural e laboral dos alunos do PROEJA do IFPA campus Castanhal:

Gráfico 16: Discentes do PROEJA: Pergunta 8



Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico 15 expõe a leitura das respostas escritas pelos professores de linguagens, o que permite afirmar que 83,3% dos docentes entrevistados afirmam que é extremamente importante que a biblioteca da instituição disponha de material didático que dialogue com a realidade sociocultural e laboral dos alunos, estes atribuíram nota máxima: 10 (PPs I, III, IV, V e VI); enquanto 16,7% atribuem nota: 9 a essa importância (PP II).

Os dados supracitados permitem inferir que em uma escala que vai de zero a dez, da qual o zero representa a falta de importância e o dez, a máxima importância os apresentam uma Média de importância atribuída pelos professores de: $(1(9) + 5(10))/6 = 9,8$, o que mostra que todos os professores entrevistados sabem da importância da biblioteca dispor de materiais de apoio pedagógico que de forma dialógica retrate a realidade sociocultural e laboral dos alunos do PROEJA do IFPA campus Castanhal. Assim, só se alcançará excelência na educação quando esta for pensada para o desenvolvimento social, político e econômico dos estudantes, através de um ambiente que interligue os conhecimentos prévios dos alunos: cultura, trabalho e interesses da agricultura camponesa ao processo de ensino aprendizagem, a fim de gerar desenvolvimento e progresso.

8. CONSIDERAÇÕES GERAIS 2: PROFESSORES DO PROEJA (PP) - AGROPECUÁRIA DO IFPA CAMPUS CASTANHAL

Com o objetivo de investigar o dialogismo entre os letramentos e a vida sociocultural e laboral dos estudantes do PROEJA do IFPA Campus Castanhal a pesquisa aplicada aos professores foi norteadada pelas referências bibliográficas previamente apresentadas nesta dissertação, a fim de gerar considerações acadêmicas pertinentes ao que diz respeito a uma educação de qualidade, geradora de aprendizagens significadas responsáveis pela formação cidadã e técnica em agropecuária.

Deste modo, a partir das análises foi possível verificar que quase todos os professores já ensinam os letramentos de forma contextual à realidade sociocultural e laboral dos alunos, de modo que os processos de mediação do conhecimento e verificação da aprendizagem ocorrem de forma contínua e processual, objetivando educar através de um ininterrupto processo de ações, reflexões e participações.

As práticas dos letramentos às quais os alunos do PROEJA têm acesso são quase sempre mediadas, de forma restrita, pelos livros didáticos. E esses, por serem destinados aos alunos do ensino regular, não dispõem de características específicas que dialoguem de forma direta com a realidade sociocultural e laboral dos alunos, além de não dispor de estratégias avaliativas que sane as lacunas deixadas entre um tempo escola e outro.

Assim, para que se alcance excelência na educação, as práticas de letramento devem ser pensadas para o desenvolvimento social, político e econômico dos estudantes, através de um ambiente que interligue os conhecimentos prévios dos alunos: cultura, trabalho e interesses da agricultura camponesa ao processo de ensino aprendizagem, a fim de gerar desenvolvimento e progresso.

9 ANÁLISE DE DADOS 3: COORDENADOR DO CURSO PROEJA-AGROPECUÁRIA (CP) DO IFPA CAMPUS CASTANHAL

Para o tratamento dos dados obtidos, faz-se necessário retomar o objetivo geral desta pesquisa: “Investigar o dialogismo entre os letramentos e a vida sociocultural e laboral dos estudantes do IFPA Campus Castanhal, nas disciplinas de Linguagens do PROEJA”. Assim, dar-se-á enfoque a relação estabelecida entre as práticas de Letramentos desenvolvidas nas aulas de linguagens do PROEJA e os aspectos socioculturais e laborais do alunado.

Os recursos teóricos dos quais se estabelecem os critérios de análises são retratados através de parâmetros qualitativos, previamente descritos no tópico: Metodologia, do qual os questionários semiestruturadas (presentes no Apêndice) e a observação do cotidiano sociocultural e laboral do alunado são os principais registros norteadores desta discussão.

O trabalho de campo com o coordenador do PROEJA Agropecuária do IFPA Campus Castanhal foi o por meio de um questionário semiestruturado presente no apêndice desta dissertação.

Para a análise dos dados, foram selecionados fragmentos que serão transcritos e problematizados a luz dos escritores que foram previamente apresentados na revisão bibliográfica. O coordenador do PROEJA responsáveis pelas turmas do 2ªA e 3ºD proeja em 2019, respondeu ao questionário (presente no apêndice), totalizando 100% da amostra uma vez que instituição não dispõe de vice-coordenador.

Doravante, será feita uma breve codificação para nomenclatura do Coordenador do PROEJA (CP).

Quadro 35: Lista de códigos do Coordenador do PROEJA (CP)

COORDENADOR ENTREVISTADO	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO	EXPERÊNCIA EM SALA DE AULA
1 Respostas			
CP I	Agronomia	Doutorado	19 anos

Fonte: produzido pelo autor (2020)

O questionário semiestruturado aplicado ao coordenador do PROEJA, presente no anexo desta dissertação, tem por objetivo descobrir as principais dificuldades de

aprendizagem dos letramentos nas aulas e, é composto por sete perguntas às quais serão problematizadas a seguir. Todas as respostas serão, doravante, transcritas da mesma forma a qual foi respondida pelo coordenador do PROEJA (caracterizado acima como CP I) e problematizadas de acordo com cada pergunta:

9.1 QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 1

Quadro 36: Coordenador do PROEJA: Pergunta 1

1. A quanto tempo está na função de coordenação do PROEJA Agropecuária do IFPA campus Castanhal?	
1 Respostas	
COORDENADOR DO PROEJA	RESPOSTA
CPI	6 meses

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A primeira pergunta do questionário aplicado que diz: **“Há quanto tempo está na função de coordenação do PROEJA Agropecuária do IFPA campus Castanhal?”** tem por objetivo mensurar o tempo de experiência do coordenador na função a qual exerce.

Na resposta (CPI) “6 meses”, observa-se que o coordenador não tem tanta experiência quando seria desejável, mas se foi escolhido democraticamente pelos professores, é porque desenvolve suas atividades laborais com ética, respeito e comprometimento.

Segundo Falcão (1994) o coordenador de um curso ou escola desenvolve multifunções dentro do espaço escolar e não escolar, pois deve pensar e cumprir um projeto pedagógico que dialogue os aspectos formativos com as reais necessidades sociais e laborais da localidade a qual pertence o alunado, visando uma formação para o exercício da cidadania e do trabalho. Deve em parceria com os demais profissionais de educação, alunos e a comunidade propor e acompanhar o cumprimento de estratégias de gestão que direcionam o funcionamento das atividades acadêmicas essenciais à formação dos alunos.

Neste contexto, exercer a função de coordenador se apresenta como um papel que exige extrema competência e responsabilidade, pois atender aos alunos, profissionais de educação e a comunidade escolar requer do profissional uma postura

ética que se baseie na alteridade, a fim de alcançar objetivos geradores de desenvolvimento sociocultural e laboral.

9.2 QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 2

Quadro 37: Coordenador do PROEJA: Pergunta 2

<p>2. Já havia exercido a função de coordenador alguma outra vez?</p> <p>() Sim, no IFPA () Sim, em outra instituição de ensino. Qual? () Sim, no IFPA e em outra instituição de ensino. Qual? () Não</p> <p>1 Respostas</p>	
COORDENADOR DO PROEJA	RESPOSTA
CPI	Não

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A segunda pergunta do questionário aplicado ao coordenador que diz: “**Já havia exercido a função de coordenador alguma outra vez?**” e que apresenta como possíveis respostas as opções: “**Sim, no IFPA**”, “**Sim, em outra instituição de ensino. Qual?**”, “**Sim, no IFPA e em outra instituição de ensino. Qual?**”, e “**Não**” tem por objetivo saber se o coordenador já havia exercido essa função dentro ou fora do IFPA.

Na resposta (CPI) “**Não**”, observa-se que o coordenador não teve, na função de coordenador, experiências anteriores. O que seria desejável, mas o fato de não dispor de experiências não inviabiliza sua competência para o cargo ao qual possui.

9.2.1 Questionário aplicado ao coordenador do proeja: questão 2.1

Quadro 38: Professores do PROEJA: Pergunta 2.1

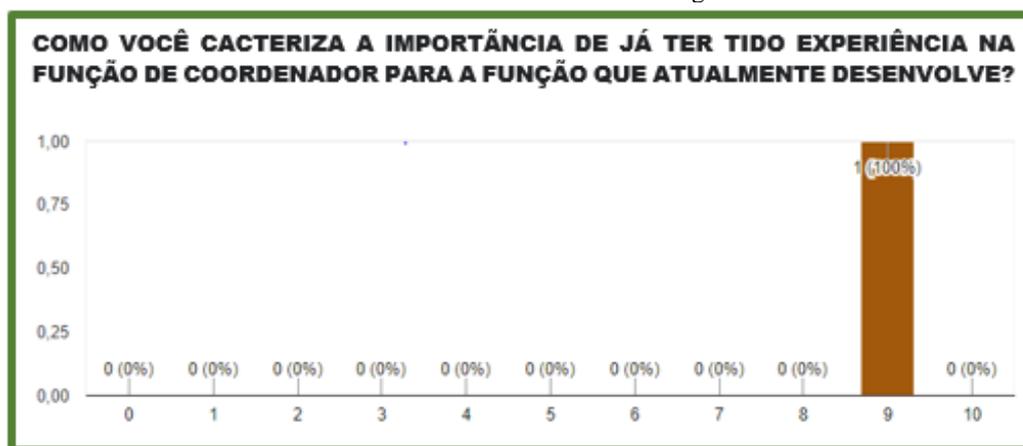
<p>2.1 Como você caracteriza a importância de já ter tido experiência na função de coordenador para a função que atualmente desenvolve? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante).</p> <p>0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()</p> <p>1 Respostas</p>	
COORDENADOR	RESPOSTA

DO PROEJA	
CP I	9

Fonte: produzido do autor

O gráfico abaixo se refere ao quadro supracitado e expõe a resposta do coordenador quanto ao percentual de importância dada ao fato de se ter experiência prévia na função de coordenador:

Gráfico 17: Discentes do PROEJA: Pergunta 2.1



Fonte: produzido pelo autor

O gráfico 16 expõe a leitura da resposta do coordenador quanto à importância de coordenador já ter possuído experiência prévia na função que exerce. Nesse contexto, numa escala que vai de zero a dez o (CPI) atribuiu nota 9, o que mostra que a pesar de não ter tido experiência prévia sabe o quantos os conhecimentos que teria adquirido seriam de suma importância para o desenvolver de suas atividades e atribuições.

Na resposta (CPI) “Não”, observa-se que o coordenador não teve, na função de coordenador, experiências anteriores. O que seria desejável, mas o fato de não dispor de experiências não inviabiliza sua competência para o cargo ao qual possui.

9.3 QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 3

Quadro 39: Coordenador do PROEJA: Pergunta 3

3. Já exerceu a função de professor do PROEJA alguma vez?

- Sim, no IFPA
- Sim, em outra instituição de ensino. Qual?
- Sim, no IFPA e em outra instituição de ensino. Qual?
- Não

1 Respostas	
COORDENADOR DO PROEJA	RESPOSTA
CP I	Sim, no IFPA

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A terceira pergunta do questionário aplicado ao coordenador que diz: **“Já exerceu a função de professor do PROEJA alguma outra vez?”** e que apresenta como possíveis respostas as opções: **“Sim, no IFPA”**, **“Sim, em outra instituição de ensino. Qual?”**, **“Sim, no IFPA e em outra instituição de ensino. Qual?”**, e **“Não”** tem por objetivo saber se o coordenador já exerceu a função de professor do PROEJA dentro ou fora do IFPA.

Na resposta (CPI) **“Sim, no IFPA”**, observa-se que o coordenador já esteve no local de fala dos professores o que lhe proporcionou experiências diretas com os alunos e demais profissionais da educação. Neste contexto, acredita-se que neste período pôde identificar as principais necessidades dos professores para garantir uma formação cidadã de qualidade que permita aos alunos se desenvolverem plenamente como cidadãos e profissionais, além de, a partir do contato direto com os demais professores e profissionais de educação, identificar quais as principais dificuldades encontradas pelos professores ao exercerem suas funções com excelência. A fim de que no atual local de fala possa planejar as ações de forma que o objetivo do PPC (Projeto Pedagógico do Curso) de formar cidadãos aptos ao mercado de trabalho seja alcançado.

9.3.1 Questionário aplicado ao coordenador do proeja: questão 3.1

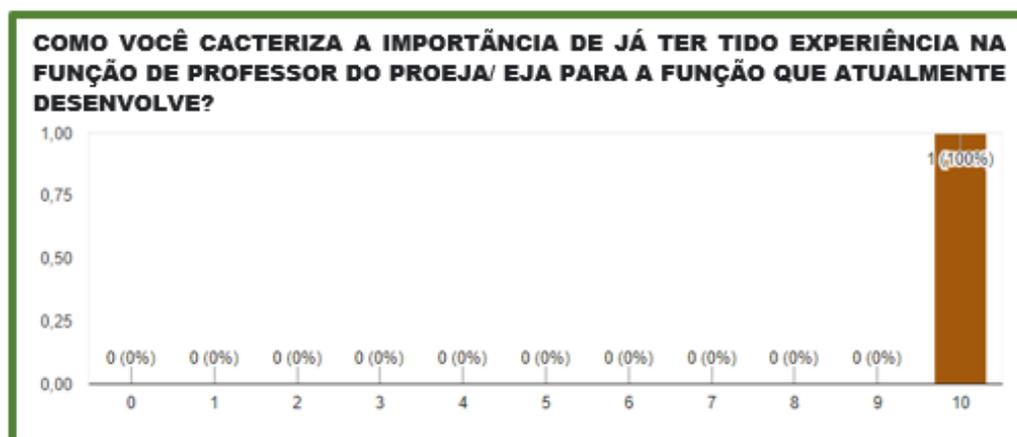
Quadro 40: Professores do PROEJA: Pergunta 3.1

1 Respostas	
COORDENADOR DO PROEJA	RESPOSTA
CP I	10

Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico abaixo se refere ao quadro supracitado e expõe a resposta do coordenador quanto ao percentual de importância dada ao fato de se ter experiência prévia na função de coordenador:

Gráfico 18: Discentes do PROEJA: Pergunta 3.1



Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico 16 expõe a leitura da resposta do coordenador quanto à importância de coordenador já ter possuído experiência na função de professor do PROEJA/EJA. Nesse contexto, numa escala que vai de zero a dez o (CPI) atribuiu nota máxima 10, o que mostra que sabe o quanto os conhecimentos que adquirido ao longo de sua carreira de professor do PROEJA foram de suma importância para o desenvolver de suas atividades e atribuições de coordenador.

9.4 QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 4

Quadro 41: Coordenador do PROEJA: Pergunta 4

<p>4. Existe algum tipo de formação continuada para os professores que atuam no PROEJA do IFPA campus Castanhal?</p> <p>() Sim, como e quando acontecem? () Não</p> <p>1 Respostas</p>	
COORDENADOR DO PROEJA	RESPOSTA
CP I	Não

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A quarta pergunta do questionário aplicado ao coordenador que diz: **“Existe algum tipo de formação continuada para os professores que atuam no PROEJA do IFPA campus Castanhal** e que apresenta como possíveis respostas as opções: **“Sim, como e quando acontecem”** e **“Não”** tem por objetivo saber se ocorrem formações pedagógicas para os professores do PROEJA e caso positivo, de que forma ocorrem.

Exigência da LDB 9394/96, a formação continuada tem como função compreender os problemas do cotidiano escolar dos professores a fim de gerar reflexões e mudanças conscientes nas práticas educativas. Trata-se, portanto, de um investimento na qualidade da aprendizagem do aluno que reflete diretamente na qualidade da prática docente (DEMO, 2007). É importante ressaltar que este investimento sucede não apenas fora do espaço escolar (aperfeiçoamento de conhecimento por meio de cursos, palestras, etc.), como também dentro dela (diagnose de problemas em sala de aula resolvidos por meio de reuniões pedagógicas ou troca de experiências entre professores). Ou seja, a formação pedagógica é um processo contínuo que se caracteriza diariamente nas resoluções dos conflitos atrelados ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

A resposta do coordenador à pergunta do quadro 42 (CPI): “Não”, mostra que não há formação continuada direcionada para os professores do PROEJA, pelo menos não de forma “planejada” o que permite pressupor que existem lacunas no processo de formação dos alunos, e nas práxis dos professores, porque não ocorre no planejamento Pedagógico um espaço dialogal que permita repensar a prática docente.

9.5 QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 5

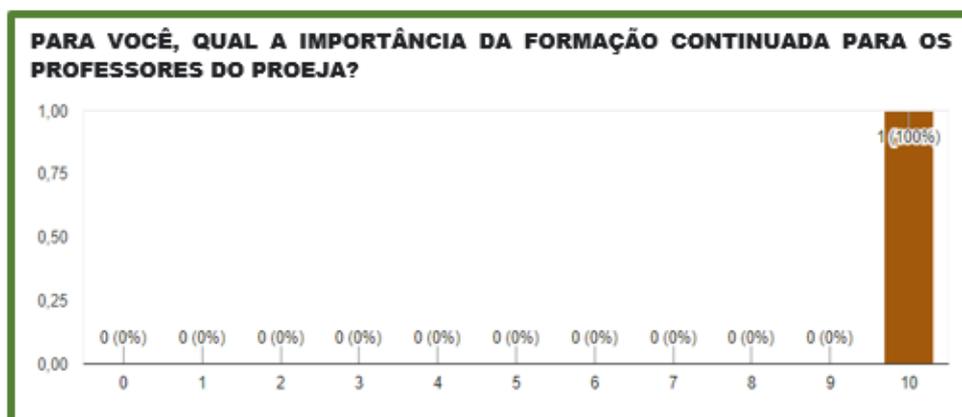
Quadro 42: Professores do PROEJA: Pergunta 5

<p>5 Para você, qual a importância da formação continuada para os professores do PROEJA? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante).</p> <p style="text-align: center;">0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()</p>	
1 Respostas	
COORDENADOR DO PROEJA	RESPOSTA
CP I	10

Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico abaixo se refere ao quadro supracitado e expõe a resposta do coordenador quanto ao percentual de importância dada ao fato dos professores do PROEJA terem formação continuada.

Gráfico 19: Discentes do PROEJA: Pergunta 5



Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico 17 expõe a leitura da resposta do coordenador quanto à importância da formação continuada para os docentes do PROEJA. Nesse contexto, numa escala que vai de zero a dez, o (CPI) atribuiu nota máxima 10, o que mostra que apesar da instituição não dispor dessas formações, o coordenador sabe o quanto são importantes para desenvolver das atividades docentes.

9.6 QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO 6

Quadro 43: Coordenador do PROEJA: Pergunta 6

<p>7 Os livros didáticos direcionados para os alunos da base curricular comum regular do ensino médio são os mesmos direcionados ao PROEJA?</p> <p>() Sim, você concorda que sejam os mesmos? () Não, por quê?</p>	
1 Respostas	
COORDENADOR DO PROEJA	RESPOSTA
CP I	Sim, mas não concordo que sejam os mesmos pela peculiaridade da formação de jovens e adultos que já passaram da idade escolar. Por isso, a priori, a formação profissional no PROEJA Agropecuária deve estar vinculada as suas realidades agrícolas em suas comunidades, portanto os materiais didáticos convencionais do sistema, muitas vezes são desconectados de suas realidades, no que concerne suas culturas, identidades, sistemas de produção, organicidade e perspectivas de outras formas de produção baseadas nos princípios da ecologia.

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A sexta pergunta do questionário aplicado ao coordenador que diz: **“Os livros didáticos direcionados para os alunos da base curricular comum regular do ensino médio são os mesmos direcionados ao PROEJA?”** e que apresenta como possíveis respostas as opções: **“Sim, você concorda que sejam os mesmos”** e **“Não, por quê?”** tem por objetivo saber se existe livro didático apropriado as especificidades do público PROEJA.

Com a função de informar, instruir e organizar a aprendizagem e, a função de nortear o aluno quanto a leitura do mundo exterior o livro didático é uma tecnologia educacional de suma importância à mediação do conhecimento (SANTOS; CARNEIRO 2006). Deste modo, depende de fatores de interação dialógica entre a realidade local do público estudantil e a forma a qual os gêneros textuais se apresentam ao longo do livro. Além de dispor de experiências e atividades que agucem o autoconhecimento e o conhecimento cognitivo, caso contrário, o induzirá a repetições ou imitações de uma realidade sem sentimento de pertencimento. Assim, cabe ao professor estar preparado para fazer análises críticas ao julgar os méritos do livro que servirá de instrumento de mediação do conhecimento, de acordo com a proposta de cada curso ou programa o que sugere diferenciação entre os livros direcionados à base curricular comum, dos direcionados ao PROEJA.

A resposta do coordenador à pergunta do quadro 44 (CPI): mostra que o coordenador tem plena convicção quanto às especificidades dos alunos do PROEJA, essas que se diferenciam quando se trata dos alunos do ensino regular. O que permite inferir que os livros didáticos que deveriam ser fornecidos aos alunos do PROEJA deveriam trazer experiências reais condicentes às realidades socioculturais e laborais dos mesmos.

9.7 QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO

7

Quadro 44: Coordenador do PROEJA: Pergunta 7

7. Como você define a pedagogia da alternância? Quais as vantagens e desvantagens da mesma?	
1 Respostas	
COORDENADOR DO PROEJA	RESPOSTA
CP I	Posso dizer que esta concepção pedagógica é a que mais conecta a educação

	<p>profissional em agropecuária com as perspectivas da Educação do Campo, diferenciando-se inclusive da educação rural ou agrícola. Ao meu ver é a tese para as questões, por exemplo, dos livros didáticos mais adequados as realidades dos educandos, pois é um tipo de pedagogia, se não a única que se relaciona com o trabalho concreto dos camponeses e seus filhos em formação. É o que chamamos de "formação no chão de fábrica", entendendo que o referido chão é a própria unidade de produção agrícola familiar. As desvantagens ficam na confusão de professores que desconhecem ou ignoram esta pedagogia compreendendo como ensino a distância ou meia formação técnica.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: produzido pelo autor (2020)

A sétima pergunta do questionário aplicado ao coordenador que diz: **“Como você define a pedagogia da alternância? Quais as vantagens e desvantagens da mesma?”** tem por objetivo escutar do coordenador quais as suas percepções quanto a pedagogia da alternância: quais as suas vantagens e desvantagens.

A mesma pergunta foi feita na entrevista aplicada aos alunos (questão 9) e aos professores (questão 6) nesse contexto serão feitas algumas analogias pontuais:

A resposta do coordenador à pergunta do quadro 45 (CPI): condiz com as respostas dadas pelos alunos (DPs III, X, XV, XVI, XVII, XX, XXI, XXIV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXXI, XXXIII, XXXIV, XXXV, XXXVI e XXXVIII) e pelos professores (PPs II, III, IV e VI), pois retratam a pedagogia da alternância, segundo Souza et. al (2001), como um processo de ensino/aprendizagem que ocorre através da interação participativa da família, da escola e da comunidade, visando o desenvolvimento sustentável local, através da articulação entre educadores, estudantes e responsáveis, por meio da sistematização de atividades pedagógicas e agrícolas como princípio educativo. O coordenador acrescenta a sua resposta uma crítica pontual aos professores (que provavelmente pela falta de formações continuadas) não conhecem a proposta didática que norteia a pedagogia da alternância, confundindo-a com meia formação ou formação a distância.

9.8 QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DO PROEJA: QUESTÃO

8

Quadro 45: Coordenador do PROEJA: Pergunta 8

8. Qual a importância de a biblioteca da instituição dispor de cadernos pedagógicos que retratem a realidade sociocultural e laboral da maioria do público alvo atendido pelo PROEJA? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante).

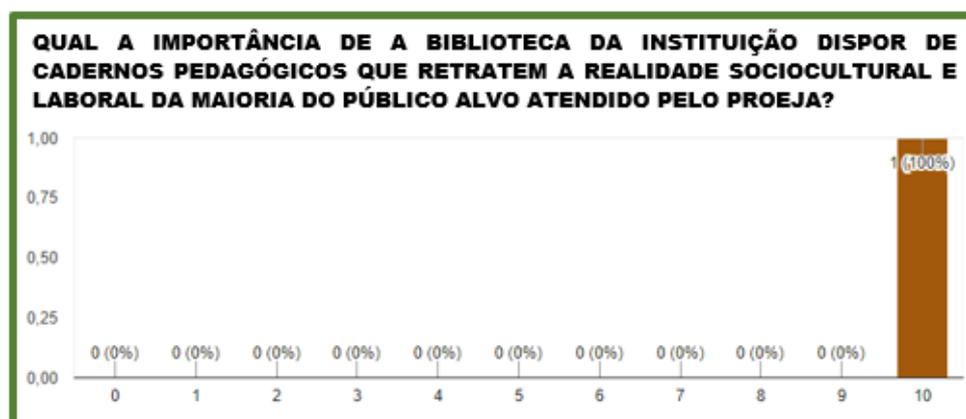
0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

1 Respostas	
COORDENADOR DO PROEJA	RESPOSTA
PP I	10

Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico abaixo se refere ao quadro supracitado e expõe o percentual de importância dada pelo coordenador ao fato de a biblioteca da instituição dispor de material didático que dialogue com a realidade sociocultural e laboral dos alunos do PROEJA do IFPA campus Castanhal:

Gráfico 20: Coordenador do PROEJA: Pergunta 8



Fonte: produzido pelo autor (2020)

O gráfico 18 expõe a leitura da resposta do coordenador do PROEJA que atribuiu nota máxima: 10, o que permite afirmar que é extremamente importante que a biblioteca da instituição disponha de material didático que dialogue com a realidade sociocultural e laboral dos alunos. A mesma resposta foi dada por 83,3% professores (PPs I, III, IV, V e VI) na questão 8 do questionário dedicado a eles, e por 65,5% dos alunos (DPs I, II, III, VI, VIII, X, XI, XII, XIII, XIV, XVI, XVIII, XIX, XXI, XXV, XXVII, XXIX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXVI, XXXVII e XXXVIII) na questão 11 do questionário dedicado a eles. O que mostra que todos os entrevistados sabem da importância da biblioteca dispor de materiais de apoio pedagógico que de forma dialógica retrate a realidade sociocultural e laboral dos alunos do PROEJA do IFPA campus Castanhal, pois, só se alcançará excelência na educação quando esta for pensada para o desenvolvimento social, político e econômico dos estudantes, através de um ambiente que interligue os conhecimentos prévios dos alunos: cultura, trabalho e

interesses da agricultura camponesa ao processo de ensino aprendizagem, a fim de gerar desenvolvimento e progresso.

10. CONSIDERAÇÕES GERAIS 3: COORDENADOR DO PROEJA (CP) - AGROPECUÁRIA DO IFPA CAMPUS CASTANHAL

Com o objetivo de investigar o dialogismo entre os letramentos e a vida sociocultural e laboral dos estudantes do PROEJA do IFPA Campus Castanhal a pesquisa aplicada aos professores foi norteada pelas referências bibliográficas previamente apresentadas nesta dissertação, a fim de gerar considerações acadêmicas pertinentes ao que diz respeito a uma educação de qualidade, geradora de aprendizagens significadas responsáveis pela formação cidadã e técnica em agropecuária.

Deste modo, a partir das análises foi possível verificar que embora o coordenador do PROEJA não tenha tido experiências prévias na função de coordenador, suas vivências na função de professor do PROEJA lhe permitiram pontuar reflexões quanto às reais necessidades que os alunos do PROEJA e professores têm.

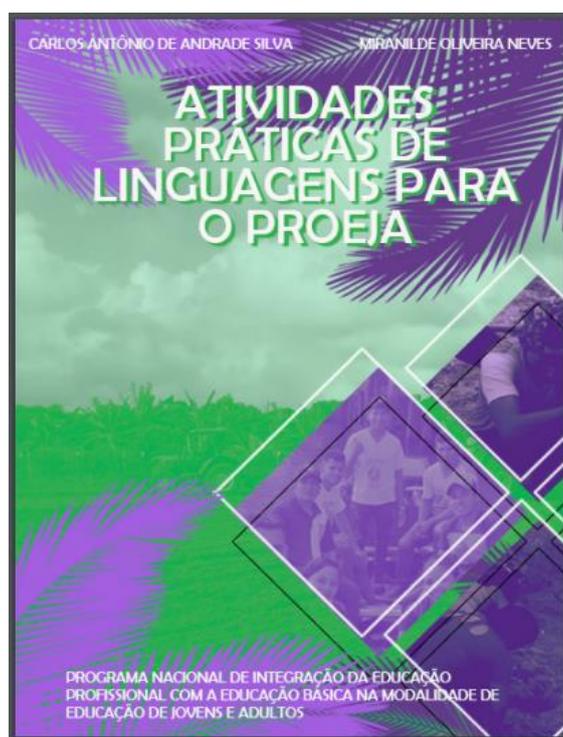
Sendo assim, a fala do coordenador permite inferir que as principais dificuldades de aprendizagem em linguagens, que os alunos possuem estão atreladas à falta ou precário dialogismo entre as práticas linguísticas e as reais aplicabilidades socioculturais e laborais, e também na má condução do ensino, no qual o conteúdo programático deveria dialogar com a proposta da pedagogia da alternância, o que reflete diretamente no processo de aprendizagem. Ainda nesse contexto, observa-se que a falta de formação continuada gera lacunas nas práxis dos professores, quanto às especificidades que a alternância pedagógica pretende atingir.

11. PRODUTO FINAL

Em consonância com os resultados obtidos nessa investigação, foi produzido um e-book intitulado: Atividades Práticas de Linguagens para o PROEJA, as quais têm o objetivo contribuir com a disponibilização de atividades que possam auxiliar o professor de turmas de PROEJA ou outra modalidade de ensino na abordagem letrada nas aulas de linguagens.

A ideia desse material didático surgiu a partir da necessidade de produzir algo que valorizasse a cultura sociocultural e laboral dos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA na sala de aula.

Figura 6 e-book de atividades práticas para o PROEJA

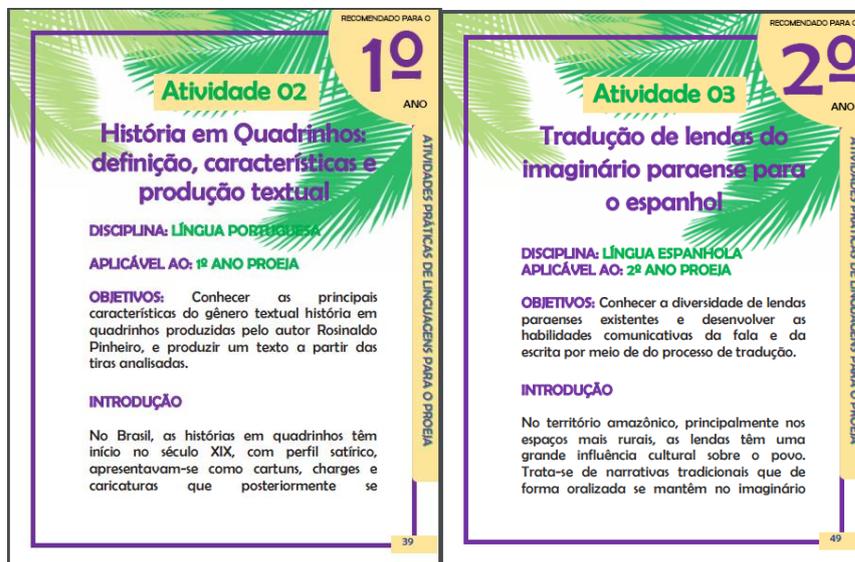


Fonte: produzido pelo autor (2020)

Para a organização do livro foram selecionados componentes curriculares da área de linguagens: Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Literatura Brasileira e Redação. São atividades que visam ao desenvolvimento do letramento dos estudantes. O leitor encontrará atividades de fácil execução em qualquer sala de aula. São 10 (dez) atividades práticas de linguagens, as quais se direcionam a turmas do

primeiro, segundo e terceiro ano do PROEJA – Curso de Agropecuária, mas podem ser aplicadas a qualquer modalidade de ensino e a diferentes níveis.

Figura 7: Atividades práticas do e-book



Fonte: produzido pelo autor (2020)

O livro está organizado em duas partes: na primeira, o leitor encontra informações sobre os estudantes, um pouco sobre as suas histórias de vida, além de situações próprias do cotidiano nas comunidades às quais pertencem e na segunda, estão as sugestões de atividades, que podem ser aprimoradas ou modificadas de acordo com cada professor que as adotar. Ao final de cada atividade, o professor pode fazer comentários relativos às turmas onde ministrará as oficinas – para esse fim, é disponibilizada uma lauda para anotações.

Muitos materiais para o desenvolvimento de aulas interativas têm surgido nos últimos anos, mas especificamente para estudantes de PROEJA e que valorizem seu espaço sociocultural e laboral, ainda são poucos. Logo, este produto constitui um suporte educacional importante para o aprimoramento de aulas que marcam o contexto social dos estudantes e valorizam a cultura marcante das comunidades às quais eles pertencem.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa foi possível compreender a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem dos letramentos que os professores de linguagens desenvolvem nas turmas do 2ºA 2018 e 3ºD 2017 do PROEJA em Agropecuária do IFPA Campus Castanhal, além de ponderar reflexões acerca do papel da coordenação pedagógica quanto ao processo de sistematização da gestão e do cumprimento do direito à formação para a cidadania e o trabalho.

Entender o local de fala dos alunos do PROEJA é o passo inicial para se assegurar o direito à formação dos mesmos, pois trata-se de jovens e adultos, em situação de vulnerabilidade social que em sua maioria desenvolvem atividades laborais voltadas para a agricultura familiar.

Nesse contexto, a pedagogia da alternância se mostra como opção pertinente a esse tipo de formação, pois através de alternâncias pedagógicas os alunos podem garantir o trabalho em suas comunidades e muitas vezes o sustento próprio e de seus familiares, além de desenvolverem habilidades cognitivas que dialoguem os saberes tradicionais aos científicos, através do acesso a formação básica e técnica especializada podem gerar desenvolvimento e progresso para as suas comunidades.

No que se refere ao ensino dos letramentos, observa-se que estes já são trabalhados pelos professores, entretanto, as práticas pedagógicas nem sempre acontecem de forma dialógica ao contexto sociocultural e laboral dos alunos, situação que se agrava ainda mais quando os intervalos entre o tempo escola e o tempo comunidade não permite a progressividade de conteúdos mais complexos. O que exige do professor que em sua programação didática planeje suas aulas e sequências didáticas de forma que alguns conteúdos que exigem maior complexidade sejam iniciados e concluídos no mesmo tempo escola.

Outro aspecto importante que foi possível pontuar ao longo da pesquisa, evidencia-se pela importância da formação pedagógica não só para os professores, mas também para todos os profissionais de educação responsáveis por garantir o acesso à educação de qualidade aos alunos oriundos do campo. A formação continuada exigência da LDB 9394/96 se apresenta como responsável por abarcar os problemas do cotidiano escolar dos professores e demais profissionais da educação a fim de gerar reflexões e mudanças conscientes nas práxis educativas. Vale ressaltar que na fala do coordenador ele diz que não há formação continuada para os professores do PROEJA, entretanto, a

formação continuada não ocorre apenas fora do ambiente escolar, mas também por meio da diagnose de problemas em sala de aula resolvidos por meio de reuniões pedagógicas ou trocas de experiências entre professores. Ou seja, a formação pedagógica é um processo contínuo que se caracteriza diariamente nas resoluções dos conflitos atrelados ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

A partir do questionário aplicado aos discentes, professores e coordenador, foi possível levantar dados como, por exemplo, quais as características dos livros didáticos adotados pelo PROEJA do IFPA Campus Castanhal e de que forma as práticas de letramento são mediadas pelos professores durante o tempo o qual os alunos estão na escola. Assim, evidenciou-se que apenas parte dos professores usam o livro didático porque esse não é apropriado às particularidades do perfil do aluno do PROEJA, muito menos a proposta pedagógica do curso, uma vez que não dialoga com a realidade sociocultural e laboral do território paraense. Neste contexto, quando é usado pelos professores, ocorre de forma limitada e adaptada às peculiaridades da proposta pedagógica do PROEJA, fazendo com que os professores tenham que produzir seus próprios materiais didáticos, seja de forma complementar ao livro didático ou não.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, a pedagogia da alternância propõe que a realidade e as experiências durante o tempo escola e o tempo comunidade sejam mensurados de forma que os conhecimentos tradicionais sirvam de base para a produção do conhecimento científico, de forma que o aluno se sinta modelador de seu próprio conhecimento, fortalecendo deste modo, a agricultura familiar. Portanto, a partir das reflexões desta pesquisa, se pode concluir que a avaliação no contexto do PROEJA só ocorre de forma satisfatória quando a construção do conhecimento acontece de forma processual, objetivando educar através de um contínuo processo de ações, reflexões e participações.

Quanto às práticas de letramentos, foi possível concluir que boa parte dos alunos não conseguem se enxergar como produtores ou consultores de gêneros textuais, embora estes estejam de forma direta e indiretamente presentes em todas as ações socio discursivas desenvolvidas pelo ser humano que vive em sociedade. Deste modo, seja de forma escrita ou oralizada, nossas práticas de interação social e laboral ocorrem por meio de gêneros textuais e é por isso que as práticas de letramento devem ser sistematizadas pelos professores de linguagens partindo pela premissa de que seus alunos são excelentes escritores, pois são capazes de se comunicar por meio de diversos gêneros, nos mais variados contextos.

Destarte, com base nos resultados obtidos nessa investigação, foi possível produzir um material didático que valorizasse a cultura sociocultural e laboral dos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA na sala de aula. O e-book intitulado: Atividades Práticas de Linguagens para o PROEJA, tem o objetivo de contribuir com a disponibilização de atividades que possam auxiliar o professor de turmas de PROEJA ou outra modalidade de ensino na abordagem letrada nas aulas de linguagens.

REFERÊNCIAS

ALBÓ, X. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, José Márcio. **Diversidade cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BAUMAN, Z. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de M. J. Alvares; S. B. Santos e T. M. Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BOTELHO, José Mário. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

BRAMBATI, Sandra Aparecida Carminati. **Casa Familiar Rural: Proposta pedagógica da Casa Familiar Rural de Amarante**. 2014.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da república federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 04 de agosto de 2018.

_____. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 28 de julho de 2018.

_____. **Constituição (1946)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em 28 de julho de 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 26 de julho de 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 29 de julho 2018.

_____. MDA/INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA**. Manual de Operações. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF. Acesso em 23 de janeiro de 2020.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

CALDART, R. S. Por uma educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. (org). **Por uma educação do campo**. 3ª edição. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

CAMILO, Maria Edi da Silva. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História. In: ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECILCAM, 2008.

CASSANY, D.; CASTELLA, J. M. **Aproximación a la literacidad crítica. Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: EDUNESP, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 1/2002. **Institui diretrizes operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em 02 de agosto de 2018.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2/2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>>. Acesso em:

02.08.2018. Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

CORMARY, H. **Dicionário de pedagogia**. Lisboa Paris, Verbo, 1980.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru (São Paulo): EDUSC, 2002.

DEMO, Pedro. **É preciso estudar**. In A. M. de Britto. Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007.

FALCÃO FILHO, José Leão M. **Supervisão: Uma análise crítica das críticas. Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo**. Belo Horizonte, p 42-49, mai/94.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta**. Revista eletrônica de educação. N. 09, 2011, p.14. Disponível em:<www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/.../1/413_546_publpg.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. In: *Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância*, 1. 1999, Salvador. **Anais**. Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999.

GODINHO, Edna Maria Silva Oliveira. **Pedagogia da Alternância**. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/download/29802/16434 Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

GOLDSTEIN, B. **Working with images**: a resource book for the language classroom. Cambridge: Cambridge University, 2008.

GOMES, A. M. R. Aprender a cultura. In: GUTIERREZ, A.; LOUREIRO, H.; FIGUEIREDO, B. **Cultura e Educação: parceria que faz história**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez/MAO, 2007.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (muti)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

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.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

KNECHTEL, Maria do Rosário. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LAFUENTE, M. M. **Integración de lengua y cultura en el aula E/LE: “hacia un enfoque intercultural”**. Dissertação de Mestrado em Ensino do Espanhol como língua estrangeira - Universidad Antonio de Nebrija, Madrid (Espanha), 2005.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Jorge Zahar, 2004.

LEMKE, J. L. **Metamedia literacy**: transforming meanings and media. In: REINKING, D. et al. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 283-301.

LEMKE, J. L. Tradução de C. Dorneles. **Letramento metamidiático: transformando significados em mídia**. Revista trabalhos em Linguística aplicada, N. 29, Vol. 2, p. 455-479. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 30 de maio de 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARPICA, N. S.; LOGAREZZI, A. J. M. **Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental.** Ciências e Educação, Bauru – SP, v. 16, n. 1, p. 115-130, 2010.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. **A system for image-text relation in new (and old) media.** Visual Communication, New York, v. 4, n. 3, p. 337-71, 2005.

MARX, K. **Manuscrtos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MATTELART, Armand. **Diversidade cultural e mundialização.** São Paulo: Parábola, 2008.

MELLO, L. G. de. **Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas.** Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2009.

MINAYO, Maria. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLSON, D. R. **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1997.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra.** Campinas: Papyrus, 1998.

PALARO, Ricardo. **Análise sobre a formação para o trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis - Pr:** possibilidades e limites. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco / PR, 2012. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/338/1/PB_PPGDR_M_Paloro,%20Ricardo_2012.pdf Acesso em: 15 de setembro de 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção.** São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana / Marlene Ribeiro. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.**

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. Gomes. **Livro didático da língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. **Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios**. In: Contexto e Educação: Ano 21. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. 2004. Disponível em: [http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao do Campo e Desenvolvimento Sustentável.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao%20do%20Campo%20e%20Desenvolvimento%20Sustentavel.pdf). >. Acesso em 02 de agosto de 2018.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em 02 de agosto de 2018.

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

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Ana Inês; SCHNORR, Gisele Moura; SCHWENDLER, Sônia Fátima; BERTOLINE, Marilene A. Amaral; ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; ZANETTI, Maria Aparecida. **Paulo Freire-Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

STREET, Brian V. Tradução de Marcos Bagno. **Letramentos sociais – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 5. ed. Porto alegre. Bookman, 2015.

APÊNDICE

ENTREVISTA APLICÁVEL AOS DISCENTES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA-PROEJA, SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DOS LETRAMENTOS:

A pesquisa tem por objetivo descobrir as principais dificuldades de aprendizagem dos letramentos nas aulas de linguagens, para a partir de então, desenvolver materiais didáticos de apoio pedagógico.

NOME: (OPCIONAL) _____

SEXO: () FEMININO () MASCULINO **IDADE** (____ANOS)

ENDEREÇO: _____

1. ANTES DE ENTRAR NO PROEJA, HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ NÃO ESTUDAVA? O QUE O MOTIVOU A VOLTAR A ESTUDAR?

2. VOCÊ, ALÉM DE ESTUDAR, DESENVOLVE ALGUMA ATIVIDADE LABORAL (TRABALHA)?

- () SIM, NA AGRICULTURA FAMILIAR
 () SIM, EM OUTRAS ATIVIDADES NÃO CORRELATAS À AGROPECUÁRIA (passar para questão 3)
 () NÃO (passar para questão 3)

- 2.1 SE SIM, QUAIS ATIVIDADES DA AGRICULTURA FAMILIAR SÃO DESENVOLVIDAS?

3. VOCÊ SABE CONCEITUAR TIPO E GÊNERO TEXTUAL?

- () SIM
 () NÃO

- 3.1 EM SEU COTIDIANO SOCIAL E LABORAL OCORRE A PRODUÇÃO E/ OU CONSULTA DE GÊNEROS TEXTUAIS?

- () NÃO
 () SIM, QUAIS?

3.2 DAS ATIVIDADES LISTADAS ABAIXO, QUAIS VOCÊ E/OU SEUS FAMILIARES COSTUMA(M) FAZER? (Pode marcar mais de uma)

1. Consultar lista/catálogo telefônico
2. Fazer lista de atividades que precisam ser desenvolvidas em determinado espaço de tempo
3. Marcar compromissos numa agenda
4. Escrever cartas para familiares ou amigos
5. Deixar recado em bilhete para alguém
6. Ler correspondências impressas
7. Ler cartas de familiares ou amigos
8. Procurar ofertas em folhetos e/ou jornais
9. Fazer listas com itens de compras e/ ou venda
10. Fazer cálculos com os itens de compra e/ou venda
11. Verificar as datas de vencimento de itens que compra
12. Comparar preços dos produtos antes de comprá-los
13. Pagar contas em lotéricas ou bancos
14. Fazer compras com crediário (a prazo)
15. Vender mercadorias com crediário (a prazo)
16. Escrever lembretes (possivelmente fixados na parede) com as principais atividades de cada membro da família
17. Ler manuais de instalação de aparelhos
18. Depositar ou sacar em caixas eletrônicos
19. Reclamar por escrito ou por chamada de voz (telefone) produtos ou serviços adquiridos
20. Copiar ou ler receitas
21. Ler bulas de remédios
22. Anotar ou copiar letras de músicas
23. Escrever diário pessoal
24. Escrever e/ou reproduzir poesias, histórias ou letras de músicas
25. Escrever placas ou avisos de sinalização dos espaços e/ ou ambientes
26. Produzir calendários com os tempos de plantação e/ ou colheita

3.3 EM SEU COTIDIANO SOCIAL E/OU LABORAL HÁ GÊNEROS TEXTUAIS IMPRESSOS?

- () SIM
() NÃO

CASO TENHA, QUAIS DESTES GÊNEROS TEXTUAIS IMPRESSOS HÁ EM SEU COTIDIANO SOCIAL E LABORAL?

31. Bíblia ou livros religiosos
32. Álbum de fotografias
33. Álbum de figurinhas
34. Folhetos ou livros de literatura de cordel
35. Livros ou cartilhas escolares

36. Contratos
37. Enciclopédias
38. Dicionários
39. Apostilas, livretos, folhetos de movimentos sociais, grupos religiosos ou partidos políticos
40. Calendários
41. Recibos
42. Promissórias
43. Lista telefônica
44. Livros de receitas
45. Livros de literatura
46. Apostilas escolares e/ou livros didáticos
47. Requerimentos
48. Livros infanto-juvenis
49. Atestados Médicos
50. Livros técnicos ou especializados
51. Jornais
52. Manuais de instrução ou instalação
53. Provas escolares e/ou listas de exercícios
54. Declarações
55. Revistas
56. Agendas
57. Bulas de remédios
58. Mapas
59. Histórias em quadrinhos
60. Embalagens de produtos

4 EM SEU COTIDIANO SOCIAL E LABORAL HÁ COMPUTADOR?

- () NÃO (passar para a questão 5)
() SIM, SEM ACESSO À INTERNET
() SIM, COM ACESSO À INTERNET

4.1 QUAIS ATIVIDADES ABAIXO VOCÊ E/OU SEUS PARENTES COSTUMA(M) FAZER UTILIZANDO O COMPUTADOR?

- 12 Enviar e receber e-mails
- 13 Fazer cursos a distância
- 14 Pagar contas e/ou movimentar contas bancárias
- 15 Escrever relatórios e/ ou outros textos
- 16 Organizar agenda
- 17 Lista de tarefas
- 18 Digitar dados ou informações
- 19 Escrever trabalhos escolares e/ou acadêmicos
- 20 Consultar e pesquisar
- 21 Fazer programas de computador e/ou criar páginas web
- 22 Elaborar planilhas
- 23 Entrar em *sites* de bate-papo e/ou redes sociais
- 24 Jogar
- 25 Desenhar

- 26 Copiar músicas ou arquivos em CDs, DVDs ou *Pen Drives*
 27 Assistir a filmes, séries, videocliques, novelas e a desenhos

5 OS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS BÁSICAS E TÉCNICAS APRESENTAM AS CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURAIS LABORAIS SOBRE A LOCALIDADE, À QUAL VOCÊ PERTENCE, EM SEUS PLANOS DE ENSINO?

- SIM
 NÃO
 PARCIALMENTE

5.1 COMO VOCÊ CLASSIFICA A IMPORTÂNCIA DA SUA REALIDADE SOCIOCULTURAL E LABORAL ESTAR PRESENTE NOS PLANEJAMENTOS DIDÁTICOS DOS PROFESSORES? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante).

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

6 QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, NAS AULAS DE LINGUAGENS (PORTUGUÊS, LITERATURA, REDAÇÃO, INGLÊS, ESPANHOL E ARTES), ENFRENTADAS POR VOCÊ – ALUNO DO PROEJA?

7 OS PROFESSORES DE LINGUAGENS COSTUMAM TRAZER PARA SUAS AULAS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS E ORAIS COMO CRÔNICAS, MÚSICAS, REPORTAGENS ORAIS, NÓTIAS DE JORNAIS, CHARGES, RECEITAS, ENTREVISTAS, FILMES, DOCUMENTÁRIOS, SITES, E-MAILS, BLOGS, POEMAS, CONTOS, RELATOS, LENDAS, FÁBULAS, MANUAIS, DICIONÁRIOS, CARTILHAS OU OUTROS?

- SIM
 NÃO

7.1 QUAIS GÊNEROS TEXTUAIS VOCÊ RECORDA TER ESTUDADO NAS AULAS DE LINGUAGENS E DE QUE FORMA ESSAS AULAS ACONTECIAM?

8 VOCÊ COSTUMA UTILIZAR O LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA?

- SIM, POR QUÊ?
 NÃO, POR QUÊ? (passar para questão 8.2)

8.1 VOCÊ SE SENTE REPRESENTADO NOS TEXTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS APRESENTADOS NO LIVRO DIDÁTICO, OU SEJA, A REALIDADE ABORDADA NOS TEXTOS CONTIDOS NOS LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS CONDIZEM COM A REALIDADE SOCIOCULTURAL E LABORAL À QUAL VOCÊ PERTENCE?

- SIM
 NÃO
 PARCIALMENTE

8.2 COMO VOCÊ CLASSIFICA A IMPORTÂNCIA DE SE SENTIR REPRESENTADO NOS TEXTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS APRESENTADOS NO LIVRO DIDÁTICO, OU SEJA, A REALIDADE ABORDADA NOS TEXTOS CONTIDOS NOS LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS CONDIZEM COM A REALIDADE SOCIOCULTURAL E LABORAL À QUAL VOCÊ PERTENCE? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante em nada e 10 que é muito importante)

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

9 COMO VOCÊ DEFINE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA? QUAIS AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DA MESMA?

10 DURANTE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM OS PROFESSORES DE LINGUAGENS LEVAM EM CONSIDERAÇÃO SEUS CONHECIMENTOS PRÉVIOS: SABERES EMPÍRICOS, IDENTIDADE, VALORES, CULTURA E RELAÇÃO COM OS TRABALHOS DESENVOLVIDOS NA AGRICULTURA FAMILIAR, CONTEXTUALIZADOS AOS SABERES ACADÊMICOS?

- SIM
 NÃO
 PARCIALMENTE

10.1 COMO VOCÊ CLASSIFICA A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM LEVAR EM CONSIDERAÇÃO À CORRELAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS E ACADÊMICOS? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante)

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

- 11 QUAL A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA DA INSTITUIÇÃO DISPOR DE CADERNOS PEDAGÓGICOS QUE RETRATEM A REALIDADE SOCIOCULTURAL E LABORAL DA MAIORIA DO PÚBLICO ATENDIDO PELO PROEJA? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante)

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

ENTREVISTA APLICÁVEL AOS PROFESSORES DE LINGUAGENS (PORTUGUÊS, LITERATURA, REDAÇÃO, ESPANHOL, INGLÊS E ARTES) DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO COM O ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA- PROEJA, SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DOS LETRAMENTOS.

A pesquisa tem por objetivo analisar a percepção dos professores durante o processo de ensino e aprendizagem dos letramentos nas aulas de linguagens, para a partir de então, desenvolver materiais didáticos de apoio pedagógico.

NOME:(OPCIONAL)_____

SEXO; FEMININO MASCULINO **IDADE** (____ANOS)

EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA (____ANOS)

FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO MESTRADO DOUTORADO

1. O QUE VOCÊ ENTENDE POR ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO?

2. VOCÊ APLICA O ENSINO DOS LETRAMENTOS?

- NÃO
 SIM (de que forma?)

3. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, NAS AULAS DE LINGUAGENS, ENFRENTADAS PELOS ALUNOS DO PROEJA?

4. VOCÊ COSTUMA UTILIZAR O LIVRO DIDÁTICO, OFERECIDO PELA INSTITUIÇÃO, EM SALA DE AULA?

- SIM, POR QUÊ?

NÃO, POR QUÊ?

5. VOCÊ UTILIZA OU PRODUZ OUTRAS ATIVIDADES ALÉM DAS PROPOSTAS NOS LIVROS DIDÁTICOS?

SIM, QUAIS?

NÃO (passar para a questão 6)

6. COMO VOCÊ DEFINE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA? QUAIS AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DA MESMA?

7. NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS COMO: SABERES EMPÍRICOS, IDENTIDADE, VALORES, CULTURA E RELAÇÃO COM TRABALHO DESENVOLVIDO NA AGRICULTURA FAMILIAR, CONTEXTUALIZADOS AOS SABERES ACADÊMICOS?

SIM, DE QUE FORMA?

NÃO

PARCIALMENTE, DE QUE FORMA?

8. QUAL A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA DA INSTITUIÇÃO DISPOR DE CADERNOS PEDAGÓGICOS QUE RETRATEM A REALIDADE SOCIOCULTURAL E LABORAL DA MAIORIA DO PÚBLICO ATENDIDO PELO PROEJA? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante)

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

ENTREVISTA APLICÁVEL AO COORDENADOR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO COM O ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA-PROEJA, SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DOS LETRAMENTOS:

A pesquisa tem por objetivo analisar a visão dos coordenadores em relação às dificuldades de aprendizagem dos letramentos nas aulas de linguagens, para a partir de então, desenvolver materiais didáticos de apoio pedagógico.

NOME:(OPCIONAL) _____

SEXO; () FEMININO () MASCULINO **IDADE** (____ANOS)

EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA (____ANOS)

FORMAÇÃO: () GRADUAÇÃO () ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO ()

DOUTORADO

1. HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NA FUNÇÃO DE COORDENADOR(A) DO PROEJA DO IFPA CAMPUS CASTANHAL?

2. JÁ HAVIA EXERCIDO A FUNÇÃO DE COORDENADOR(A) ALGUMA OUTRA VEZ?

() SIM, NO IFPA.

() SIM, EM OUTRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: _____

() SIM, NO IFPA E NA INSTITUIÇÃO : _____

() NÃO (passar para a questão 3)

- 2.1 COMO VOCÊ CARACTERIZA A IMPORTÂNCIA DE JÁ TER TIDO EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO DE COORDENADOR PARA A FUNÇÃO QUE ATUALMENTE DESENVOLVE? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante)

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

3. JÁ EXERCEU A FUNÇÃO DE PROFESSOR(A) DO PROEJA ALGUMA VEZ?

() SIM, NO IFPA.

() SIM, EM OUTRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO. ONDE?

SIM, NO IFPA E EM OUTRA INSTITUIÇÃO. ONDE?

NÃO

11.1 COMO VOCÊ CARACTERIZA A IMPORTÂNCIA DE JÁ TER TIDO EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO DE PROFESSOR DO PROEJA/ EJA PARA A FUNÇÃO QUE ATUALMENTE DESENVOLVE? (Na escala abaixo entendemos que 0 não foi importante e 10 que foi muito importante)

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

4. EXISTE ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA DO IFPA CAMPUS CASTANHAL?

SIM, COMO E QUANDO ACONTECEM?

NÃO

5. PARA VOCÊ, QUAL A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante)

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

6. OS LIVROS DIDÁTICOS DIRECIONADOS PARA OS ALUNOS DA BASE CURRICULAR COMUM REGULAR DO ENSINO MÉDIO SÃO OS MESMOS DIRECIONADOS AO PROEJA?

SIM, VOCÊ CONCORDA QUE SEJAM OS MESMOS?

NÃO

7. COMO VOCÊ DEFINE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA? QUAIS AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DA MESMA?

8. QUAL A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA DA INSTITUIÇÃO DISPOR DE CADERNOS PEDAGÓGICOS QUE RETRATEM A REALIDADE SOCIOCULTURAL E LABORAL DA MAIORIA DO PÚBLICO ATENDIDO PELO PROEJA? (Na escala abaixo entendemos que 0 não é importante e 10 que é muito importante)

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()