



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus
Urutaí**
Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

**CADERNO DE ACOMPANHAMENTO
COMO GÊNERO TEXTUAL NA EFA DE
ORIZONA: IMPLICAÇÕES PARA O
ENSINO DA ESCRITA**

FERNANDO DE ALMEIDA

Orientador: Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

Urutaí, junho de 2026.

FERNANDO DE ALMEIDA

**CADERNO DE ACOMPANHAMENTO COMO GÊNERO TEXTUAL NA
EFA DE ORIZONA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA**

Orientador

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, como
parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em
Ensino para a Educação Básica para obtenção do título de
Mestre.

Urutaí (GO)

2026

Os direitos de tradução e reprodução reservados.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser gravada, armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada ou reproduzida por meios mecânicos ou eletrônicos ou utilizada sem a observância das normas de direito autoral.

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema Integrado de Bibliotecas do IF Goiano - SIBi**

A447 de Almeida, Fernando
Caderno de Acompanhamento como Gênero Textual na EFA de
Orizona: implicações para o ensino da escrita / Fernando de
Almeida. Urutai 2026.
149f. il.
Orientador: Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva.
Dissertação (Mestre) - Instituto Federal Goiano, curso de
0133214 - Mestrado Profissional em Ensino para a Educação
Básica (Campus Urutai).
1. Escrita. 2. Educação do Campo. 3. Pedagogia da Alternância.
4. Caderno de Acompanhamento. 5. EFAORI. I. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Caderno Pedagógico | |

Nome Completo do Autor: Fernando de Almeida

Matrícula: 2024101332140006

Título do Trabalho: **CADERNO DE ACOMPANHAMENTO COMO GÊNERO TEXTUAL NA EFA DE ORIZONA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA**

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: ☒ Não ☐ Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 02/08/2026

O documento está sujeito a registro de patente? ☐ Sim ☒ Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? ☐ Sim ☒ Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

gov.br
Documento assinado digitalmente
FERNANDO DE ALMEIDA
Data: 02/08/2026 16:13:38-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Urutai, 02/08/2026.
Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

gov.br
Documento assinado digitalmente
CLEBER CEZAR DA SILVA
Data: 02/08/2026 21:50:09-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) Orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 65/2026 - REPG-URT/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos vinte e nove dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e seis, às oito horas e trinta minutos, reuniram-se os componentes da banca examinadora, em sessão solene realizada em formato híbrido, para procederem a avaliação da apresentação e defesa de Trabalho de Conclusão (dissertação) em nível de mestrado, de autoria de **Fernando de Almeida**, discente do **Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica** do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, com o trabalho intitulado "**Caderno de acompanhamento como gênero textual na EFA de Orizona: implicações para o ensino de escrita**". A sessão foi aberta pelo presidente da banca examinadora, Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor do Trabalho de Conclusão para, em até 40 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o defendente, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se a avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB), a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, na área de concentração em **Ensino para a Educação Básica**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á após o depósito da versão definitiva da dissertação, mediante incorporação dos apontamentos realizados pelos membros da Banca, ao texto desta versão, no Repositório Institucional do IF Goiano, na plataforma eduCapes e cumprimento dos demais requisitos dispostos no Regulamento do PPGEnEB/IFGoiano. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos

artigos científicos oriundos desse trabalho de conclusão em periódicos qualificados na Área de Ensino (Área 46/Capes) e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público, tanto institucional quanto no Repositório eduCapes. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado e, para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, assinada eletronicamente pelos membros titulares da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

Nome	Instituição	Situação no Programa
Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva	IF Goiano	Presidente
Prof ^a . Dr ^a . Cristiane Maria Ribeiro	IF Goiano	Membra Interna
Prof ^a . Dr ^a . Maria Helena de Paula	PPGEL/UFCAT	Membra Externa

Documento assinado eletronicamente por:

- Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 30/06/2026 09:26:38.
- Cristiane Maria Ribeiro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 30/06/2026 09:29:48.
- Maria Helena de Paula, ***.130.951-**- Usuário Externo, em 03/07/2026 12:03:31.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 30/06/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 836025

Código de Autenticação: 9aec86be3b





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Título da dissertação: Caderno de acompanhamento como gênero textual na EFA de Orizona: implicações para o ensino de escrita.

Título do produto educacional: Caderno de Acompanhamento: um gênero textual da Pedagogia da Alternância

Orientador: Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

Autor: Fernando de Almeida

Dissertação de Mestrado **aprovada pela Banca Avaliadora** em 29 de junho de 2026, como parte das exigências para obtenção do Título **MESTRE EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

(Orientador)

Prof^a. Dr^a. Cristiane Maria Ribeiro

(Membra interna)

Prof^a. Dr^a. Maria Helena de Paula

(Membra externa)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 30/06/2026 09:31:19.
- **Cristiane Maria Ribeiro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 30/06/2026 09:36:35.
- **Maria Helena de Paula, ***.130.951-**- Usuário Externo**, em 30/06/2026 14:46:49.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 30/06/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 836028

Código de Autenticação: 9e92e424f9



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutáí

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTÁÍ / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO –
CAMPUS URUTAÍ

**Programa de Pós-Graduação em
Ensino para a Educação Básica**

**FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO
EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA**

Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí – PPGEnEB

Discente: Fernando de Almeida

Título da Dissertação: Caderno de acompanhamento como gênero textual na EFA de Orizona: implicações para o ensino de escrita.

Título do Produto: Caderno de Acompanhamento: um Gênero Textual da Pedagogia da Alternância

Orientador: Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)

Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.	(X) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese. (X) A metodologia apresenta-se clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE. (X) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese. () Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
--	---

Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	☐ Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente. ☒ Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional relacionado à prática profissional do discente.
Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	☐ PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. ☒ PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado. ☐ PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
Acesso – relaciona-se à forma de acesso do PE.	☐ PE sem acesso. ☐ PE com acesso via rede fechada. ☐ PE com acesso público e gratuito.
	☐ PE com acesso público e gratuito pela página do Programa. ☒ PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.
Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.	☐ Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado. ☒ Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.
Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.	☒ PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). ☐ PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos). ☐ PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE: O PE é altamente inovador, com potencial de aplicabilidade em EFAs e outros contextos educacionais para além da Educação do Campo. O PE demonstra o compromisso do pesquisador com a Educação do Campo e oferece um material com potencial de uso por professores, tutores e monitores que atuam neste e em outros contextos educacionais.

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva
Presidente

Prof^a. Dr^a. Cristiane Maria Ribeiro
Membra interna

Prof^a. Dr^a. Maria Helena de Paula
Membra externa

Urutaí-GO, 29 de junho de 2026.

Documento assinado eletronicamente por:

- Cleber Cezar da Silva, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 29/06/2026 14:30:39.
- Cristiane Maria Ribeiro, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 29/06/2026 14:33:18.
- Maria Helena de Paula, *****.130.951-**- Usuário Externo**, em 30/07/2026 08:18:03.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 16/06/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 831206

Código de Autenticação: 1bbe9aabe5



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutaí
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAI / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900

*“Põe a semente na terra, não será em vão,
não te preocupe a colheita, plantas para o
irmão.” (José Acácio Santana)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por cuidar de cada detalhe, dando-nos sustentação, proteção, saúde e sabedoria durante a caminhada.

Aos meus pais, João Pereira de Almeida e Conceição Aparecida Fernandes Almeida; meu irmão, Marcus de Almeida, e minha cunhada, Nathália Scalabrini Rocha. O apoio, zelo, torcida e orações de vocês foi (e é) fundamental.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva, que foi segurança, ensinamento, guia, e acima de tudo um amigo. Poder trilhar essa caminhada acadêmica junto com você foi um privilégio, fonte de inspiração e aprendizados para toda vida. Obrigado por compartilhar conosco sua sabedoria de forma tão generosa.

À minha amiga Aparecida Maria Fonseca de Bonfim, Mestra em Educação, referência em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Obrigado pela amizade, o incentivo desde a origem desta pesquisa, o empréstimo de livros, discussões e sugestões tão sábias.

A todos os meus amigos e familiares, pela torcida, incentivo cotidiano e momentos de descontração que nos fortalece e faz a caminhada mais leve.

À Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) e ao Centro Social Rural de Orizona (CRSO), por tão prontamente abrir as portas da instituição para que esta pesquisa fosse possível.

Aos profissionais da EFAORI que, gentilmente, dispuseram-se a participar da pesquisa, partilhando conosco o seu saber ao responder os questionários sobre o trabalho com o gênero textual Caderno Acompanhamento e, em seguida, na avaliação de nosso produto educacional. Muito obrigado!

Às professoras Dr^a. Cristiane Maria Ribeiro e Dr^a. Maria Helena de Paula, que aceitaram nosso convite para compor a banca de avaliação desta dissertação, e generosamente partilharam suas vivências e expertises nas áreas de Educação e Linguagem, enriquecendo as discussões sobre o Ensino de Língua Portuguesa na Educação do Campo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino para Educação Básica (PPGenEB). Continuem nessa missão tão importante para a educação brasileira, que é a capacitação de docentes. Vocês são agentes de transformação!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí. Instituição de qualidade, promotora do regional do território da Estrada de Ferro; que tem sido casa em meu percurso formativo pela segunda vez.

A todos, meu carinho, respeito e admiração!

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	15
LISTA DE FIGURAS.....	16
LISTA DE SIGLAS.....	17
RESUMO.....	18
ABSTRACT.....	19
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE LINGUAGENS: intersecções entre práticas pedagógicas e política educacional.....	25
2.1 Introdução.....	25
2.2 Princípios da legislação educacional brasileira para a Educação do Campo....	26
2.3 BNCC e DC-GO: Linguagens Códigos e suas Tecnologias.....	33
2.4 O contexto do ensino de Língua Portuguesa na Educação do Campo.....	37
2.5 Considerações finais.....	41
2.6 Referências.....	42
3 MEDIAÇÕES DIDÁTICAS E ESCRITA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA.....	47
3.1 Introdução.....	47
3.2 Pedagogia da alternância – surgimento e expansão.....	48
3.3 Mediações didáticas estruturantes da Pedagogia da Alternância.....	52
3.4 Mediações didáticas e o ensino da escrita na Escola Família Agrícola de Orizona.....	55
3.5 Considerações Finais.....	63
3.6 Referências.....	64
4 GÊNERO TEXTUAL CADERNO DE ACOMPANHAMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA.....	67
4.1 Introdução.....	67
4.2 Gêneros textuais e o ensino da escrita.....	69
4.3 Gênero textual Caderno de Acompanhamento.....	74
4.4 Caderno de Acompanhamento e o ensino da escrita na Escola Família Agrícola de Orizona.....	75
4.4.1 <i>Caderno de Acompanhamento sob a ótica dos tutores.....</i>	76
4.4.2 <i>Caderno de Acompanhamento sob a ótica das professoras de Língua Portuguesa.....</i>	81
4.5 Considerações Finais.....	85
4.6 Referências.....	87
5 CADERNO DE ACOMPANHAMENTO: UMA SEMENTE QUE DEU FRUTO.....	90
5.1 A semente plantada começa a germinar.....	91
5.2 As raízes que sustentam o Produto Educacional.....	94

5.3	Caderno de Acompanhamento: das folhas às flores do fruto.....	96
5.4	O olhar das especialistas sobre o fruto.....	102
5.5	Apontamentos finais: do plantio a colheita do fruto.....	106
5.6	Referências.....	107
6	SÍNTESE INTEGRADORA DA PESQUISA.....	111
6.1	A articulação dos Estudos Realizados.....	111
6.2	Discussão dos Resultados.....	113
6.3	Entraves e Desafios da Prática Pedagógica.....	114
6.4	O Produto Educacional e Considerações Finais da Síntese.....	114
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	119
	ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	129
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA TUTOR.....	130
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	134
	APÊNDICE C - TERMO DE ANUÊNCIA E INFRAESTRUTURA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	138
	APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO PARA TUTORES.....	139
	APÊNDICE E - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	142
	APÊNDICE F – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL “CADERNO PEDAGÓGICO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL CADERNO DE ACOMPANHAMENTO”.....	145
	APÊNDICE G - TERMO DE COMPROMISSO.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa publicadas sobre Linguagens no Ensino Médio, entre 2021 e 2025.....	37
Quadro 2 – Mediação Didática da Pedagogia da Alternância praticadas na EFAORI.....	55
Quadro 3 – Mediações didáticas praticadas na EFAORI que contemplam o ensino da escrita.....	56

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras.....	39
Figura 2 – Os quatro pilares dos CEFFAs.....	50
Figura 3 – Capa do produto educacional.....	97
Figura 4 – Exemplo de capa do Caderno de Acompanhamento.....	99
Figura 5 – Questão 1 (um) da lista de atividades sobre o gênero textual Caderno de Acompanhamento.....	100
Figura 6 – Fragmento do roteiro de orientações para escrita do texto de Sessão Escola	101
Figura 7 – Exemplo de sugestão de atividades apresentadas no PE.....	101

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CA	Caderno de Acompanhamento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGEC	Coordenação-Geral de Educação do Campo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFR	Casa Familiar Rural
CRSO	Centro Social Rural de Orizona
DC-GOEM	Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio
EFA	Escola Família Agrícola
EFAORI	Escola Família Agrícola de Orizona
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
IF Goiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
ISSN	International Standard Serial Number
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PE	Produto Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEnEB	Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

CADERNO DE ACOMPANHAMENTO COMO GÊNERO TEXTUAL NA EFA DE ORIZONA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA

RESUMO

O ensino da escrita constitui um direito do estudante e uma prática social que deve ocupar posição central nas ações pedagógicas. No contexto da Educação do Campo, esse desafio torna-se ainda maior em razão do histórico de exclusão das populações rurais de uma educação alinhada às suas especificidades sociais, culturais e territoriais. Nesse cenário, a Pedagogia da Alternância apresenta-se como uma proposta pedagógica que visa ao desenvolvimento do meio rural, à valorização da agricultura familiar e à integração entre escola, família e comunidade por meio de mediações didáticas próprias. Diante desse contexto, esta pesquisa teve como objetivo avaliar o gênero textual Caderno de Acompanhamento e sua aplicabilidade como ferramenta de ensino da escrita para estudantes do Ensino Médio em regime de Pedagogia da Alternância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Como procedimentos metodológicos, realizaram-se revisões de literatura sobre Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, ensino da escrita e gêneros textuais; análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de documentos educacionais; além da aplicação de questionários semiestruturados junto a tutores e professoras de Língua Portuguesa da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI). A interpretação dos dados ocorreu por meio da Análise de Conteúdo organizada em categorias temáticas, proposta por Bardin (2009). A fundamentação teórica apoiou-se em estudos de Rojo (2001, 2005), Marcuschi (2008, 2010), e Bakhtin (2016), que discutem linguagem como prática social; e Gimonet (2007), Silva (2018, 2019), Nosella (2020) e Begnami (2023), que retratam o papel das mediações pedagógicas na formação dos estudantes. Os resultados evidenciaram que o Caderno de Acompanhamento constitui um gênero textual próprio da Pedagogia da Alternância, caracterizado pela interlocução entre escola, estudante e família e por sua função comunicativa e formativa. Os dados indicaram contribuições para o desenvolvimento da escrita, especialmente no estímulo à prática contínua de produção textual, à organização das ideias e ao fortalecimento da reflexão crítica dos estudantes. Entretanto, também foram identificados desafios relacionados às dificuldades de escrita, ao reduzido hábito de leitura, à influência de práticas digitais na construção textual e ao baixo engajamento familiar no acompanhamento dos registros. A pesquisa permitiu compreender que o ensino da escrita, quando articulado a práticas sociais contextualizadas e mediado por gêneros vinculados à realidade dos estudantes, amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece os princípios da Educação do Campo. Além disso, evidenciou a necessidade de ampliação de materiais didáticos voltados às especificidades da Pedagogia da Alternância e de fortalecimento das práticas pedagógicas que valorizem os gêneros produzidos nesse contexto. Como resultado da pesquisa, foi elaborado um Produto Educacional destinado a subsidiar o trabalho docente com o gênero textual Caderno de Acompanhamento em Escolas Famílias Agrícolas. Com tudo, conclui-se que a principal contribuição desta pesquisa reside na compreensão do potencial pedagógico desse gênero como mediador de ensino da escrita e na valorização de práticas educativas comprometidas com a formação dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Escrita; Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Caderno de Acompanhamento.

MONITORING NOTEBOOK AS A TEXTUAL GENRE IN THE EFA OF ORIZONA: IMPLICATIONS FOR THE TEACHING OF WRITING

ABSTRACT

The teaching of writing constitutes a student's right and a social practice that should occupy a central position in pedagogical actions. In the context of Rural Education, this challenge becomes even greater due to the historical exclusion of rural populations from an education aligned with their social, cultural, and territorial specificities. In this scenario, Alternation Pedagogy emerges as a pedagogical proposal aimed at rural development, the appreciation of family farming, and the integration of school, family, and community through its own didactic mediations. Given this context, this study aimed to evaluate the textual genre *Monitoring Notebook* and its applicability as a writing-teaching tool for high school students enrolled in an Alternation Pedagogy program. This is a qualitative, applied research study developed through bibliographic, documentary, and field research. The methodological procedures included a literature review on Rural Education, Alternation Pedagogy, writing instruction, and textual genres; documentary analysis of the Political-Pedagogical Project (PPP) and educational documents; and the application of semi-structured questionnaires to tutors and Portuguese Language teachers at the Agricultural Family School of Orizona (EFAORI). Data interpretation was carried out through Content Analysis organized into thematic categories, as proposed by Bardin (2009). The theoretical framework was based on studies by Rojo (2001, 2005), Marcuschi (2008, 2010), and Bakhtin (2016), who discuss language as a social practice; and Gimonet (2007), Silva (2018, 2019), Nosella (2020), and Begnami (2023), who address the role of pedagogical mediations in student development. The results showed that the *Monitoring Notebook* constitutes a textual genre specific to Alternation Pedagogy, characterized by dialogue among school, student, and family, as well as by its communicative and formative function. The data indicated contributions to writing development, especially in encouraging continuous writing practice, organizing ideas, and strengthening students' critical reflection. However, challenges were also identified, related to writing difficulties, limited reading habits, the influence of digital practices on textual construction, and low family engagement in monitoring records. The research made it possible to understand that the teaching of writing, when articulated with contextualized social practices and mediated by genres connected to students' realities, expands learning possibilities and strengthens the principles of Rural Education. Furthermore, it highlighted the need to expand teaching materials focused on the specificities of Alternation Pedagogy and to strengthen pedagogical practices that value genres produced within this context. As a result of the research, an Educational Product was developed to support teachers' work with the textual genre *Monitoring Notebook* in Agricultural Family Schools. In conclusion, the main contribution of this research lies in understanding the pedagogical potential of this genre as a mediator for writing instruction and in valuing educational practices committed to the development of rural subjects.

Keywords: Writing; Rural Education; Pedagogy of Alternation; Monitoring Notebook.

1 INTRODUÇÃO

Os seres humanos utilizam diferentes linguagens para representar a realidade e poder se comunicar e estabelecer as interações sociais. A escrita é um desses processos em que acontece a construção e reconstrução de significados (Amaral, 2010). Segundo o mesmo autor, por meio dela, é possível expressar e compartilhar conhecimentos produzidos ao longo do tempo, valores inerentes a cada cultura, opiniões, vivências comuns ou particulares e saberes diversos, o que faz dela uma precursora do desenvolvimento humano. Dessa forma, a escrita possibilita a interação com o meio e suas diversas práticas sociais.

A pluralidade de situações de comunicação a qual o indivíduo é exposto no dia a dia faz com que os textos escritos adquiram diferentes estruturas e sentidos, dependendo da intenção comunicativa do emissor. Portanto, para se comunicar de forma efetiva e poder interagir, compreendendo e se fazendo compreendido nas diversas situações do dia a dia, é preciso dominar a linguagem escrita, nos seus diferentes gêneros textuais (Pereira, 2005). Além disso, o autor discute sobre uma sociedade centrada na escrita e regida por ela, desde o nascimento, a partir do qual a existência é materializada pelo registro escrito, até normas, leis e documentos que regem as comunidades.

Nesse contexto, o ensino da escrita na Educação Básica se mostra como um direito do estudante para garantir o pleno exercício da cidadania. É, assim, um ato social (Souza, 2021). Do contrário, o indivíduo é cerceado da interação efetiva em suas práticas comunicativas. Logo, “buscar e definir abordagens, estratégias e metodologias com vistas a minimizar dificuldades inerentes ao ato de escrever deve ser pauta constante nas instituições de ensino e, especificamente, na prática docente” (Souza, 2021, p. 66).

Ensinar a escrita é um desafio para qualquer modalidade de ensino, porém quando se fala de educação do campo esse desafio é ainda maior para o sistema educacional brasileiro. Historicamente, observa-se que aos moradores do campo foi negada uma escola que respondesse às suas necessidades, bem como um espaço educacional que lhes permitisse um desenvolvimento como classe social (Caldart, 2009).

Nesse cenário, a Pedagogia da Alternância, nascida na França em 1935 e difundida no Brasil a partir da década de 70, mostra-se fundamental para as famílias camponesas, por ter uma proposta de educação vinculada à agricultura familiar, à descoberta e exploração do trabalho na propriedade, à fixação do jovem no campo, à valorização dos diálogos com a cultura e o ambiente onde se vive, além do resgate do prazer de produzir e se relacionar com a terra

(Gimonet, 2007; Silva; Gonçalves, 2019). Além disso, garante desenvolvimento para o campo por levar conhecimento científico para as propriedades.

Meu primeiro contato com a Pedagogia da Alternância aconteceu ainda na infância, no ano de 1999, quando a Escola Família Agrícola de Orizona – EFAORI foi inaugurada no município de Orizona – Goiás. Logo no surgimento da escola, tive pai e tios que trabalharam na implantação desse projeto pioneiro para o município. Os anos se passaram, tive a oportunidade de me graduar no curso de Letras e, posteriormente, Medicina Veterinária. No ano 2017, fui convidado a trabalhar na EFAORI, como professor de Língua Portuguesa e monitor do setor de produção animal. Inicialmente, como servidor de contrato até 2020, no ano de 2024 retornei à escola como servidor efetivo do município de Orizona. Durante esses oito anos de trabalho com a Pedagogia da Alternância, percebi a grandeza dessa proposta pedagógica para o desenvolvimento de nossa comunidade rural.

Para garantir sua implementação, a Pedagogia da Alternância, aplicada em instituições como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CRFs), estrutura-se nos pilares: Alternância, Associação Local, Formação Integral e Desenvolvimento do Meio; e utiliza metodologias próprias que objetivam colocar o estudante como agente na construção de conhecimento e no desenvolvimento de atividades sociointerativas, entre elas: Plano de Estudo, Colocação em Comum, Folha de Observação, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Caderno Didático, Atividades de Retorno ao Meio, Visita de Estudo, Tutoria, entre outras (Gimonet, 2007, Begnami; Burghgrave, 2023). Nesse regime, o estudante passa uma semana na escola em período integral e outra na família, espaço este de aplicação da teoria nas Atividades de Retorno ao Meio, nas práticas de trabalho cotidiano e de convivência em comunidade. Esse modelo cresceu muito no país sendo aplicado em 155 EFAs e 74 CFRs, 3 dessas no Estado de Goiás (Granereau, 2024; Goiás, 2018).

Segundo Gimonet (2007), o Caderno de Acompanhamento (CA) é uma das metodologias específicas das EFAs, responsável pela articulação dos espaços-tempo de formação; exploração e descoberta do meio familiar; espaço de encontro e confronto com a própria realidade; expressão; formação geral e permanente. Entre outros registros, no CA, o estudante realiza relatórios da sessão escola e sessão família, instrumento utilizado como forma de reviver os conteúdos trabalhados, perceber as práticas realizadas com a família, desenvolver a competência escrita e de leitura da própria realidade, além de garantir o diálogo entre a família/escola.

Além de uma mediação didática, o CA é um gênero textual, visto que é uma forma de comunicação verbal materializada em um texto (Marchuschi, 2008). É um gênero com funções

específicas no processo sociointerativo da Pedagogia da Alternância, situado sócio-historicamente no contexto da Educação do Campo. Caliari (2013, p. 425-426), acrescenta que o CA

é uma oportunidade para a família e a escola fazerem as observações sobre a aprendizagem dos educandos de forma planejada nos dois ambientes vividos e, simultaneamente, o jovem planejar sua vida de trabalho, vivência e estudo e ao mesmo tempo analisar seu grau de desenvolvimento.

Porém, um problema encontrado durante a construção do CA é a dificuldade de escrita. Assim, como ocorre em outras modalidades de ensino, há situações nas quais o estudante quando questionado sobre seu texto, não consegue explicar o que quis escrever (Riolfi *et al.*, 2014). Tais dificuldades devem ser trabalhadas em sala de aula, entretanto, os materiais auxiliares existentes como o livro didático, em sua maioria, são elaborados com uma ótica urbana e não dialogam bem com o campo e o sistema alternante por desconsiderar o contexto dessas comunidades (Begnami, 2004; Silva; Lopes, 2025). Logo, as perguntas que norteiam esta pesquisa são: como o instrumento pedagógico CA é compreendido como gênero textual na Pedagogia da Alternância? Que recursos didáticos são utilizados para o ensino do gênero CA?

Nesse intuito, temos como objetivo geral deste estudo: avaliar o gênero textual Caderno de Acompanhamento e sua aplicabilidade como ferramenta de ensino da escrita para estudantes do Ensino Médio em regime de Pedagogia da Alternância. Este objetivo se desdobra em específicos, sendo eles: i) Mapear as pesquisas e documentos da educação brasileira que abordam sobre o ensino da escrita na Educação do Campo; ii) Investigar quais as metodologias e ações indicadas nos documentos institucionais para o componente curricular de Língua Portuguesa no ensino da escrita da EFAORI; iii) Averiguar, na percepção dos educadores, quais as contribuições do gênero textual CA no processo de ensino e aprendizagem da escrita; iv) Elaborar um produto educacional, um caderno pedagógico sobre o gênero CA com o intuito de colaborar com orientações teórico-metodológicas e práticas para as aulas de escrita.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF Goiano, sendo aprovada com o Parecer Nº 7.485.739. Optou-se nesta dissertação, em formato multipaper, por contemplar cada um dos objetivos específicos em artigo próprio, que no modelo padrão constituem os capítulos. Apesar da possibilidade de leitura individualizada, sua leitura conjunta é essencial para a compreensão do objetivo geral desta pesquisa de mestrado. Observa-se, ainda, que os artigos/capítulos serão submetidos posteriormente às chamadas para publicação.

O Artigo 1, *Educação do campo e ensino de linguagens: intersecções entre prática pedagógica e política educacional*, investiga o avanço das políticas públicas para a Educação do Campo e quais as diretrizes a serem seguidas pelos professores de Língua Portuguesa para essa modalidade de ensino referente ao ensino da escrita, trazendo textos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Buscou-se, ainda, mapear as pesquisas publicadas sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio na Educação do Campo.

Já o Artigo 2, *Mediações didáticas e escrita na Escola Família Agrícola de Orizona*, busca analisar quais são as mediações didáticas da Pedagogia da Alternância utilizadas pela Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) e como elas se relacionam com o ensino da escrita na escola campo, em especial o Caderno de Acompanhamento, nosso objeto de estudo. Nesse propósito, o referencial teórico apresenta as bases da Pedagogia da Alternância e uma descrição de cada uma de suas mediações didáticas, analisando também o que orienta o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EFAORI.

O Artigo 3, *Gênero textual caderno de acompanhamento: contribuições para o ensino da escrita*, apresenta a pesquisa realizada com os educadores (tutores e professores de Língua Portuguesa) sobre o trabalho desenvolvido na EFAORI com o gênero textual Caderno de Acompanhamento e quais as relações do gênero com o ensino da escrita na escola campo. Para melhor compreensão sobre a relevância dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, a revisão bibliográfica fundamenta-se principalmente nos estudos de Marcuschi (2008), o qual defende a centralidade dos gêneros textuais no ensino de línguas.

O artigo 4, *Caderno de Acompanhamento: uma semente que deu fruto*, descreve o processo de elaboração do PE, bem como sua aplicação e avaliação realizada pelas professoras de Língua Portuguesa da EFAORI, por meio de um questionário semiestruturado. Nessa perspectiva, buscou-se, no referencial teórico, compreender a importância dos PE para o suporte do trabalho docente na busca de uma aprendizagem eficaz; e, na visão das professoras, quais as possíveis contribuições do PE desenvolvido para o ensino da escrita na Pedagogia da Alternância.

Portanto, esta pesquisa mostra-se relevante para a Educação Básica por colaborar com o ensino de Língua Portuguesa, concentrando-se no ensino da escrita, essencial para que o indivíduo possa interagir com o meio exercendo seus direitos e deveres como cidadão. Destaca-se, a quantidade limitada de trabalhos que se dedicam a estudar as mediações da Pedagogia da Alternância com um viés linguístico, ressaltando as pesquisas de Silva (2018, 2019, 2020) e

Silva e Gonçalves (2019). Desse modo, almeja-se que o PE resultado dessa pesquisa seja compartilhado com as Escolas Famílias Agrícolas de todo o território nacional.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO DE LINGUAGENS: INTERSECÇÕES ENTRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E POLÍTICA EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta as políticas educacionais brasileiras relacionadas à Educação do Campo e ao ensino de linguagens, com ênfase nas normativas que orientam o trabalho docente. Também se apresenta um panorama das pesquisas em Língua Portuguesa voltadas a esse contexto. Para tal, foram analisados textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (DC-GOEM).

O artigo está submetido à Revista Brasileira de Educação do Campo, em processo de avaliação e aguardando o parecer dos avaliadores. Trata-se de um periódico de fluxo contínuo, de acesso livre e gratuito, publicado pelo Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), link de acesso à revista: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/index>.

Resumo: A Educação do Campo no Brasil é uma conquista de movimentos sociais que lutam por uma educação contextualizada e inclusiva para a população rural. A partir dos anos 90, avanços significativos nas políticas públicas educacionais possibilitaram a expansão de escolas estruturadas para o campo. Este estudo tem como objetivo mapear as pesquisas e documentos da educação brasileira que abordam sobre o ensino da escrita na Educação do Campo. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental. Destaca-se o papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no fortalecimento da Educação do Campo. Em seguida, apresentam-se os princípios norteadores para a área de Linguagens e suas Tecnologias, apontados na BNCC e no DC-GOEM. Os resultados indicam que os estudos sobre o ensino da escrita têm se limitado a poucos gêneros textuais; e, também, que o ensino de Linguagens na Educação do Campo expõe o professor a desafios metodológicos, ressaltando a necessidade da complementação dos materiais didáticos utilizados nas escolas do meio rural.

Palavras-chave: Educação do Campo; políticas educacionais; ensino de linguagens; escrita.

2.1 Introdução

No Brasil, a Educação do Campo sempre foi uma luta dos movimentos sociais para garantir a autonomia e a cidadania dos camponeses. A partir da década de 90, avanços legais importantes foram conquistados, como resultado de um processo de mobilização e organização desses movimentos em torno da pauta educacional (Queiroz, 2011). Assim, surgiram políticas

públicas educacionais que almejam levar ao campo uma educação que considere suas particularidades e os saberes importantes para a manutenção do homem do campo em suas comunidades.

O objetivo deste estudo é mapear as pesquisas e documentos da educação brasileira que abordam sobre o ensino da escrita na Educação do Campo. Assim, para a fundamentação teórica, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa por meio de revisão bibliográfica e documental nas plataformas Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A análise documental contribui significativamente na abordagem de dados qualitativos para as pesquisas no campo educacional, seja como complemento de outras técnicas utilizadas ou revelando novos aspectos sobre o problema pesquisado (Lüdke; André, 2018). Na busca de artigos, dissertações e teses que pudessem colaborar com os estudos, foram utilizados os seguintes descritores: “educação do campo”, “políticas públicas”, “políticas educacionais”, “BNCC” e “DC-GO”. Como base teórica são utilizados autores como Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2002), Cavalcante (2010), Queiroz (2011), Nickel e Schimidt (2023), Camacho (2024) e entre outros.

A fim de mapear as pesquisas sobre o ensino da escrita na Educação do Campo, buscaram-se estudos sobre o componente curricular de Língua Portuguesa, da área de Linguagens e suas Tecnologias. Durante as buscas, foram utilizadas as mesmas bases de dados supracitadas, utilizando-se dois descritores: “Linguagem” e “Educação do Campo”, com um filtro de período entre os anos de 2021 e 2025. Inicialmente, foram encontrados 8120 resultados. Para a análise do material encontrado, aplicaram-se os seguintes critérios de seleção: relacionar-se à educação básica, referir-se ao componente curricular de Língua Portuguesa e direcionar-se ao Ensino Médio. Ao final das análises, 10 trabalhos contemplaram os critérios estabelecidos.

No decorrer das discussões é apresentado o contexto da Educação do Campo a partir dos anos 90, com a sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96; a importância dos movimentos sociais para essa modalidade educacional e sua expansão pelo Brasil.

2.2 Princípios da legislação educacional brasileira para a Educação do Campo

Ao analisar a história da educação brasileira, percebe-se que a implementação de políticas públicas de escolarização para a população do campo não era considerada responsabilidade do Estado até a promulgação da Constituição de 1988, a qual, pela primeira

vez, apresenta a educação como um direito de todo cidadão; dessa forma, incluindo também aqueles que moram na zona rural (Jesus; Medeiros, 2021). Assim, o art. 205 estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). De forma complementar, o art. 206 apresenta os princípios norteadores da educação, a fim de garantir sua igualdade, pluralidade, liberdade e gratuidade.

Durante a década de 90, a educação foi influenciada pelos ideais neoliberais que pregam a educação como forma de salvação, tirando do foco outros problemas sociais brasileiros que exigiam mudanças estruturais (Queiroz, 2011). Ademais, propostas e definições passaram a seguir orientações de agências financeiras internacionais, a exemplo, o Banco Internacional de Reconstrução e Fomento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Nesse contexto, Jesus e Medeiros (2021) discutem que a educação rural¹ começou a passar por mudanças, por meio da mobilização dos movimentos sociais, sindicatos e pesquisadores. De forma organizada, passaram a cobrar do Governo políticas públicas que garantissem uma educação para os povos do campo. Deveria ter uma nova proposta pedagógica, estruturada no respeito a cultura camponesa, valorizando a sua realidade, modos de produzir, viver e conviver.

Com as cobranças da sociedade organizada, houve avanços legais para a educação rural, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (nº 9394/96) complementou o que já era posto na Constituição Federal de 1998. Dessa forma, A LDB (nº 9394/96) especifica e diferencia a oferta de educação básica à população rural. Assim, o artigo 28, determina que

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).

O referido artigo determina que ao ofertar a educação básica para a população rural, os sistemas de ensino devem realizar adaptações, levando em consideração características específicas das comunidades rurais e da vida no campo, relevantes no momento de elaborar as

¹ No final da década de 1990, a expressão “Educação rural” foi substituída por “Educação do Campo”, devido a uma mudança no conceito tradicional de educação rural. A mudança foi resultado da luta dos movimentos sociais, grupos e organizações, que reivindicaram políticas públicas específicas para a Educação do Campo com um modelo de educação diferenciado daquele praticado na zona urbana (Jesus; Medeiros, 2021)

finalidades do processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos e metodologias (Nascimento; Teixeira, 2021). Isso para garantir, além do acesso, um ensino inclusivo, que estimule a constituição de identidade e pertencimento camponês, almejando a redução das desigualdades, a garantia da cidadania e da democracia, e o desenvolvimento das pessoas do campo como sujeitos de direito.

Para Queiroz (2011), as conquistas na legislação quanto ao ensino para a população do campo são resultado de mobilizações de vários setores e movimentos sociais, destacando as experiências formativas do movimento sindical, a escola ativa e os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS. Nesse ínterim, articulou-se o movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, o que desencadeou um processo de aprofundamento e construção de um modelo de Educação do Campo. Cavalcante (2010, p. 557) relata que

O Movimento de Articulação por uma Educação do Campo, surgiu nos meados dos anos 90 (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), quando os movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), junto a entidades de organizações sociais como Organização das Nações Unidas pra Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UnB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), resolveram colocar na mesa de negociações com o Estado, as demandas e prioridades educacionais do rural brasileiro.

No ano de 1998, ocorreu em Luziânia-GO, a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo (Pereira; Rostas, 2023). A ideia da conferência surgiu durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, que refletiu sobre as práticas pedagógicas para o meio rural sob uma nova perspectiva, da Educação do Campo (Cavalcante, 2010). Sobre a conferência, Arroyo e Fernandes (1999) ressaltam a importância das lutas pelo direito constitucional à educação e à escolarização do campo. Ademais, que a escola esteja no campo e seja do campo, marcada pelo vínculo as questões políticas, sociais, culturais e humanas dos sujeitos do campo; e, assim, não apenas reproduza o modelo de educação praticada na zona urbana. Além disso, que tenha raízes na Educação Popular e na Pedagogia do Oprimido.

Com a Educação do Campo em debate, também no ano de 1998, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Camacho (2024) aborda que lutar pela terra implica também lutar pela Educação do Campo, a fim de garantir a educação a todos os sujeitos do campo e não somente aos latifundiários. O autor discute, ainda, que o PRONERA não objetiva apenas escolarizar os assentados, mas contribuir com o respeito pela diversidade cultural, regional e de organização econômica, social e políticas; trabalhar pelo fortalecimento

de parcerias no desenvolvimento de projetos, nos quais os diferentes sujeitos sociais sejam protagonistas de suas práticas educativas; atuar na reelaboração de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo; realizar um trabalho de articulação entre as políticas públicas de educação, trabalho, cultura, saúde etc.; e garantir a inserção da Educação do Campo nas agendas políticas de alguns estados e municípios brasileiros.

Além disso, o programa almeja que os camponeses possuam uma identidade-territorial própria, capazes de resistir ao modelo de desenvolvimento agrícola dominante, baseado no latifúndio e agronegócio, o qual avança os territórios camponeses e ou explora a força de trabalho do homem do campo.

De maneira articulada com as demais de políticas públicas ligadas à Reforma Agrária que abarcam outras dimensões da realidade territorial camponesa (produção sustentável, saúde, soberania alimentar, lazer, comercialização etc.), o Pronera, busca, por meio da dimensão educacional, a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo em que a educação cumpre um papel fundamental. Sua contribuição é na formação de profissionais para atuarem nos assentamentos, como educadores ou como profissionais técnicos das ciências agrárias e/ou intelectuais orgânicos que vão atuar no desenvolvimento territorial dos assentamentos via movimentos socioterritoriais, associações, cooperativas, escolas e demais instituições formais ou não-formais (Camacho, 2024, p. 12).

A questão da Educação do Campo nasce de um debate amplo, refletindo o modelo de sociedade e desenvolvimento praticado e colocando no centro das reflexões um novo projeto político-pedagógico para o meio rural (Cavalcanti, 2010). O Plano Nacional de Educação 2001 – 2010, Lei nº 10.172/2001, menciona de forma discreta a Educação do Campo em seu objetivo 26: “Organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuída dos valores rurais” (Brasil, 2001, p. 67). Porém, era de suma importância que esse novo modelo fosse pensado com os sujeitos do campo, e não apenas para eles, valorizando, dessa forma, seu histórico de lutas sociais e sua cultura (Caldart, 2002). Assim, em 2002, são aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, oficializadas na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (Queiroz, 2011).

Dessa forma, as Diretrizes reafirmam a responsabilidade do Poder Público em garantir a universalização do acesso à Educação Básica e ao ensino técnico de nível médio (Brasil, 2002). Além disso, orientam sobre um trabalho educativo focado no mundo do trabalho, desenvolvimento social, econômico e ecológico. Logo, os sistemas de ensino “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (Brasil, 2002, p. 2). Outrossim, determina que a gestão das escolas do campo deve seguir o princípio democrático, tendo a comunidade e os movimentos sociais como

parceiros no controle social de sua qualidade. Por fim, reafirma a responsabilidade do Estado no financiamento da educação e na garantia de formação continuada aos docentes.

Ainda em 2002, foi realizado o Seminário Nacional por Uma Educação do Campo “que buscou afirmar a identidade da Educação do Campo e apresentar propostas de ações políticas ao governo” (Jesus; Medeiros, 2021, p. 677). Os autores discutem que nesse período de implantação das Diretrizes Operacionais (2002), os movimentos sociais continuaram se articulando e promovendo eventos para discutir as conquistas e o crescimento das políticas educacionais para a Educação do Campo. Por meio das discussões organizadas pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, instituído pela Portaria nº 1374 de 03/06/2003, em parceria com diversas instituições e movimentos sociais, foram publicadas as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2003). O documento visava subsidiar a implantação dessas políticas respaldadas em diagnósticos do setor educacional aliados aos interesses dos sujeitos e das comunidades do campo levantados pelos movimentos sociais (Brasil, 2003).

Nesse cenário, em agosto de 2004, foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, na cidade de Luziânia-GO. Jesus e Medeiros (2021, p. 677) apresentam as metas estabelecidas pela Conferência,

universalizar o acesso à Educação Básica de qualidade para a população que trabalha e vive no campo; ampliar o acesso à educação superior; valorizar e formar educadores(as) do campo; respeitar a especificidade da educação do campo e a diversidade de seus sujeitos.

Em 2004, também foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), que pertencia a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC). Para Lima (2023), a criação da CGEC significava um avanço para as lutas dos movimentos sociais, com a ampliação dos espaços institucionais. Porém, de antemão, o que ocorre é um afastamento do movimento social que, muitas vezes, não vê suas perspectivas políticas e ideológicas contempladas pelos programas e projetos.

Lima (2023) discute que, somente a partir de 2007, a SECAD/CGEC cria e incorpora projetos específicos para atender uma política pública de Educação do Campo; dentre eles, o ProCampo (2007), ProJovem Campo – Saberes da Terra (2008) e o Programa Escola Ativa (2008). Para o autor, este último foi o principal dos três programas; tendo como prioridade a educação básica no campo, teve grande aceitabilidade no cenário nacional, dando visibilidade

à Educação do Campo. Ficou ativo até o ano de 2012, quando foi substituído pelo Programa Escola da Terra.

No ano de 2008, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo passaram por uma atualização, a Resolução nº 2 de 28 de abril do CNE/CBE. Essa complementação às diretrizes traz, pela primeira vez, o termo Educação do Campo em substituição à Educação Rural (Jesus, 2024). Logo, “o termo Educação do Campo reflete uma posição atrelada à ideia de criação de uma prática pedagógica que considera o contexto dos sujeitos do campo” (Jesus, 2024, p. 3750). Além disso, houve a ampliação de alguns pontos, como

no art. 1º, § 1º, para além da universalização do acesso à educação dos povos do campo, acrescenta a permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. O outro aspecto diz respeito ao fechamento das escolas do campo e a uma prática do transporte escolar, tão comum entre os governos estaduais e municipais. Essa resolução vem disciplinar o transporte de crianças e jovens do campo, impondo limites às distâncias a serem percorridas, mesmo tempo, estimula a (re)criação de escolas locais (Lima, 2023, p. 88).

Dois anos depois, foi publicado o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política de Educação do Campo e dispõe sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Nele são definidos os objetivos da política de Educação do Campo; caracterizados os conceitos de populações do campo e escola do campo; esclarecidos os princípios dessa modalidade de educação; definidas as responsabilidades de criação e implementação dos mecanismos que garantam a aplicação dessas políticas; além de apontar os objetivos do PRONERA, seus beneficiários e responsáveis pela gestão (Brasil, 2010).

Como uma forma de apoio às ações determinadas pelo Decreto nº 7.352/2010, o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO foi lançado em 20 de março de 2012. O programa é fruto da luta das organizações e movimentos sociais e tem como propósito oferecer apoio financeiro e técnico para a implantação das políticas educacionais voltadas à população do campo, no que se refere a estruturação das escolas da zona rural, acesso dos estudantes, formação dos professores e produção de materiais didáticos que atendam as especificidades do meio rural, a fim construir uma Educação do Campo com qualidade nas diversas etapas e modalidades (Santos, 2017).

A luta por esse processo de uma Educação do Campo é um processo contínuo de organização dos movimentos sociais e dos sujeitos do campo. Nesse processo de luta pela permanência das escolas no meio rural, inclui-se na LDB – 9394/96, o parágrafo único, Lei nº 12.960/2014, a seguinte determinação:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014a, n.p.).

O ano de 2014 traz ainda outro avanço, a Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014, sobre o Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2024). O Plano apresenta especificidades para a Educação do Campo e traz estratégias para seu desenvolvimento. Destacam-se:

- 2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;
 - 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
 - 7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos [...];
 - 7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;
 - 7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades [...]
- (Brasil, 2014b, n. p.).

Ao analisar o percurso da estruturação da Educação do Campo ao longo dos anos, percebe-se que as conquistas foram fruto de um processo de articulação e reivindicação dos próprios sujeitos do campo articulados em movimentos sociais e de instituições organizadas que lutaram pela educação, tendo associado o processo de luta pela terra (Jesus; Medeiros, 2021). Nesse processo, a escolarização é vista como um direito e suas ações socioeducativas devem ser construídas na valorização do espaço cultural em que os sujeitos estão inseridos e no atendimento de suas necessidades.

Na busca de maior entendimento sobre as bases legais que norteiam a Educação do Campo, discutem-se, a seguir, dois documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil, sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), currículo a ser seguido em todo território nacional; e o Documento Curricular de Goiás que, além de contemplar a BNCC, apresenta especificidades a serem trabalhadas sobre o contexto Goiano. O foco de análise é a área de Linguagens e suas Tecnologias – etapa ensino médio.

2.3 BNCC e DC-GO: Linguagens e suas Tecnologias

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que objetiva definir um conjunto de aprendizagens vistas como essenciais ao desenvolvimento dos alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018). É fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e visa “a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7).

Vista como meio de balizar a qualidade da educação básica nacional, a BNCC é organizada em níveis de ensino, que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio, e divide-se em quatro eixos curriculares: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (Brasil, 2018). Tais eixos são trabalhados por meio de competências e habilidades que os alunos devem adquirir durante as etapas de formação.

O documento apresenta dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, que “consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 8). Dessa forma, o documento afirma fomentar valores e ações importantes para a transformação social, na busca da justiça e preservação da natureza.

Considera-se que a área de Linguagens e suas Tecnologias, no ensino médio, tem o papel de consolidar e ampliar as aprendizagens do ensino fundamental, a fim de garantir os direitos linguísticos dos estudantes (Brasil, 2018). Nesse sentido, o ensino deve possibilitar a participação plena dos jovens nas práticas socioculturais, na vida pública e na produção cultural. Para que se cumpra tal papel, a área se desenvolve em torno de quatro componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; e é regida por sete competências gerais, além daquelas específicas de cada componente.

O componente curricular Arte traz uma proposta de observação, criação e vivência das diferentes formas de manifestações artísticas, contribuindo com “o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 482). Outro objetivo, é a ampliação do autoconhecimento, do conhecimento do outro e do mundo compartilhado em que há um entrelaçamento de culturas e saberes. Assim, pauta-se na fruição artística, no aprofundamento em pesquisas, na análise crítica e na busca de produções autorais nas diferentes linguagens (Brasil, 2018).

O que está disposto quanto ao trabalho com a Educação Física é determinado pela reflexão sobre as variadas práticas corporais praticadas nas diferentes culturas, os discursos e

valores inerentes a elas, ressaltando as possibilidades e limites do corpo, estimulando os alunos a analisarem e transformarem suas próprias práticas cotidianas “tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos” (Brasil, 2018, p. 484).

Por sua vez, o componente de Língua Inglesa, obrigatório no ensino médio, é uma língua de caráter global, o que possibilita a expansão de repertório linguístico, multissemiótico e cultural (Brasil, 2018). Seu estudo possibilita a cooperação e o compartilhamento de informação e, dessa forma, amplia a capacidade discursiva dos estudantes. Nessa perspectiva,

no Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação (Brasil, 2018, p. 484-485).

O componente de Língua Portuguesa é apresentado e dividido em campos de atuação social. A proposta é que os estudantes “possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias” (Brasil, 2018, p. 485). Assim, cabe à escola proporcionar essas vivências de práticas discursivas diversas, estimular a pesquisa e produção colaborativa, possibilitando um adensamento dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Dessa forma, objetiva-se que o jovem adquira conhecimento suficiente para atuar nas diversas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Durante o trabalho de exploração de diversas linguagens, é necessário “o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais, verbais e corporais” (Brasil, 2018, p. 486). Nesse sentido, “é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos” (Brasil, p. 2018, p. 487). Tudo isso a fim de preparar os estudantes para se comunicar em um mundo que reinventa constantemente suas formas de interação, por meio do surgimento de novos gêneros, ações, procedimentos e atividades.

Considerando esses aspectos, o ensino de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC organiza-se em cinco campos: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico midiático, atuação na vida pública e o artístico. Essa organização envolve conhecimentos e habilidades diversas, a serem trabalhadas de forma contextualizada e propõe a ruptura de barreiras disciplinares, almejando outras maneiras de organização curricular (Brasil, 2018).

A BNCC orienta que “é preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados” (Brasil, 2018, p. 487). Nesse entendimento, os Estados elaboraram seus próprios documentos curriculares fundamentados na Base Nacional Comum Curricular e demais documentos que regem a educação nacional.

Apesar do texto da BNCC apresentar pontos importantes para o ensino de Língua Portuguesa como uma visão mais ampla sobre as práticas de linguagem e o trabalho com os multiletramentos, não há orientações específicas que considerem as diferentes modalidades educacionais, dentre as quais está inserida a Educação do Campo. Santana e Santos (2024, p. 48) problematizam que a BNCC está construída numa perspectiva de aprendizagem “para o desenvolvimento de habilidades e competências, que se opõem ao Decreto 7352/2010, visto que não estabelece explicitamente, em suas metas, nenhum conteúdo a respeito da política para a Educação do Campo”.

Santana e Santos (2024) discutem ainda que, nesse contexto, para garantir uma Educação do Campo fundada em suas bases de emancipação dos seus sujeitos, é necessário um enfrentamento pelo currículo oculto que possibilite a inserção dos Princípios da Educação do Campo. Em Goiás, o Documento Curricular elaborado apresenta em seu texto uma narrativa mais próxima da Educação do Campo, quando comparado ao texto da BNCC.

Em 2021, o Estado de Goiás apresentou o Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Aqui, analisa-se sua versão para a etapa ensino médio, o DC-GOEM. No documento, apresentam-se as concepções político-pedagógicas que devem nortear o trabalho nas unidades escolares públicas e privadas,

considerando os conhecimentos historicamente construídos e acumulados por cada área do conhecimento, a autonomia das unidades escolares, os princípios legais que orientam a educação brasileira, bem como a valorização das diversas culturas, tradições, povos e territórios existentes no nosso estado (Goiás, 2021, p. 30).

Para a área de Linguagem e suas Tecnologias, o DC-GOEM sugere que “os professores do estado de Goiás construam caminhos para alcançar os Objetivos de Aprendizagem [...], destacando o protagonismo juvenil e a formação para o século XXI” (Silva; Rodrigues, 2023, p. 109). Nesse intuito, além do destaque ao protagonismo, ressalta-se também as relações entre trabalho e educação, e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Para isso, o processo de aprendizagem é pautado na participação dos jovens nas várias práticas socioculturais de linguagem: verbais e não-verbais, artísticas e corporais (Goiás, 2021).

A conexão entre os componentes curriculares Arte, Educação Física, Língua Inglesa/Espanhola e Língua Portuguesa é realizada por meio de três eixos: Campos de Atuação, Práticas de Linguagem e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) (Silva; Rodrigues, 2023).

Quanto aos campos de atuação, o DC-GOEM mantém o que é determinado pela BNCC. As práticas de linguagem são divididas em Leitura/escuta, Produção (escrita e multissemiótica), Oralidade, Análise linguística e semiótica, Práticas corporais e Práticas artísticas (Goiás, 2021). Para complementar, aborda-se o ensino de Tecnologias digitais como fundamental para garantir aos jovens “acesso às fontes e referenciais históricos, culturais, políticos e econômicos, aproximando o/a jovem do mundo” (Goiás, 2021, p. 155).

Ao analisar o que o DC-GOEM propõe para cada componente curricular, Silva e Gonçalves (2023) destacam pontos a serem contemplados em cada um, ressaltando o destaque dado à utilização da TDICs em todos os componentes.

Em Artes, a importância dos estudantes terem contato com as diversas linguagens e interagirem com diversos artefatos culturais; em Educação Física, perceber que por meio destas práticas corporais se trabalha a própria diversidade cultural; em Língua Estrangeira Adicionais, os benefícios cognitivos e oportunidades, as quais o próprio documento busca para o mundo do trabalho; na Língua Portuguesa, a ampliação da autonomia e o protagonismo dos estudantes, fundamentando-se nos diferentes usos da linguagem (Silva; Gonçalves, 2023, p. 123).

O Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (DC-GOEM) foi elaborado para atender um público heterogêneo, com cerca de 185 mil estudantes, composto por adolescentes, jovens, adultos e idosos (Goiás, 2021). Nessa percepção, são sujeitos diferentes, com interesses e necessidades diversas, matriculados em variados tipos de escola e modalidades de ensino. Ainda ao refletir sobre as formas de atender esse público em maioria jovem, o DC-GOEM discute que “dentro da diversidade de formas de ser jovem, especialmente em Goiás, também precisamos assegurar que a construção das identidades respeite a diversidade, as diferenças regionais, de renda, de gênero e as diferenças étnico-racial” (Goiás, 2021, p. 73).

Nesse entendimento, o DG-GOEM (2021) apresenta a Educação do Campo como base de formação e emancipação. Logo, deve-se manter um diálogo constante sobre a função da escola no meio rural. Isso porque os jovens do campo estão inseridos em diversos contextos particulares, inerentes a cada região, ao mesmo tempo que vivenciam os conflitos comuns às juventudes de seu tempo. Apesar desse entendimento sobre a educação no meio rural, a valorização histórica de costumes urbanos marca as escolas do campo, o que, segundo o

documento, corrobora com altos índices de analfabetismo, evasão escolar, intensas migrações e relações conflitantes com o ambiente escolar.

O estado de Goiás tem como meta formular políticas públicas que enfrentem a dissociação existente entre o meio rural e o conhecimento científico, como garantia da efetivação de prerrogativas inerentes às juventudes do campo, para que ela possa lutar por sua cultura, pelos saberes que lhe são próprios e para que seja respeitada e reconhecida como detentora de direitos fundamentais. Ela deve ser ativa no processo de construção de um novo modelo educativo e de um novo projeto de sociedade (Goiás, 2021, p. 76).

Ao considerar a Educação do Campo como ferramenta fundamental para emancipação dos sujeitos do campo e percebendo o ensino de Linguagens e suas Tecnologias como essencial nesse processo, buscou-se compreender tal contexto. Nesse propósito, as análises e discussões apresentadas a seguir tem como foco o componente curricular de Língua Portuguesa, pertencente à área de Linguagens e suas Tecnologias. A opção se deu, pois, este estudo é parte da pesquisa “Caderno de Acompanhamento como gênero textual na EFA de Orizona: implicações para o ensino da escrita”, que se enquadra no referido componente curricular.

2.4 O contexto do ensino de Língua Portuguesa na Educação do Campo

O quadro abaixo apresenta a relação de 10 (dez) pesquisas publicadas entre os anos de 2021 e 2025. Nele, encontram-se relacionados o título (por ordem alfabética), autor, ano, a instituição de pesquisa e as palavras-chave. As pesquisas foram selecionadas por abordarem sobre o ensino de Linguagem e suas Tecnologias, com foco o componente curricular Língua Portuguesa. Todas elas direcionam-se à etapa do Ensino Médio. Durante as análises, pretende-se compreender o espaço ocupado pelos estudos da escrita no contexto da Educação do Campo.

Quadro 1 – Pesquisa publicadas sobre Linguagens no Ensino Médio, entre 2021 e 2025.

Título	Autor/Ano	Instituição	Palavras-chave
A educação do campo, a experiência literária e o direito à literatura em um território de lutas e desafios	Nunes e Thies (2023)	UFPEL - RS	(Não apresenta palavras-chave)
Agroecologia e gêneros textuais na formação de estudantes do ensino médio	Castro e Menezes (2022)	UEM - PR	Educação ambiental. Gêneros textuais. Sustentabilidade.

Desvendando letramentos: a transição para o ensino médio a partir do livro Singular & plural na educação do campo em Itupiranga, Pará	Gracioli <i>et al.</i> (2024)	UFT - TO	Livro didático. Educação do campo. Letramentos. Linguística Aplicada.
O lugar de onde eu falo está em um contexto de muita luta, de muita resistência– Linguagem e representação: sendo professor em escola do campo	Bernartt (2023)	UTFPR - PR	Representação. Identidade. Ser Professor de Escola do Campo. Escola do Campo. Linguagem.
O trabalho com a variação linguística em uma escola do campo em Caraúbas/RN: um relato de intervenção	Campos e Silva (2024)	UFERSA - RN	Variação linguística. Ensino Médio. Escola do Campo.
O trabalho com o gênero textual dissertativo argumentativo no ensino médio em uma escola do campo: uma proposta de sequência didática para o trabalho em sala de aula	Brito (2024)	UFCG - PB	Leitura. Escrita. Texto argumentativo. Produção textual. Redação.
Práticas de Linguagem na Amazônia Paraense	Silva e Menezes (2021)	IFP - PA	Linguagens. Pedagogia da Alternância. PROEJA.
Programa Nacional do Livro Didático: o ponto de vista de jovens de um assentamento sobre livros didáticos para escola do campo	Vieira (2021)	UFPR - PR	Escola do campo. Jovens do campo. Políticas públicas de livros didáticos. PNLD.
Teoria e prática em Educação do Campo: uma análise linguística e literária da experiência docente no estágio docência II (Ensino Médio)	Calderano <i>et al.</i> (2025)	IFP - PA	Regência. Dissertação. Prática. Teoria. Ensino.
Variação linguística do campo: poesia e identidades	Silva (2023)	IFBA - BA	Variação. Cultura. Identidades. Língua Portuguesa. Campo.

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Inicialmente, os Estados que apresentam trabalhos na área de pesquisa analisada são Pará (3), Paraná (2), Rio Grande do Sul (1), Tocantins (1), Rio Grande do Norte (1), Paraíba (1) e Bahia (1). Analisando por região, destaca-se a região Norte com quatro pesquisas apresentadas, seguida por Sul e Nordeste com três cada uma. As regiões Centro-Oeste e Sudeste chamam a atenção por não apresentarem nenhum trabalho na temática. Esse fato destoa da preocupação demonstrada no Documento Curricular para Goiás (2021), que reserva sessão específica para relatar sobre a importância da Educação do Campo.

para novas experiências, questionamentos, acontecimentos e reações pertinentes ao seu posicionamento enquanto indivíduo” (Castro; Menezes, 2022, p. 14).

A variação linguística é contemplada por Silva (2023) e Campos e Silva (2024). Os resultados de Silva (2023) revelam que o ensino de Língua Portuguesa muitas vezes desconsidera a variação presente no campo e foca o trabalho em conteúdos determinados pelo sistema educacional, havendo, assim um distanciamento entre o que é ensinado e a realidade dos estudantes. Dessa forma, os docentes da Educação do Campo precisam “levar em consideração essas diferentes formas de manifestação da língua [...] na construção e ressignificação das identidades dos sujeitos” (Silva, 2023, p. 214). Nesse sentido, Campos e Silva (2024) enfatizam a necessidade de aulas sobre variação e preconceito linguístico desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Silva (2023) também levanta em seu estudo sobre a importância do ensino de literatura nas escolas. Em sua pesquisa com o gênero textual Poema, retoma que, por meio das produções dos estudantes, é feito um resgate de aspectos culturais e linguísticos próprios dos sujeitos do campo, o que é importante na construção e ressignificação de suas identidades. Nunes e Thies (2023) acrescentam que é na escola que o estudante do campo tem contato com a literatura. Desse modo, ela tem a responsabilidade de garantir a eles seu direito de acessar o universo literário.

Quanto à utilização do livro didático na Educação do Campo, Gracioli *et al.* (2024) problematizam sobre a falta de um sistema construído na perspectiva da Educação do Campo. Isso exige dos docentes um exercício contínuo de adaptação das metodologias propostas no livro ofertado, a fim de adequar as aulas ao contexto do campo. Apesar disso, Vieira (2021) constatou que os estudantes não querem livros diferentes dos ofertados aos estudantes do meio urbano, visto que pertencem a um mundo globalizado e tem direito das mesmas aprendizagens. Entretanto, o estudo também ressalta a necessidade de materiais complementares, construídos para atender as especificidades do contexto camponês.

Além dos desafios de adaptação metodológica para o trabalho nas escolas do campo, os docentes enfrentam outras dificuldades para desenvolver seu trabalho adequadamente, como

acesso à internet e a computadores, diante da necessidade de uso de plataformas educacionais; acesso às próprias escolas do campo; o sucateamento das escolas do campo; a rotatividade de professores; as políticas de governo; as exigências por resultados numéricos acima da real aprendizagem dos alunos, a impossibilidade ou dificuldade de conhecimento e construção do Projeto Político Pedagógico da escola (Bernartt, 2023, p. 106).

Por fim, Silva e Neves (2021) fazem uma análise do trabalho com Língua Portuguesa em uma escola que tem como princípio a Pedagogia da Alternância, modelo pensado para atender os filhos dos agricultores familiares. Os autores sintetizam duas ideias anteriores: ausência de materiais didáticos específicos e conteúdos distantes da realidade dos estudantes. Porém, acrescentam a questão de discentes que não se veem como produtores de gêneros textuais. Nesse cenário, destacam como fundamental a formação continuada de professores como ferramenta de desenvolvimento da Educação do Campo.

2.5 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo mapear as pesquisas e documentos da educação brasileira que abordam sobre o ensino da escrita na Educação do Campo. Nesse intuito, apresentaram-se as normatizações da BNCC e do DC-GOEM sobre o ensino de Linguagem e suas Tecnologias, e contextualizaram-se as pesquisas sobre o componente curricular Língua Portuguesa para a etapa ensino médio na Educação do Campo nos últimos cinco anos.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora possua limitações quanto à contextualização do ensino para populações específicas, como a do campo, propõe o desenvolvimento de competências ligadas à linguagem, da qual é fundamental a habilidade escrita; à criticidade e à participação cidadã — aspectos que podem ser potencializados se articulados com as DC-GOEM.

As análises demonstraram que a escrita tem sido pesquisada na Educação do Campo, como apontaram os estudos de Castro e Menezes (2022), Silva (2023), Brito (2024) e Calderano (2025). Eles se concentraram em dois gêneros textuais, sendo eles a dissertação-argumentativa e o poema, estando a ênfase no primeiro. O levantamento realizado demonstra a necessidade de mais estudos sobre o ensino da escrita no ensino médio nas escolas do campo, a fim de compreender os processos de ensino e aprendizagem dessa habilidade aplicados a outros gêneros textuais presentes no cotidiano dos estudantes camponeses.

Partindo da compreensão de que a linguagem é elemento constitutivo da identidade e da participação social, evidencia-se como o ensino de Língua Portuguesa deve contribuir para uma educação crítica, contextualizada e emancipadora, fazendo com que os estudantes possam se enxergar como produtores de gêneros textuais durante suas diversas práticas sociais.

Esse movimento implica aproximar os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes e promover uma educação que dialogue com os modos de vida camponeses. Nesse propósito, as pesquisas apontam a importância de adaptações metodológicas e a construção de

materiais didáticos complementares para atender esses estudantes, já que o material didático que chega às escolas do campo é, normalmente, o mesmo utilizado pelas escolas urbanas.

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa no campo deve alicerçar-se na escuta dos sujeitos e em práticas pedagógicas contextualizadas, com o objetivo de colaborar com a Educação do Campo na luta pela transformação social, valorização das identidades camponesas, formação de um cidadão crítico e construção de uma escola verdadeiramente do campo.

2.6 Referências

ARROYO, Miguel González; FERNANDES Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BERNARTT, Aline. **O lugar de onde eu falo está em um contexto de muita luta, de muita resistência – Linguagem e Representação: Sendo Professor de Escola do Campo**. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras –Literatura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2023. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/31373/1/linguagemrepresenta%C3%A7%C3%A3o%20professorcampo.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2025.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 6 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2003. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/referencias.pdf>. Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 7 maio 2026.

BRASIL. 2014a. **Lei nº 12.960**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/584771/publicacao/15627566>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. 2014b. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Manual de operações. Brasília, DF: MDA; Incra, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera_18.01.16.pdf. Acesso: 12 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRITO, Mateus Neves. **O trabalho com o gênero textual dissertativo argumentativo no ensino médio de uma escola do campo: uma proposta de sequência didática para o trabalho em sala de aula**. 2024. 91 f. Monografia (Curso Interdisciplinar de Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal de Campina Grande; Sumé, 2024. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/39783>. Acesso em: 05 maio. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco: Unicef: Incra, 2002. (Coleção Por uma Educação do campo; n. 4). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8518510/course/section/6696492/caldart2002.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CALDERARO, Edrely Ferreira; DUARTE, Débora Cristina Castro; MOTA, Guilherme da Silva; SILVA, Lara Cibelly Porto da; SAMPAIO, Marcos Douglas de Castro; LIMA, Priscila Moraes de; SANTOS, Cleidison. Teoria e prática em Educação do Campo: uma análise linguística e literária da experiência docente no estágio docência II (ensino médio). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 2031–2039, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i4.18796. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18796>. Acesso em: 05 maio. 2025.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Política de Formação Emancipatória de Educadores (as) - Camponeses (as) por meio da Pedagogia da

Alternância. **Revista NERA**, v. 27, n. 2, p. e9829, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v27i2.9829>. Acesso: 12 dez. 2024.

CAMPOS, Maria Eliote Mota; SILVA, Francisco Vieira. **O trabalho com a variação linguística em uma escola do campo em Caraúbas/RN: um relato de intervenção**. 2024. 21 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras – Português) – Universidade Federal Rural do Semi-árido. Caraúbas/RN, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/c1a6e850-8376-4a5e-b10a-16aac64a9aef/content>. Acesso em: 05 maio. 2025.

CASTRO, Maria Silvia Úbeda de; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Agroecologia e gêneros textuais na formação de estudantes do ensino médio. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, p. e022008, 2022. DOI: 10.26843/ae.v15i00.1108. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambiente/educacao/article/view/1108>. Acesso em: 05 maio. 2025.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 68, p. 549–564, set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/V9JfBjNprzwjLbG3KFQryBG/abstract/?lang=pt>. Acesso: 20 dez. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/ DC- GO**: Goiânia, 2021. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/conselho-divulgadocumento-curricular-para-goias/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

GRACIOLI, Gessica Gonçalves Santos; BARBOSA, Laissy Tayna da Silva; SANTOS, Jeane Aparecida Martins dos; ALENCAR, Elisa Borges de Alcântara. Desvendando letramentos: a transição para o ensino médio a partir do livro Singular & plural na educação do campo em Itupiranga, Pará. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 23, n. 3, p. 21–41, 2025. DOI: [10.14393/REP-2024-73859](https://doi.org/10.14393/REP-2024-73859). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/73859>. Acesso em: 05 maio. 2025.

JESUS, Aldair de. A história da Educação do Campo no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. 3741–3754, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i10.16271. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16271>. Acesso em: 07 abr. 2025.

JESUS, Kleide Ferreira de; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Educação do Campo no Brasil: origem, legislação e seu reflexo em Mato Grosso Do Sul. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 670–685, 2021. DOI: 10.17564/2316-3801.2021v9n2p670-685. Disponível em: <https://periodicosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/humanas/article/view/10428>. Acesso em: 07 abr. 2025.

LIMA, Wanda de. Educação Do Campo: contexto da legislação brasileira. **Anais da Semana Universitária e Encontro de Iniciação Científica (ISSN: 2316-8226)**, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/anais-semana-universitaria/article/view/2253/1450>. Acesso em: 07 abr. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018.

NASCIMENTO, Marcilia Nogueira do; TEIXEIRA, Oziel Barbosa. Educação do Campo: fruto de uma luta, esperança de transformação. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6430>. Acesso em: 17 dez. 2024.

NICKEL, Juliana Silva da Rocha; SCHMIDT, João Pedro. As políticas públicas de educação do campo no Brasil e a presença da pedagogia da alternância à luz das maisons familiares rurales. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 13, n. 2, 2023. DOI: 10.5102/rbpp.v13i2.8482. Acesso: 17 dez. 2024.

NUNES, Gabriel Barcellos; THIES, Vania Grim. A educação do campo, a experiência literária e o direito à literatura em um território de lutas e desafios. **XXV Enpós – Ciências Humanas**. Rio Grande do Sul, UFPEL, 2023. Disponível em: <http://guaiaa.ufpel.edu.br/xmlui/handle/prefix/11861>. Acesso: 05 maio. 2025.

PEREIRA, Rafael Leitzke; ROSTAS, Márica Helena Sauaia Guimarães. A Pedagogia da Alternância e as Escolas Família Agrícola no Brasil: um estado do conhecimento de 2008 a 2019 em pesquisas stricto sensu. **Revista Thema**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 29–46, 2023. DOI: 10.15536/thema.V22.2023.29-46.2503. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/in>

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera**, n. 18, p. 37-46, 2011. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i18.1347>. Acesso: 02 nov. 2024.

SANTANA, Rosimeiry Souza; SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Para Educação do Campo no Brasil: Implicações e Perspectivas em Escolas de Assentamentos Rurais em Vitória da Conquista/BA. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 15, n. 43, p. 32–53, 2024. DOI: [10.61389/inter.v15i43.8645](https://doi.org/10.61389/inter.v15i43.8645). Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/8645>. Acesso em: 26 abr. 2026.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24758>. Acesso em: 7 maio 2026.

SILVA, Carlos Antônio de Andrade; NEVES, Miranilde Oliveira. Práticas de Linguagem na Amazônia Paraense. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 236–242, 2021. DOI: [10.17921/2447-8733.2021v22n2p236-242](https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n2p236-242). Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8354>. Acesso em: 14 maio. 2025.

SILVA, Cleber Cezar; RODRIGUES, Leandra Aparecida Mendes dos Santos. O Novo Ensino Médio e os pressupostos na área de Linguagem e suas Tecnologias. In: GOMES, M. P.; ALMEIDA, R. B.; MOHN R. F. F. (org.). **Crise social, sanitária e política** [recurso eletrônico]: que finalidades educativas e didáticas para a escola?. Goiânia : Ed. da PUC Goiás, 2023, p. 108-125.

SILVA, Josimar Santana. Variação linguística do campo: poesia e identidades. In: GAMA, E. V. G. (org.). **Educação Profissional no Território do SISAL** [livro eletrônico]: experiências da implantação do IF Baiano Campus Serrinha. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 199-218. DOI: 10.51795/9786526508367. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-profissional-no-territorio-do-sisal-experiencias-da-implantacao-do-if-baiano-campus-serrinha/>. Acesso em: 05 maio. 2025.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. Programa Nacional do livro didático: o ponto de vista de jovens de um assentamento sobre livros didáticos para escola do campo. In: CARBONE, G. M. *et. al.* (org.). **Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza** [livro eletrônico]: contribuciones desde América Latina. Curitiba, Universidade Federal do Paraná / NPPD: Universidad de Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján, 2021, p. 161-182. Disponível em: https://iartem.org/wp-content/uploads/2022/02/iartem_buenos_aires_2018_and_latinoamerica_vol1.pdf. Acesso: 05 maio. 2025.

3 MEDIAÇÕES DIDÁTICAS E ESCRITA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA

Este texto apresenta a história da Pedagogia da Alternância, seus pilares e princípios. Outrossim, como essa pedagogia se aplica por meio de suas mediações didáticas. Além disso, investiga tais mediações no contexto da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), Orizona – GO, identificando quais delas possuem relação estrita com o ensino da escrita dos estudantes em regime de Alternância. Para isso, baseia-se em revisão bibliográfica e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo.

Resumo: A Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), enquanto instituição que adota a Pedagogia da Alternância (PA), estrutura-se em quatro eixos formativos e utiliza mediações didáticas específicas que articulam o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Este estudo tem como objetivo investigar quais as metodologias e ações indicadas nos documentos institucionais para o componente curricular de Língua Portuguesa no ensino da escrita da EFAORI. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, baseada na revisão de literatura e na análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. A investigação parte do questionamento sobre quais metodologias e mediações são utilizadas para desenvolver a escrita no Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária. O estudo apresenta, inicialmente, um panorama histórico da PA desde sua origem na França até sua consolidação no Brasil, destacando seu compromisso com a valorização da cultura camponesa e o desenvolvimento local. Na sequência, são analisadas as mediações didáticas estruturantes da PA e, por fim, aquelas diretamente vinculadas ao ensino da escrita na EFAORI. As mediações analisadas, como o Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento e o Projeto Profissional do Jovem, demonstram que a prática pedagógica da instituição aborda o ensino da escrita de uma forma crítica, contextualizada e voltada para o protagonismo do estudante do campo.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; mediações didáticas; EFAORI; escrita.

3.1 Introdução

Este estudo objetiva investigar quais as metodologias e ações indicadas nos documentos institucionais para o componente curricular de Língua Portuguesa no ensino da escrita da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI). Com uma metodologia própria, a Pedagogia da Alternância (PA) estrutura-se em quatro eixos e utiliza mediações didáticas específicas para atingir seus objetivos de formação. Durante as análises, as mediações serão discutidas e algumas delas relacionadas ao ensino da escrita no Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária da EFAORI.

A PA nasceu na França como tentativa de conter o êxodo rural dos filhos de agricultores que, ao completar a primeira fase do ensino oferecido nas comunidades do campo, desejavam seguir os estudos, sendo forçados a abandonar suas propriedades (Andrade; Fernandes, 20216). Mediante tal problemática, surge uma proposta de educação que pudesse associar os estudos com a permanência dos jovens no campo, por meio de um modelo que alternasse tempo na escola e tempo nas propriedades/comunidades. Pretendia-se, assim, evitar o êxodo rural e promover o desenvolvimento intelectual desses camponeses e, por consequência, do meio rural. Esse embrião lançado veio a se tornar a Pedagogia da Alternância, que cresceu na França e se espalhou pelo mundo, chegando ao Brasil.

Criada no ano de 1999, a Escola Família Agrícola de Orizona, município de Orizona-Goiás, é uma dessas instituições que trabalham com a PA. Ela oferta Educação do Campo em regime de Alternância para jovens, filhos de camponeses, da própria cidade e também dos municípios vizinhos, atuando com a modalidade de Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária (Ribeiro, 2017). Conforme o autor, o objetivo da instituição é garantir que os jovens da comunidade rural tenham um ensino de qualidade, que valorize o desenvolvimento integral do estudante, a sua cultura, os saberes inerentes das comunidades rurais e a formação técnica, a fim de colaborar com os estudantes em seu desenvolvimento socioprofissional e, assim, promover o desenvolvimento do meio rural.

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Tuzzo e Braga (2016, p. 142), “a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos”. Nesse pensamento, a problemática motivadora da pesquisa é entender quais metodologias e ações são utilizadas na EFAORI para o ensino da escrita. Para a revisão de literatura, buscamos autores como Gimonet (2007), Marcuschi (2008), Ribeiro (2017), Noletto (2020), Nosella (2020), Begnami; Burghgrave (2023), entre outros. A análise documental centra-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EFAORI. A relevância da pesquisa encontra-se na reflexão e divulgação da PA, modelo educacional específico para a Educação do Campo, e no aprimoramento de metodologias que envolvam a habilidade escrita da Língua Portuguesa, peça-chave de uma comunicação eficaz.

3.2 Pedagogia da alternância – surgimento e expansão

A Pedagogia da Alternância (PA) nasceu em *Lauzan*, na França, em 1935 (Nosella, 2020; Gimonet, 2007). Foi impulsionada por um desejo de manter os jovens filhos de

agricultores no campo, pois, até então, o campo perdia seus bons alunos para os centros urbanos. A fim de tentar concretizar esse desejo, o sacerdote Abbé Granereau e um grupo de lideranças daquela região deram início a um novo projeto – um modelo que trabalhasse em dois tempos de formação: família (ou comunidade) e escola (Granereau, 2024). Assim, surge a PA como uma forma de manter o jovem no campo e trazer avanços tecnológicos, econômicos e culturais, possibilitados por estudantes formados para atuar no meio rural.

Assim, no “O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância”, de Abbé Granereau (2024), relata-se que, na pequena paróquia de Sérignac-Péboudou, interior da França, foi iniciada a primeira “*Maison Familiale*”, ou Casa Familiar. O modelo, ainda sem validade legal, iniciou-se na casa paroquial, com apenas quatro jovens que passavam oito dias por mês na escola e os outros dias com a família em suas propriedades. O próprio Padre Granereau ministrava aulas juntamente com um professor de ciências agrárias. “Passaram a intercalar educação formal com aplicação prática na propriedade familiar, o primeiro momento acontecia na igreja com a orientação do padre e o segundo com a orientação dos pais” (Noletto, 2020, p. 7).

A legalização do projeto aconteceu, posteriormente, com parceria entre a igreja e o Estado. Com o avanço do processo, outras parcerias e estudantes apareceram, dando força ao novo modelo de ensino, e a escola precisou ser transferida para a cidade vizinha de Lauzan, “onde o Projeto Político Pedagógico foi desenvolvido e adaptado para abranger questões culturais, científicas e tecnológicas, bem como a participação da comunidade por meio da Associação de Pais e Agricultores da região” (Vieira; Leal; Weigel, 2024, p. 5).

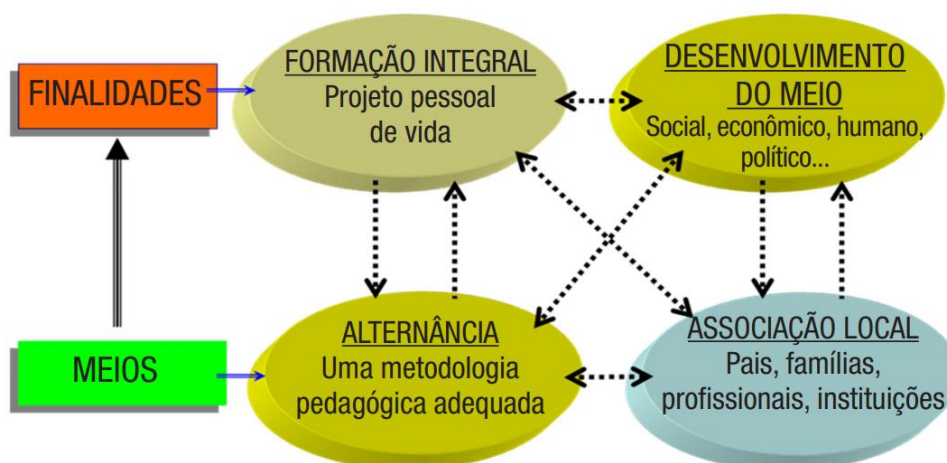
A experiência inovadora e seus efeitos começaram a se espalhar, o que gerou interesse que o modelo avançasse e não ficasse isolado em Lauzan (Granereau, 2024). Uma escola semelhante foi solicitada a pedido de uma Associação Familiar da região de Vétraz-Monthoux. Dessa forma,

concretizou-se a expansão da *Maison Familiale Rurale* por meio da aplicação da organização pedagógica de Lauzun, o que acarretou na necessidade de capacitação de professores e na criação do centro pedagógico nacional, onde se elaborava material didático e se conduziam pesquisas que preservavam a essência da escola camponesa. Como resultado, em 1942, passaram a operar cinco casas familiares rurais na França, número que aumentou para vinte em 1945. A disseminação das escolas casas familiares rurais pela França incentivou a partilha dessa experiência com outros locais do mundo, por intermédio da mediação da Igreja Católica (Vieira; Leal; Weigel, 2024, p. 5).

Com a expansão, e a preocupação de preservar a filosofia do movimento, a União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* na França escreveu uma carta que resguardasse a

identidade da PA (Gimonet, 2007). Ficam registrados, então, os quatros pilares fundamentais da PA. Na figura 1, observa-se que os pilares se dividem em dois eixos: meio e finalidade. Os meios são a Alternância, como metodologia adequada, e a Associação Local, responsável pela escola. As finalidades são a Formação Integral dos estudantes e o Desenvolvimento do Meio rural em que estão inseridos.

Figura 2 – Os quatro pilares dos CEFFAs



Fonte: Gimonet (2007, p. 15).

Nosella (2014) elucida que a primeira experiência internacional da PA ocorreu na Itália, onde a *Maison Familiale Rurale* (Casa Familiar Rural) passou a ser chamadas de *Scuola Della Famiglia Rurale* (Escola da Família Rural) ou *Scuola-Famiglia* (Escola Família). Com o modelo semelhante ao aplicado na França, os estudantes estudavam temas vinculados com o cotidiano da vida no campo, como manejo de solo, adubação e poda (Vieira, Leal; Weigel, 2024). A diferença no modelo estava na forma da alternância, que no modelo italiano era de 15 dias na escola e 15 dias na família.

O modelo se espalhou pela Europa, África e América Latina. No Brasil, a PA chega por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), no Espírito Santo, em 1968 (Nosella, 2020). O Padre Jesuíta Humberto Pietrogrande foi o pioneiro na promoção das primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) para jovens filhos de camponeses, compreendendo, inicialmente o ensino fundamental, expandindo para o Ensino Médio e Técnico (Noletto, 2020).

Um fato específico motivou o Padre Pietrogrande a buscar esse modelo de escola para o Espírito Santo, ele era professor num internato localizado na cidade de Anchieta e,

ao indagar um aluno líder de turma sobre o local de residência dos seus pais, percebeu que o mesmo sentia vergonha da sua origem humilde e rural. Com isso, o professor deduziu que a escola comum não contribuía com as crianças e jovens do campo, no problema da negação da idade pessoal, familiar e cultural (Noletto, 2020, p. 11).

Pretendia-se um modelo de escola que impedisse a migração desses jovens para os centros urbanos na busca de formação e uma vida digna (Nosella, 2020). Era necessário um modelo que permitisse a formação e permanência digna da população no campo, para promover o desenvolvimento intelectual, cultural, político e técnico do campo.

A fórmula essencial da nova proposta era

cada turma de alunos do Ensino Fundamental II e Médio permanecia oito dias na Escola, em regime de internato, frequentando aulas em tempo integral, retornando, na sequência, por quinze dias, na família ou em outros espaços considerados formativos, onde aplicava o Plano de Estudo e desenvolvia atividades educativas cujo conteúdo se relacionava com sua realidade (Nosella, 2020, p. 13).

Para Nosella (2020), a PA propõe mais do que apenas alternar dias de aula na escola e períodos em casa. Era (e é) uma nova proposta. O objetivo é valorizar a cultura do estudante, seus saberes e o seu território, e, junto a isso, possibilitar o desenvolvimento intelectual, social e moral desse indivíduo; garantindo o acesso a ciência universal, direito de todos, e estimulando que ela seja aplicada nas comunidades de origem para seu desenvolvimento na construção de uma vida sustentável e digna.

A experiência iniciada no Espírito Santo se expandiu para vários Estados, o que demandou uma articulação nacional para garantir a identidade e fortalecimento do movimento da Pedagogia da Alternância, nascendo, assim, em 1982, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB) (Noletto, 2020). A partir de então, houve um engajamento dos movimentos sociais de cunho socioideológico na defesa dessa nova pedagogia, visto que ela estava inserida em áreas de ocupação de terras, assentamentos rurais, indígenas e quilombolas (Foerste *et al.*, 2019). Segundo a UNEFAB (2002), a partir de 1990, criam-se as associações regionais, por estado ou região, com a função de atuar na formação de profissionais, chamados monitores-educadores, para atuar nas escolas que tem a PA como modelo de ensino. Dessa forma, cada associação local estaria ligada a uma regional, estando estas ligadas a UNEFAB, que se conecta internacionalmente com a Associação Internacional das Escolas Famílias Agrícolas (AIMFR), sediada em Paris, na França.

Noletto (2020) explica que, no Brasil, a PA é praticada em dois tipos de instituições: as Escola Famílias Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs). A autora elucida, ainda, que, durante o I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância – Salvador, BA, em 1999,

o termo Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) passou a representar as escolas do mundo todo que praticam a PA.

As primeiras experiências brasileiras dessa pedagogia, que valoriza o campo e a família como agentes da formação do estudante juntamente com a escola, foram financiadas por Organizações Não Governamentais estrangeiras; fato que favoreceu a expansão das EFAs e CFRs pelo país, trazendo impactos positivos para a Educação do Campo (Begnami, 2003). Na apresentação do livro *O livro de Lauzan – onde começou a Pedagogia da Alternância* (Granereau, 2024), Nosella; Burghgrave e Begnami apresentam que existem, no Brasil, 155 EFAs, distribuídas em 11 Estados da federação, e 74 CFRs, presentes em sete Estados. Relatam, ainda, a existências das Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), no Estado do Espírito Santo, e outras experiências inspiradas na PA espalhadas pelo país, contemplando da educação básica à pós-graduação. No Estado de Goiás existem 03 (três) Escolas Famílias Agrícolas: Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), Escola Família Agrícola de Uirapuru (EFAU), localizadas nos municípios de Cidade de Goiás, Orizona e Uirapuru, respectivamente (Goiás, 2021).

3.3 Mediações didáticas estruturantes da Pedagogia da Alternância

Para Nosella (2020), a essência da Pedagogia da Alternância é associação entre os tempos de formação: Tempo Escola e Tempo Comunidade. Porém, essa alternância é mais do que alternar apenas o espaço físico onde os estudantes estão. Nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), alternar “consiste numa peculiar dosagem e especial integração didática entre os tempos de escola e os tempos fora dela” (Nosella, 2020, p. 16). Para garantir essa complementariedade concretizada na relação dos tempos de formação escola e comunidade, a Pedagogia da Alternância (PA) desenvolveu instrumentos e procedimentos didáticos e científicos próprios, denominados de mediações didáticas (Begnami; Burghgrave, 2023).

As mediações didáticas têm por objetivo:

fazer interagir os tempos e os espaços da formação; relacionar os diferentes componentes curriculares, rompendo a fragmentação dos saberes e a dicotomia entre a formação humanista e técnica; associar famílias e comunidades ao processo formativo e mediar o acompanhamento dos estudantes nas suas famílias e comunidades (Begnami; Costa; Freitas, 2022, p. 13).

Além disso, as mediações didáticas “são tomadas como mecanismos de ação que possibilitam a interação ativa dos alternantes² com os monitores, a família, os parceiros da formação, o ambiente sócio profissional, a cultura e o conhecimento científico” (Silva, 2020, p. 6). Dentre as mediações do modelo da PA, destacam-se: Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno de Acompanhamento, Caderno da Realidade, Visita à família, Visita de Estudo, Atividade de Retorno ao Meio, Intervenção Externa, Tutoria, Internato, Estágio, Projeto Profissional do Jovem e Avaliação Constante (Silva, 2020; Nosella, 2020).

O Plano de Estudo é um guia de pesquisa a ser desenvolvido no tempo-comunidade. Desenvolve-se por meio de um questionário que estimula o estudante a buscar respostas com a família, membros da comunidade, líderes de instituições científicas, culturais e técnicas (Nosella, 2020). Na próxima sessão de aula, essas respostas obtidas devem ser compartilhadas, momento denominado de Colocação em Comum. Após analisadas e consolidadas em sala de aula, as respostas coletivas formarão o Caderno da Realidade, que, segundo Nosella (2020) é considerado o primeiro livro a ser escrito pelo estudante.

Para desenvolver a habilidade de olhar crítico sobre a própria realidade, por meio de um diálogo constante entre estudante, escola e família, existe a mediação Caderno de Acompanhamento (Silva, 2020). O autor explica que nesse caderno são feitos relatos da vivência diária do estudante em cada momento de formação, sintetizados em relatórios de sessão família e sessão escola, além de relatos da família e da escola. Assim, as famílias, ao lerem o relatório de sessão escola, têm ciência daquilo que foi trabalhado durante esse período de formação; e a escola, ao ler o relatório de sessão família, fica ciente de como é desenvolvida a formação no meio familiar. Essa mediação é complementada pela Tutoria. Cada estudante tem um professor-tutor responsável por seu acompanhamento individualizado, mediando o diálogo entre estudante, família e a escola. Dessa forma, cabe ao professor-tutor monitorar o Caderno de Acompanhamento.

A Visita à Família objetiva uma aproximação da escola com as famílias e o contexto de vida e trabalho em que os discentes estão inseridos (Begnami; Costa; Freitas, 2022). Dessa forma, é possível perceber como o meio social, político, econômico e cultural dos estudantes e de suas comunidades impacta a vida local e, assim, criar um vínculo pedagógico entre escola e família. É uma forma de ampliar a visão sobre o cotidiano das famílias e comunidades, entendendo que essa prática “torna-se uma das fontes primárias para aprendizados dos saberes populares por parte dos educadores” (Begnami; Costa; Freitas, 2022, p. 14). Para os autores,

² Na Pedagogia da Alternância, o termo “alternante” é utilizado como sinônimo de estudante.

nesse diálogo com as famílias e a comunidade, acontece a capacitação para que elas possam se envolver na formação dos filhos como coformadores da Alternância.

Instrumentos essenciais para a formação em uma Escola da PA são as Viagens e Visitas de Estudo (Nosella, 2020). As viagens de estudo, desde que bem planejadas, podem trazer uma aprendizagem igual ou maior do que uma disciplina regular. Para isso, devem seguir com rigor as etapas de planejamento, execução com acompanhamento docente e colocação em comum para discussão crítica e, posterior, síntese das discussões no Caderno da Realidade.

As Atividade de Retorno ao Meio são atividades para serem desenvolvidas na família ou na comunidade, a partir dos Planos de Estudo (Escandian *et al.*, 2023). Os autores discutem que, por meio destas atividades, a PA preserva sua perspectiva de uma educação que seja emancipatória e fomenta o protagonismo dos estudantes, estimulando a formação integral por meio da união entre a teoria adquirida na escola e sua aplicação na prática cotidiana. Essa atuação pode acontecer por meio de “pesquisas, diálogos, trocas de saberes/fazeres, seminários e experimentações; promovendo o conhecimento, seja construindo novos, mas também trazendo à tona os existentes; gerando ensino, aprendizagem e transformação da realidade” (Escandian *et al.*, 2023, p. 170).

Outra forma de aquisição de conhecimento valorizando os saberes comunitários é a prática de Estágio. O adolescente em formação encontra-se em um momento da vida de descobertas e escolhas, nem sempre com clareza daquilo que espera para um futuro profissional (Nosella, 2020). Dessa forma, são necessários espaços de experimentação para que esse estudante possa buscar as possibilidades do mercado de trabalho, de uma forma tranquila e dialogada entre educandos, escola e família; e, assim, nessa busca de autoconhecimento, aprofundar os aprendizados adquiridos na escola por meio da prática de Estágio.

Além do movimento de conhecimento em saída, no caso das Atividade de Retorno ao Meio, a PA valoriza a presença da comunidade dentro da escola por meio de Intervenções Externas. Elas se constituem em mediações feitas por agentes externos à escola, com conhecimento a ser compartilhado com os estudantes por meio de palestras, cursos, dias de campo, seminários, painéis e comunicações, relacionados aos Planos de Estudos desenvolvidos, contribuindo, assim, com a formação político pedagógica (Vergutz; Costa, 2023).

Um diferencial desse modelo pedagógico é o Internato. Nosella (2020) alerta que o Internato proposto pela PA se distancia dos modelos conhecidos em colégios internos, seminários ou colégios militares, que retirava os jovens do convívio familiar por longos períodos. Nos CEFFAs, o internato acontece poucos dias por sessão, excluindo seus efeitos negativos. Dessa forma, oferece aos estudantes formação de organização da casa, hábitos

disciplinares de convívio e estudo, solidariedade, amizade, momentos culturais em noites de serões, liberdade de convívio com os professores (monitores) extraclasse, acesso aos espaços como biblioteca e quadra de esportes. Para o autor, tais fatores colaboram de forma positiva com a formação humana integral, não apenas científica.

A fim de estimular a construção da autonomia através de um projeto de vida, a construção de um Projeto Profissional do Jovem (PPJ) é “um instrumento de culminância do percurso educativo que se vale do conjunto das Mediações Pedagógicas da Pedagogia da Alternância” (Begnami; Costa; Freitas, 2022, p. 15). Os estudantes elaboram um projeto a ser implantando ao final do curso, que tenha viabilidade social, econômica e ambiental. Durante sua elaboração, o aprendizado gerado pelos Planos de Estudo, Visitas de Estudo e às Famílias, Intervenções Externas e demais mediações servem de arcabouço teórico e prático. O PPJ objetiva desenvolver as habilidades de elaboração de projetos, oportunizando a geração de trabalho e renda, numa perspectiva solidária e sustentável.

A aplicação efetiva das mediações é um processo que exige Avaliação Constante e integrada (Nosella, 2020). Dessa forma, os estudantes, professores, famílias e comunidade precisam ter o hábito de avaliação do processo formativo oferecido pelos CEFFAs. Essas avaliações podem acontecer de formas diversas: semanalmente, na própria instituição; mensal ou bimestralmente, em reuniões e conselhos; semestral ou anualmente, em congressos e assembleias. Como afirma Nosella (2020, p. 18), “tarefa difícil, sabemos, mas rica de resultados”.

3.4 Mediações didáticas e o ensino da escrita na Escola Família Agrícola de Orizona

A Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) aborda em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) as mediações didáticas distribuídas em sete classificações (EFAORI, 2025).

Quadro 2 – Mediação Didática da Pedagogia da Alternância praticadas na EFAORI

Classificação	Mediação didática
Mediadores de Pesquisa	Plano de Estudos
	Folha de Observação
	Viagem e Visita de estudo
	Intervenção Externa
	Caderno da Realidade
Mediadores de Articulação escola-comunidade	Caderno de Acompanhamento
	Visita às famílias
	Plano de formação das famílias
	EFA na comunidade
Mediadores de compartilhamento de saberes	Colocação em comum

	Caderno didático
Mediadores de animação da vida em grupo	Tutoria
	Organicidade
	Serão
Mediadores de avaliação	Avaliação Semanal
	Caderno de acompanhamento
Mediadores de inserção social e profissional	Estágio/vivências
	Atividades de Retorno
	Projeto Profissional do Jovem
Mediadores de orquestração e gestão das alternâncias	Plano de formação
	Reuniões da equipe pedagógica e organização

Fonte: EFAORI (2025), adaptado pelo autor.

Dentre as mediações didáticas apresentadas, este artigo dedicou-se a analisar aquelas que contemplam o ensino de Língua Portuguesa, com foco no ensino da escrita. Dessa forma, apontam-se: o Plano de Estudo, Folha de observação, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento e o Projeto Profissional do Jovem. O quadro a seguir apresenta o conceito definido no PPP da EFAORI (2025, p. 23-26) para cada uma dessas mediações.

Quadro 3 – Mediações didáticas praticadas na EFAORI que contemplam o ensino da escrita

Mediação	Conceito
Caderno da Realidade	Acumula o registro de conhecimentos sobre a realidade. Nele o jovem registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados. É o elemento que permite a sistematização racional da reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo. “Lugar” (pasta ou caderno), onde ficam ordenadas as informações, experiências realizadas em casa, no meio socioprofissional e na escola. A nível didático, representa: tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do estudante; desenvolvimento da formação geral, porque retrata a história da família da terra que trabalha, da comunidade e de outros aspectos que compõem a estrutura familiar; representa um elemento de orientação profissional porque as reflexões registradas são fruto do trabalho do jovem, da vida profissional e social da família. Os registros são organizados em forma de relatório, história, esquemas, croquis, desenhos e fotografias.
Plano de Estudo	É o instrumento que permite a contextualização no processo de ensino, por provocar o diálogo do estudante com a família e a comunidade, organizar a reflexão e despertar o interesse para um aprendizado dinâmico. É único e intransferível para cada grupo de estudantes, pois cada um vive situações e interesses distintos. O plano de estudos permite que os temas ligados ao contexto vivido pelo estudante se tornem o eixo central de sua aprendizagem. A princípio, por meio de um guia elaborado pelos professores/monitores, o estudante desenvolve temas mais simples ligados ao cotidiano familiar, em direção a temas mais complexos de caráter socioeconômico, finalizando com temas voltados para a construção do Projeto Profissional do Jovem (PPJ).
Folha de Observação	Tem a finalidade de ampliar temas insuficientes abordados pelo Plano de Estudo. Todos os seus registros ajudam a compor o Caderno da Realidade.
Caderno Didático	Material didático com uma metodologia apropriada para o ensino de conteúdo dos componentes curriculares, tendo por contexto as pesquisas da realidade, por meio dos Planos de Estudo.
Caderno de Acompanhamento	É o registro que o estudante faz das atividades desenvolvidas durante a sessão escola e a sessão família, possibilitando, às famílias e equipe pedagógica, acompanhar o processo formativo do estudante. É um elo entre escola e família.

Projeto Profissional do Jovem	O estudante, através de atividades teóricas e práticas, faz um estudo minucioso da realidade e da conjuntura que o envolve, de forma que, durante o curso, desenvolva seu projeto profissional e de vida dentro da propriedade rural. Esse trabalho deve ser sistematizado num projeto a ser apresentado e defendido ao término do curso, sendo este requisito obrigatório para certificação. A implantação deste aporta em si um potencial de empreendimento, possibilidade de geração de renda, emprego e perspectivas de melhorar a qualidade de vida.
-------------------------------	---

Fonte: EFAORI (2025), adaptado pelo autor.

Caderno da Realidade

Gimonet (2007) apresenta que o Caderno da Realidade é o primeiro livro a ser construído pelo estudante, com informações e análises sobre variados temas que proporcionam múltiplas aprendizagens. Para o autor, o desenvolvimento dessa mediação ocorre em quatro fases:

1. *Plano de estudo* ou guia de pesquisa elaborado pelo grupo-classe antes da saída do CEFFA;
2. Durante a estadia na família e/ou no meio profissional, a *realização e a expressão*, por cada um, das pesquisas ou estudos;
3. Ao retornar no CEFFA, acontece a *apreciação* por um dos monitores, do documento trazido e seu melhoramento;
4. A *formatação do estudo*, ou seja, sua transcrição como também sua ilustração *para construir um documento personalizado* de qualidade, a ser considerado como uma obra-prima agradável ao olhar e a ser conservado cuidadosamente (Gimonet, 2007, p. 33-34).

Os Cadernos da Realidade esperam uma abordagem individualizada das experiências vivenciadas pelos estudantes por meio dos sucessivos e progressivos relatos de vida (Gimonet, 2007). É nessa mediação que acontece o acabamento do Plano de Estudo, num trabalho que envolve a paginação, e cuidado de detalhes gráficos e ilustrações que irão conferir, ao final, valorização e reconhecimento da obra construída. “O documento resultante disto tudo pode então pegar a dimensão de um “livro de vida” com a condição de que ele traduza uma expressão pessoal, um envolvimento onde se acham presentes, além dos fatos, opiniões, sentimentos, reflexões, pensamentos” (Gimonet, 2007, p. 39).

Plano de Estudo

O Plano de Estudo configura-se como um guia de trabalho ou um instrumento de pesquisa, determinando a qualidade da pesquisa realizada e, também, a motivação do alternante e dos adultos que o acompanham em seu processo formativo (Gimonet, 2007). Sua construção

envolve a elaboração do conteúdo, isto é, os pontos que a pesquisa deve abranger; e a forma escrita do guia de pesquisa ou Plano de Estudo a ser entregue aos estudantes ainda no CEFFA. Dessa forma, é preciso

dar uma estrutura para facilitar as observações, as pesquisas, os intercâmbios e a redação do texto a ser produzido. Ela convida a escrever ou contar situações, fatos precisos, a analisá-los, para, em seguida, estabelecer comparações no espaço e no tempo (o passado e o futuro) antes de convidar a uma reflexão pessoal sobre o tema estudado. Uma estrutura dessas é essencial nos primeiros tempos da formação para impulsionar um processo de pesquisa e de expressão (Gimonet, 2007, p. 36).

Gimonet (2007) discute que o Plano de Estudo é importante para estimular uma construção progressiva de saberes, colaborando com a estruturação do pensamento e o aprimoramento da capacidade de expressão oral e escrita. Tudo isso construído no debate com os pais, mestres de estágio³, membros da comunidade, monitores⁴, colegas; e, também, com a produção dos registros escritos, ilustrações, desenhos e fotografias.

Durante a construção do Plano de Estudo ocorre uma avaliação formativa por meio da interação entre o estudante e o monitor, quando este faz suas apreciações sobre o texto redigido, com o objetivo de valorizá-lo e propor melhorias, numa atividade pedagógica de acompanhar, aconselhar e orientar (Gimonet, 2007).

Folha de observação

A folha de observação é uma mediação complementar ao Plano de Estudo e que pode ajudar a enriquecer o Caderno da Realidade (Vasconcelos, 2023). Ela é um questionário elaborado pelos monitores, levantando pontos que ficaram a desejar durante o Plano de Estudo, ampliando a visão sobre o contexto social dos estudantes e seu entorno. É uma atividade que deve ser construída em conjunto entre monitores e alternantes, de uma forma interdisciplinar “para que o processo de formação de conhecimentos dos formandos seja concretizado em suas vivências práticas” (Vasconcelos, 2023, p. 99).

³ Termo utilizado pela PA para supervisor de estágio.

⁴ Na PA, os professores são chamados monitores.

Caderno Didático

Os Cadernos Didáticos são construídos para complementar o trabalho desenvolvido nas aulas dos variados componentes curriculares, permitindo a continuação dos estudos durante o período de alternância (Gimonet, 2007). É um espaço no qual o estudante pode “resignar seus conhecimentos, anotar, sublinhar, colorir, destacar o essencial, resumir, redigir perguntas” (Gimonet, 2007, p. 52). Tem como objetivos: estabelecer a relação entre a teoria e as vivências práticas dos estudantes; promover uma formação associada, contemplando aprendizagens técnicas, mas também estudos gerais; e estimular a autonomia nos estudos, “aprender a aprender”.

Gimonet (2007, p. 53) apresenta uma estrutura para a construção do Caderno Didático:

- 1) Base sobre o conhecido e o familiar dos alternantes através do levantamento de seus conhecimentos (observações, fatos, exemplos vividos) e suas perguntas. Para possibilitar isso, espaços em branco são previstos para anotações.
- 2) Aportes de novas noções, explicações sob a forma de texto impresso.
- 3) Resumo do essencial ou definição feita pelo estudante.
- 4) Exercícios de assimilação, de síntese, de relação entre a teoria e a prática...

Nesse movimento de preparação para a aula no Tempo Escola e de complementação dela no Tempo Comunidade é que se constitui a formação alternada eficiente (Gimonet, 2007). Para o autor, a partir da aplicação de mediações como os Cadernos Didáticos é que se constitui a identidade dos CEFFAs.

Caderno de Acompanhamento

Segundo Silva e Gonçalves (2019), a estrutura do Caderno de Acompanhamento é organizada em dois momentos diferentes, um reservado para os registros de acompanhamento do Tempo Escola (sessão escola) e outro, do Tempo Comunidade (sessão família). Na sessão escola os registros devem contemplar:

- 1) Data e hora de chegada e saída do alternante (estudante) ao/do CEFFA; 2) Principais atividades de ensino aprendizagem da sessão escola frequentada pelo alternante, como: aulas teóricas e práticas, convivência na sessão escola, trabalhos práticos, entre outros (o relato é elaborado pelo monitor e o alternante sobre a participação do aluno nas aulas, nas atividades relacionadas aos estudos dos temas dos Planos de Estudos (PE), na produção do gênero Caderno da Realidade (CR), nas visitas de estudo, nos cursos, nas palestras, entre outros); 3) Recomendações do monitor/informes a respeito do alternante para que a família tome conhecimento.

Além disso, pode trazer as atividades programadas na escola a serem realizadas em casa durante o Tempo Comunidade (Silva; Gonçalves, 2019, p. 3659).

Durante a sessão escola, a responsabilidade de acompanhamento do estudante é de seu tutor, assim, este deve assinar os registros do Caderno de Acompanhamento (Silva; Gonçalves, 2019). Já durante a sessão família, os relatos devem focar nas Atividades de Retorno ao meio a serem desenvolvidas na família/comunidade e nas diversas vivências do meio socioprofissional. Quanto a estrutura do texto referente à sessão família, Silva e Gonçalves (2019, p. 3659) orientam:

1) Data e hora de chegada e saída do alternante à/da comunidade; 2) Principais atividades de ensino-aprendizagem da sessão família: atividades práticas e estudos (compreendem: atividades escolares, pesquisa dos Planos Estudos na comunidade, produção do Caderno da Realidade, serviços de casa e na propriedade), participações sociais na comunidade, entre outras; 3) Observações da família: nesse espaço a família apresenta recomendações a respeito do filho, como necessidades de melhorar a leitura, a escrita, a convivência social, etc.

A assinatura do Caderno de Acompanhamento na sessão família é responsabilidade dos pais. No entendimento de Silva e Gonçalves (2019), essa mediação didática é responsável por manter uma relação estreita entre a família, a escola e o estudante por meio de registros escritos, numa atividade contínua e colaborativa.

Projeto Profissional do Jovem (PPJ)

O Projeto Profissional do Jovem (PPJ) é um documento produzido pelo estudante ao final do terceiro ano do Ensino Médio juntamente com a orientação de um monitor e submetido a uma banca (Noletto, 2020). Seu projeto escrito é avaliado segundo os seguintes critérios: linguagem técnica, conhecimento técnico, referencial teórico, empreendedorismo e viabilidade.

O documento final do PPJ deve seguir a seguinte estrutura:

1) Análise comercial ou estudo de viabilidade econômica (do produto a ser produzido, do serviço a ser implantado ou do tipo de benefício a ser proposto); 2) Estudo técnico (de equipamentos, de instalações); 3) Estudos de impactos (econômicos, sociais e ambientais); 4) Estudo econômico (orçamentos, créditos, investimentos, rentabilidade, custo-benefício); 5) Planejamento (cronograma de atividades e execução, cronograma físico-financeiro), indicadores de resultados e viabilidade; 6) Metodologia de execução; 7) Análise de dados, cuidados e manejos, enfim, todos os procedimentos que cabem desde a implantação até a finalização do projeto; 8) Aspectos conclusivos (resultados – econômicos, científicos, técnicos, outros, maiores dificuldades e obstáculos superados) (Noletto, 2020, p. 43).

O resultado final alcançado com o PPJ deve ser compatível com a realidade do alternante, baseado em uma análise criteriosa do seu meio profissional. O autor deve se preocupar com as relações de custo/benefício do projeto, levando sempre em consideração seus impactos ambientais, econômicos e sociais (Noleto, 2020). Tudo isso, para ser alcançado, deve se estruturar em análises concretas das necessidades e potencialidades do mercado consumidor. O documento escrito entregue à banca de avaliação deve estar “dentro das normas gramaticais e metodológicas, com estruturação e ordenação do conteúdo da apresentação, que deve ser bem elaborado, abrangendo todo o conjunto de informações inerentes à atividade que se propõe a executar ou produto a ser gerado” (Noleto, 2020, p. 44).

Apontamentos acerca das mediações didáticas no ensino da escrita na EFAORI

As mediações didáticas que contemplam o ensino da escrita da Língua Portuguesa na EFAORI apresentam vínculo com a vida cotidiana dos estudantes, fazendo uma associação entre os textos produzidos na oralidade do dia a dia, como em aulas expositivas, entrevistas e intervenções externas, com os textos produzidos nos diversos cadernos e projetos. Essa interação é defendida por Marchuschi (2008), que enfatiza que a escrita não pode ignorar a fala, pois ela, a seu modo e regras próprias, é uma representação dos variados processos de comunicação oral.

Nesse entendimento, o autor defende que,

se a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos de comunicação oral. A razão é simples, pois desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente (Marchuschi, 2008, p. 53).

Assim, nessa simulação, o objetivo principal da escola deve ser desenvolver as competências da comunicação em seus estudantes (Marchuschi, 2008). Para tal, as mediações didáticas estimulam situações reais de interlocução, fugindo das práticas de produção de texto tradicionais das escolas, nas quais, normalmente, “os estudantes continuam escrevendo para si mesmo, sem ou com pouco propósito comunicativo, numa prática eminente de metalinguagem ou para um interlocutor ideal, o professor, que será o corretor gramatical de seus textos” (Dutra; Mesquita; Gomes, 2022, p. 2).

Na EFAORI, as mediações didáticas com foco no ensino da escrita possuem interlocutores diversos. O Plano de Estudo, a Folha de Observação e o Caderno da Realidade

tem como interlocutores os professores/monitores motivadores do Plano de Estudo, não somente o professor/monitor de Língua Portuguesa, a família e a comunidade. Além disso, “de volta à escola, o estudante socializa esses dados numa roda de conversa chamada de Colocação em Comum” (Begnami; Costa; Freitas, 2022, p. 14).

O Caderno de Acompanhamento media a interlocução entre três agentes do processo formativo: estudante, tutor (representante da escola) e família. Já o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), como requisito obrigatório para a conclusão do curso Técnico em Agropecuária (EFAORI, 2025), é avaliado por uma banca composta por profissionais das áreas afins aos projetos. Dessa forma, esse modelo de produção textual “extrapola a questão pedagógica e educacional, enfocando também os âmbitos familiar, social, ideológico, cultural e midiático” (Dutra; Mesquita; Gomes, 2022, p. 4).

Essa forma de trabalhar a produção textual dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando na habilidade EM13LGG104, do componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio, defende que o estudante deve ser capaz de “utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social” (Brasil, 2018, p. 491). Outra habilidade contemplada é a EM13LGG402, orientando que é parte da formação saber “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico” (Brasil, 2018, p. 494).

As mediações didáticas apresentadas como forma de trabalhar a língua escrita possuem um vínculo com a realidade da vida camponesa, colaborando com a formação sócio-histórica do estudante, como defendido no Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio.

Pensar assim a educação significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais, um alargamento da relação entre política agrária e política educacional e, finalmente, discutir os processos de formação do/a homem/mulher do campo como um ser humano concreto e historicamente instalado em seu meio. Os/As jovens, nesse sentido, são indivíduos ativos que conseguem compreender e produzir novas concepções por meio de suas linguagens e de suas organizações peculiares (Goiás, 2021, p. 75-76).

Dessa maneira, o Ensino Médio, com foco na Educação do Campo, deve oferecer ao estudante uma formação humana integral, levando-o a “autonomia intelectual e ética por meio do acesso ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura, assumindo a condição de sujeito na direção do seu destino” (Goiás, 2021, p. 75). Segundo Dutra; Mesquita e Gomes (2022, p. 8), para assegurar esse desenvolvimento, é necessário reconhecer o trabalho da escola, baseado

num letramento social, crítico e ideológico, por meio dos gêneros discursivos/textuais relacionados ao contexto em que os estudantes estão inseridos, “valorizando autoria escrita desses sujeitos no decorrer da educação básica”.

3.5 Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo investigar quais as metodologias e ações indicadas nos documentos institucionais para o componente curricular de Língua Portuguesa no ensino da escrita da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI). Para isso, buscou-se primeiro compreender a Pedagogia da Alternância em suas raízes, percorrendo o processo de surgimento na França e seu desenvolvimento até a chegada e expansão pelo Brasil. Destaca-se o modelo baseado em uma educação que valoriza o território camponês e propõe que a formação aconteça de forma colaborativa entre escola – família – comunidade.

Na sequência, foram apresentadas as mediações didáticas adotadas pela Pedagogia da Alternância. Tais mediações são mecanismos que articulam o processo formativo, como o Plano de Estudo, Visitas de estudo e às famílias, Cadernos da Realidade e Acompanhamento, Colocação em Comum, Acompanhamento Individualizado, entre outras estratégias utilizadas para integrar o Tempo Escola e o Tempo Comunidade.

Por fim, analisaram-se as mediações didáticas da EFAORI com foco no ensino da escrita. Evidencia-se que a instituição prioriza uma prática educativa fundamentada na articulação entre o conhecimento adquirido na escola e os saberes do campo, sistematizados nas mediações. Esta etapa encontrou como limitação a ausência de pesquisas que contemplassem as mediações pedagógicas com o viés do ensino da escrita, o que ressalta a importância deste estudo para o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa em escolas que adotam a Pedagogia da Alternância.

Em resposta à problemática sobre quais as metodologias e ações são utilizadas na EFAORI para o ensino da escrita, as mediações identificadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição analisadas neste estudo como mediadoras do ensino da escrita foram o Caderno da Realidade, Plano de Estudo, Folha de Observação, Caderno Didático, Caderno de Acompanhamento e o Projeto Profissional do Jovem. Elas estimulam a produção textual dos estudantes, posicionando-os como protagonistas em seu processo de formação durante a elaboração dessas mediações, em atividades de pesquisa, seleção, síntese, escrita, reescrita e formatação.

A escrita, no contexto da Pedagogia da Alternância, na EFAORI, ultrapassa o espaço escolar e torna-se mecanismo de reflexão, ação e transformação da realidade vivida. Ao envolver a família, a comunidade e diferentes interlocutores em seus processos formativos, as mediações permitem que o estudante escreva para um público real, com finalidades específicas e relação com a realidade vivida e seu território. Isso fortalece o letramento social, crítico e ideológico, além de dialogar com as orientações da BNCC e do Documento Curricular do Estado de Goiás.

Destaca-se, ainda, que a prática da escrita na EFAORI envolve mais de um componente curricular, não ficando apenas como responsabilidade do professor/monitor de Língua Portuguesa. É uma formação colaborativa entre estudantes, professores/monitores, tutores, famílias e comunidade. Ela perpassa todo o processo formativo, sendo mobilizada em projetos, cadernos e planos de estudo. Essa transversalidade revela a concepção de que a escrita é uma prática social e deve ser desenvolvida a partir de contextos significativos e mediados pela realidade do estudante.

3.6 Referências

ANDRADE, Jailton dos Santos; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. A importância da educação contextualizada para o desenvolvimento do semiárido. **Revista Nera**, Presidente Prudente, a. 19, nº 34, 2016. p. 157-178.

BEGNAMI, João Batista. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo de processo formativos de cinco monitores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo, RJ: Pragma Livros, 2023.

BEGNAMI, João Batista; COSTA, Antônio Cláudio Moreira; FREITAS, Erica Fernanda Justino. Territórios educativos na formação por alternância: escola - família - comunidade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 7, p. e12193, 2022. DOI:10.20873/ufnt.rbec.e12193. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12193>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

DUTRA, Giselle Bezerra Mesquita; MESQUITA, Elizangela Silva; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Letramento e gêneros discursivos/textuais: a escrita na escola. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–10, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8777>. Acesso em: 1 jul. 2025.

EFAORI – Escola Família Agrícola de Orizona. **Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Orizona** – 2025.

ESCANDIAN, Diórgeni *et al.* Atividade de Retorno. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo, RJ: Pragma Livros, 2023. p. 167-192.

FOERSTE, Erineu *et al.* **Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios**. FOERSTE, Erineu et al (Orgs.). Curitiba: Appris, 2019. 368p.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**/. Petrópolis, Ed. Vozes, 2007.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/ DC- GO**: Goiânia, 2021. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/conselho-divulgadocumento-curricular-para-goias/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

GRANEREAU, Abbé. **O livro de Lauzan**: onde começou a pedagogia da alternância. Trad. Thierry De Burghgrave. Rio Negrinho, SC: Editora Pragma, 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NOLETO, Luciana Araújo. **A Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Orizona**. 2020. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

NOSELLA, Paolo. Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil conflitos e desafios. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 12, p. 9-19, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3069>. Acesso: 12 de ago. 2024.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2014.

RIBEIRO, Valdivino Souza. **Escola Família Agrícola de Orizona - Goiás**: história e lembranças de uma experiência de Educação do Campo. 2017. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, 2017. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3751>>. Acesso: 05 dez. 2024.

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira. O gênero caderno de acompanhamento na pedagogia da alternância: espaço de diálogo entre família e escola. **Fórum linguístico.**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3655-3668, abri. / jun. 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n2p3655>>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SILVA, Cícero da. Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e219182, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8CJrVC4yKrYSJsWPPGLVVvz/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Agenda das EFAs**. Anchieta, Espírito Santo, 2002.

VASCONCELOS, Marilene Guilhon França. Folha de Observação. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. 1. ed. Nova Friburgo, RJ: Pragma Livros, 2023. p. 152-166.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; COSTA, João Paulo Reis. Intervenção Externa. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo, RJ: Pragma Livros, 2023. p. 152-166.

VIEIRA, Silvia Carvalho; LEAL, Davi Avelino; WEIGEL, Valéria Cerqueira de Medeiros. Pedagogia da Alternância: Desvendando Conceitos e Trajetória Histórica do Sudoeste da França ao Norte do Brasil. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9712>. Acesso em: 19 jun. 2025.

4 GÊNERO TEXTUAL CADERNO DE ACOMPANHAMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA

Este texto perquire as possíveis contribuições do gênero textual Caderno de Acompanhamento (CA) para o ensino da escrita na Pedagogia da Alternância. Assim, buscou-se com a revisão bibliográfica compreender a teoria dos gêneros textuais e quais as suas características em questão. Para ampliar essa compreensão, apresenta-se uma análise da pesquisa de campo realizada na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), Orizona – GO, por meio de questionários aplicados aos tutores e professores de Língua Portuguesa.

Resumo: O presente estudo objetiva averiguar, na percepção dos educadores, quais as contribuições do gênero textual CA no processo de ensino e aprendizagem da escrita. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e aplicação de questionários semiestruturados. Baseando-se nas teorias de gêneros textuais, o estudo explora os conceitos de gênero, tipo textual e domínio discursivo, situando o CA em seu contexto educacional. A pesquisa foi realizada na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) e contou com a participação de dez monitores. Foram aplicados questionários semiestruturados que abordaram o conceito, a função, a estrutura e as contribuições do CA para o desenvolvimento da escrita dos estudantes. Para análise dos questionários, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin. Os resultados apontam que os monitores reconhecem o CA como um elo entre escola e família, favorecendo a articulação entre teoria e prática e estimulando a reflexão crítica dos estudantes. Quanto ao ensino da escrita, a prática semanal dos registros favorece a elaboração de ideias, a organização textual e o aprimoramento linguístico, embora dificuldades relacionadas à coerência, coesão, motivação e domínio da norma culta sejam recorrentes. Também foram identificados desafios na participação das famílias, muitas vezes limitada à assinatura dos registros. Destacou-se a natureza tipológica mista do gênero. Considera-se que o CA contribui para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento da escrita, mas requer material didático específico, maior engajamento familiar e articulação interdisciplinar entre tutores e professores.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; texto; ensino e aprendizagem; formação do estudante.

4.1 Introdução

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia educacional que nasceu na França, em 1935, como uma alternativa para que os filhos dos trabalhadores rurais não precisassem deixar definitivamente as suas propriedades para estudarem (Nosella, 2020). Assim, nascem as primeiras *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais), que, no Brasil, são

conhecidas como Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) ou Casas Familiares Rurais (CFR), sendo classificadas, ainda, como Centros de Formação por Alternância (CEFFAs).

A Pedagogia da Alternância organiza a formação discente em dois tempos: o tempo escola e o tempo comunidade. O tempo escola é o período de aulas no Centro de Formação, com aulas teóricas e práticas, atividades, convívio no internato e intervenções externas; o tempo comunidade é marcado pelas vivências na propriedade e na comunidade, além de tempo de pesquisas e desenvolvimento de práticas encaminhadas pelos professores e atuação no meio socioprofissional (Silva, 2019). Além disso, a formação é mediada por Instrumentos Pedagógicos, entre eles o Plano de estudo, Visita de estudo, Visita à família, Intervenção externa, Caderno da realidade, Caderno de Acompanhamento, Colocação em comum, Acompanhamento individual, Projeto Profissional do Jovem, Atividades de retorno ao meio, Avaliação semanal e cursos (Gimonet, 2007; Silva, 2019)

Como nos aponta Marchusci (2008), toda forma de comunicação verbal se dá através de um gênero textual. Assim, os instrumentos pedagógicos utilizados pela Pedagogia da Alternância são gêneros textuais específicos desse modelo de ensino, sejam eles orais ou escritos. Visto isso, esta pesquisa dedica-se a estudar o instrumento pedagógico Caderno de Acompanhamento como um gênero textual escrito, utilizado para a comunicação entre a família e a escola, entre o professor-tutor e o estudante.

O objetivo deste estudo é averiguar, na percepção dos educadores, quais as contribuições do gênero textual Caderno de Acompanhamento no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Assim, para atingir esse objetivo, realizou-se uma pesquisa qualitativa, que tem por objetivo ajudar a compreender os significados, as motivações e valores em torno de um fenômeno social e, assim, atua como uma forma de compreender e interpretar a realidade em que a sociedade está inserida (Minayo, 2007).

A busca pelo referencial teórico deu-se por meio das plataformas Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e o Portal de Periódicos da CAPES, a fim de encontrar artigos, dissertações e teses que pudessem colaborar com os estudos foram utilizados os seguintes descritores: “Gêneros textuais”, “Pedagogia da Alternância” e “Caderno de Acompanhamento”. Foram incluídas publicações relacionadas diretamente às temáticas e com disponibilidade integral on-line, com o recorte temporal amplo de 2001 a 2024 (devido à relevância de autores clássicos, cujas contribuições são importantes para a compreensão dos temas). Excluíram-se materiais sem acesso ao texto completo e/ou não relacionados ao contexto educacional. Como fundamentação teórica são utilizados autores como Rojo (2001), Antunes

(2002, 2016), Marcuschi (2008), Miller (2015), Bakhtin (2016), Silva e Gonçalves (2019) entre outros.

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFGoiano, sendo aprovada com o Parecer Nº 7.485.739. O estudo utilizou dois questionários para a coleta de dados, que posteriormente foram analisados pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). O questionário destinado aos tutores – professores e demais funcionários que exercem tutoria – tem a função de coletar informações/conhecimentos destes profissionais sobre o trabalho desenvolvido por meio do Caderno de Acompanhamento, utilizado para mediar as práticas de tutoria⁵. O instrumento de coleta de dados foi estruturado inicialmente com a caracterização do perfil do participante da pesquisa, como média de idade, sexo, dados de formação acadêmica e experiência profissional. Em seguida, apresenta questões específicas sobre o que é o Caderno de Acompanhamento, o impacto na formação escrita dos estudantes e sua dinâmica de elaboração e utilização.

O questionário destinado aos professores de Língua Portuguesa, também se inicia pela caracterização do perfil do participante da pesquisa. Adiante, questiona sobre a caracterização da mediação didática do Caderno de Acompanhamento como um gênero textual, buscando características como tipo textual, estrutura e função. Além disso, as questões objetivam compreender como é o trabalho de ensino da escrita desse gênero textual durante as aulas de Língua Portuguesa, para identificar desafios e potencialidades.

Nas discussões serão apresentados os conceitos da teoria de gêneros textuais, como a definição de gênero textual, sua relação com os processos de comunicação social e a diferenciação entre tipo, gênero e domínio. Posteriormente, apresentar-se-á o gênero textual Caderno de Acompanhamento, esclarecendo o contexto de produção, estrutura, interlocutores e função. Por fim, são apresentados os dados e a discussão sobre a pesquisa realizada.

4.2 Gêneros textuais e o ensino da escrita

O estudo dos gêneros textuais acontece desde a antiguidade. O filósofo Aristóteles apresentou uma teoria sistemática sobre gêneros e a natureza do discurso, a qual teria amplo desenvolvimento na Idade Média, discutindo sobre as estratégias e as estruturas dos gêneros (Marcuschi, 2008). Na modernidade, os estudos continuaram, porém numa perspectiva

⁵ Acompanhamento individualizado do estudante realizado por um tutor ao longo do ano, durante os três anos de formação em Alternância.

diferente da Aristotélica e de forma multidisciplinar. Assim, “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (Marcuschi, 2008, p. 149).

Os gêneros podem ser observados de óticas diversas como uma forma de organização social, uma categoria cultural, uma forma de ação social, um esquema coletivo, uma estrutura social ou uma ação retórica (Miller, 2015).

Durante as ações de ordem comunicativa, são utilizadas estratégias convencionais a fim de alcançar determinados objetivos (Marcuschi, 2008). Dessa forma, cada gênero textual tem um fim específico que o determina e o vincula a uma esfera de circulação. Ademais, possuem forma, função, estilo e conteúdo, sendo a função essencial para sua determinação.

Miller (2015) aborda que os estudos dos gêneros textuais têm acontecido de maneira interdisciplinar, considerando que através das atividades culturais e sociais é possível enxergar a linguagem em funcionamento e tornando possíveis tais práticas. Dessa forma, percebem-se os gêneros como entidades dinâmicas.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 154) “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Desse modo, o gênero textual é a centralidade da sociointeração através da produção linguística. Como as situações sociointerativas são diversas, os gêneros textuais também são. Ao dominar um gênero textual, utiliza-se dele para alcançar objetivos específicos em situações sociais particulares de comunicação, o que o torna uma forma de legitimação discursiva, situado em uma relação sócio-histórica na qual o contexto lhe dá sustentação que vai além da justificativa individual (Bakhtin, 2016).

Ao estudar a teoria de gêneros textuais, apresentam-se os conceitos de tipo textual, gênero textual e domínio discursivo (Teixeira, 2024). Os tipos textuais são teoricamente definidos pela natureza linguística de sua composição, caracterizando-se por sequências linguísticas, são modos textuais. Eles são categorias limitadas, como a narração, descrição, argumentação, injunção e exposição. Os gêneros textuais referem-se aos textos materializados nas diversas situações comunicativas usuais. São os textos produzidos no cotidiano e se manifestam por padrões sociocomunicativos próprios “definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (Marcuschi, 2008, p. 155). Os gêneros textuais apresentam-se em listagens abertas, pois há a liberdade de surgimento de novas práticas comunicativas, novos textos e novos gêneros textuais. O domínio discursivo indica instâncias discursivas das quais emergem diferentes gêneros textuais como o discurso religioso, discurso jurídico, etc.

Tais domínios marcam situações institucionalizadas de comunicação nas quais se instauram as relações de poder.

Segundo Bakhtin (2016) a língua é fundamental para a realização das atividades humanas, que se tornam efetivas através dos enunciados (orais ou escritos). Com isso, os gêneros estão ligados ao seu envolvimento social na concretização das atividades humanas. São entidades dinâmicas de ações sociais (culturais e cognitivas) que acontecem por meio da linguagem. Apesar de tal dinamismo, possuem uma identidade que condiciona sua produção e escolhas lexicais, temáticas e de grau de formalidade.

Os gêneros textuais seguem padrões comunicativos recorrentes nas ações humanas (Miller, 2015), com funções, propósitos e conteúdos social e historicamente definidos. Marcuschi (2008, p. 159) resume a noção de gênero, dizendo que são entidades: “a) dinâmicas; b) históricas; c) sociais; d) situacionais; e) comunicativas; f) orientadas para fins específicos; g) ligadas a determinadas comunidades discursivas; h) ligadas a domínios discursivos; i) recorrentes e j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros.”

Como as situações de ação comunicativa dos seres humanos são diversas e variáveis no decorrer da história, os gêneros textuais são dinâmicos e variam em complexidade (Miller, 2015; Teixeira, 2024). Dessa forma, também não constituem uma lista fechada, pois é possível que surjam novos gêneros conforme apareçam novas necessidades comunicacionais. Marcuschi (2008) discute que no contexto da interdiscursividade há a possibilidade de distinção de regimes de produção textual. Portanto, ao escolher um determinado gênero, não se faz por acaso, mas sim por interesses específicos.

Na composição dos gêneros textuais existem uma complementariedade entre gênero e tipo. Teixeira (2024, p. 25) esclarece que “tipo não é gênero, assim como o gênero não é tipo textual”. Os gêneros se manifestam por meio dos textos, que, por conseguinte, realizam sequências tipológicas diversificadas. Isso possibilita classificá-los, geralmente, como tipologicamente heterogêneos, o que torna a questão de sua nomeação complexa.

Outro fator a se considerar é sobre os gêneros textuais e o controle social. É através dos gêneros textuais que a sociedade consegue inserção sociodiscursiva, ação e controle social no cotidiano (Marcuschi, 2008). Nesse entendimento, o domínio e a manipulação dos gêneros é uma ferramenta de poder. Assim, percebe-se que a produção discursiva extrapola sua função meramente comunicativa ou informacional, tornando-se uma forma de controle social e cognitivo.

Todas as experiências culturais humanas estão envoltas em linguagem, e as vivências concretizadas em seus textos próprios estabilizados em gêneros. Cabe aqui a noção de evento,

caracterizado por um conjunto de ações humanas, nas quais existem situações linguísticas típicas recorrentes (Marcuschi, 2008). Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), abordam os gêneros textuais como: “[...] aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social”.

Como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino deve desenvolver competências nos estudantes para a resolução de problemas e situações do cotidiano. Assim, a seleção dos componentes curriculares objetivará a promoção de tais competências e de aprendizagens vistas como essenciais. Outrossim, afirma a importância de uma educação promotora da formação integral do estudante, desenvolvendo-a de forma global, cognitivo e afetivamente (Brasil, 2018). Uma dessas competências a ser desenvolvida com os estudantes é a competência escrita. Para Marcuschi (2010, p. 120),

Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou. Por isso, friso que ela se tornou indispensável.

Rojo (2001) salienta que o ensino de Língua Portuguesa nem sempre foi orientado em torno dos gêneros textuais, recorria-se ao estudo de palavras e frases isoladas de seus contextos de produção, fundamentando-se principalmente em análises gramaticais. Entretanto, a partir de releituras feitas baseando-se em teorias como as de Vygotsky e Bakhtin, houve uma mudança na perspectiva do ensino de línguas. A partir de então “a unidade de análise passa da “palavra/signo” para o “enunciado” com seus temas, formas de acabamento (composição, estilo), acentos valorativos/vontade enunciativa” (Rojo, 2001, p. 172). Além disso, tais enunciados precisam ser compreendidos nas situações concretas em que são produzidos para adquirirem sentido, formatados em um gênero textual. Para isso, “na construção dos diversos modos de discurso escrito na interação, as atividades pedagógicas geradoras de consciência e controle devem ser praticadas e conduzidas no sentido da apropriação e da autonomia por parte do aprendiz” (Rojo, 2001, p. 173). Portanto, para Rinco e Silva (2017, p. 563), cabe ao professor

não apenas tratar da leitura desses textos, mas apresentar de modo bem sistemático todos os aspectos discursivos que fazem parte de cada gênero textual, tais como a funcionalidade do gênero; os possíveis leitores do gênero textual; o suporte textual e a variedade linguística específica de cada gênero. Além dos aspectos discursivos, é fundamental que o professor trabalhe com os alunos os elementos que constituem cada gênero textual e os identifiquem como o estilo verbal, o conteúdo temático e a estrutura composicional.

Oliveira (2024) discute que no processo de construção de um texto, surgem diversos outros textos acessados anteriormente pelo autor. Desse modo, o ensino da escrita deve recorrer aos gêneros textuais, peça central da comunicação, a fim de desenvolver a linguagem inserida em seus usos contemporâneos, visando diferentes formas de letramento, ao aprimorar conhecimentos estruturais dos gêneros e habilidades linguísticas. Oliveira (2024, p. 60) ainda acrescenta, “isso acontece ao proporcionar situações em que os alunos se tornam autores e produtores ao criar gêneros próprios e familiares da cultura juvenil, que façam sentido em seu universo”. Nesse entendimento, acrescenta ainda que

os gêneros são, portanto, ferramentas fundantes à possibilidade de comunicação. Partindo dessa ideia, ao ensinar os alunos a ler, escrever e falar, a escola sempre trabalhou com gêneros, dado que a aprendizagem, como forma de comunicação, se dá a partir da utilização de linguagens específicas. No contexto escolar, além de servirem como instrumentos de comunicação, os gêneros textuais se tornam também instrumentos de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2024, p. 76).

Antunes (2002) traz uma série de apontamentos sobre a relevância dos gêneros textuais como ponto central do ensino. Inicialmente, discute sobre a apreensão de fatos linguísticos-comunicativos em vez de fatos gramaticais. Assim, busca-se uma compreensão sobre as estratégias e procedimentos responsáveis pelas adequações e eficácia dos textos, sejam eles orais ou escritos. Outrossim, favorece a “correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos da situação” (Antunes, 2002, p. 71), e nesse processo de compreensão da língua em funcionamento, conforme a autora, busca-se superar uma visão estreita e simplista da língua sobre o que é “certo” e “errado” na realização linguística. Assim,

por esta via bem mais ampla das regularidades textuais manifestadas nos diversos gêneros, se teria pretendido para os alunos uma competência que, de fato, ultrapassa o mero saber metalinguístico e, assim, se revela comunicativa, operacional, interativa, relevante e coerente com uma sociedade letrada e um momento histórico de exaltação do conhecimento (Antunes, 2002, p. 73).

Segundo Antunes (2016), os avanços da teoria linguística sobre a centralidade do gênero para o processo de ensino-aprendizagem impõem novas concepções de linguagem e o desenvolvimento de novas aptidões. A autora também destaca que, no desenvolvimento da linguagem escrita dos estudantes, espera-se uma série de competência para a) autoria; b) interação; c) escrita de textos; d) funcionalidade comunicativa; e) adequação textual; f) escrita como atividade multimodal; g) escrita do mundo virtual e, h) escrita com atividade representativa das sociedades com um maior grau de letramento. Posto isso,

o desenvolvimento de tais competências poderá ser promovido por um trabalho de reflexão e de análise do próprio processo de escrever. Essa reflexão pode acontecer antes e durante as atividades e deve incidir sobre o processo mesmo da escrita, seus pressupostos, condições específicas de efetivação, relações com a oralidade e as convenções a que está submetida (Antunes, 2016, p. 16).

Nesse entendimento, sobre a relevância dos gêneros textuais para a comunicação e, também, o ensino da escrita, a próxima seção trará a caracterização do gênero textual Caderno de Acompanhamento, que pertence ao domínio educacional, especificamente da Pedagogia da Alternância, a qual possui mediações pedagógicas que atuam em conjunto para a formação integral de estudantes do campo.

4.3 Gênero textual Caderno de Acompanhamento

O Gênero textual Caderno de Acompanhamento (CA) é uma mediação pedagógica da Pedagogia da Alternância. É um gênero escrito e tem como função estabelecer a comunicação entre os tempos formativos da escola e comunidade. Dessa forma, o Caderno possui registros dos variados agentes da formação por alternância: professores, chamados monitores, estudantes e familiares responsáveis (Silva; Gonçalves, 2019). Isso demonstra, também, que é preciso uma responsabilidade por parte de todos esses agentes para que a comunicação ocorra (Silva, 2018).

Caliari (2013) explica que o CA é uma das formas pela qual a família e a escola se mantêm unidas no processo de formação do alternante – jovem em formação na Pedagogia da Alternância. É o ambiente em que a família e a escola fazem registros sobre o que percebem no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes nos dois espaços de formação (escola – comunidade), “pois há seções específicas para escrituração de registros elaborados pelos pais e pelos monitores” (Silva; Gonçalves, 2019, p. 3658). Caliari (2013) aponta, ainda, que o CA auxilia o estudante na construção de sua rotina de trabalho, organização das vivências, planejamento das pesquisas e na percepção de seu próprio aprendizado; pois, como afirma Marchuschi (2010, p. 134), “a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade”.

Como a Alternância é organizada em dois tempos, o CA também traz duas seções separadas para registros, sendo a primeira destinada às atividades desenvolvidas pelo alternante em Tempo Escola, no qual os registros são de responsabilidade do professor-tutor e do alternante; e, a segunda, destinada ao relato das práticas, pesquisas e vivências do Tempo

Comunidade, sendo a responsabilidade do alternante e dos pais ou responsáveis (Silva; Gonçalves, 2019).

Quando a estrutura composicional dos registros na seção do Tempo Escola, Silva e Gonçalves (2019, p. 3659) definem que o texto deve apresentar

1) Data e hora de chegada e saída do alternante (estudante) ao/do CEFFA; 2) Principais atividades de ensino aprendizagem da sessão escola frequentada pelo alternante, como: aulas teóricas e práticas, convivência na sessão escola, trabalhos práticos, entre outros (o relato é elaborado pelo monitor e o alternante sobre a participação do aluno nas aulas, nas atividades relacionadas aos estudos dos temas dos Planos de Estudos (PE), na produção do gênero Caderno da Realidade (CR), nas visitas de estudo, nos cursos, nas palestras, entre outros); 3) Recomendações do monitor/informes a respeito do alternante para que a família tome conhecimento. Além disso, pode trazer as atividades programadas na escola a serem realizadas em casa durante o Tempo Comunidade. Essa seção é assinada pelo monitor que acompanha o aluno.

Relativo à seção do Tempo Comunidade, Silva e Gonçalves (2019, p. 3659) relatam que o registro deve ser estruturado da seguinte forma,

1) Data e hora de chegada e saída do alternante à/da comunidade; 2) Principais atividades de ensino-aprendizagem da sessão família: atividades práticas e estudos (compreendem: atividades escolares, pesquisa dos PE na comunidade, produção do Caderno da Realidade, serviços de casa e na propriedade), participações sociais na comunidade, entre outras; 3) Observações da família: nesse espaço a família apresenta recomendações a respeito do filho, como necessidades de melhorar a leitura, a escrita, a convivência social, etc. Os pais são os responsáveis pela assinatura dessa seção.

O CA traz uma nova forma de comunicação entre a família e a escola, já que no modelo tradicional de ensino, normalmente, a comunicação acontece através de um outro gênero textual, os “bilhetes”, nos quais o emissor é a instituição de ensino (Silva; Gonçalves, 2019). O autor aborda que o CA constrói uma relação mais estreita entre os agentes do processo formativo por meio de registros sistematizados, e é estruturado por meio de diferentes tipos textuais, trazendo registros descritivos, recados de pais e monitores, trechos argumentativos, entre outros.

4.4 Caderno de Acompanhamento e o ensino da escrita na Escola Família Agrícola de Orizona

O estudo do gênero textual Caderno de Acompanhamento (CA) como mediador do ensino da escrita na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) foi realizado por meio de questionários semiestruturados, entregues impressos aos participantes, e contou com a

participação de 10 monitores da instituição, sendo oito tutores e duas professoras de Língua Portuguesa. Foram destinados dois tipos de questionários. O primeiro deles endereçado a monitores que exerciam a função de tutoria, porém não fossem professores de Língua Portuguesa, foi estruturado com 12 questões, seis objetivas e seis discursivas. O segundo, destinado aos monitores que ministravam aulas de Língua Portuguesa, com 11 questões, cinco objetivas e seis discursivas.

4.4.1 Caderno de Acompanhamento sob a ótica dos tutores

O questionário destinado aos monitores que exerciam a função de tutoria foi respondido por oito profissionais. A fim de manter o anonimato dos participantes da pesquisa esses serão identificados por “M” de monitor, mais um número de identificação, exemplo “M1”. O instrumento de pesquisa foi estruturado com seis questões objetivas e seis discursivas. As questões objetivas tiveram a finalidade de caracterizar o perfil dos monitores, buscando dados sobre a idade ⁽¹⁾, gênero ⁽²⁾, formação acadêmica ⁽³⁾, profissional ⁽⁴⁾, tempo de serviço na instituição ⁽⁵⁾ e séries em que atua como tutor ⁽⁶⁾. As questões discursivas são sobre o Caderno de Acompanhamento (CA) e sua utilização como mediação pedagógica auxiliar ao ensino da escrita no cotidiano da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI).

Relativo à idade, dois monitores têm entre 25 e 35 anos, quatro entre 36 e 45 anos, um entre 46 e 55 anos e um acima de 55 anos. Desses, quatro são do gênero feminino e quatro do masculino. Todos os participantes da pesquisa possuem ao menos graduação completa, sendo que seis deles são pós-graduados, *lato sensu*. As áreas de formação são diversas, abrangendo Pedagogia (2), Matemática (1), História (2), Química (1), Ciências Sociais (1), Administração (1) e Agronomia (1). Um dos monitores possui mais de uma graduação.

O tempo de trabalho dos profissionais na instituição é variado. Três deles trabalham na EFAORI há menos de cinco anos, um entre 6 e 10 anos, dois entre 16 e 20 anos e dois há mais de 20 anos. Com relação às séries em que os monitores exercem função de tutoria, cinco são tutores da primeira série, cinco da segunda série e quatro da terceira série. Ressalta-se que quatro monitores exercem tutoria em mais de uma série.

Na questão 7 (sete) indagamos aos sujeitos da pesquisa: “O que é um Caderno de Acompanhamento?”, sendo unânime entre os participantes a caracterização do CA como um instrumento pedagógico, ou seja, uma ferramenta metodológica própria da Pedagogia da Alternância. Como percebermos nos trechos a seguir.

M1 – É um instrumento da pedagogia da alternância que media a relação teoria e prática entre o tempo escola e o tempo comunidade por meio do relato das atividades desenvolvidas na sessão escola e também na sessão família.

M5 – Um dos instrumentos de mediação pertencentes à Pedagogia da alternância, possibilitando melhor integração entre família e escola por meio de registros ali construídos.

M7 – É um instrumento que é um elo entre escola e família. O diálogo para que a escola possa estar mais perto da família.

As afirmações também evidenciam que o CA tem por função aproximar e articular os espaços formativos: escola – família – comunidade. Esse acompanhamento do desenvolvimento do estudante acontece através dos registros dos diversos tipos de atividades vivenciadas pelos educandos nas sessões escola e família. Tais afirmações vão ao encontro da caracterização feita por Silva e Gonçalves (2019, p. 3658), na qual definem que o CA é um “Instrumento Pedagógico mediador da interlocução entre o Centro de Formação por Alternância (CEFFA) e a família, referente ao acompanhamento e à orientação dos estudantes nas sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade”. Nesse sentido, as respostas dos monitores 3, 4 e 8, a seguir, complementam o que foi levantado pelo monitor 1 e por Silva e Gonçalves (2019).

M3 – O caderno de acompanhamento é um dos principais instrumentos da pedagogia da alternância. Nele, os estudantes registram relatos e reflexões sobre suas vivências tanto na sessão escola como na sessão família.

M4 – É um instrumento de registro que a EFAORI utiliza para monitorar e acompanhar as atividades, práticas na propriedade, comportamento, visitas...resumidamente registra o desenvolvimento teórico e prático dos estudantes.

M8 – É um instrumento da Pedagogia da Alternância utilizado pelas Escolas Famílias Agrícolas - EFA'S, como acompanhamento individualizado para registrar, monitorar, avaliar o andamento de atividades, tutoria, relatórios Sessão Escola (SE) e Sessão Família (SF), onde o estudante relata em forma de texto todas as atividades desenvolvidas durante as Sessões Escola e Família. [...]

Característica da PA, a relação entre teoria e prática surge nos trechos analisados e demonstram uma série de metodologias que tem como objetivo a formação integral do estudante. O M3 relata que no CA há “relatos e reflexões” sobre as vivências dos estudantes, essa prática de refletir sobre a própria vida em comunidade colabora para o desenvolvimento da consciência crítica. O desenvolvimento dessa habilidade está determinado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na EM13LP15, que orienta sobre a necessidade do estudante “planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo [...]” (Brasil, 2018, p. 509). Em outro trecho, o M8 reafirma essa ideia do uso do CA para a reflexão da realidade e da colaboração entre escola, representada pelo tutor, e a família.

M8 – [...] O tutor ou a tutora monitora, corrige, dialoga com a família por esse caderno e vice-versa, a família faz o mesmo com o tutor ou a tutora do/a filho/a. O desenvolvimento do estudante é registrado nesse caderno, dificuldades, avanços, comportamento, participação, desempenho das atividades, notas bimestrais, conselho formativo, atividades repassadas para SF, etc.

Foi perguntado na questão 8 (oito): “O Caderno de Acompanhamento colabora com o desenvolvimento da escrita dos estudantes? Se sim, de que forma?”. É consenso entre os monitores que o CA contribui nesse processo. Apontam que, por meio dessa mediação, os estudantes praticam semanalmente a escrita, com uma interação entre o tutor e a família, que fazem correções e devolutivas para colaborar com a redação dos textos, organização das ideias e melhoria de competências linguísticas. Tais percepções remetem ao discutido em sessão anterior por Antunes (2016) sobre a promoção de competências por meio da reflexão e análise do próprio processo de escrita. Nesse contexto, entre as respostas abaixo, destaca-se a do M7, que ressalta o CA como uma forma de prática de escrita que resiste aos meios eletrônicos.

M1 – Colabora pela recorrência semanal do exercício de escrita autoral orientado por um professor tutor e acompanhado pela família.

M3 – O caderno de acompanhamento colabora de forma muito positiva na escrita dos estudantes, pois auxilia na construção e organização das ideias, promove a prática da escrita e estimula a consciência crítica.

M7 – Sim, muito, pois hoje os estudantes estão habituados aos meios eletrônicos, escrevem muito errado e o caderno é uma forma deles praticarem a escrita e a verbalização do português.

M8 – O caderno de acompanhamento colabora com o desenvolvimento da escrita dos estudantes através dos relatórios que os mesmos escrevem na SE e SF, dando condições para melhorar a desenvoltura na ortografia, gramática, leitura, no Português como um todo.

Entretanto, foi apontado em um dos depoimentos que a contribuição do CA no desenvolvimento de escrita não pode ser considerada uma regra, por não colaborar com todos estudantes da mesma forma, como apresentamos na afirmação do M5 – “É possível, embora não se possa considerar como uma regra. Por meio da escrita contínua se teria desenvolvido e aprimorado, no entanto nem todo estudante nisso alcança êxito”.

Na questão 9 (nove), perguntamos: “Como tutor, quais as suas dificuldades em orientar seus tutorandos na escrita do Caderno de Acompanhamento?”. Nas afirmações que seguem, abordaram-se questões como a defasagem na aprendizagem de escrita, o não reconhecimento do sentido e/ou importância do CA, dificuldades em descrever ou argumentar, pouco conhecimento das características estruturais do texto, desvios de coesão e coerência, hábitos de escrita digital e falta de motivação para escrever.

M1 – Conhecimento da norma da língua portuguesa abaixo do esperado para o ensino médio, falta de detalhamento e argumentação no desenvolvimento dos assuntos.

M2 – Muitos estudantes não veem sentido do caderno de acompanhamento, não valoriza a escrita fora da escola, pouco conhecimento com estruturas básicas do texto (início, meio e fim).

M3 – Entre as principais dificuldades enfrentadas, destaca-se a orientação para o desenvolvimento da consciência crítica, bem como o desafio de auxiliar alguns estudantes na construção da escrita, especialmente no que se refere à coerência e coesão textual.

M5 – A maior dificuldade está na conscientização da importância, de seu convencimento, inclusive quando se reflete sobre o contexto em que se inserem, onde toda escrita é digital.

Nesse contexto, o M6 aponta que “não ter formação acadêmica direcionada ao estudo da língua portuguesa” é um desafio para a orientação dos estudantes na escrita do CA. Dessa forma, apontam a necessidade de parcerias nesse trabalho, com visto na resposta do M4, quando afirma que “alguns estudantes chegam na EFAORI com enorme dificuldade na escrita, não tem preocupação em melhorar, mas felizmente tem aqueles muito organizados e com escrita muito boa. É necessário ter parceria com outros professores para juntos ajudá-los”.

A questão 10 (dez) questionava: “Como tutor, você dialoga com os professores de Língua Portuguesa sobre as dificuldades de escrita que seus tutorandos apresentam durante a produção do Caderno de Acompanhamento?”. As respostas dos monitores indicam que há interação com os professores de língua portuguesa, que tem por objetivo auxiliá-los a compreender as dificuldades dos estudantes, melhorar a organização e a qualidade da escrita, como percebemos nas afirmações dos monitores 3, 4 e 5.

M3 – Sim, em alguns momentos recorri aos professores de língua portuguesa em busca de orientações que me ajudassem a encontrar estratégias para auxiliar os estudantes na melhor organização de suas ideias, e na inclusão de mais detalhes em seus relatórios.

M4 – Sim, sempre procuro saber como eles estão no desenvolvimento de textos nas aulas de português, creio que poderia ser melhor, mas muitas vezes a falta de tempo e planejamento prejudica esse diálogo.

M5 – Sim, quando há oportunidade ou quando alguma situação assim exige.

Na questão 11 (onze), indagamos “Como você avalia a participação das famílias na construção do caderno de acompanhamento?”. A maioria das respostas avalia a participação das famílias como baixa ou restrita, limitando-se, muitas vezes, apenas pela assinatura ao final dos textos semanais. Ressalta-se, também, a incompreensão do papel e da importância da mediação por parte das famílias. A falta de engajamento das famílias é ponto de atenção, pois, segundo Alves e Conceição (2023, p. 15), “a dinâmica proporcionada pelo ensino em alternância, necessita da ligação escola e família, para que o processo de ensino-aprendizagem do estudante

se constitua com a participação colaborativa de toda a comunidade escolar”. Dessa forma, o M6 pondera a necessidade da formação familiar sobre o CA e o seu papel no acompanhamento – como o próprio nome apresenta Caderno de Acompanhamento – e escrita deste. Entretanto, foi apontado que, quando utilizado, os registros limitam-se a tratar questões da rotina dos estudantes na escola. Os trechos subsequentes demonstram tais concepções.

M1 – Em geral, os textos apresentam poucas marcas da participação das famílias em sua construção. Essa participação ocorre com mais frequência para tratar de necessidades específicas da rotina do estudante na sessão escola.

M3 – Percebo que a participação da família na construção do caderno de acompanhamento é muito limitada. Embora as famílias assinem os relatórios, muitas vezes não os leem com atenção. Poucas famílias utilizam o caderno como instrumento de diálogo.

M4 – Infelizmente muitas famílias sabe que existe mas não dão importância.

M6 – A participação efetiva das famílias é ponto importantíssimo na relação entre o instrumento, caderno de acompanhamento, e a formação do indivíduo, sendo essencial sua formação sobre o melhor uso do caderno e suas implicações.

Por fim, questionou-se aos monitores “Como deveria ser um material didático para auxiliar os estudantes da 1ª série a redigir o Caderno de Acompanhamento?”. Em respostas como as dos monitores 5 e 8, é apontada a necessidade de um material claro, objetivo, com uma linguagem acessível e de fácil compreensão. Reforçam que deve conter orientações sobre como estruturar os textos, com modelos, orientações passo a passo, cronogramas ou manuais que ajudem a organizar os relatos. Esses apontamentos reafirmam as reflexões de Rinco e Silva (2017, p. 563) quanto ao trabalho com “os elementos que constituem cada gênero textual e os identificam, como o estilo verbal, o conteúdo temático e a estrutura composicional”. Segundo os monitores, precisa, ainda, ser capaz de estimular o interesse, além de envolver as famílias, e não somente os estudantes.

M5 – Elaborado em linguagem acessível e contextual, que lhes desperte interesse, não cause tédio ou que não lhes cause imediata resistência. Seria necessário um material curto, preciso e capaz de gerar identificação.

M8 – O material didático para auxiliar os estudantes da 1ª série a redigir o caderno de acompanhamento deveria ser um memorial descritivo do que é o caderno, a importância, a estruturação, o que precisa conter, utilização como um material para redação, o diálogo entre escola e família.

A seguir, apresentam-se as respostas obtidas no questionário aplicados às professoras de Língua Portuguesa. Nesse questionário, foram trabalhadas questões que buscam melhor compreensão sobre a estrutura do gênero textual CA.

4.4.2 Caderno de Acompanhamento sob a ótica das professoras de Língua Portuguesa

A Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) possui duas professoras de língua portuguesa. O questionário de pesquisa destinado a elas foi estruturado com seis questões objetivas e seis questões discursivas. As questões objetivas tiveram como objetivo caracterizar o perfil das professoras, buscando dados sobre a idade ⁽¹⁾, gênero ⁽²⁾ formação acadêmica ⁽³⁾, profissional ⁽⁴⁾, tempo de serviço na instituição ⁽⁵⁾ e séries em que ministra as aulas ⁽⁶⁾. As questões discursivas são sobre a estrutura do gênero textual Caderno de Acompanhamento (CA) e o seu uso como mediação auxiliar ao ensino da escrita no cotidiano da EFAORI.

Durante as análises, trataremos as participantes da pesquisa como Professora 1 (P1) e Professora 2 (P2). Ambas com idade entre 46 e 55 anos. A P1 possui pós-graduação em nível de mestrado e trabalha na EFAORI há mais de 16 anos. Atualmente, ministra aulas de Língua Portuguesa na primeira série. A P2 possui pós-graduação *latu senso* e trabalha na instituição há mais de 11 anos, ministra aulas na segunda e terceira série.

Na questão 6, questionamos: “Como você caracteriza o gênero Caderno de Acompanhamento? a) quanto ao tipo textual; b) quanto aos interlocutores; c) quanto à estrutura; d) quanto ao nível de linguagem; e) quanto à função”. P1 caracteriza o gênero textual como tipologia mista, englobando a narração, descrição e dissertação. Da mesma forma, a P2 caracteriza-o como dissertativo e expositivo; o que reforça a ideia de um gênero de tipologia mista. Essa é uma situação natural, pois “de maneira geral, vai-se notar que há uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais” (Marcuschi, 2008, p. 158)

Quanto aos interlocutores, destaca-se o papel principal de três agentes: o estudante, o tutor, que realiza o acompanhamento individualizado com esse estudante; e a família. No entanto, pode-se haver interação entre outros professores e outras mediações da Pedagogia da Alternância (PA), num trabalho interdisciplinar, como ressaltado pelas professoras:

P1 – Basicamente os interlocutores são: estudante, tutor@ e família, no entanto, às vezes há outras interações, por exemplo um professor solicita relatório de visita, complemento a algum conteúdo transversal, registro de palestra, intervenção externa etc.

P2 – No caderno de acompanhamento participam ou deveriam participar os familiares, lendo, auxiliando os filhos e dando feedback; o professor/tutor que orienta a elaboração do texto/caderno, bem como os demais educadores que podem opinar, deixar recado e contribuir em sua construção.

As afirmações seguintes sobre a estrutura do CA caracterizam-no composto por relatórios das sessões escola e família, com registros de estadias, experiências, programações,

lista de atividades, relatos do tutor e da família. Existem, ainda, partes não verbais como organização visual (diferentes letras, margens, cores etc), gravuras e colagens de bilhetes, folders ou outros textos recebidos pelo estudante durante as sessões.

P1 – O Caderno de Acompanhamento, como o próprio nome diz, é estruturado em formato “caderno”. Instrumento de registro escrito dos relatórios das sessões (escola x família), estadias, experiências, anexos das programações de cada sessão, lista de atividades de retorno ao meio, anotações da Tutoria e das Famílias. Já foram utilizadas diversas formas de organização, na forma de agenda, portfólio, pasta etc.

P2 – O interessante do caderno de acompanhamento é que ele funciona como um livro didático: não basta apenas a parte textual, que é primordial, mas também a “arte”, a parte não-verbal – gravuras, bilhetes recebidos, folders.

As professoras orientam que se preconiza, para a elaboração do CA, a ‘norma padrão’ da Língua Portuguesa e a utilização de vocabulário técnico nas descrições de atividades, já que o ensino médio na EFAORI é integrado ao curso Técnico em Agropecuária. A P2 faz um alerta quanto a dificuldade dos estudantes no uso da variante padrão na construção dos textos, ressaltando o uso da língua coloquial na escrita.

P1 – Recomenda-se a linguagem formal, norma culta da língua na elaboração de textos relatórios das sessões. Em casos de entrevistas, atividades ligadas aos estudos regionais, permite-se a linguagem coloquial.

P2 – O ideal é que os estudantes utilizem a linguagem formal e técnica (curso agropecuário). No entanto, a cada ano os estudantes têm mais dificuldade em utilizar a linguagem padrão; coisas básicas como separação de sílabas e acentuação são desconhecidas.

Relativo à função do CA, a P1 ressalta seu caráter mediador da relação entre escola e família. Nesse acompanhamento individualizado, é a maneira que possibilita à família conhecer o trabalho desenvolvido na escola durante o internato, relatado pelo estudante no CA e, da mesma forma, permite ao tutor conhecer a realidade de trabalho e rotina de estudos praticada na sessão família. Alves e Conceição (2023, p. 14) acrescentam que o CA fortalece “o fazer pedagógico, bem como a partilha e o compromisso com a formação do estudante, consolidando os dois espaços na mesma perspectiva”. Ainda sobre a função, a P2 traz outro ponto de vista, discutindo o uso das funções referenciais e emotivas da linguagem, utilizada na composição do CA como uma forma de, durante os relatos, expressar vivências, pensamentos, questionamentos e emoções. Tais compreensões são confirmadas nos trechos:

P1 – O Caderno de Acompanhamento tem a função específica de estabelecer a relação entre escola e família. Os registros em relatórios são demonstrativos das principais atividades formativas realizadas em cada tempo e espaço. Relatório da Sessão Escola

e Relatório da Sessão Família. O estudante é responsável em organizar, fazer os registros que são apresentados e colhidas as assinaturas da Família e da Tutoria.

P2 – A predominante é a função referencial da linguagem. Além dela é utilizada a emotiva, pois os estudantes precisam colocar suas impressões, desafios, sentimentos, diante das vivências do dia a dia da escola.

Foi perguntado na questão 7 (sete): “Quais as suas dificuldades em ensinar os estudantes na escrita do Caderno de Acompanhamento?”. Percebe-se, nas afirmações seguintes, que houve consenso entre as professoras quanto às dificuldades que os estudantes trazem de séries anteriores na aprendizagem de leitura e escrita, o que compromete o letramento. A P2 discute sobre desafios na escrita quanto à coesão, coerência e pessoalidade textual.

P1 – A principal dificuldade é de letramento, sendo que alguns estudantes chegam no Ensino Médio sem saber ler e escrever.

P2 – Hoje os estudantes desconhecem, ou não se lembram, de conteúdos essenciais que são aprendidos no Ensino Fundamental. Assim, eles chegam no Ensino Médio com muita dificuldade na escrita em geral, como por exemplo, alguns não sabem escrever o próprio nome. Outra grande dificuldade é a linearidade do texto: colocar numa sequência lógica aquilo que realmente é importante. Muitos escrevem um texto grande, mas repetitivo e sem o que realmente interessa. Fazê-los compreender que não é o tamanho do texto, mas a qualidade, o encadeamento das ideias de forma clara que é relevante. Para finalizar, a compreensão de que o relatório não é simplesmente uma sequência de informações frias ou a transcrição da programação da semana. É necessário que o estudante deixe as suas impressões, desafios, medos, superações. Encontrar o equilíbrio entre a 3ª pessoa (impessoalidade) e a 1ª pessoa tem sido desafiante.

Analisando esse contexto, ao realizar um estudo sobre a recomposição das aprendizagens na educação básica após o período pós-pandemia da Covid-19, Santos e Cruz (2023, p. 18) coadunam com os relatos das professoras, ao abordar que “os resultados revelaram que existe uma grande falta de interesse, foco, motivação, uma rotina de estudos, uma perda de hábitos e ritmos de estudos referentes aos alunos/as. Além disso, fica evidente uma realidade precária dos indivíduos envolvidos no que concerne a conhecimentos básicos de alfabetização, leitura, escrita e interpretação [...]”.

Na questão 8 (oito), indagamos: “Você utiliza os textos produzidos no Caderno de Acompanhamento durante as aulas de Língua Portuguesa? Se sim, de que forma?”. Nas respostas das professoras, destacamos que a utilização do CA durante as aulas de Língua Portuguesa foi descrita como uma prática cotidiana. É uma mediação utilizada desde os primeiros momentos de aula da semana, sendo utilizado para o ensino de aspectos gerais da produção textual, como coesão, coerência e gramática; além do trabalho interdisciplinar. Tal prática é defendida por Antunes (2002, p. 72) para que “as regras linguísticas ganhem seu

caráter de funcionalidade, uma vez que são definidas de acordo com as particularidades de cada gênero”.

P1 – O Caderno de Acompanhamento é instrumento sempre utilizado nas aulas de língua portuguesa, produção de texto, arte e projeto de vida. Na primeira aula na segunda-feira é feita a conferência dos cadernos, se os relatórios foram feitos, solicita-se a leitura de pelo menos um relatório, conferindo as partes indispensáveis: introdução, desenvolvimento, conclusão. Outra forma, cobrado a escrita de pelo menos um parágrafo sobre temas transversais apresentados na acolhida, em aulas, palestras etc – observa-se e orienta-se a produção para que não seja meramente descritiva.

P2 – Utilizo. Na maioria das vezes levo as dificuldades dos estudantes para a sala de aula; retiro frases, construções para explicar a matéria. Sempre procuro associar o que estou explicando com a produção textual dos cadernos, tanto o de acompanhamento quanto o da realidade.

Perguntamos na questão 9 (nove): “Como é o diálogo entre os professores tutores e os professores de Língua Portuguesa sobre as dificuldades de escrita dos estudantes na realização do Caderno de Acompanhamento?”. Da mesma forma, como relatado pelos tutores na sessão anterior, o diálogo entre tutores e professores de Língua Portuguesa ocorre, porém sem uma sistemática específica e ao acaso, em conversas individuais ou momentos de reuniões de finalização de bimestre. P2 relata situação em que o professor de Língua Portuguesa é culpabilizado pelo mal desempenho do estudante na escrita do CA. Constatamos esse cenário nas afirmações:

P1 – O diálogo entre professores tutores ainda é bem pouco, por falta de tempo de socialização, maioria das vezes acontece no final do bimestre, em conselho de classe. Não há uma forma ou critério estabelecido para que aconteça essa troca.

P2 – Alguns dialogam, buscando uma forma de ajudar o estudante, pedem dicas ou relatam as principais dificuldades para que a gente explique e tire dúvidas em sala de aula. Outros já “culpam” o professor de Português.

Na pergunta 10 (dez) questionamos: “Como você avalia a participação das famílias na construção do Caderno de Acompanhamento?”. A participação das famílias foi considerada, pelas professoras, como deficiente, demonstrando desconhecimento da importância do CA na formação dos estudantes, principalmente quando esses se encontram na primeira série. Em alguns casos, a participação limita-se a assinar os relatórios escritos pelos filhos, sem a leitura dos textos. Entretanto, há uma contribuição com a escola quando essa participação é efetiva, pois os *feedbacks* relevam as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, o que possibilita uma intervenção do professor naquilo que foi apontado. Nesse sentido, apontam que

P1 – Não há como nivelar a participação das famílias, visto que algumas apenas assinam, outras participam mais ativamente, destacando algumas dificuldades encontradas nas listas de atividades, fazendo alguma recomendação, estabelecendo uma boa relação entre escola e família etc.

P2 – Em geral a participação é fraca. Poucos familiares acompanham realmente a elaboração do caderno. Esses ajudam a corrigir a escrita, cobram organização, estão inteirados da participação do estudante e do que acontece na escola, e o melhor, dão o “feedback”. Talvez o mais problemático seja com os estudantes das Primeira Série. A maioria dos estudantes e das suas famílias não entendem o Caderno de Acompanhamento. Por exemplo: alguns pais nunca leram ou folhearam o caderno – apenas assinam.

Ao final, na questão 11 (onze), perguntamos: “Como deveria ser um material didático para auxiliar os estudantes da 1ª série a redigir o Caderno de Acompanhamento?”. Foi sugerido que seja sistematizado com um passo a passo de cada etapa do processo de escrita e ilustrado com exemplos. Destacam:

P1 – O Caderno de Acompanhamento é uma mediação didática da Pedagogia da Alternância e tem uma metodologia própria de organização na forma de agenda das sequências de formação. O material didático mais utilizado, são as fichas para composição da pasta ou caderno no formato portfólio. Fichas: a) Tutorial de elaboração do Caderno de Acompanhamento; b) Como fazer Relatórios; c) Programação da Sessão Escola; Lista de Atividades da Sessão Família; Ficha de Autoavaliação e Desenvolvimento do Meio etc...

P2 – Já tivemos uma apostila que auxiliava os estudantes. Na verdade, essa apostila funcionava como o Caderno de Acompanhamento, com orientações. Na época, achei que engessava muito a construção do Caderno. Para melhor compreensão dos estudantes o material deve conter um passo a passo, com exemplos.

Tais relatos são importantes para as próximas etapas da pesquisa “Caderno de Acompanhamento como gênero textual na EFA de Orizona: implicações para o ensino da escrita”, pois nortearão a elaboração de um caderno pedagógico para auxiliar o trabalho dos professores de Língua Portuguesa no ensino da escrita em Escolas Famílias Agrícolas, utilizando como mediador o CA.

4.5 Considerações Finais

Este estudo objetivou averiguar, na percepção dos educadores, quais as contribuições do gênero textual Caderno de Acompanhamento (CA) no processo de ensino e aprendizagem da escrita. A abordagem teórica teve como fundamento principal os estudos de Marcuschi (2008). Desse modo, sua teoria reforça a noção de o CA é um gênero textual dinâmico, construído por mais de um interlocutor, estruturado para atender as necessidades sociais, comunicacionais e ideológicas da Pedagogia da Alternância. Assim, o gênero cumpre sua

função ao mediar as ações comunicativas entre os diferentes espaços formativos da Alternância – Tempo Escola/Tempo Comunidade, colaborando com um processo educativo participativo e dialógico, a fim de promover uma educação ativa e colaborativa, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao longo do estudo, evidenciou-se como o CA se difere de outros gêneros textuais tradicionalmente utilizados no ensino, revelado pelas suas funções social e pedagógica específicas. Sua estrutura é composta por registros descritivos, argumentativos e informativos, o que demonstrou a pluralidade de funções que o CA desempenha na formação do alternante, contribuindo para o acompanhamento individualizado e integral do processo educacional.

Entre as principais contribuições do CA no ensino, destacou-se a prática contínua da escrita, o que possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas, como a organização e exposição de ideias, e o fortalecimento da consciência crítica. Ao mesmo tempo, foram apontadas fragilidades que comprometem sua plena eficácia, como as dificuldades de escrita herdadas do ensino fundamental, o pouco de hábito de leitura, a interferência das práticas digitais na construção textual e a resistência de alguns estudantes em compreender a importância do registro. Além disso, o envolvimento das famílias ainda se mostra insuficiente, restrito à assinatura dos cadernos, revelando a necessidade de maior formação quanto ao papel que desempenham nesse processo.

Por ser um gênero textual complexo, de tipologia mista, exige um trabalho constante em sala de aula para potencializar sua função educativa. Nesse sentido, a proposta de materiais de apoio que orientem a estruturação dos textos, ofereçam exemplos e metodologias de escrita pode ser um caminho viável para reduzir as dificuldades dos estudantes. Do mesmo modo, a articulação entre tutores e professores de Língua Portuguesa deve ser intensificada, permitindo a construção de estratégias interdisciplinares mais consistentes.

Com base nos resultados, considera-se que o CA potencializa o desenvolvimento da escrita nos estudantes no contexto da Escola Família Agrícola de Orizona. Contudo, sua efetividade depende da criação de políticas pedagógicas que valorizem sua função, da produção de materiais didáticos adequados e da formação continuada dos monitores. Além disso, o fortalecimento da participação familiar e a integração entre diferentes agentes educativos são fatores indispensáveis para que o CA alcance todo o seu potencial como gênero textual mediador do ensino da escrita e da formação integral dos estudantes do campo.

4.6 Referências

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 65–76, 2002. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A; PALOMANES, R (orgs). **Ensino e produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

ALVES, Ricardo Pereira; CONCEIÇÃO, Cristiano Almeida da. Os instrumentos pedagógicos na formação via alternância. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-25, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i1.7614>

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

CALIARI, Rogério. **A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: < <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2173>. Acesso em: 28 nov. 2024.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**/. Petrópolis, Ed. Vozes, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, Carolyn Rae. Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014). **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 56–72, 2015. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-5.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 9-29.

NOSELLA, Paolo. Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil conflitos e desafios. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 12, p. 9-19, 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3069>. Acesso em: 15 dez. 2024.

OLIVEIRA, Daniela Gomes de. **Gêneros textuais e ensino: uma proposta interdisciplinas para produção escrita no ensino médio**. 2024. 117 p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação) – Universidade de Uberaba, 2024. Disponível em: <<https://dspace.uniube.br/bitstream/123456789/2895/1/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Daniela%20Gomes%20de%20Oliveira.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2025.

RINCO, Joana Henrique; SILVA, Tairine Francisquini da. Os multiletramentos e os textos multimodais: um novo desafio para o ensino de leitura na sala de aula. **Revista Práticas de Linguagem**, p. 559-575, v. 7, n. 3, 2017. DOI: <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2017.v7.28477>.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (org.). **Estudos Enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas**, Campinas: Pontes/FAPESP, 2001, p. 163-185.

SANTOS, Alexandre José; CRUZ, Lilian Moreira. Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 04, n. 11, p. 1-21, jan./dez, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/17366/10455> . Acesso em: 20 out. 2025.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Mara Regina Santos de Mendonça. Gêneros textuais: um importante integrante na estrutura da comunicação. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 8, p. 342–350, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/218>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira**. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11612/854>>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira. O gênero caderno de acompanhamento na pedagogia da alternância: espaço de diálogo entre família e escola. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3655-3668, abri. / jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n2p3655>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, Cícero da. Formação e letramento no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância: alguns apontamentos. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 473-491, ago. 2019. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-21667>>. Acesso em: 14 dez. 2024.

TEIXEIRA, Renata Passos. **A Curadoria da Informação nas Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio das Escolas Públicas de Pires do Rio-GO**. 2024. 149 p. Dissertação

(Mestrado em Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica) - Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/4246>>. Acesso em: 18 dez. 2024.

5 CADERNO DE ACOMPANHAMENTO: UMA SEMENTE QUE DEU FRUTO

Considerando os resultados obtidos nas etapas anteriores da pesquisa e as demandas identificadas no contexto da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), este capítulo apresenta o processo de elaboração e avaliação do Produto Educacional (PE), intitulado “Caderno de Acompanhamento: um gênero textual da Pedagogia da Alternância”. Partindo das discussões teóricas sobre o ensino da escrita, os gêneros textuais e a Pedagogia da Alternância, propõe-se um material didático voltado ao trabalho com o gênero textual Caderno de Acompanhamento em aulas de produção textual. Além da descrição do percurso de produção do PE, apresenta-se sua avaliação por docentes da área de Língua Portuguesa da EFAORI, buscando analisar suas potencialidades, fragilidades e possibilidades de contribuição para o ensino da escrita na Educação do Campo.

Resumo: A Pedagogia da Alternância é uma proposta pedagógica para a Educação do Campo e articula seu trabalho por meio de mediações didáticas. Este estudo teve como objetivo elaborar um Produto Educacional (PE), um caderno pedagógico sobre o gênero Caderno de Acompanhamento (CA) com o intuito de colaborar com orientações teórico-metodológicas e práticas para as aulas de escrita. Neste artigo apresentamos desde o planejamento até a avaliação do PE, que faz parte do objetivo do estudo. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva dos Gêneros Textuais, compreendidos como práticas sociais, e na concepção da Pedagogia da Alternância, que articula os tempos formativos da escola e da comunidade, tendo o (CA) como uma de suas mediações didáticas. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e aplicada, sendo o PE construído a partir de revisão bibliográfica e da análise das contribuições de professores(as) da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI). Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado, posteriormente analisado por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados indicam que o PE apresenta clareza, organização e linguagem adequada ao público-alvo, além de relevância para a prática docente e potencial de contribuição para o desenvolvimento da escrita dos estudantes. A análise também evidencia a necessidade de adaptação do material às especificidades de cada contexto escolar, bem como possibilidades de aprimoramento, como a diversificação das atividades propostas. O estudo contribui para a ampliação das discussões sobre o ensino de gêneros textuais na Educação do Campo e para a valorização do CA como prática social. Além disso, reforça o papel dos Mestrados Profissionais na produção de materiais didáticos aplicáveis à realidade educacional, promovendo a articulação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Educação do Campo; Mediações didáticas; Gêneros textuais; Escrita; EFAORI.

5.1 A semente plantada começa a germinar

A implantação e avanço de políticas públicas de formação e aprimoramento docente são essenciais na busca de uma educação de qualidade. Nesse contexto, os Programas de Pós-Graduação (PPGs) se expandem pelo Brasil, buscando a qualificação dos docentes, o que impacta positivamente no desenvolvimento social e econômico nacional (Cyrino; Rizatti; Rôças, 2023).

O mestrado profissional (MP) é uma das políticas públicas de aperfeiçoamento vigentes. Instituído pela Portaria nº47/1995, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e, atualmente, regido pela Portaria nº60/2019, objetiva a capacitação de profissionais para práticas inovadoras, que possam solucionar demandas sociais e econômicas, contribuindo com a agregação de conhecimento e o aumento da produtividade de empresas e organizações públicas e privadas (Brasil, 2019).

Em 2011, a área 46, de Ensino, foi criada pela Portaria nº 83/2011 da Capes. A partir de então,

os cursos de pós-graduação vinculados a ela têm como objeto a mediação do conhecimento científico, a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, construindo pontes entre diferentes áreas e processos educativos. Destinam-se, principalmente, a professores da educação básica e/ou profissionais de ensino formal ou não formal vinculados a diferentes campos do conhecimento (Leite, 2018, p. 331).

Além da capacitação de docentes para atuarem junto as suas comunidades aplicando o conhecimento adquirido durante a pós-graduação, os MPs têm como objetivo a construção de processos e/ou produtos educacionais que colaborem para sanar ou mitigar lacunas encontradas durante a formação na Educação Básica, Tecnológica e Superior, fomentando transformações no ensino e aprendizagem, numa perspectiva interdisciplinar (Brasil, 2025). Dessa forma, almeja-se aproximar a universidade da escola, ou seja, o conhecimento científico gerado pelos MPs do contexto educacional, impactando o desenvolvimento regional/nacional.

Nessa perspectiva, a área de Ensino retrata a importância de uma avaliação qualitativa da formação docente oferecida pelos MPs e, no que se refere ao desenvolvimento dos processos e produtos educacionais, observa-se a relevância de:

Publicações problematizando a produção e/ou utilização de produtos educacionais; publicação de e-books e materiais didáticos que contribuam com o ensino; acompanhamento da produção e divulgação/replicação de materiais didáticos e sua utilização em instituições a que se destinam; divulgação de materiais didáticos em ambientes criados com esta finalidade como, repositórios específicos das IES e/ou nacionais (Brasil, 2025, p. 24).

Assim, este artigo objetiva elaborar um Produto Educacional (PE), um caderno pedagógico sobre o gênero Caderno de Acompanhamento (CA) com o intuito de colaborar com orientações teórico-metodológicas e práticas para as aulas de escrita. Ele é resultado da pesquisa “Caderno de Acompanhamento como gênero textual na EFA de Orizona: implicações para o ensino da escrita”, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica - PPGEEnEB, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí.

A relevância do PE proposto está na inovação de produzir um caderno pedagógico com foco no gênero textual Caderno de Acompanhamento, visto que durante buscas de PEs sobre o gênero em questão, na plataforma EduCAPES⁶, ao usar os descritores “Pedagogia da Alternância” e “Caderno de Acompanhamento”, dos 202 resultados encontrados, 05 apresentavam abordagem superficial sobre o Caderno de Acompanhamento e nenhum se referia especificamente a ele. Ademais, pesquisas semelhantes nas bases *Google Acadêmico* e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) também confirmaram a ausência de PEs na temática deste estudo.

A escolha dessa temática surgiu da vivência em sala de aula, ao observar as potencialidades do gênero textual Caderno de Acompanhamento para a prática de escrita dos estudantes do Ensino Médio integrado ao Técnico em Agropecuária, em uma Escola Família Agrícola. No entanto, com a problemática da ausência de material didático de apoio ao trabalho docente se mostrava como um dos desafios a ser transposto durante a prática pedagógica cotidiana, na qual o professor precisava desenvolver materiais próprios para auxiliar no ensino do gênero.

As Escolas Famílias Agrícolas utilizam a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica. Tal pedagogia é direcionada à Educação do Campo e se estrutura na alternância de tempos formativos, denominados Tempo Escola e Tempo Comunidade (Nosella, 2020). Utiliza-se de Mediações Pedagógicas próprias destinadas a articular os dois tempos de formação. O Caderno de Acompanhamento é uma dessas mediações responsáveis pelo diálogo contínuo entre escola, estudantes e famílias (Silva, 2020). Assim, nessa interação comunicativa, constitui-se como um gênero textual.

⁶ As buscas foram realizadas no ano de 2024, quando as pesquisas para desenvolvimento deste produto educacional se iniciaram. Novas buscas em 2026 confirmam os resultados anteriores quanto à ausência de PE sobre o gênero textual Caderno de Acompanhamento.

Neste cenário, após um estudo sistemático sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil e suas mediações; especificamente, o gênero textual Caderno de Acompanhamento, propõe-se um caderno pedagógico como PE, classificado por Rizzati *et. al* (2020, p. 4-5) como “material didático: produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais”, dentre os quais se encontra “[...] material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos [...]”.

Para a produção do PE, Gonçalves *et al.* (2019, p. 78-79) destacam cinco critérios de observação:

1. Linguagem: capacidade de expressar o conteúdo do produto educacional de forma clara, correta e adequada; que faz relação direta com sua apresentação provendo a qualidade visual e organizacional a fim de torná-lo mais intuitivo e receptivo para o público-alvo a que se destina;
2. Capacidade de reaplicação: potencial do produto de ser reproduzido e/ou utilizado pelo público-alvo a que se destina;
3. Internacionalização: possibilidade de replicação e/ou utilização do produto por público-alvo de outros países cujo idioma é diferente daquele adotado pelo país de origem do produto;
4. Disponibilidade: tornar o produto disponível em redes, repositórios e/ou plataformas que permitam o alcance pelo público-alvo; possibilitando a divulgação e popularização
5. Acessibilidade: qualidade de tornar acessível o produto educacional por pessoas com deficiência, de forma autônoma e segura, totalmente ou parcialmente assistido.

Além dos critérios apresentados, Leite (2018) orienta que para se tornar um PE, o protótipo elaborado fundamentado em pesquisa necessita passar por um processo de avaliação. Esta segue parâmetros elaborados pela Capes para os programas de Pós-Graduação. Outrossim, tais produtos devem ser registrados, passíveis de utilização das redes de ensino e de acesso livre à população em redes *on-line*, abertas ou fechadas, constante em repositórios nacionais e/ou internacionais.

Ao examinar o relatório técnico da Capes acerca das produções técnicas, Rizatti *et al.* (2020) delinearam seis critérios para a avaliação dos produtos educacionais: Complexidade, Registro, Impacto, Aplicabilidade, Aderência e Inovação. A proposta inclui, ainda, uma ficha de validação destinada à análise dos PEs desenvolvidos nos Mestrados e Doutorados Profissionais. Tal instrumento foi aprovado em Seminário de Área para subsidiar o processo de qualificação dos produtos educacionais.

Nesse contexto, partiu-se à elaboração do caderno pedagógico intitulado “Caderno de Acompanhamento – um gênero textual da Pedagogia da Alternância”. Na próxima seção, explanamos o PE.

5.2 As raízes que sustentam o Produto Educacional

Inicialmente, para a produção do PE, é necessário compreender o contexto em que o Caderno de Acompanhamento está inserido, a Pedagogia da Alternância (PA). Nascida na França no ano de 1935, essa proposta pedagógica pretendia conservar os jovens filhos de agricultores em suas propriedades rurais, sem que para isso necessitassem deixar de estudar (Granereau, 2024). A proposta, então, é um modelo que organiza a formação em dois tempos: um em que o estudante permanece com a família (comunidade) e outro em que ele está escola em formato de internato.

Gimonet (2007) apresenta que a Pedagogia da Alternância está estruturada em quatro pilares, sendo eles a formação integral, o desenvolvimento do meio, a alternância e a associação local. Discute, ainda, que por meio da associação local, como representação das famílias e da comunidade, e da alternância como metodologia adequada, é possível alcançar as finalidades da formação integral dos estudantes, para que sejam capazes de construir seus projetos de vida, e do desenvolvimento do meio social, humano, político e econômico.

Para garantir a associação dos dois tempos de formação, considerada por Nosella (2020) como a essência da PA, foram desenvolvidos procedimentos e instrumentos didáticos e científicos particulares, os quais são denominadas mediações didáticas (Begnami; Burghgrave, 2023). Pode-se citar como as principais mediações o Plano de Estudo, Colocação em Comum, Visita às famílias, Visita de Estudo, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Atividade de Retorno ao Meio, Intervenção Externa, Internato, Tutoria, Estágio, Projeto Profissional do Jovem e Avaliação Constante (Silva, 2020).

Dentre as mediações está o Caderno de Acompanhamento. Silva e Gonçalves (2019) explicam que o CA é responsável por fazer a articulação entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Por meio dele, a relação entre escola-família-comunidade é mantida num diálogo constante mediados pelos registros feitos de forma colaborativa pelo estudante, tutor e família. Por ser um instrumento de interação verbal, o Caderno de Acompanhamento, além de mediação didática, é um gênero textual, pois “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (Marcuschi, 2008, p. 154). Ainda conforme o autor, tendo a escola o objetivo de desenvolver as competências comunicativas de seus estudantes. Nesse entendimento, surgiram as perguntas de pesquisa: como o instrumento pedagógico Caderno de Acompanhamento é compreendido como gênero textual na Pedagogia da Alternância? Que recursos didáticos são utilizados para o ensino do gênero Caderno de Acompanhamento?

A revisão bibliográfica apontou que, embora o CA esteja presente nos estudos referentes à PA, não foram encontrados resultados de trabalhos com foco em discuti-lo como gênero textual. Os poucos estudos encontrados sobre o gênero em questão abordam-no como gênero discursivo, com base na perspectiva bakhtiniana, sendo os trabalhos de Silva (2018, 2020) e Silva e Gonçalves (2019). Ademais, não foram encontrados recursos didáticos elaborados para orientar o professor de Língua Portuguesa e auxiliá-lo durante as aulas de produção textual sobre o CA.

Para a produção do PE, tem-se como fundamento a perspectiva teórica dos Gêneros Textuais. Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais são entidades sócio-histórico-discursivas necessárias a qualquer situação comunicativa verbal. É através deles que o indivíduo pode agir sobre o mundo e também dizê-lo, sendo capaz de construí-lo de algum modo. Dessa forma, estão situados nas diversas práticas sociais desenvolvidas pelas comunidades e reunidos em domínios discursivos específicos em que essas práticas se organizam.

Marcuschi (2002, p. 20) define, ainda, os gêneros textuais como “formas verbais de ação social relativamente estáveis”. Essa estabilidade também é discutida por Rojo (2005, p. 194), ao abordar os gêneros “como uma designação convencionada, uma ‘noção’ que recobre uma família de similaridades e que se encontra ‘representada’ no conhecimento dos agentes como um modelo canônico”. Nesse entendimento, consideramos para as análises do CA, seus aspectos quanto à forma, função, estilo e conteúdo; compreendendo-o como uma prática social inserida na Pedagogia da Alternância, adotando a concepção de Marcuschi (2010) que tanto a oralidade quanto a escrita são práticas sociais.

A escolha pela teoria de Gêneros Textuais é baseada no desenvolvimento dos estudos linguísticos que apontam para a centralidade de gênero no processo de ensino e aprendizagem, exigindo novas concepções de linguagem e também novas aptidões (Antunes, 2016). Nesse pensamento, espera-se que os estudantes desenvolvam competências comunicativas que os coloquem como autores de textos, compreendendo suas funcionalidades comunicativas, adequação social, multimodalidade, inserção no mundo virtual e representatividade numa sociedade com maior grau de letramento. Silva, Santos e Dias (2020, p. 49), explicam que

a noção de gênero textual não se desvincula do contexto sociocomunicativo, sendo necessário, portanto, um trabalho amplo que ultrapasse a ideia alicerçada na estrutura e no tipo do gênero, suscitando nos educandos a reflexão crítica sobre a função do gênero enquanto instrumento essencial de socialização e inserção nas atividades comunicativas humanas.

Após o percurso teórico sobre a Pedagogia da Alternância e a Teoria de Gêneros Textuais, buscou-se compreender a visão dos educadores, que trabalham com o CA no cotidiano, a respeito de como seria um material pedagógico ideal. Assim, o caderno pedagógico “Caderno de Acompanhamento – um gênero textual da Pedagogia da Alternância” foi desenvolvido como resposta aos dados coletados na pesquisa aplicada aos professores de Língua Portuguesa e aos monitores/tutores da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), Orizona-GO, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFGoiano, aprovada com o Parecer N° 7.485.739.

A EFAORI foi fundada no ano de 1999 e oferta ensino médio integrado ao Técnico em Agropecuária a estudantes da zona rural do município onde é localizada e também municípios vizinhos, recebendo estudantes num raio de até 200 km. É uma instituição conveniada, gerenciada pela associação Centro Social Rural de Orizona, com parceira com o governo estadual e municipal (EFAORI, 2025).

A pesquisa apresentou que os educadores desejam um material didático com uma linguagem simples e objetiva, curto, que apresente exemplos de CA, oriente um passo a passo quanto a estrutura do gênero, desperte interesse dos estudantes, gere identificação e auxilie o estudante na compreensão da própria realidade. Assim, durante a produção deste PE, busca-se contemplar as solicitações dos participantes. A seção seguinte, expõe o PE e como ele é estruturado.

5.3 Caderno de Acompanhamento: das folhas às flores do fruto

Em formato digital, o PE proposto objetiva auxiliar os docentes de Língua Portuguesa durante as aulas de produção de texto referentes ao Caderno de Acompanhamento. Estruturado como um caderno pedagógico, intitula-se “Caderno de Acompanhamento: um gênero textual da Pedagogia da Alternância”, como demonstrado na Figura 1.

Figura 3 – Capa do produto educacional



Fonte: própria

O PE objetiva apresentar fundamentação teórica sobre a PA, suas mediações didáticas e, especificamente, sobre o gênero textual CA; refletir sobre os gêneros textuais e o ensino de linguagens; apresentar um exemplo de CA e atividades para serem trabalhadas em sala de aula; além de um roteiro orientador para a construção dos textos do CA. Sendo assim, estrutura-se da seguinte forma:

- Apresentação;
- Fundamentação teórica;
- Exemplo de Caderno de Acompanhamento;
- Atividades de Produção Textual;
- Gabarito Orientador;
- Orientações para elaborar o Caderno de Acompanhamento;
- Pesquisas e Produtos Educacionais sobre a Pedagogia da Alternância.

Durante a Apresentação aborda-se sobre a pesquisa que tem como resultado o PE, alicerçada nos estudos da PA e teoria de Gêneros Textuais. Além disso, compartilhamos a motivação de realizar tal pesquisa, um anseio que vem da busca de soluções para a prática pedagógica cotidiana em uma Escola Família Agrícola (EFA). São definidas as partes

estruturantes do PE, sendo i) fundamentação teórica, ii) atividades de produção textual e iii) orientações para construção dos textos do CA. Por fim, são esclarecidas as intenções de cada uma dessas partes.

Para se trabalhar um material didático em sala de aula é importante compreender quais são seus fundamentos teóricos estruturantes. A seção Fundamental Teórica inicia-se com o histórico da Pedagogia da Alternância, discute seus pilares, demonstrando quais os meios e os fins dessa proposta pedagógica, e quais são as mediações pedagógicas que possibilitam o ensino em alternância, baseando-se em autores como Granereau (2024), Gimonet (2007), Begnami e Burghgrave (2023), Costa e Freitas (2022), entre outros. Também se discute sobre os Gêneros Textuais e sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem, tendo como base Rojo (2001), Marcuschi (2008), Rinco e Silva (2017) e Oliveira (2024). Por último, aprofunda os estudos sobre o CA como gênero textual, trazendo seus aspectos estruturantes e objetivos comunicativos, fundamentando-se em Antunes (2016), Silva (2018) e Silva e Gonçalves (2019).

Outra função do PE é de oferecer aos professores um roteiro de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, durante a apresentação do gênero aos estudantes e discussão de suas características. Para isso, traz-se um exemplo de Caderno de Acompanhamento que contempla cada uma das partes que compõe o CA – capa, identificação, programação da semana, textos de sessão família e sessão escola, atividades de retorno ao meio, participação de membros da família e do tutor. Os exemplos foram retirados de CA real, compartilhado do arquivo da instituição durante a pesquisa. Para preservar a identidade das pessoas citadas no texto original, todos os nomes, endereço e telefone contidos nos exemplos foram alterados. A Figura 2 apresenta o exemplo de capa para o Caderno de Acompanhamento.

Figura 4 – Exemplo de capa do Caderno de Acompanhamento



Fonte: própria

Como forma de estimular a análise das características do gênero textual, são propostas duas listas de atividades. A primeira está inserida após o exemplo de texto de Sessão Escola, e a segunda, após o exemplo de texto de Sessão Família. Os exercícios têm foco na produção textual trazendo aspectos de análise estrutural, locução e interlocução, variação linguística, reescrita, tipos textuais, coesão e coerência. Um conjunto de 22 atividades, pensadas para serem executadas com o acompanhamento do professor, por se tratar de um gênero textual novo para os estudantes. Sugere-se que para a aplicação, socialização e discussão um tempo de 6 aulas de 50 minutos cada. A Figura 3 mostra a primeira questão da lista de atividades proposta, possibilitando a visualização do estilo utilizado na elaboração das atividades.

Figura 5 – Questão 1 (um) da lista de atividades sobre o gênero textual Caderno de Acompanhamento

Gênero: Caderno de Acompanhamento
Atividade de Produção Textual

1) O texto que acabou de ler é parte de um Caderno do Acompanhamento. Para você, quais características indicam que ele pertence a esse gênero textual? Para ajudar a elaborar sua resposta, faça uma nova leitura e observe questões como a estrutura, linguagem, função social, marcas linguísticas e elementos não verbais.

Fonte: própria

Para auxiliar o(a) professor(a), há um Gabarito Orientador com sugestão de possíveis respostas para a lista de atividades. Ressalta-se que são sugestivas, visto que é necessário respeitar e valorizar a forma do estudante elaborar seu raciocínio, sem necessidade que coincidam exatamente às respostas sugeridas, desde que sejam coerentes ao orientado nos enunciados e bem justificadas.

A fim de contemplar mais um anseio dos tutores(as) e professores(as) apontado durante a pesquisa, o PE traz uma seção com Orientações para elaboração do Caderno de Acompanhamento. Elas foram estruturadas na forma de um passo a passo, divididas em um roteiro para Sessão Escola e outro para Sessão Família, com perguntas que servem como um guia para a produção textual, ajudando a fazer memória da estrutura do CA e também momentos, fatos, atividades e avaliações que devem conter nos textos. As orientações tiveram como base uma ficha utilizada pela EFAORI durante as aulas de produção textual. O roteiro para a construção do texto de Sessão Escola é demonstrado na Figura 4.

5.4 O olhar das especialistas sobre o fruto

A avaliação do PE foi realizada pelas 02 (duas) professoras de Língua Portuguesa da EFAORI, participantes da pesquisa. Essa escolha se deu devido ao PE ser direcionado às aulas de produção textual. Logo, os professores do componente curricular em questão são os que estarão diretamente envolvidos na aplicação e condução das atividades propostas. Apesar de os tutores não terem participado do processo avaliativo, isso não impede que o PE possa auxiliá-los durante sua prática de tutoria, para sanar possíveis dúvidas sobre a estruturação do CA ou, ainda, no estudo sobre a PA e suas mediações.

Para avaliação, as professoras responderam um questionário semiestruturado com 10 (dez) perguntas, 8 (oito) objetivas e 2 (duas) subjetivas, divididas em dois blocos: i) avaliação do Caderno Pedagógico e ii) aplicabilidade no Contexto Escolar. Foram entregues o PE e o questionário em formato impresso, disponibilizando um intervalo de 10 dias para análise e resposta.

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, buscando compreender a percepção das docentes acerca do PE analisado. Para tratamento dos dados dos questionários, utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), orientando a organização desses em categorias que possibilitem a interpretação e inferência dos resultados, a partir dos eixos pré-estabelecidos, que nesse caso abordaram: clareza, organização e apresentação do material; adequação da linguagem, relevância pedagógica, aplicabilidade no contexto escolar e impacto na aprendizagem. Por conseguinte, as questões objetivas foram analisadas de forma descritiva, com a identificação da frequência das respostas; e as questões subjetivas, de forma qualitativa.

No bloco de perguntas sobre a Avaliação do Caderno Pedagógico, foram dadas como opções de resposta para as quatro questões as seguintes alternativas: i) sim, ii) parcialmente e iii) não. Para distinção das respostas, as professoras participantes da pesquisa, quando necessário, foram referidas como Professora 1 e Professora 2.

A pergunta inicial questionava se “O caderno pedagógico apresenta uma estrutura clara e bem organizada?”. A avaliação das professoras foi que “sim”. Colusso *et al.* (2016) abordam que “organizar as informações coletadas, o conhecimento, as teorias, os conceitos e os raciocínios próprios, em uma estrutura lógica coerente e didática é, sem dúvida uma tarefa desafiadora”. Nesse cuidado, a estrutura do PE almeja atender tanto os professores durante a fundamentação teórica, partindo da compreensão sobre a proposta pedagógica da Pedagogia da

Alternância, seguindo da relação entre gêneros textuais e ensino, até a caracterização do Caderno de Acompanhamento como gênero textual.

A questão 2 (dois) indagava se “Os objetivos do material são apresentados de forma clara? Ambas responderam que “sim”. Isso reforça o entendimento que o PE reafirma a PA como proposta pedagógica para o jovem do campo, a centralidade dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa e a relevância do Caderno de Acompanhamento para o desenvolvimento da escrita.

Um ponto de atenção durante a elaboração foi sobre a linguagem, para que fosse compatível aos estudantes do Ensino Médio. A pergunta 3 (três) questionou: “A linguagem utilizada no material é acessível e adequada ao público-alvo? Na avaliação das professoras, a resposta foi “sim”. Horn (2014) discute que a preocupação com a linguagem durante a elaboração de um material didático é fundamental, pois é por meio dela que a interação entre o aluno e o conteúdo irá acontecer.

A linguagem exerce uma função fundamental na elaboração do material didático de qualidade que serve de apoio à aprendizagem, pois ela não só deve propiciar o acesso ao conhecimento específico, mas deve ser elaborada de acordo com determinados critérios linguísticos e fundamentada no princípio da interação ou do diálogo como condição da linguagem (Horn, 2014, p. 128)

Segundo Horn (2014, p. 128), “o dialogismo pode também ser caracterizado por um diálogo com outros textos e a situação sociocultural do aluno, por meio de uma dimensão dialógica entre a linguagem e mundo”. A luz desse pensamento, percebe-se a necessidade de materiais didáticos que dialoguem com a Educação do Campo, sendo que, para os estudantes da zona rural, o uso de materiais didáticos elaborados para as escolas urbanas e utilizados nas escolas do campo não cumpre a função dialógica plena por desconsiderar o contexto sociocultural dessa população (Silva; Lopes, 2025).

A pergunta 4 (quatro), última do bloco de Avaliação do Caderno Pedagógico, questionou se “O caderno pedagógico possui um *layout* (cores, tamanho da letra, fonte, imagens) atraente para o público-alvo? As participantes responderam que “sim”. Para Colusso *et al.* (2016) a composição visual dos materiais didáticos serve como um instrumento importante na aprendizagem do conteúdo apresentado. Sendo assim, deve estar em harmonia com o texto para não provocar uma disputa na produção de sentidos.

A construção do design do PE traz os componentes do campo para a composição visual, desde a seleção das cores, variando principalmente entre o verde, marrom e amarelo; pela seleção do vestuário e ambientes apresentados nas gravuras. Isso estabelece uma consonância

com o gênero textual em estudo, visto que ele é pertencente a PA, um modelo organizacional de formação fundado no campo e para o campo.

Durante a elaboração das gravuras, buscaram-se imagens que representam a diversidade apresentada pelos estudantes. Essa orientação é reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular (2017) ao apresentar a educação para as relações étnico-raciais como princípio transversal, ressaltando o respeito à diversidade, formação ética dos estudantes e valorização das diferenças.

No segundo bloco de perguntas, sobre a Aplicabilidade no Contexto Escolar, perguntou-se na questão 5 (cinco): “O conteúdo do caderno pedagógico é relevante para sua prática docente?”. Tendo como possibilidade de resposta: i) sim, muito relevante, ii) moderadamente relevante, (iii) pouco relevante e iv) não é relevante. Ambas participantes apontaram que o caderno pedagógico é “sim, muito relevante”. A avaliação apresentada sugere que o PE atinge objetivos da formação proposta pelos Mestrados Profissionais, que, conforme Silva, Suarez e Umpierre (2017, p. 235), é “atender os professores em exercício na educação básica [...] em questões que envolvam a relação ensino-aprendizagem, o currículo, avaliação e todos os componentes do sistema escolar”.

Perguntou-se, na questão 6 (seis): “Você acredita que as atividades são viáveis de serem aplicadas na sua realidade escolar?”. As possibilidades de respostas foram: i) sim, ii) parcialmente e iii) inviáveis. Nesse quesito, a resposta das professoras não foi equivalente. A professora 1 respondeu que “sim”, e a Professora 2 que “parcialmente”. Essa divergência de opiniões evidencia a necessidade de adaptação do PE ao contexto de cada Escola Família Agrícola, utilizando o material didático de forma flexível e constituinte de uma metodologia adotada conforme o perfil de cada escola ou turma, concebendo-o como suporte ao processo de ensino e aprendizagem, com respeito à autonomia do professor (Sampaio; Szulik; Arruda, 2025).

Na questão 7: “Você acredita que o material pode auxiliar na melhoria do aprendizado dos alunos?”, as possibilidades de respostas eram: i) sim, ii) moderadamente e iii) não. A resposta foi “sim”. Sabe-se que o desenvolvimento de materiais didáticos organizados de forma clara e com base teórica adequada são fundamentais para aprimorar as práticas de ensino e aperfeiçoar o processo de aprendizado (Colusso, 2016; Pascoal *et al.*, 2025). Como apontam as buscas realizadas durante esta pesquisa, a Pedagogia da Alternância é carente de PEs voltados à sua proposta pedagógica. Por isso, buscou-se construir este caderno pedagógico de auxílio à prática docente. Entretanto, a afirmação das professoras sobre a contribuição do PE para melhoria do aprendizado dos alunos, reflete a necessidade de novas pesquisas que visam

elaborar materiais didáticos tanto para o Caderno de Acompanhamento, quanto para as outras mediações didáticas da Pedagogia da Alternância.

A questão 8 (oito), subjetiva, buscou saber na opinião das professoras “Quais são os pontos positivos do caderno pedagógico? Na visão da Professora 1, o material é “simples, claro, objetivo e ilustrado”. Para a Professora 2, “Há muitos pontos positivos, mas quero ressaltar a linguagem que é simples e acessível. Inclusive o material pode ser usado para explicar a PA e suas mediações aos estudantes (fácil entendimento)”. Nota-se uma convergência entre a análise das professoras quanto à linguagem, reforçando o que havia sido apontado na questão 4. Horn (2014, p. 125), ao refletir sobre a linguagem dos materiais didáticos, aponta que “a linguagem realiza a mediação entre professor e aluno e entre aluno e material didático”.

Para o aprimoramento do caderno pedagógico, a questão 9 perguntou “Quais aspectos precisam ser melhorados? A Professora 1 aponta a necessidade de “destacar a tipologia textual, pequenas correções de citação e formatação”. A Professora 2 complementa sugerindo que “as atividades propostas poderiam ser mais diversificadas; não apenas com questões discursivas”. Tais avaliações são relevantes para aprimoramento do PE a fim de que impacte positivamente em seu ambiente de atuação, mostrando-se com um produto que realmente contempla o contexto em que será aplicado (Silva; Silva, 2022).

Por fim, indagou-se na questão 10: “Você recomendaria este material para outros professores? Podendo optar entre: i) sim e ii) não, a resposta das avaliadoras foi que “sim”, o que demonstra que o PE tem a contribuir nas aulas de produção textual a respeito do gênero CA. O compartilhamento deste PE com outras instituições é parte dos objetivos propostos pelos Mestrados Profissionais. Nosso intuito principal é contribuir com um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz na área de Linguagem e suas Tecnologias aplicadas

[...] considerando que, na escola, um dos objetivos do ensino de línguas é o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos para agirem socialmente, envolve-se nisso o aprendizado e o domínio das operações de linguagem subjacentes aos gêneros. Com tal domínio, compreende-se que o sujeito está cada vez mais capaz de “operar”, usar, manipular os gêneros textuais permitindo autonomia e (particip)ação social (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 59).

Portanto, as avaliações do questionário mostraram-se positivas quanto ao produto analisado, desde os quesitos referentes a estrutura e composição do PE, até a aplicabilidade e relevância; destacando melhorias para o produto final e recomendando o uso para outros professores (as).

5.5 Apontamentos finais: do plantio a colheita do fruto

O presente estudo teve como objetivo elaborar um Produto Educacional (PE), um caderno pedagógico sobre o gênero Caderno de Acompanhamento (CA) com o intuito de colaborar com orientações teórico-metodológicas e práticas para as aulas de escrita. A construção do PE partiu da identificação de uma lacuna durante a prática docente em uma Escola Família Agrícola, posteriormente confirmada por meio de pesquisa nos repositórios institucionais em busca de materiais didáticos, evidenciando a escassez de recursos pedagógicos voltados ao trabalho com o gênero textual CA.

A fundamentação teórica baseia-se nos estudos dos Gêneros Textuais, compreendidos como práticas sociais historicamente situadas, e na Pedagogia da Alternância, que articula os tempos formativos da escola e da comunidade. Nesse sentido, o CA foi compreendido não apenas como uma mediação didática, mas como gênero textual que possibilita o diálogo entre estudantes, famílias e escola, assumindo papel central na mediação do processo formativo em alternância.

A metodologia adotada, de natureza qualitativa e aplicada, permitiu a construção do PE a partir da escuta dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica – tutores(as) e professores(as) de Língua Portuguesa – buscando, assim, atender demandas reais do contexto escolar da PA. Durante a análise dos dados, realizada por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), identificaram-se aspectos relevantes para a elaboração do caderno pedagógico, como a necessidade de linguagem acessível, organização clara, presença de exemplos e orientações para a produção textual.

Os resultados da avaliação do Produto Educacional indicaram uma recepção positiva por parte das professoras participantes, destacando-se aspectos como clareza, objetividade, relevância pedagógica e potencial de contribuição para o ensino da escrita. Além disso, a análise apontou a importância da adequação do material ao contexto específico de cada Escola Família Agrícola, ressaltando a flexibilidade na utilização do PE, de modo a respeitar as particularidades de cada classe – grupo de estudantes⁷ – e a autonomia docente.

Ademais, as sugestões apresentadas pelas docentes, como a diversificação de atividades e uma abordagem mais ampla sobre tipologias textuais, revelam o caráter dinâmico do Produto Educacional e a possibilidade de ser aprimorado a partir de sua aplicação em diferentes contextos. Tal aspecto reforça a concepção do PE como um instrumento aberto, em constante

⁷ O produto educacional também pode ser utilizado como instrumento de orientação durante as tutorias que são feitas em grupos, misturando estudantes de classes variadas.

construção, alinhado às demandas da prática pedagógica no ensino da escrita em Língua Portuguesa.

Anseia-se que este estudo contribua para o fortalecimento dos debates sobre o ensino de gêneros textuais na Educação do Campo, ampliando a compreensão do CA como prática discursiva importante no processo de formação dos estudantes em alternância. Além disso, reafirma o papel dos Mestrados Profissionais na produção de conhecimentos aplicados, capazes de impactar diretamente a prática docente e promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, destaca-se a necessidade de continuidade das pesquisas sobre o Caderno de Acompanhamento, especialmente no que se refere à aplicação desse Produto Educacional em diferentes contextos e à elaboração de novos materiais didáticos voltados às mediações didáticas da Pedagogia da Alternância. Espera-se, assim, que este estudo possa contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas utilizadas na Educação do Campo e para a valorização de seus sujeitos e saberes.

5.6 Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo, RJ: Pragma Livros, 2023.

BEGNAMI, João Batista; COSTA, Antônio Cláudio Moreira; FREITAS, Erica Fernanda Justino. Territórios educativos na formação por alternância: escola - família - comunidade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 7, p. e12193, 2022. DOI:10.20873/ufnt.rbec.e12193. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12193>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, DF: CAPES, [2019]. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884>. Acesso em: 8 abr. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de área: Área 46: Ensino**. Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre>

a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ensino. Acesso em: 3 abr. 2026.

COLUSSO, Paulo Roberto (org.). **Elaboração e tratamento de textos didáticos**. Santa Maria: UFSM, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2016. (Série Cadernos Pedagógicos da Rede e-Tec Brasil). Disponível em: http://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/413/2018/12/caderno_texto.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; RIZZATTI, Ivanise Maria; RÔÇAS, Giselle. Os desafios da Área de Ensino: “é caminhando que se faz o caminho”. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 37, n. 76, p. 1-2, 2023.

EFAORI – Escola Família Agrícola de Orizona. **Acervo documental** – 2025.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFASs**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2007.

GONÇALVES, Carmen Érica Lima de Campos *et al.* (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, Manaus, v. 5, n. 10, p. 74-87, mar. 2019. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/500>. Acesso em: 11 abr. 2026.

GRANEREAU, Abbé. **O livro de Lauzan: onde começou a pedagogia da alternância**. Trad. Thierry De Burghgrave. Rio Negrinho, SC: Editora Pragma, 2024.

HORN, Vera. **A linguagem do material didático impresso de cursos à distância**. [S. l.]: [s. n.], 2014. Disponível em: <http://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v23n42/0104-7043-faeeba-23-42-00119.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2026.

LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **CIAIQ2018**, v. 1, 2018.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. **Raído**, Dourados, v. 12, n. 30, p. 52-72, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/9382>. Acesso em: 2 abr. 2026.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

NOSSELLA, Paolo. Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil conflitos e desafios. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 12, p. 9-19, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3069>. Acesso: 12 de ago. 2024.

OLIVEIRA, Daniela Gomes de. **Gêneros textuais e ensino: uma proposta interdisciplinas para produção escrita no ensino médio**. 2024. 117 p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação) – Universidade de Uberaba, 2024. Disponível em: <<https://dspace.uniube.br/bitstream/123456789/2895/1/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Daniela%20Gomes%20de%20Oliveira.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2025.

PASCOAL, Sandra Helena Silva de Almeida Freitas *et al.* Produção de material didático e o fortalecimento de boas práticas na sala de aula. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID10745_TB2627_26102024223847.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

RINCO, Joana Henrique; SILVA, Tairine Francisquini da. Os multiletramentos e os textos multimodais: um novo desafio para o ensino de leitura na sala de aula. **Revista Práticas de Linguagem**, p. 559-575, v. 7, n. 3, 2017. DOI: <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2017.v7.28477>.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 11 abr. 2026.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (org.). **Estudos Enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas**, Campinas: Pontes/FAPESP, 2001, p. 163-185.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SAMPAIO, Maria Eduarda; SZULIK, Yagho Terencio; ARRUDA, Larissa de Souza. Tecendo saberes: conexões entre criação de material didático e prática docente em FLE. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 14, n. 3, e6275, jun. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15611698

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; SUAREZ, Ana Paula Mendes; UMPIERRE, Andrea Borges. Produtos educacionais: uma avaliação necessária. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 13, n. 44, 2017. DOI: 10.25755/int.4108. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4108>. Acesso em: 11 abr. 2026.

SILVA, Agnalva Nogueira Magalhães; SANTOS, Rejane Antônio Coelho Trindade dos; DIAS, Romar. O uso dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa: uma reflexão teórica e prática. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 1, p. 47-55, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1889>. Acesso em: 11 abr. 2026.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira**. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/854>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SILVA, Cícero da. Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e219182, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8CJrVC4yKrYSJsWPPGLVVvz/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira. O gênero caderno de acompanhamento na pedagogia da alternância: espaço de diálogo entre família e escola. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3655-3668, abri. / jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n2p3655>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, Francisco Valmir da; LOPES, Carlos. Descampados no livro didático: ausências e seleções de conteúdos e as percepções dos docentes das Escolas do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 9, p. e19262, 2025. DOI: 10.70860/ufnt.rbec.e19262. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19262>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SILVA, Ronison Oliveira da *et al.* A relevância dos testes de produto na construção de artefatos educacionais nos mestrados e doutorados profissionais no Brasil. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 7, n. 4, p. 28–38, 2024. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1325>. Acesso em: 11 abr. 2026.

6 SÍNTESE INTEGRADORA DA PESQUISA

Esta dissertação, estruturada em formato multipaper, avalia o gênero textual Caderno de Acompanhamento (CA) e sua aplicabilidade como ferramenta de ensino da escrita para estudantes do ensino médio em regime de Pedagogia da Alternância. Nesta seção, apresenta-se a Síntese Integradora, a fim de unir os resultados dos quatro artigos que contemplam o objetivo geral da pesquisa.

Durante o percurso, buscou-se compreender como o CA pode contribuir com o ensino da escrita em escolas do campo que praticam a Pedagogia da Alternância. Dessa forma, o resultado desta pesquisa é um Produto Educacional (PE) intitulado: *Caderno de Acompanhamento: um gênero textual da Pedagogia da Alternância*. Nesta seção de síntese, aborda-se a trajetória percorrida desde a pesquisa bibliográfica, análise bibliográfica e de documentos educacionais – nacionais, estaduais e institucionais – os questionários utilizados para coleta dados e a avaliação do produto educacional.

6.1 A articulação dos Estudos Realizados

Esta pesquisa foi organizada em quatro artigos sequenciais que tem como finalidade a produção do PE alicerçado em uma base teórico-metodológica. Sendo assim, cada capítulo se destina a uma etapa deste alicerce.

No artigo inicial, apresentou-se, por meio de revisão bibliográfica, um resumo da legislação brasileira referente a Educação do Campo, além de uma análise dos principais documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas de Goiás: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Ademais, contextualizaram-se as pesquisas publicadas em bases institucionais de dados sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, no intervalo de 2021 a 2025.

A revisão destaca a influência dos movimentos sociais para o desenvolvimento da Educação do Campo, resultado de luta contínua pela garantia do direito de uma educação emancipadora para o meio rural (Queiroz, 2011; Jesus; Medeiros, 2021). Os documentos curriculares orientam um ensino de linguagem baseado em competências e habilidades, das quais a escrita aparece com destaque (Brasil, 20218). Apesar disso, percebe-se uma visão generalista dos documentos, sem uma proposta específica para a Educação do Campo (Santana;

Santos, 2024). Por fim, os estudos encontrados sobre o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio da Educação do Campo revelam uma quantidade limitada de gêneros textuais pesquisados, revelando a importância de novas pesquisas além dos gêneros tradicionalmente trabalhados em salas de aula urbanas, como a dissertação-argumentativa e o poema.

Como forma de ampliar o conhecimento sobre a concepção pedagógica da Pedagogia da Alternância, buscou-se compreender no segundo artigo as origens dessa proposta, sua aplicação na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) e como suas mediações didáticas contribuem para o ensino da escrita na Educação do Campo. A metodologia aplicada foi a revisão bibliográfica sobre o histórico da Pedagogia da Alternância e a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EFAORI.

Os resultados apontaram a Pedagogia da Alternância como uma proposta desenvolvida para a Educação do Campo e com inserção em todo o território brasileiro (Granereau, 2024). Estrutura seu trabalho em mediações didáticas responsáveis por unir a teoria com a prática cotidiana (Nosella, 2020). Dentre essas mediações, algumas estão estritamente ligadas ao ensino da escrita: Caderno da Realidade, Plano de Estudo, Folha de Observação, Caderno Didático, Caderno de Acompanhamento e Projeto Profissional do Jovem.

Destas, destaca-se o Caderno de Acompanhamento, pois acompanha o estudante durante todos os três anos de formação do Ensino Médio integrado ao Técnico em Agropecuária. No capítulo três, averiguaram-se, na percepção dos educadores, quais as contribuições do gênero textual CA no processo de ensino da escrita. Para isso, questionários semiestruturados foram aplicados aos tutores e professores de Língua Portuguesa da EFAORI.

Nesse contexto, o Caderno de Acompanhamento é considerado um gênero textual dinâmico, produzido por mais de um interlocutor e estruturado para atender as necessidades sociais, comunicacionais e ideológicas da Pedagogia da Alternância, mediando as ações comunicativas dos diferentes espaços formativos – Tempo Escola e Tempo Comunidade (Silva, 2020). Composto por registros descritivos, argumentativos e informativos, o CA demonstra pluralidade de funções no ensino em Alternância.

Na análise dos participantes da pesquisa, o trabalho com CA favorece a prática contínua de escrita, o que estimula o desenvolvimento de competências linguísticas diversas, como a interiorização de regras gramaticais, aumento de vocabulário, aprimoramento da capacidade argumentativa por meio da organização e exposição de ideias, e o fortalecimento da consciência crítica. Entretanto, há dificuldades a serem enfrentadas na prática cotidiana com o gênero, sendo as principais: dificuldades na escrita, pouco hábito de leitura, interferência de práticas digitais

na construção textual, falta de compreensão do impacto do gênero no ensino da escrita por parte de alguns estudantes e baixo engajamento das famílias.

O quarto capítulo propôs-se a elaborar um Produto Educacional (PE), um caderno pedagógico sobre o gênero textual CA com o intuito de colaborar com orientações teórico-metodológicas e práticas para aulas de escrita. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica sobre a Pedagogia da Alternância e a teoria de Gêneros Textuais, juntamente com a análise dos apontamentos feitos pelos tutores e professores de Língua Portuguesa ao que se refere como deveria ser um material didático para o trabalho com o CA em sala de aula. Ainda, fez parte da metodologia um questionário avaliativo semiestruturado aplicado às docentes de Língua Portuguesa.

A avaliação do PE mostrou-se positiva, destacando uma linguagem clara e acessível, objetiva, com relevância pedagógica para a Pedagogia da Alternância, e com potencial de contribuição para o ensino da escrita. No entanto, ressalta-se a necessidade de adaptação do caderno pedagógico ao contexto particular de cada Escola Família Agrícola. Revela-se, também, a possibilidade de ampliação da proposta do material didático com a diversificação de atividade e maior abordagem de tipologias textuais.

6.2 Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa demonstram que pensar a Educação do Campo é uma necessidade, visto que tem sido construída gradualmente pela luta contínua dos movimentos sociais e instituições ligadas ao campo (Jesus; Medeiros, 2021). Que deseja não somente uma educação no campo, mas para o campo, o que implica não somente levar a escola da cidade para o campo, mas que essa escola possa transformar essas comunidades rurais nas quais estão inseridas por meio da educação (Camacho, 2024).

Nesse cenário, a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância se apresenta como uma concepção que tem como um de seus pilares o desenvolvimento do campo em seus aspectos econômicos, sociais e ambientais (Nosella, 2020). Tudo isso não seria possível sem o desenvolvimento das práticas de linguagem dos estudantes, assumindo a linguagem como um ato social (Souza, 2021). O Caderno de Acompanhamento reforça a prática de escrita como uma função comunicativa, com interlocutores reais, que dão sentido ao porquê escrever, fugindo das práticas tradicionais de escrita que muitas vezes transformam a produção em mero instrumento de avaliação quantitativa (Rojo, 2001).

Os dados também revelaram a carência de materiais didáticos para a Educação do Campo e quando existem estão focados nos gêneros textuais mais tradicionais, elegidos por uma relevância no contexto social urbano (Begnami, 2004; Silva; Lopes, 2025). Tais aspectos motivaram a produção do PE desta pesquisa e servem de estímulo para futuros trabalhos com outras mediações da Pedagogia da Alternância voltados ao ensino da escrita. Essa se mostra como mais uma etapa na luta por uma Educação do Campo de qualidade que garanta as mesmas oportunidades de ensino aos estudantes da zona rural, inclusive na produção de materiais didáticos voltados a essa modalidade de ensino, como é determinado na legislação.

6.3 Entraves e Desafios da Prática Pedagógica

No percurso da pesquisa foram encontrados desafios. O primeiro deles relativo à limitação de tempo para pesquisa disponibilizado pelos Programas de Pós-graduação em nível de Mestrado, o que impossibilita a realização de testes do Produto Educacional, como a aplicação do caderno pedagógico aos estudantes. Além disso, a recusa de alguns profissionais em participar da pesquisa impede que os dados demonstrem uma realidade mais ampla do objeto de pesquisa.

Quanto a Prática Pedagógica, pensar em um material único que tenha validade em todos os contextos das Escolas Famílias Agrícolas é inviável, o que revela a necessidade de que o professor de Língua Portuguesa esteja disposto a fazer as adaptações necessárias a realidade da sua escola e de cada classe de estudantes. Outro ponto a se considerar é que o trabalho com o ensino da escrita exige sensibilidade do educador para juntamente com cada estudante superar os desafios particulares de escrita desses em um processo contínuo de aprendizagem e aprimoramento. No mesmo sentido, sabe-se da complexidade do processo de ensino da escrita e da necessidade de outros materiais didáticos que contribuam com a prática docente nas aulas de linguagem.

Por fim, outro desafio enfrentado durante o trabalho com o CA em sala de aula é o baixo engajamento dos pais, já que isso pode ter razões diversas: seria devido ao nível de escolarização dos responsáveis? Ou falta de compromisso com a formação dos jovens? Ou ainda falta de consciência da importância de participação ativa para garantir a função dialógica do Caderno de Acompanhamento? Ficam questionamentos para outras pesquisas.

6.4 O Produto Educacional e Considerações Finais da Síntese

Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa revelam o potencial de colaboração do PE elaborado para uso nas aulas de Língua Portuguesa e importância de materiais didáticos pensados para a Educação do Campo. O ensino de Língua Portuguesa baseado no uso cotidiano dos gêneros textuais é fundamental para que os estudantes possam, gradativamente, compreender a língua em uso e poder se apropriar desse uso para comunicar nas diversas situações às quais é exposto (Marcuschi, 2008). O PE busca sanar uma lacuna apontada durante as pesquisas por materiais didáticos sobre o CA, nas quais nenhum foi encontrado.

Como avaliado pelas professoras, o CA tem um impacto significativo no processo de aprimoramento da escrita na Pedagogia da Alternância. Por isso, o PE proposto tem esse papel de contribuir com a percepção da própria realidade do estudante por meio da escrita para que, nesse processo, ele consiga fazer uma análise crítica dessa realidade e agir sobre ela. Porém, para isso, é necessário dominar o gênero textual em questão. Sendo esse o principal objetivo do PE: possibilitar que os estudantes conheçam o CA em seus aspectos estruturais e funcionais para que sejam capazes de produzir os seus próprios textos.

Assim, esta dissertação contribui para a área de Ensino na Educação do Campo ao revelar a importância de se valorizar os gêneros textuais próprios da Pedagogia da Alternância. E, ainda, dar condições para o desenvolvimento das práticas comunicativas dos (as) jovens do meio rural por meio de materiais didáticos pensados sobre a ótica camponesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral avaliar o gênero textual Caderno de Acompanhamento e sua aplicabilidade como ferramenta de ensino da escrita para estudantes do Ensino Médio em regime de Pedagogia da Alternância. Partiu-se do entendimento que essa mediação didática, para além de um registro escolar, constitui-se como prática de linguagem capaz de articular experiências vividas pelos estudantes com a construção de saberes escolares. Nesse sentido, a pesquisa procurou evidenciar como o trabalho com esse gênero pode contribuir para o desenvolvimento da escrita dos estudantes.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de natureza aplicada, articulando diferentes procedimentos de coleta e análise de dados. Assim, utilizaram-se a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo, com utilização de questionários. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), permitindo a organização das informações em categorias que orientaram a interpretação dos resultados. Essa combinação metodológica possibilitou uma compreensão mais ampla e aprofundada do objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica evidenciou que o ensino de Língua Portuguesa, quando orientado por uma perspectiva da linguagem como um ato social, tende a promover aprendizagens mais significativas. Os estudos analisados apontam para a centralidade dos gêneros textuais para o ensino de Língua Portuguesa, bem como para a necessidade de valorização das práticas de linguagem dos sujeitos do campo. Além disso, reforça-se a importância de considerar a escrita como prática social, superando abordagens centradas exclusivamente na norma padrão e ampliando as possibilidades de participação dos estudantes em diferentes contextos comunicativos.

Em relação à pesquisa documental, a análise dos materiais institucionais evidenciou que há, no que se refere à Educação do Campo e à Pedagogia da Alternância, uma valorização das experiências dos estudantes e de sua relação com suas comunidades. Os documentos orientadores indicam a importância de práticas educativas contextualizadas, que promovam a integração entre saberes escolares e saberes da vida. A fim de alcançar essa associação de saberes, a Pedagogia da Alternância desenvolveu mediações didáticas que buscam promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

No campo teórico, a pesquisa fundamentou-se em autores que compreendem a linguagem como prática social e os gêneros textuais como instrumentos de interação.

Destacam-se as contribuições de estudos que defendem um ensino de Língua Portuguesa com base no uso da língua em contextos reais, bem como aqueles que abordam a variação linguística e a construção de identidades por meio da linguagem. Além disso, a Pedagogia da Alternância constitui-se como parte central durante as análises, ao propor uma educação que articula escola e comunidade, valorizando os saberes do campo.

Respondendo a pergunta “Como o instrumento pedagógico CA é compreendido como gênero textual na Pedagogia da Alternância?”, a pesquisa de campo revelou que o Caderno de Acompanhamento ocupa um lugar significativo na dinâmica pedagógica da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), sendo utilizado como gênero textual de registro, reflexão e comunicação entre escola, estudante e família. Os dados coletados indicam que, quando orientado de forma sistemática, esse gênero pode favorecer o desenvolvimento da escrita, permitindo aos estudantes expressar suas experiências, organizar ideias e construir sentidos por meio de suas vivências. Contudo, também foram identificadas limitações relacionadas à forma como o caderno é trabalhado, nem sempre explorando plenamente seu potencial durante as aulas de Língua Portuguesa.

Na busca sobre “Que recursos didáticos são utilizados para o ensino do gênero CA? Os dados revelaram que não existe um material didático sistematizado e específico para o ensino do gênero textual Caderno de Acompanhamento na EFAORI. O gênero textual é trabalhado durante as aulas de Língua Portuguesa, com foco na produção textual, por meio de aula expositiva dialogada, com o auxílio de fichas orientadoras. Além disso, o acompanhamento quinzenal da produção textual é realizado pelos tutores, com devolutivas sobre os textos produzidos. Ainda como auxílio para a produção escrita do CA, há a Programa da Sessão Escola e a lista de Atividades de Retorno ao Meio.

O Produto Educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa consiste em um material pedagógico voltado ao trabalho com o gênero Caderno de Acompanhamento, com foco no desenvolvimento da escrita. Ele foi estruturado de modo a orientar o professor na condução de atividades que promovam a reflexão sobre a Pedagogia da Alternância, a organização das ideias e a produção textual dos estudantes. Dessa forma, espera-se oferecer subsídios para a prática docente, contribuindo para o trabalho com esse gênero no contexto da Educação do Campo.

A avaliação do Produto Educacional, realizada a partir da percepção das professoras de Língua Portuguesa participantes da pesquisa, indicou que o material apresenta potencial de aplicabilidade no contexto escolar, sendo considerado relevante para o ensino de Língua Portuguesa. Destacaram-se aspectos como a clareza das orientações, a adequação da linguagem e a possibilidade de adaptação das atividades à realidade de cada escola. Ao mesmo tempo,

apontaram a necessidade de ajustes e adequações, evidenciando que o material deve ser compreendido como instrumento em constante construção.

Entre os resultados positivos da pesquisa, destaca-se a confirmação de que o Caderno de Acompanhamento pode ser compreendido como gênero textual relevante para o ensino da escrita, especialmente quando trabalhado de forma orientada. A valorização das experiências dos estudantes, aliada à organização sistemática da produção textual, contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes, como argumentação, organização do pensamento e expressão escrita. Além disso, a pesquisa reforça a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, que dialoguem com a realidade dos sujeitos do campo.

Por outro lado, a pesquisa também evidenciou pontos de atenção que merecem ser considerados. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação docente para o trabalho com gêneros textuais, a limitação de materiais didáticos específicos para a Educação do Campo e a influência de práticas tradicionais de ensino ainda presentes no contexto escolar. Tais aspectos demonstram que ainda há desafios a serem enfrentados na busca de uma educação de qualidade aos moradores do campo.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa contribui com a área de Ensino e o Programa de Pós-graduação em Ensino para Educação Básica (PPGEnEB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí para o avanço das discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação do Campo, ao evidenciar o potencial do Caderno de Acompanhamento como gênero textual e como mediação didática da Pedagogia da Alternância, impactando no desenvolvimento das comunidades do campo em nível regional e nacional.

Dessa forma, esperamos que os resultados aqui apresentados possam subsidiar novas pesquisas e práticas docentes, fortalecendo uma educação comprometida com a valorização dos sujeitos do campo, de suas experiências e de seus saberes. Nesse sentido, reafirma-se a importância de um ensino de línguas que vá além da norma, promovendo a formação de estudantes críticos, participativos e capazes de atuar em diferentes contextos sociais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ricardo Pereira; CONCEIÇÃO, Cristiano Almeida da. Os instrumentos pedagógicos na formação via alternância. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-25, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i1.7614>
- AMARAL, Edson Toledo do. **O professor de ensino médio e o seu olhar sobre a leitura e a escrita em sua disciplina**. 2010.
- ANDRADE, Jailton dos Santos; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. A importância da educação contextualizada para o desenvolvimento do semiário. **Revista Nera**, Presidente Prudente, a. 19, nº 34, 2016. p. 157-178.
- ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 65–76, 2002. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.
- ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A; PALOMANES, R (orgs). **Ensino e produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.
- ARROYO, Miguel González; FERNANDES Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BEGNAMI, João Batista. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo de processo formativos de cinco monitores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.
- BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Unefab, 2004.
- BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo, RJ: Pragma Livros, 2023.
- BEGNAMI, João Batista; COSTA, Antônio Cláudio Moreira; FREITAS, Erica Fernanda Justino. Territórios educativos na formação por alternância: escola - família - comunidade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 7, p. e12193, 2022. DOI:10.20873/ufnt.rbec.e12193. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12193>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BERNARTT, Aline. **O lugar de onde eu falo está em um contexto de muita luta, de muita resistência – Linguagem e Representação: Sendo Professor de Escola do Campo**. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras –Literatura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2023. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/31373/1/linguagemrepresentaçãoprofessorcampo.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2025.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 6 abr. 2025.

BRASIL. 2014a. **Lei nº 12.960**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/584771/publicacao/15627566>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. 2014b. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Manual de operações. Brasília, DF: MDA; Incra, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera_18.01.16.pdf. Acesso: 12 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, DF: CAPES, [2019]. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884>. Acesso em: 8 abr. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de área: Área 46: Ensino**. Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre>

a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ensino. Acesso em: 3 abr. 2026.

BRITO, Mateus Neves. **O trabalho com o gênero textual dissertativo argumentativo no ensino médio de uma escolar do campo: uma proposta de sequência didática para o trabalho em sala de aula**. 2024. 91 f. Monografia (Curso Interdisciplinar de Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal de Campina Grande; Sumé, 2024. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/39783>. Acesso em: 05 maio. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco: Unicef: Incra, 2002. (Coleção Por uma Educação do campo; n. 4). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8518510/course/section/6696492/caldart2002.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CALDERARO, Edrely Ferreira; DUARTE, Débora Cristina Castro; MOTA, Guilherme da Silva; SILVA, Lara Cibelly Porto da; SAMPAIO, Marcos Douglas de Castro; LIMA, Priscila Moraes de; SANTOS, Cleidison. Teoria e prática em Educação do Campo: uma análise linguística e literária da experiência docente no estágio docência II (ensino médio). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 2031–2039, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i4.18796. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18796>. Acesso em: 05 maio. 2025.

CALIARI, Rogério. **A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2173>. Acesso em: 28 nov. 2024.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Política de Formação Emancipatória de Educadores (as) - Camponeses (as) por meio da Pedagogia da Alternância. **Revista NERA**, v. 27, n. 2, p. e9829, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v27i2.9829>. Acesso: 12 dez. 2024.

CAMPOS, Maria Eliote Mota; SILVA, Francisco Vieira. **O trabalho com a variação linguística em uma escola do campo em Caraúbas/RN: um relato de intervenção**. 2024. 21 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras – Português) – Universidade Federal Rural do Semi-árido. Caraúbas/RN, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/c1a6e850-8376-4a5e-b10a-16aac64a9aef/content>. Acesso em: 05 maio. 2025.

CASTRO, Maria Silvia Úbeda de; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Agroecologia e gêneros textuais na formação de estudantes do ensino médio. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, p. e022008, 2022. DOI: 10.26843/ae.v15i00.1108. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambiente/educacao/article/view/1108>. Acesso em: 05 maio. 2025.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 68, p. 549–564, set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/V9JfBjNprzwjLbG3KFQryBG/abstract/?lang=pt>. Acesso: 20 dez. 2024.

COLUSSO, Paulo Roberto (org.). **Elaboração e tratamento de textos didáticos**. Santa Maria: UFSM, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2016. (Série Cadernos Pedagógicos da Rede e-Tec Brasil). Disponível em: http://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/413/2018/12/caderno_texto.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; RIZZATTI, Ivanise Maria; RÔÇAS, Giselle. Os desafios da Área de Ensino: “é caminhando que se faz o caminho”. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 37, n. 76, p. 1-2, 2023.

DUTRA, Giselle Bezerra Mesquita; MESQUITA, Elizangela Silva; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Letramento e gêneros discursivos/textuais: a escrita na escola. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–10, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8777>. Acesso em: 1 jul. 2025.

EFAORI – Escola Família Agrícola de Orizona. **Acervo documental** – 2025.

EFAORI – Escola Família Agrícola de Orizona. **Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Orizona** – 2025.

ESCANDIAN, Diórgeni *et al.* Atividade de Retorno. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. 1. ed. Nova Friburgo, RJ: Pragma Livros, 2023. p. 167-192.

FOERSTE, Erineu *et al.* **Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras – memórias, trajetórias e desafios**. FOERSTE, Erineu et al (Orgs.). 1 ed. Curitiba: Appris, 2019. 368p.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFASs**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2007.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/ DC- GO**: Goiânia, 2021. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/conselho-divulgadocumento-curricular-para-goias/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

GONÇALVES, Carmen Érica Lima de Campos *et al.* (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, Manaus, v. 5, n. 10, p. 74-87, mar. 2019. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/500>. Acesso em: 11 abr. 2026.

GRACIOLI, Gessica Gonçalves Santos; BARBOSA, Laissy Tayna da Silva; SANTOS, Jeane Aparecida Martins dos; ALENCAR, Elisa Borges de Alcântara. Desvendando letramentos: a transição para o ensino médio a partir do livro Singular & plural na educação do campo em Itupiranga, Pará. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 23, n. 3, p. 21–41, 2025. DOI: [10.14393/REP-2024-73859](https://doi.org/10.14393/REP-2024-73859). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/73859>. Acesso em: 05 maio. 2025.

GRANEREAU, Abbé. **O livro de Lauzan**: onde começou a pedagogia da alternância. Trad. Thierry De Burghgrave. Rio Negrinho, SC: Editora Pragma, 2024.

HORN, Vera. **A linguagem do material didático impresso de cursos à distância**. [S. l.]: [s. n.], 2014. Disponível em: <http://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v23n42/0104-7043-faeeba-23-42-00119.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2026.

JESUS, Aldair de. A história da Educação do Campo no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. 3741–3754, 2024. DOI: [10.51891/rease.v10i10.16271](https://doi.org/10.51891/rease.v10i10.16271). Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16271>. Acesso em: 07 abr. 2025.

JESUS, Kleide Ferreira de; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Educação do Campo no Brasil: origem, legislação e seu reflexo em Mato Grosso Do Sul. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 670–685, 2021. DOI: [10.17564/2316-3801.2021v9n2p670-685](https://doi.org/10.17564/2316-3801.2021v9n2p670-685). Disponível em: <https://periodicosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/humanas/article/view/10428>. Acesso em: 07 abr. 2025.

LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **CIAIQ2018**, v. 1, 2018.

LIMA, Wanda de. Educação Do Campo: contexto da legislação brasileira. **Anais da Semana Universitária e Encontro de Iniciação Científica (ISSN: 2316-8226)**, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/anais-semana-universitaria/article/view/2253/1450>. Acesso em: 07 abr. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. **Raído**, Dourados, v. 12, n. 30, p. 52-72, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/9382>. Acesso em: 2 abr. 2026.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, Carolyn Rae. Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014). **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 56–72, 2015. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-5.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 9-29.

NASCIMENTO, Marcilia Nogueira do; TEIXEIRA, Oziel Barbosa. Educação do Campo: fruto de uma luta, esperança de transformação. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6430>. Acesso em: 17 dez. 2024.

NICKEL, Juliana Silva da Rocha; SCHMIDT, João Pedro. As políticas públicas de educação do campo no Brasil e a presença da pedagogia da alternância à luz das maisons familiares rurais. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 13, n. 2, 2023. DOI: 10.5102/rbpp.v13i2.8482. Acesso: 17 dez. 2024.

NOLETO, Luciana Araújo. **A Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Orizona**. 2020. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2014.

NOSELLA, Paolo. Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil conflitos e desafios. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 12, p. 9-19, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3069>. Acesso: 12 de ago. 2024.

NUNES, Gabriel Barcellos; THIES, Vania Grim. A educação do campo, a experiência literária e o direito à literatura em um território de lutas e desafios. **XXV Enpós – Ciências Humanas**. Rio Grande do Sul, UFPEL, 2023. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/xmlui/handle/prefix/11861>. Acesso: 05 maio. 2025.

OLIVEIRA, Daniela Gomes de. **Gêneros textuais e ensino: uma proposta interdisciplinas para produção escrita no ensino médio**. 2024. 117 p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação) – Universidade de Uberaba, 2024. Disponível em: <<https://dspace.uniube.br/bitstream/123456789/2895/1/Disserta%20de%20Oliveira.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2025.

PASCOAL, Sandra Helena Silva de Almeida Freitas *et al.* Produção de material didático e o fortalecimento de boas práticas na sala de aula. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID10745_TB2627_26102024223847.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

PEREIRA, Leda Tessari Castello. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

PEREIRA, Rafael Leitzke; ROSTAS, Márica Helena Sauaia Guimarães. A Pedagogia da Alternância e as Escolas Família Agrícola no Brasil: um estado do conhecimento de 2008 a 2019 em pesquisas stricto sensu. **Revista Thema**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 29–46, 2023. DOI: 10.15536/thema.V22.2023.29-46.2503. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/in>

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera**, n. 18, p. 37-46, 2011. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i18.1347>. Acesso: 02 nov. 2024.

RIBEIRO, Valdivino Souza. **Escola Família Agrícola de Orizona - Goiás: história e lembranças de uma experiência de Educação do Campo**. 2017. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3751>>. Acesso: 05 dez. 2024.

RINCO, Joana Henrique; SILVA, Tairine Francisquini da. Os multiletramentos e os textos multimodais: um novo desafio para o ensino de leitura na sala de aula. **Revista Práticas de Linguagem**, p. 559-575, v. 7, n. 3, 2017. DOI: <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2017.v7.28477>.

RIOLFI, Cláudia; ROCHA, Andreza; CANADAS, Marco A.; BARBOSA, Marinalva; MAGALHÃES, Milena; RAMOS, Rosana. **Ensino de Língua Portuguesa** – São Paulo: Cengage Learning, 2014.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 11 abr. 2026.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (org.). **Estudos Enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas**, Campinas: Pontes/FAPESP, 2001, p. 163-185.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SAMPAIO, Maria Eduarda; SZULIK, Yagho Terencio; ARRUDA, Larissa de Souza. Tecendo saberes: conexões entre criação de material didático e prática docente em FLE. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 14, n. 3, e6275, jun. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15611698

SANTOS, Alexandre José; CRUZ, Lilian Moreira. Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 04, n. 11, p. 1-21, jan./dez, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/17366/10455> . Acesso em: 20 out. 2025.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; SUAREZ, Ana Paula Mendes; UMPIERRE, Andrea Borges. Produtos educacionais: uma avaliação necessária. **Revista Interações**, [S. l.], v. 13, n. 44, 2017. DOI: 10.25755/int.4108. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4108>. Acesso em: 11 abr. 2026.

SILVA, Agnalva Nogueira Magalhães; SANTOS, Rejane Antônio Coelho Trindade dos; DIAS, Romar. O uso dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa: uma reflexão teórica e prática. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 1, p. 47-55, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1889>. Acesso em: 11 abr. 2026.

SILVA, Carlos Antônio de Andrade; NEVES, Miranilde Oliveira. Práticas de Linguagem na Amazônia Paraense. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 236-242, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n2p236-242. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8354>. Acesso em: 14 maio. 2025.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira**. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11612/854>>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SILVA, Cícero da. Formação e letramento no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância: alguns apontamentos. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 473-491, ago. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-21667>>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA, Cícero da. Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e219182, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8CJrVC4yKrYSJsWPPGLVVvz/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira. O gênero caderno de acompanhamento na pedagogia da alternância: espaço de diálogo entre família e escola. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3655-3668, abri. / jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n2p3655>>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SILVA, Cleber Cezar; RODRIGUES, Leandra Aparecida Mendes dos Santos. O Novo Ensino Médio e os pressupostos na área de Linguagem e suas Tecnologias. In: GOMES, M. P.; ALMEIDA, R. B.; MOHN R. F. F. (org.). **Crise social, sanitária e política** [recurso eletrônico]: que finalidades educativas e didáticas para a escola?. Goiânia : Ed. da PUC Goiás, 2023, p. 108-125.

SILVA, Francisco Valmir da; LOPES, Carlos. Descampados no livro didático: ausências e seleções de conteúdos e as percepções dos docentes das Escolas do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 9, p. e19262, 2025. DOI: 10.70860/ufnt.rbec.e19262.

Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19262>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SILVA, Josimar Santana. Variação linguística do campo: poesia e identidades. In: GAMA, E. V. G. (org.). **Educação Profissional no Território do SISAL** [livro eletrônico]: experiências da implantação do IF Baiano Campus Serrinha. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 199-218. DOI: 10.51795/9786526508367. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/educacao-profissional-no-territorio-do-sisal-experiencias-da-implantacao-do-if-baiano-campus-serrinha/>. Acesso em: 05 maio. 2025.

SILVA, Mara Regina Santos de Mendonça. Gêneros textuais: um importante integrante na estrutura da comunicação. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 8, p. 342–350, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/218>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SILVA, Ronison Oliveira da *et al.* A relevância dos testes de produto na construção de artefatos educacionais nos mestrados e doutorados profissionais no Brasil. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 7, n. 4, p. 28–38, 2024. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1325>. Acesso em: 11 abr. 2026.

SOUZA, Moisés José Rosa; ARENA, Dagoberto; MOREIRA, Melissa Velanga. **A Escrita no Ensino Médio: uma proposta para apreensão e domínio da linguagem**. Revista Intercâmbio, v.XLIX: 65-87. 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

TEIXEIRA, Renata Passos. **A Curadoria da Informação nas Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio das Escolas Públicas de Pires do Rio-GO**. 2024. 149 p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica) - Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/4246>>. Acesso em: 18 dez. 2024.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Agenda das EFAs**. Anchieta, Espírito Santo, 2002.

VASCONCELOS, Marilene Guilhon França. Folha de Observação. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. 1. ed. Nova Friburgo, RJ: Pragma Livros, 2023. p. 152-166.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; COSTA, João Paulo Reis. Intervenção Externa. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.). **Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância**. Nova Friburgo, RJ: Pragma Livros, 2023. p. 152-166.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. Programa Nacional do livro didático: o ponto de vista de jovens de um assentamento sobre livros didáticos para escola do campo. In: CARBONE, G. M. *et al.* (org.). **Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza** [livro eletrônico]: contribuciones desde América Latina. Curitiba, Universidade Federal do Paraná / NPPD:

Universidad de Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján, 2021, p. 161-182. Disponível em: https://iartem.org/wp-content/uploads/2022/02/iartem_buenos_aires_2018_and_latinamerica_vol1.pdf. Acesso: 05 maio. 2025.

VIEIRA, Silvia Carvalho; LEAL, Davi Avelino; WEIGEL, Valéria Cerqueira de Medeiros. Pedagogia da Alternância: Desvendando Conceitos e Trajetória Histórica do Sudoeste da França ao Norte do Brasil. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9712>. Acesso em: 19 jun. 2025.

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 7.485.739

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2506629.pdf	24/03/2025 09:08:30		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_alteracoes_CEP_Fernando.pdf	24/03/2025 09:07:08	FERNANDO DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Resposta_as_pendencias.docx	24/03/2025 09:03:22	FERNANDO DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ProfLP_Fernando.pdf	24/03/2025 09:01:26	FERNANDO DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Tutor_Fernando.pdf	24/03/2025 09:00:50	FERNANDO DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Lattes_Cleber.pdf	28/02/2025 09:47:06	FERNANDO DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Lattes_Fernando.pdf	28/02/2025 09:46:09	FERNANDO DE ALMEIDA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_AVALIACAO.pdf	26/02/2025 07:38:34	FERNANDO DE ALMEIDA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PROF_LP.pdf	26/02/2025 07:37:43	FERNANDO DE ALMEIDA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_TUTORES.pdf	26/02/2025 07:37:03	FERNANDO DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Termo_compromisso_Fernando_assinado.pdf	26/02/2025 07:36:04	FERNANDO DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Termo_anuencia.pdf	26/02/2025 07:34:28	FERNANDO DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Fernando.pdf	26/02/2025 07:33:55	FERNANDO DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Fernando.pdf	26/02/2025 07:33:33	FERNANDO DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Fernando.pdf	26/02/2025 07:32:30	FERNANDO DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua 88, n°280, Prédio SIASS, andar térreo

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)99226-3661

Fax: (62)3605-3661

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA TUTOR

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada GÊNERO CADERNO DE ACOMPANHAMENTO E O ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS - EFAS. O estudo está sendo desenvolvido pelo pesquisador FERNANDO DE ALMEIDA, sob a orientação do Prof. DR. CLEBER CEZAR DA SILVA. A linha de pesquisa é METODOLOGIAS DE ENSINO E TECNOLOGIAS.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinale ACEITO ao final do formulário, e orientamos a guarda de uma via deste termo assinada pelos pesquisadores para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Fernando de Almeida, *pelo e-mail* fernandovete@outlook.com ou pelo telefone (64) 999029603. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 9 9226 3661 ou pelo *e-mail*: cep@ifgoiano.edu.br.

A presente pesquisa é motivada pelo interesse em investigar o trabalho desenvolvido com o gênero textual Caderno de Acompanhamento no ensino da escrita na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), que trabalha com a Pedagogia da Alternância. Esta pesquisa torna-se relevante uma vez que visa demonstrar que um gênero textual que acompanha o estudante durante os três anos de formação do curso Técnico em Agropecuária de nível médio pode ter impacto na sua formação escrita. Sendo comprovada relevância do Caderno de Acompanhamento na formação escrita, a pesquisa propõe a criação de um caderno didático que possa auxiliar os professores nas suas práticas cotidianas sobre tal gênero textual em sala de aula.

O objetivo desse projeto é avaliar o gênero textual Caderno de Acompanhamento e sua aplicabilidade como ferramenta de ensino da escrita para estudantes do Ensino Médio em regime de Pedagogia da Alternância.

Para a coleta de dados será feita uma análise documental e aplicação de questionários investigativos aos professores e demais funcionários que exerçam a função pedagógica de tutoria, e aos professores de Língua Portuguesa. A forma de participação consiste em responder ao questionário da pesquisa.

Você que é tutor (a), responderá um questionário estruturado inicialmente com uma caracterização do perfil do participante da pesquisa, como média de idade, sexo, dados de formação acadêmica e experiência profissional. Em seguida, apresenta questões específicas sobre o que é o

Caderno de Acompanhamento, o impacto na formação escrita dos estudantes e sua dinâmica de elaboração e utilização.

A aplicação dos questionários ocorrerá de forma física, impressos; com um prazo de 10 dias para responder, a partir do dia em que lhe for entregue o questionário. Os questionários são compostos por questões abertas e fechadas, e não existem respostas certas ou erradas – responda de acordo com o seu conhecimento.

Os riscos inerentes a esta pesquisa são mínimos, com possibilidade dos participantes se sentirem constrangidos ao serem convidados a participar da pesquisa ou ao responder o questionário e sentirem-se desconfortáveis ou incomodados com a invasão de sua privacidade durante a pesquisa.

Os dados da análise documental não trarão riscos pois não contarão com os participantes da pesquisa. A elaboração do questionário foi feita com orientação de um professor doutor, com cautela para atender ao objetivo da pesquisa e preservar a integridade dos participantes, portanto os riscos são considerados mínimos.

Apontam-se limitações para assegurar total confidencialidade e informa-se potencial risco de violação inerentes aos riscos característicos dos meios eletrônicos em que os dados após colhidos serão tabulados e analisados, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Para minimizar este risco, os dados após serem recolhidos serão arquivados em dispositivo de armazenamento e utilizados estritamente para fins da pesquisa.

Buscando minimizar os possíveis riscos e proteger os participantes, o nosso contato acontecerá apenas se houver sua autorização; as etapas da pesquisa foram detalhadas previamente, garantindo sua liberdade de não responder questões ou interromper a qualquer momento a sua participação; trataremos os participantes com dignidade, respeito e educação; utilizaremos os dados coletados apenas para fins de pesquisa, sem nenhuma identificação; forneceremos dados pessoais do pesquisador responsável, como telefone e *e-mail*, para contato imediato e damos o direito de reivindicação de indenização aos participantes em casos de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes desta pesquisa.

Quanto aos benefícios esperados, a intenção é oferecer um diagnóstico de como é o trabalho com o instrumento pedagógico Caderno de Acompanhamento na Escola Família Agrícola de Orizona, buscando apontar lacunas ou mostrar a eficiência desse instrumento no processo de formação dos estudantes em regime de Pedagogia da Alternância, haja vista que a literatura aponta escassez de pesquisas nesta área.

Além disso, ao final da pesquisa, espera-se produzir um caderno didático com intenção de oferecer orientações teórico-metodológicas e atividades que possam auxiliar os professores e tutores em suas práticas envolvendo o ensino e a aplicação do Caderno de Acompanhamento. Almeja-se

divulgar o caderno didático não só na Escola Família Agrícola de Orizona, mas em toda a rede que adota a Pedagogia da Alternância pelo Brasil, com divulgação digital e gratuita.

Será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, pelos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, recusar-se em responder, e retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Seu nome não será utilizado nos questionários o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Mas caso aconteça uma eventual situação de prejuízo durante a pesquisa, você será ressarcido pelo valor correspondente ao seu prejuízo. Caso você sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Os dados da pesquisa serão disponibilizados pelo pesquisador, que os encaminhará Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) em forma de relatório, artigos científicos, cópia da dissertação e do produto educacional.

Todo material produzido como resultado desta pesquisa será arquivado em dispositivo de armazenamento para a realização da análise, sob responsabilidade do pesquisador, e será manuseado estritamente para fins da pesquisa. O descarte será feito de forma a assegurar toda a privacidade e segurança dos dados. Os materiais, digitais e físicos que a pesquisa produzir serão mantidos pelo período de 5 (cinco) anos sob a guarda do pesquisador em ambiente restrito e com total resguardo do anonimato dos participantes. Decorrido este prazo, o material físico será picotado em equipamento próprio para esse procedimento e incinerado e os arquivos digitais serão deletados definitivamente.

Desde já, agradecemos a atenção e a aceitação da participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, _____ (nome do participante maior de 18 anos), confirmo que Fernando de Almeida, por meio deste termo, explicou-me os objetivos desta pesquisa e estou de acordo em participar da pesquisa intitulada GÊNERO CADERNO DE ACOMPANHAMENTO E O ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS

FAMÍLIAS AGRÍCOLAS - EFAS. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em participar como voluntário desta pesquisa.

() Fui informado/a do objetivo desta pesquisa e ACEITO participar.

() Não quero participar desta pesquisa.

(Ao assinalar no formulário, a opção ACEITO o/a voluntário/a expressa seu consentimento).

Eu, Fernando de Almeida, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa para a participação nesta pesquisa.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela pesquisa

Urutá, _____ de _____ de 2025.

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada GÊNERO CADERNO DE ACOMPANHAMENTO E O ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS - EFAS. O estudo está sendo desenvolvido pelo pesquisador FERNANDO DE ALMEIDA, sob a orientação do Prof. DR. CLEBER CEZAR DA SILVA. A linha de pesquisa é METODOLOGIAS DE ENSINO E TECNOLOGIAS.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinale ACEITO ao final do formulário, e orientamos a guarda de uma via deste termo assinada pelos pesquisadores para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Fernando de Almeida, *pelo e-mail* fernandovete@outlook.com ou pelo telefone (64) 999029603. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 9 9226 3661 ou pelo *e-mail*: cep@ifgoiano.edu.br.

A presente pesquisa é motivada pelo interesse em investigar o trabalho desenvolvido com o gênero textual Caderno de Acompanhamento no ensino da escrita na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), que trabalha com a Pedagogia da Alternância. Esta pesquisa torna-se relevante uma vez que visa demonstrar que um gênero textual que acompanha o estudante durante os três anos de formação do curso Técnico em Agropecuária de nível médio pode ter impacto na sua formação escrita. Sendo comprovada relevância do Caderno de Acompanhamento na formação escrita, a pesquisa propõe a criação de um caderno didático que possa auxiliar os professores nas suas práticas cotidianas sobre tal gênero textual em sala de aula.

O objetivo desse projeto é avaliar o gênero textual caderno de acompanhamento e sua aplicabilidade como ferramenta de ensino da escrita para estudantes do ensino médio em regime de Pedagogia da Alternância.

Para a coleta de dados será feita uma análise documental e aplicação de questionários investigativos aos professores e demais funcionários que exerçam a função pedagógica de tutoria, e aos professores de Língua Portuguesa. A forma de participação consiste em responder ao questionário da pesquisa.

Você que é professor (a) de Língua Portuguesa, responderá a dois questionários. O primeiro inicia-se pela caracterização do perfil do participante da pesquisa, como média de idade, sexo e dados da formação acadêmica e experiência profissional. Adiante, questiona sobre a caracterização

do instrumento Caderno de Acompanhamento como um gênero textual, buscando características como tipo textual, estrutura e função. Além disso, as questões objetivam compreender como é o trabalho de ensino da escrita desse gênero textual durante as aulas de Língua Portuguesa. O segundo é um questionário de avaliação do produto educacional gerado pela pesquisa, a fim de buscar os *feedbacks* sobre a qualidade do material apresentado, buscando avaliar o *layout*, aplicabilidade, relevância e, ainda, os pontos positivos e sugestões de melhoria do material avaliado.

A aplicação dos questionários ocorrerá de forma física, impressos; com um prazo de 10 dias para responder, a partir do dia em que lhe for entregue o questionário. Os questionários são compostos por questões abertas e fechadas, e não existem respostas certas ou erradas – responda de acordo com o seu conhecimento.

Os riscos inerentes a esta pesquisa são mínimos, com possibilidade dos participantes se sentirem constrangidos ao serem convidados a participar da pesquisa ou ao responder o questionário e sentirem-se desconfortáveis ou incomodados com a invasão de sua privacidade durante a pesquisa.

Os dados da análise documental não trarão riscos pois não contarão com os participantes da pesquisa. A elaboração do questionário foi feita com orientação de um professor doutor, com cautela para atender ao objetivo da pesquisa e preservar a integridade dos participantes, portanto os riscos são considerados mínimos.

Apontam-se limitações para assegurar total confidencialidade e informa-se potencial risco de violação inerentes aos riscos característicos dos meios eletrônicos em que os dados após colhidos serão tabulados e analisados, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Para minimizar este risco, os dados após serem recolhidos serão arquivados em dispositivo de armazenamento e utilizados estritamente para fins da pesquisa.

Buscando minimizar os possíveis riscos e proteger os participantes, o nosso contato acontecerá apenas se houver sua autorização; as etapas da pesquisa foram detalhadas previamente, garantindo sua liberdade de não responder questões ou interromper a qualquer momento a sua participação; trataremos os participantes com dignidade, respeito e educação; utilizaremos os dados coletados apenas para fins de pesquisa, sem nenhuma identificação; forneceremos dados pessoais do pesquisador responsável, como telefone e *e-mail*, para contato imediato e damos o direito de reivindicação de indenização aos participantes em casos de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes desta pesquisa.

Quanto aos benefícios esperados, a intenção é oferecer um diagnóstico de como é o trabalho com o instrumento pedagógico Caderno de Acompanhamento na Escola Família Agrícola de Orizona, buscando apontar lacunas ou mostrar a eficiência desse instrumento no processo de formação dos estudantes em regime de Pedagogia da Alternância, haja vista que a literatura aponta escassez de pesquisas nesta área.

Além disso, ao final da pesquisa, espera-se produzir um caderno didático com intenção de oferecer orientações teórico-metodológicas e atividades que possam auxiliar os professores e tutores em suas práticas envolvendo o ensino e a aplicação do Caderno de Acompanhamento. Almeja-se divulgar o caderno didático não só na Escola Família Agrícola de Orizona, mas em toda a rede que adota a Pedagogia da Alternância pelo Brasil, com divulgação digital e gratuita.

Será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, pelos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, recusar-se em responder, e retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Seu nome não será utilizado nos questionários o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Mas caso aconteça uma eventual situação de prejuízo durante a pesquisa, você será ressarcido pelo valor correspondente ao seu prejuízo. Caso você sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Os dados da pesquisa serão disponibilizados pelo pesquisador, que os encaminhará Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) em forma de relatório, artigos científicos, cópia da dissertação e do produto educacional.

Todo material produzido como resultado desta pesquisa será arquivado em dispositivo de armazenamento para a realização da análise, sob responsabilidade do pesquisador, e será manuseado estritamente para fins da pesquisa. O descarte será feito de forma a assegurar toda a privacidade e segurança dos dados. Os materiais, digitais e físicos que a pesquisa produzir serão mantidos pelo período de 5 (cinco) anos sob a guarda do pesquisador em ambiente restrito e com total resguardo do anonimato dos participantes. Decorrido este prazo, o material físico será picotado em equipamento próprio para esse procedimento e incinerado e os arquivos digitais serão deletados definitivamente.

Desde já, agradecemos a atenção e a aceitação da participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, _____ (nome do participante maior de 18 anos), confirmo que Fernando de Almeida, por meio deste termo, explicou-me os objetivos desta

pesquisa e estou de acordo em participar da pesquisa intitulada GÊNERO CADERNO DE ACOMPANHAMENTO E O ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS - EFAS. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em participar como voluntário desta pesquisa.

() Fui informado/a do objetivo desta pesquisa e ACEITO participar.

() Não quero participar desta pesquisa.

(Ao assinalar no formulário, a opção ACEITO o/a voluntário/a expressa seu consentimento).

Eu, Fernando de Almeida, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa para a participação nesta pesquisa.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela pesquisa

Urutaí, _____ de _____ de 2025.

APÊNDICE C - TERMO DE ANUÊNCIA E INFRAESTRUTURA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente do interesse de execução do projeto de pesquisa intitulado GÊNERO CADERNO DE ACOMPANHAMENTO E O ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS - EFAS, de responsabilidade do pesquisador FERNANDO DE ALMEIDA, sob a orientação da Prof. Dr. CLEBER CEZAR DA SILVA no IF Goiano – *campus* Urutaí.

Nossa instituição está ciente de suas corresponsabilidades como coparticipante do presente projeto de pesquisa e requer, por parte dos pesquisadores envolvidos, o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, em consonância com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Eu, JOSÉ DANIEL DE FREITAS SOBRINHO, portador do CPF nº 003.450.121-51, PRESIDENTE DO CENTRO SOCIAL RURAL DE ORIZONA, entidade responsável e mantenedora da ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA – EFAORI, autorizo a execução deste projeto de pesquisa na nossa escola, desde que haja parecer consubstanciado de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano).

Assinatura do Presidente

Orizona, 24 de fevereiro de 2025.

APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO PARA TUTORES

I – Caracterização do participante

1) Idade:

- ☐ Menos de 25 anos
- ☐ 25 a 35 anos
- ☐ 36 a 45 anos
- ☐ 46 a 55 anos
- ☐ Acima de 55 anos

2) Sexo:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro: _____

II - Formação Acadêmica e Profissional

3) Nível de escolaridade:

- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Graduação incompleta
- ☐ Graduação completa
- ☐ Pós-graduação (especialização)
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

4) Curso de formação:

- ☐ Pedagogia
- ☐ Letras
- ☐ Matemática
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Biologia
- ☐ Física

☐ Química

☐ Outro: _____

5) Há quanto tempo trabalha na EFAORI?

☐ Menos de 5 anos

☐ 6 a 10 anos

☐ 11 a 15 anos

☐ 16 a 20 anos

☐ Mais de 20 anos

6) Exerce a função de tutor com estudantes de quais séries?

☐ 1ª série

☐ 2ª série

☐ 3ª série

III – Caderno de Acompanhamento

7) O que é um caderno de acompanhamento?

8) O caderno de acompanhamento colabora com o desenvolvimento da escrita dos estudantes? Se sim, de que forma?

9) Como tutor, quais as suas dificuldades em orientar seus tutorandos na escrita do caderno de acompanhamento?

10) Como tutor, você dialoga com os professores de Língua Portuguesa sobre as dificuldades de escrita que seus tutorandos apresentam durante a produção do caderno de acompanhamento?

11) Como você avalia a participação das famílias na construção do caderno de acompanhamento?

12) Como deveria ser um material didático para auxiliar os estudantes da 1ª série a redigir o caderno de acompanhamento?

Agradecemos sua participação!

**APÊNDICE E - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO PARA
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

I – Caracterização do participante

1) Idade:

- ☐ Menos de 25 anos
- ☐ 25 a 35 anos
- ☐ 36 a 45 anos
- ☐ 46 a 55 anos
- ☐ Acima de 55 anos

2) Sexo:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro: _____

II - Formação Acadêmica e Profissional

3) Nível de escolaridade:

- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Graduação incompleta
- ☐ Graduação completa
- ☐ Pós-graduação (especialização)
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

4) Tempo de experiência docente como professor (a) de Língua Portuguesa na EFAORI:

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

5) Em quais séries ministra aulas de Língua Portuguesa na EFAORI?

() 1ª série

() 2ª série

() 3ª série

6) Como você caracteriza o gênero textual Caderno de Acompanhamento:

a) Quanto ao tipo textual? (É possível marcar mais de um tipo, caso ache necessário)

() Narrativo

() Descritivo

() Dissertativo

() Expositivo

() Injuntivo

b) Quanto aos interlocutores?

c) Quanto à estrutura?

d) Quanto ao nível de linguagem?

c) Quanto à função?

7) Quais as suas dificuldades em ensinar os estudantes na escrita do caderno de acompanhamento?

8) Você utiliza os textos produzidos no caderno de acompanhamento durante as aulas de língua portuguesa? Se sim, de que forma?

9) Como é o diálogo entre os professores tutores e os professores de Língua Portuguesa sobre as dificuldades de escrita dos estudantes na realização do caderno de acompanhamento?

10) Como você avalia a participação das famílias na construção do caderno de acompanhamento?

11) Como deveria ser um material didático para auxiliar os estudantes da 1ª série a redigir o caderno de acompanhamento?

Agradecemos sua participação!

APÊNDICE F – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL “CADERNO PEDAGÓGICO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL CADERNO DE ACOMPANHAMENTO”

II - Avaliação do Caderno Pedagógico

1. O caderno pedagógico apresenta uma estrutura clara e bem organizada?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

2. Os objetivos do material são apresentados de forma clara?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

3. A linguagem utilizada no material é acessível e adequada ao público-alvo?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

4. O caderno pedagógico possui um layout (cores, tamanho da letra, fonte, imagens) atraente para o público-alvo?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

III - Aplicabilidade no Contexto Escolar

5 - O conteúdo do caderno pedagógico é relevante para sua prática docente?

- ☐ Sim, muito relevante
- ☐ Moderadamente relevante
- ☐ Pouco relevante
- ☐ Não é relevante

6 - Você acredita que as atividades propostas são viáveis de serem aplicadas na sua realidade escolar?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Inviáveis

7 - Você acredita que o material pode auxiliar na melhoria do aprendizado dos alunos?

- ☐ Sim
- ☐ Moderadamente
- ☐ Não

8 - Quais são os pontos positivos do caderno pedagógico?

9 - Quais aspectos precisam ser melhorados?

10 - Você recomendaria este material para outros professores?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Agradecemos sua participação e contribuição para a melhoria do material!

APÊNDICE G - TERMO DE COMPROMISSO

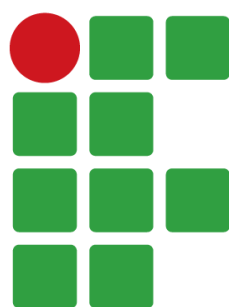
Eu, FERNANDO DE ALMEIDA, pesquisador responsável pelo projeto denominado GÊNERO CADERNO DE ACOMPANHAMENTO E O ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS - EFAS, e o pesquisador DR. CLEBER CEZAR DA SILVA declaramos ter conhecimento do conteúdo do referido projeto e nos comprometemos a cumprir todos os Termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, especialmente a Resolução nº 466/12 e complementares.

Nos comprometemos a tornar público todos os resultados desta pesquisa, quer sejam eles favoráveis ou não e submeteremos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano, através de notificações na Plataforma Brasil, o relatório final da pesquisa.

Urutaí, 24 de fevereiro de 2025.

Fernando de Almeida

Dr. Cleber Cezar da Silva



**INSTITUTO
FEDERAL**

Goiano

Campus
Urutaí