

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**ENTRE O CAMPUS E O CAMPO: AS INTERAÇÕES
SOCIOCOMUNICATIVAS ENTRE TÉCNICOS EM
AGROPECUÁRIA E PRODUTORES DE CAFÉ DO CAPARAÓ**

ANA KARINA LORELEY MONTERO LÓPEZ

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

**ENTRE O CAMPUS E O CAMPO: AS INTERAÇÕES
SOCIOCOMUNICATIVAS ENTRE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA
E PRODUTORES DE CAFÉ DO CAPARAÓ**

ANA KARINA LORELEY MONTERO LÓPEZ

Sob a Orientação da Professora
Dra. Simone Batista da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Maio de 2021**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L864e LÓPEZ, ANA KARINA LORELEY MONTERO , 1981-
ENTRE O CAMPUS E O CAMPO: AS INTERAÇÕES
SOCIOCOMUNICATIVAS ENTRE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA E
PRODUTORES DE CAFÉ DO CAPARAÓ / ANA KARINA LORELEY
MONTERO LÓPEZ. - SEROPÉDICA, 2021.
65 f.: il.

Orientadora: Simone Batista da Silva.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2021.

1. Técnico Agrícola. 2. Produtores de Café. 3.
Comunicação. I. Silva, Simone Batista da , 1970-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ANA KARINA LORELEY MONTERO LÓPEZ

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 28/05/2021

Simone Batista da Silva, Dra. UFRRJ

Igor Oliveira Costa, Dr. CMJF

Renata Cogo Clipes, Dra. IFES

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo seu infinito amor e presença constante em minha vida.

Aos meus queridos e amados pais, Enrique López Mattos e Beatriz Gladys Montero de López - *in memoriam* -, que com amor, dedicação, zelo, exemplos e palavras sempre me incentivaram a seguir adiante, devo tudo a vocês, minha eterna gratidão.

Ao meu filho, Luiz Enrique, amor da minha vida, pela compreensão, pelo companheirismo e por me encher de alegria e orgulho.

Ao meu noivo, Eduardo, meu amor, por estar sempre presente me dando força, acreditando, tendo paciência e enxugando as minhas lágrimas.

Aos meus irmãos Carlos, Fernando, Daniel e Leticia, por serem meus eternos incentivadores em todas as caminhadas da minha vida.

Ao IFES – Campus de Alegre na pessoa da Diretora-geral Maria Valdete Santos Tannure, pela acolhida no campus, pelas oportunidades e pelo empenho na consolidação da parceria com o PPGEA/UFRRJ.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Simone Batista da Silva, pela competência e profissionalismo na condução deste trabalho, foi um aprendizado para a vida.

Aos produtores de café e aos egressos que construíram comigo este trabalho.

Ao PPGEA, pela realização de um sonho.

Aos colegas de mestrado, pelos momentos que passamos juntos construindo conhecimentos, sempre com muita alegria.

A todos os envolvidos que colaboraram direta ou indiretamente para a conclusão desta etapa em minha vida.

A todos, minha sincera gratidão!

Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social.

(BAKHTIN, 2017 p.55)

RESUMO

López, Ana Karina Loreley Montero López. **Entre o campus e o campo: As interações sociocomunicativas entre Técnicos em Agropecuária e produtores de café do Caparaó.** 2021. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

Esta pesquisa constitui-se de uma análise investigativa das relações sociocomunicativas entre Técnicos em Agropecuária egressos do IFES Campus de Alegre-ES e cafeicultores do Caparaó. Foi realizada investigação da atuação do técnico agrícola no exercício de sua função, principalmente no que concerne à sua relação comunicativa com os produtores de café do Caparaó, identificando como se dá o processo interlocutivo entre eles, para buscar as possíveis causas dos ruídos detectados em pesquisa diagnóstica nessa interação sociocomunicativa, e supor quais as contribuições da disciplina de Língua Portuguesa na formação profissional desses técnicos. Pautando-nos na pesquisa qualitativa e no estudo de campo, os dados para a presente pesquisa foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com os produtores de café a fim de detectar o efeito da interação sociocomunicativa entre esses sujeitos e o técnico agrícola, assim como registros audiovisuais e questionários aplicados aos egressos do IFES - Campus de Alegre-ES na verificação de como se procede o ensino da língua materna e a conseqüente aprendizagem do uso da linguagem oral nas mais diversas situações sociocomunicativas.

Palavras-chave: Técnico Agrícola, Produtores de Café, Comunicação.

ABSTRACT

REQUIERI, Ana Karina Loreley Montero López. **Concerning rural schools and the countryside: Sociocommunicative interactions between agricultural technicians and coffee farmers from the Caparaó region.** 2021. 65p. Master's thesis (Master's Degree in Agricultural Education). Agronomy Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

This qualitative research is based on an investigative analysis of socio-communicative relations between agricultural technicians from Federal Institute of Espírito Santo (IFES), and coffee farmers from Caparaó region, both located in Alegre/Espírito Santo, Brazil. It has led us to an investigation concerning the agricultural technician's performance, especially when it comes to his/her communicative relationship with Caparaó coffee farmers, by identifying how their interlocutive process occurs and finding out what causes communication failures that have been detected in such socio-communicative interaction. By doing so, we will bring to light Portuguese language teaching contributions on the agricultural technicians' professional training. Considering a case study as well as a semi-structured questionnaire as methodology, we will interview coffee farmers to collect data in order to detect the effect of socio-communicative interaction between them and the agricultural technician. Audiovisual records and questionnaires will also play an important role in verifying how to deal with the teaching of Portuguese as mother tongue, and by consequence, how to use oral language in a myriad of socio-communication contexts.

Keywords: Special Education. Professional education. Critical Theory

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Acesso ao Assentamento Paraíso – Alegre ES	23
Figura 2 – Acesso principal ao IFES Campus de Alegre	23
Figuras 3 e 4 – Raízes da lavoura de café de P1.	29
Figuras 5 e 6 – Produção de mudas para a lavoura de P2.	29
Figuras 7, 8 e 9 – Café produzido, seco, torrado e moído na propriedade de P1.....	30
Figura 10 – Resultado de uma lavoura com manejo inadequado.....	31
Figura 11 – Lavoura com manejo adequado.	31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos ofertados pelo IFES Campus de Alegre -ES.....	24
Tabela 2 – Nomes dos entrevistados na família 01	26
Tabela 3 – Nomes dos entrevistados na família 02	26
Tabela 4 – Números de integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio.....	35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
METODOLOGIA.....	6
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	8
1 CAPÍTULO 1 PRÁTICAS SOCIOCOMUNICATIVAS – AÇÕES E RELAÇÕES ENTRE SUJEITOS SOCIAIS.....	9
1.1 A Linguagem enquanto Interação	12
1.2 Comunicação e Diálogo Intercultural.....	15
2 CAPÍTULO 2 CORPOS, CULTURAS E ESPAÇOS GEOGRÁFICOS - LETRAMENTOS EM DIÁLOGO	23
2.1 Locus de realização da pesquisa.....	23
2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	25
2.3 História e cultivo: do cafezal ao cafezinho.....	27
3 CAPÍTULO 3 CANETA E CAFÉ NO CURRÍCULO – LÍNGUA PORTUGUESA PARA PRÁTICAS SOCIOCOMUNICATIVAS ENTRE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA E CAFEICULTORES DO CAPARAÓ.....	33
3.1 O Curso Técnico em Agropecuária do IFES – Campus de Alegre	33
3.2 Vivências dos Técnicos em Agropecuária no fazer com o sujeito do campo	36
3.3 Vivências do Sujeito do Campo sobre o Cultivo do Café.....	43
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
6 ANEXOS	54
Anexo A – Matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária. Fonte: PPC, 2017.....	55
Anexo B – Questionário aplicado aos Técnicos em Agropecuária egressos do IFES Campus de Alegre-ES.....	56
Anexo C – Entrevista realizada com os cafeicultores da Região do Caparaó.	58
Anexo D – Parecer final da Plataforma Brasil	59
Anexo E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	63

INTRODUÇÃO

A função social das instituições de ensino no Brasil e a atuação cidadã de seus egressos quando ingressam no mercado de trabalho é uma discussão permanente entre estudiosos da educação. Há anos, pesquisadores da área se debruçam sobre esse tema. Segundo Freire (2013, p. 47), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Libâneo (2001, p. 85), também apontando o caráter das relações que se estabelecem no espaço escolar, afirma que a escola é uma cultura organizacional, ou seja, um organismo vivo, sempre em transformações, e o funcionamento dela é fruto das relações estabelecidas entre seus membros – professores, alunos, apoios e comunidade. Essa cultura pode ser discutida, modificada, avaliada, planejada pelos próprios participantes do processo num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente e discente, numa constante construção e reconstrução do projeto pedagógico escolar.

Segundo Gil (2002, p. 105) a análise das relações, de forma lógica, necessariamente necessita de sólidas teorias e de comparação com outros estudos. Para isso, fizemos um levantamento de pesquisas que caminharam pelo mesmo tema abordado neste trabalho de diálogo intercultural, percebemos que, nos últimos anos, o tema foi bastante discutido. Crepalde, Klepka e Pinto (2017) desenvolveram pesquisa que investigou a integração de conhecimentos tradicionais de camponeses na região norte do estado de Minas Gerais, em 2016, ao curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), localizada no estado de Minas Gerais. A temática escolhida para a pesquisa, a Lua, surgiu de uma proposta de trabalho final da disciplina *Introdução à Física*, e teve como objetivo investigar o modo como são construídos os conhecimentos científico e tradicional relacionados à Lua, e as suas implicações para o Ensino de Ciências. E de que modo que a Lua, como um artefato cultural para explicar fenômenos, perpassou e perpassa disciplinas e contextos educativos do curso.

Os pesquisadores convergiram seus esforços para desenvolver projetos e atividades de ensino de maneira interdisciplinar, promovendo a discussão intercultural, voltada para a formação inicial e continuada de professores do campo. Foram tomadas como base algumas práticas sociais emergentes da comunidade. No período de julho a outubro de 2016, os licenciandos elaboraram uma primeira versão do trabalho, e de outubro a dezembro do mesmo ano produziram sua versão final. O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM, ao qual os sujeitos da pesquisa estão vinculados, é um dos quarenta e dois cursos criados a partir do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012, com habilitações nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza. A disciplina *Introdução à Física*, uma das disciplinas do projeto pedagógico do curso, comum às duas habilitações, com carga horária total de 75 horas-aula, foi ofertada para as turmas de ambas as habilitações: a de Matemática com 13 licenciandos; e a de Ciências da Natureza com 30. Segundo os pesquisadores, nesse âmbito não foi feita uma categorização de tipo esquemático do conjunto das produções escritas, a fim de dar maior ênfase a enunciados mais representativos de alguns sujeitos, com o objetivo de deixar mais claro os sentidos que circularam nas produções escritas.

Os pesquisadores relataram ter observado que o tratamento dado ao conhecimento tradicional, pela ciência escolar, tende a desvalorizá-lo, considerando-o à visão ingênua, de senso comum, e até mitológica. Isso foi constatado por Crepalde como docente em um curso de LEC na UFTM e das pesquisas que tem realizado desde o mestrado no âmbito da educação intercultural em ciências. Assim, observou que os conhecimentos tradicionais não estão incorporados e nem reconhecidos nos conteúdos canônicos das Ciências Naturais.

A pesquisa aconteceu na busca de compreender as relações entre os conhecimentos tradicional e científico que emergem de práticas sociais do campo, bem como suas contribuições para formação de professores em uma perspectiva intercultural em ciências. A partir desse propósito, algumas questões e inquietações orientaram a investigação, tais como a forma que os conhecimentos científico e tradicional construiriam os pontos de aproximação e afastamento no contexto de formação de professores para o campo? Por meio de quais estratégias didáticas ocorreria a afirmação e não o silenciamento dos conhecimentos tradicionais do campo? Quais são as implicações para a formação de professores do campo quando o conhecimento tradicional passa a constituir-se como discurso objeto de ensino e aprendizagem da ciência escolar?

Segundo os pesquisadores, houve dois propósitos na pesquisa: o primeiro foi afirmar a necessidade da formação de professores de ciências coerente e responsável, pois constataram que não basta selecionar algumas ideias-chave das ciências naturais que dialoguem em maior medida com a vida e luta das populações do campo, mas também é preciso questionar os conteúdos canônicos das Ciências Naturais, incorporando o conhecimento tradicional como meta do Ensino de Ciências e como um dos discursos que podem constituir a ciência escolar. O segundo propósito consistiu em traduzir em um caso concreto de ensino e aprendizagem, das Ciências Físicas, a promoção do reconhecimento do conhecimento tradicional sobre a Lua em um contexto de formação intercultural de professores para o campo.

Dessa forma, os dados coletados foram produzidos por estudantes das regiões do Triângulo Mineiro, Norte e Noroeste de Minas, além das entrevistas com os camponeses. Ademais, ao longo do trabalho, há referências que corroboram com os relatos dos camponeses e com a pesquisa dos licenciandos, no que tange à pesquisa desenvolvida sobre um caso concreto de ensino e aprendizagem das ciências físicas, abordando o que a ciência tradicional infere sobre a Lua em um contexto de formação intercultural de professores para o campo e em práticas sociais de camponeses mapeados etnograficamente por licenciandos em Educação do Campo em comunidades da região Norte do Estado de Minas Gerais. Seu principal objetivo é defender a integração dos conhecimentos tradicionais no Ensino de Ciências a fim de afirmar trocas interculturais.

Como resultado ao proposto trabalho, obtiveram que o conhecimento da ciência tradicional, assim denominado por reproduzir o discurso das práticas sociais, que têm sua gênese na tradição e luta populares, é comumente transmitido pela oralidade e organizado pelo modo narrativo. Dessa forma, observou-se que a ciência tradicional está fortemente entrelaçada com as práticas dos sujeitos da comunidade local, o que gerou a inclusão desse conhecimento na formação intercultural de professores do campo para que, em contato com seus alunos, exista o diálogo entre os conhecimentos construídos na prática do campo e no conhecimento científico.

Tavares, Valadares e Junior (2017), também pesquisando diálogos interculturais buscaram compreender as interações entre os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas Xakriabá, que moram no norte de Minas Gerais, e Pataxó de Minas Gerais e do Sul da Bahia, e o conhecimento científico construído em sala de aula no curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Nesse sentido, ao nos atrevermos no emprego da palavra “conhecimento” pesquisamos descrições partindo desde Platão e Aristóteles até a modernidade com Zubiri (1974), Ferrater Mora (1994), Chauí (2001) e tantos outros estudiosos que poderíamos citar aqui, mas em nenhum momento há uma descrição exata da aplicação da referida palavra. Entretanto, o sentido se clarifica em J.M. Monteil (*apud* Charlot 2000, p. 61) quando diz que “o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é

intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como, “o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos (...). Pode, portanto, entrar na ordem do objeto e torna-se, então, um produto comunicável, uma informação disponível para outrem”.

Dessa forma, compreendemos que conhecimento é a relação cognitiva interna do sujeito sobre o objeto, pois o objeto de conhecimento é qualquer realidade externa ao indivíduo que através do ato intelectual, torna-se interna. É nessa realidade que compreendemos então o saber como o conhecimento em ação, em uma realidade, em um contexto. Assim, independentemente se falamos em conhecimentos tradicionais ou científicos o que objetivamos aqui é apresentar a subjetividade dessa nomenclatura, que por essa razão, não se sobrepõe uma sobre a outra, mas se completam. Essa completude se dá pela característica da não transmissibilidade do conhecimento, necessitando ser construído, apreendendo suas causas, qualidades, estruturas, propriedades e relações. O confronto do sujeito detentor de conhecimentos em uma determinada realidade faz com que ele produza saberes. Podemos dizer que o saber é o fruto do conhecimento, é na prática, a fusão do conhecimento tradicional e do conhecimento científico. O saber é o produto do movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, confrontando suas múltiplas facetas e que está para além de quaisquer conhecimentos já consolidados, pois reinventa, recria e traduz as necessidades de cada circunstância.

Em sua pesquisa, perceberam que para a construção do conhecimento é necessário associar o conhecimento científico ao tradicional das comunidades locais, visto isso, a partir da percepção da vida marcada pela etnia, pelo gênero, pela classe social, com todo um sentido próprio do fazer humano, a sala de aula se tornou o espaço fronteiro entre as culturas, onde a diversidade deve ser mantida, bem como o local de investimentos pelos sujeitos envolvidos. Ademais, os pesquisadores, grupo de professores e bolsistas de mestrado e doutorado, relatam em seu trabalho que os princípios éticos de Freire (1982) igualdade, dignidade e emancipação embasaram e nortearam as percepções deles. Assim também, a percepção se deu a partir da experiência feita no cruzamento de fronteiras culturais, a partir das experiências vividas pelos estudantes dentro e fora de sala de aula e a busca por compreender as interações entre os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e o conhecimento científico em sala de aula.

A pesquisa foi feita a partir do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) e teve como objetivo contribuir para uma reelaboração de atividades didáticas numa perspectiva intercultural, dentro de dois módulos semestrais estruturados nos eixos temáticos Energia e Meio ambiente, oportunizando ao docente trabalhar em uma zona fronteira entre as culturas, transformando as salas de aula em um território para o encontro, o intercâmbio, o conflito e a negociação. O que norteou o trabalho de pesquisa foi o planejamento e construção dos conteúdos em cada módulo, e como esses conteúdos e eixos temáticos foram modificados pelas situações vivenciadas, como, por exemplo, atividades coletivas fora dos muros da sala: visita a museus, parques, cidades históricas, dentre outros. Nesses espaços não formais, como o Planetário da UFMG, ocorreram observações e registros das impressões dos alunos em sua visita. Como resultado, obtiveram na fala dos alunos indígenas a comparação e a familiarização daquilo que viram com as vivências trazidas de sua cultura.

Como resultado da pesquisa os pesquisadores concluíram que a integração das disciplinas por meio de temas aproxima a educação científica da realidade cotidiana dos povos indígenas, e, com isso, amplia a participação em sala. Sobretudo, a natureza da relação do aluno indígena com o conhecimento (científico ou tradicional), passou de uma demanda passiva, pois não reconheciam seu conhecimento tradicional como algo importante ou que pudesse ser retratado e trabalhado junto com o conhecimento científico, para patamares reflexivos e de protagonismo a partir do momento em que viram sua cultura e seus

conhecimentos tradicionais retratados dentro do âmbito acadêmico e sendo trabalhados junto ao conhecimento científico. Os pesquisadores inferiram que houve um salto na adesão dos alunos indígenas em direção a um patamar de maior envolvimento e participação no curso FIEL, concomitantemente a uma maior reflexão, tanto sobre os conhecimentos dos currículos, quanto na dimensão metodológica a ser adotada nas suas escolas. Assim, acreditam que esse processo aumentou a parceria dos docentes entre si, o que influenciou a receptividade ao saber do outro, bem como às interações entre os próprios alunos e destes com o conhecimento.

O leque de pesquisas na grande área de diálogo intercultural é bastante amplo. Assim, Martins, Almeida e Baptista (2019) abordam a importância e a necessidade de estabelecer empatia na relação com o outro para a construção de um diálogo intercultural. As autoras apresentam a relação entre os sujeitos de maneira que só há fluidez no aprendizado e no processo comunicativo quando são considerados os conhecimentos, sejam tradicionais ou científicos, que envolvem ambas partes, sem sobreposição de um ao outro, mas sim, permitindo o diálogo e a construção dos conhecimentos entre os contextos sociais. Dessa forma, registraram a importância do conhecimento ecológico tradicional, ou seja, o contato direto com os recursos naturais, na observação diária desses recursos e na dependência econômica deles, pois é o escopo das percepções dos sujeitos locais, construído a partir de conhecimentos herdados de seus antepassados e praticados hodiernamente em suas práticas de manejo. Concluíram que além de conhecer e reconhecer o conhecimento empírico do sujeito do campo ou da comunidade local, é também fundamental a promoção do diálogo intercultural por meio de recursos didáticos.

Em minha prática em sala de aula, como professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ultimamente da 3ª série do ensino médio, colaborando para a formação de pessoas, para a vida e para o mercado de trabalho, sempre me interessou saber de que maneiras os conhecimentos construídos durante o período escolar poderiam fazer relevante diferença na sociedade fora da escola, é dizer, se havia um diálogo extramuros.

Ingressei no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES no ano de 2016, por concurso público, no campus Montanha, uma cidade que se localiza no litoral norte do Espírito Santo. No ano de 2017 solicitei remoção para o campus de Alegre, que se localiza no sul do Espírito Santo, onde reside parte da minha família.

A partir do momento que ingressei no IFES e passei a lecionar apenas para os alunos das 3^{as} séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, meu propósito é colaborar com a preparação dos alunos, futuros Técnicos em Agropecuária, para que exerçam suas atividades técnicas de forma humana e com habilidades e atitudes concernentes à sua profissão, tais como um profissional crítico, criativo e autônomo capaz de se articular com as diferentes realidades propostas e demais áreas do conhecimento.

Assim, me questionava se o resultado final de todo trabalho executado e experienciado pelo discente e pela escola, durante anos, realmente chegaria ao sujeito do campo, ou seja, o que me inquietava era a dúvida em saber se havia interação, comunicação, diálogo intercultural entre o sujeito do campo e o profissional egresso do IFES Campus de Alegre.

Considerando esse cenário, três perguntas me impeliram à investigação:

1. Por que há problemas na comunicação entre os Técnicos em Agropecuária e os cafeicultores do Caparaó que atrapalham a atuação desses técnicos?
2. Quais requisitos são necessários para que haja satisfatória relação dialógica entre os Técnicos em Agropecuária egressos do IFES e os produtores de café do Caparaó, favorecendo o processo comunicativo?
3. Como as aulas da disciplina Língua Portuguesa podem contribuir para atenuar problemas de comunicação entre esses atores?

Na tentativa de responder aos questionamentos apresentados, parto da hipótese mais primária de que a dificuldade pode estar na linguagem, talvez o registro que os Técnicos em Agropecuária usam não seja adequado para estabelecer comunicação entre eles e os produtores de café. Esta pesquisa, inserida nos campos da Linguagem, Educação e Novas Tecnologias, teve como objetivo geral investigar como ocorre o diálogo intercultural entre os Técnicos em Agropecuária egressos do IFES, Campus de Alegre, e os cafeicultores da região do Caparaó, visando à compreensão do papel da disciplina de Língua Portuguesa na formação do Técnico Agrícola para o exercício de sua profissão. Especificamente, pretendemos identificar as percepções dos Técnicos em Agropecuária e as dos sujeitos do campo, produtores de café do Caparaó, separadamente, sobre as relações sociocomunicativas; comparar as duas percepções para apontar possíveis percepções comuns, convergências e divergências; acompanhar interações sociocomunicativas entre os dois grupos.

METODOLOGIA

Para tanto, utilizei como natureza metodológica o estudo de campo, que, segundo Gil (2002, p. 52), “o focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana”. O autor ainda esclarece que o estudo de campo é desenvolvido a partir de observações, entrevistas e pode ser a ele acrescentado outros procedimentos, como fotografias e análise de documentos.

Dessa maneira, a pesquisa busca investigar e compreender, por meio de uma abordagem qualitativa, como ocorre o diálogo intercultural entre os Técnicos em Agropecuária egressos do IFES, Campus de Alegre, e os cafeicultores da região do Caparaó, especificamente no Assentamento Paraíso, *locus* da pesquisa. O pré-projeto desta pesquisa foi submetido à comissão de ética da Plataforma Brasil sob o número de CAAE 29531319.4.0000.5072 e com o parecer nº 3956299.

O norteador metodológico utilizado teve como parâmetro principal a acessibilidade aos egressos, Técnicos em Agropecuária, e aos sujeitos do campo, pois conforme Lüdke e André (2017, p. 2): “[...] realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. Sendo assim, procurou-se identificar quais seriam os melhores instrumentos de pesquisa, tais como a observação, conversas informais, estudo de campo, entrevista e questionário e verificar quais poderiam nos dar dados suficientes para responder à problemática do estudo.

Definimos os instrumentos metodológicos para a geração de dados realizando uma análise documental, aplicando um questionário para os Técnicos em Agropecuária e fazendo uma entrevista com os sujeitos do campo.

A pesquisa teve início com a análise documental, que foi o estudo do Projeto Pedagógico do Curso - PPC do curso Técnico em Agropecuária, com o objetivo de verificar a carga horária total do componente curricular de Língua Portuguesa e o ementário dos dois primeiros anos do curso, uma vez que não atuo nessas séries.

O questionário foi estruturado com 12 perguntas, sendo 3 abertas e 9 fechadas. Estas tinham por objetivo levantar dados sobre a vida pessoal, profissional e sua relação com o sujeito do campo. Também buscou-se verificar qual a percepção que os egressos possuem dos conteúdos que eram ministrados nas aulas de Língua Portuguesa e de que maneira estes contribuíram em sua vida pessoal e profissional. Definido o questionário, contatamos 06 egressos, Técnicos em Agropecuária, que residem e trabalham diretamente com a agricultura e agropecuária na região do Caparaó, nas localidades de Alegre - ES, Jerônimo Monteiro – ES e Espera Feliz – MG. Prontamente responderam ao questionário e relataram que a abordagem do tema da pesquisa é importante no fazer diário do trabalho como Técnicos em Agropecuária. As respostas foram redigidas e registradas para a análise dos resultados.

Segundo Gil (2002, p. 115) a aplicação do questionário apresenta algumas vantagens, como “o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”. Pudemos comprovar a teoria de Gil durante a aplicação dos questionários, pois esse instrumento resultou funcional e vantajoso.

A entrevista foi caracterizada como semiestruturadas, pois, segundo Gil (2002, p. 117) ocorre quando “é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”. O autor ainda destaca a característica da flexibilidade que possui este instrumento de coleta de dados e também por esse motivo é necessário cuidar para não inibir o entrevistado ou auxiliá-lo na resposta, o que comprometeria os objetivos traçados para a pesquisa.

Dessa forma, fizemos a sondagem do ambiente onde se pretendia desenvolver o estudo, no Assentamento Paraíso Região do Caparaó. Para tanto, fomos *in loco* algumas vezes e dialogamos com as famílias produtoras de café daquela região.

Em todo o tempo fomos bem aceitos e recebidos pelos sujeitos do campo que aceitaram conversar, mesmo que inicialmente de maneira informal. Em um segundo momento falamos sobre a pesquisa propriamente dita e as famílias estiveram dispostas a conversar e responder à entrevista.

Na entrevista as perguntas versaram sobre o trabalho, se a renda da família vem da agricultura, quais dificuldades e facilidades que encontram no manejo de suas culturas, dentre outras questões ligadas a vida pessoal e profissional.

Durante o processo de visita aos sujeitos do campo, visitamos duas famílias da Região do Caparaó que os acompanhamos nas atividades diárias e dialogamos diferentes momentos de seu cotidiano na propriedade rural que possuem. O objetivo era identificar as percepções dos sujeitos do campo, produtores de café do Caparaó do Assentamento Paraíso, sobre as relações sociocomunicativas. Além de conhecer a rotina e o fazer na prática do manejo da produção de café.

Na observação destas famílias, foi possível acompanhar a rotina, identificando aspectos relacionados à dinâmica do trabalho no cotidiano de suas atividades domésticas e agropecuárias e como essas são influenciadas ou não pelas informações de novas técnicas de manejo levadas nas visitas dos Técnicos em Agropecuária e se tiveram algum impacto na principal atividade da família: a cafeicultura.

Com base em Lüdke e André (2017, p. 2), ressalta-se que foi um momento privilegiado, pois foi possível reunir o pensamento e a ação dos integrantes da família no “[...] esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”.

Para isso, o contato inicial permitiu maior conhecimento e aproximação dos sujeitos que potencialmente poderiam contribuir com a pesquisa. Também permitiu elencar os temas mais relevantes para serem abordados no referencial de maneira a fornecer subsídios para identificar a hipótese que melhor responde a problemática do estudo.

Para a análise de dados, recorremos a Gil (2002, p. 105) o qual considera o relatório um instrumento para apresentar as conclusões da pesquisa. Ainda esclarece que, “para a efetiva interpretação dos dados, torna-se necessário, sobretudo, proceder à análise lógica das relações, com sólido apoio em teorias e mediante a comparação com outros estudos”. Dessa forma, durante esta pesquisa, foram considerados todos os instrumentos de coleta de dados, tais como análise documental, questionário aos egressos e entrevista aos produtores de café da região do Caparaó do Assentamento Paraíso. Os respondentes ao questionário, Técnicos em Agropecuária, foram identificados como T1, T2, T3, T4, T5, T6, bem como os entrevistados, sujeitos campo produtores de café do Caparaó do Assentamento Paraíso que foram identificados como P1, P2 e P3.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa está organizada com três capítulos e uma introdução. Para fundamentar o trabalho aqui proposto e demonstrar a necessidade do diálogo intercultural como requisito para a execução do trabalho do Técnico Agrícola, no primeiro capítulo, apresento um processo do histórico comunicativo de interação, além disso, recorri a algumas concepções de Língua e Linguagem, respaldadas por autores que se dedicaram ao assunto.

No segundo capítulo contextualizo sobre o processo do cultivo do café, descrevo sobre a origem e características do local da pesquisa e sobre o IFES Campus de Alegre, a partir do referencial teórico e de documentos públicos, tais como leis e decretos, com o objetivo de situar o leitor cultural e geograficamente.

No terceiro capítulo, a partir dos procedimentos metodológicos, retomo o objetivo de investigar como ocorre o diálogo intercultural entre os Técnicos em Agropecuária egressos do IFES Campus de Alegre e os cafeicultores da região do Caparaó do Assentamento Paraíso, visando à compreensão do papel da disciplina de Língua Portuguesa na formação do Técnico Agrícola para o exercício de sua profissão. Revelo a análise dos dados produzidos por meio do estudo do PPC do curso Técnico Agrícola do IFES campus de Alegre, entrevista com os cafeicultores e aplicação de questionário aos egressos do curso.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, as referências bibliográficas que embasaram o tema refletido na pesquisa e os anexos.

1 CAPÍTULO 1

PRÁTICAS SOCIOCOMUNICATIVAS – AÇÕES E RELAÇÕES ENTRE SUJEITOS SOCIAIS

A linguagem, na concepção de Saussure, é o fenômeno pelo qual se dá a conexão entre os homens, aonde as relações entre os sujeitos se firmam em sociedade. Estas relações se dão através de formas que concordam entre si, sendo o meio pelo qual os indivíduos tornam-se coletivos, tendo como suporte as expressões típicas à sua contemporaneidade (JUCHEM, 2008). Assim, de acordo com Saussure (2004, p. 115) a linguagem “[...] é o exercício de uma faculdade que existe no homem (...) e a língua é o conjunto de formas concordantes”.

Saussure define a fala como “o embrião da linguagem” (Saussure, 2004). Por sua vez, Perles (2006) afirma que compreender a comunicação exige revisitar a origem da fala, o uso da linguagem e suas variações ao longo do tempo (PERLES, 2006). Assim, percebe-se que compreender a importância das práticas sociocomunicativas para o estabelecimento das relações entre os indivíduos, exige a compreensão do desenvolvimento do ser humano, enquanto ser cultural. Acompanhado pelo aprimoramento de seus modos de comunicação e, em um processo evolutivo, os indivíduos aperfeiçoaram seus mecanismos de interação e linguagem desde a pré-história, aproximadamente entre 5000 a.C. e 400 a.C., passando pelo seguinte processo:

[...] da linguagem gestual; pictórica (pinturas rupestres); oral e escrita: escrita cuneiforme - pictograma, feita na pedra com o auxílio de objetos em formato de cunha, surgiu 4.000 a.C. com os Sumérios da civilização mesopotâmica; hieróglifos – surgiu por volta de 3.000 a.C. no Egito. O aparecimento da escrita marca, de certa forma, o início da História, pois se criam arquivos que registram e datam os acontecimentos (CORTES, 2014, p. 22).

Conceitualmente, a palavra comunicação deriva da expressão em latim *communicare*, que de acordo com Meneghetti (2001, p. 20) pode ser entendida por “[...] tornar comum, partilhar, repartir, associar, trocar opiniões.” Neste entendimento, Meneghetti (2001) demonstra, pela própria aparição dos verbos empregados na definição, que comunicar não é um atributo individual, mas um processo social dinâmico, que se apresenta sob diferentes dimensões.

A comunicação tem sob seu domínio uma complexa relação de meios de expressão, que são mediados pelo pensamento. Esses processos psicológicos apresentam grande significado para o desenvolvimento do homem e consolida a sua distinção do animal não humano. Neste sentido, seria incorreto investigar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem sem ter como base uma compreensão adequada dos processos que formam o pensamento (OLIVEIRA; SOUZA; BATISTA, 2019).

Bordenave (2003) ao abordar a origem e desenvolvimento da comunicação em seus primórdios reflete que determinar como este processo ocorreu é uma mera suposição, uma vez que não é possível saber como se deram os primeiros elos entre o signo e o objeto, que consequentemente, deram origem a linguagem. Nesse sentido, o autor afirma que realmente não sabemos como foi “[...] que os homens primitivos começaram a se comunicar entre si, se por gritos ou grunhidos como fazem os animais, ou se por gestos, ou ainda por combinações de gritos, grunhidos e gestos” (BORDENAVE, 2003, p. 23).

Os primeiros agrupamentos sociais permitiram o aperfeiçoamento do uso de signos durante o processo comunicativo. A construção de signos por diferentes indivíduos favoreceu uma grande variação na emissão de mensagens, aprimorando-se ao ponto de romperem a

barreira do espaço e do tempo. Este alcance, sob a perspectiva atual, é um dos responsáveis por permitir que a comunicação contemporânea tenha o estágio atual em termos de volume, formatos e velocidade (PERLES, 2006), processos esses que aproximam cotidianamente cada vez mais as pessoas.

O processo comunicativo possui um vínculo estreito com a vida em comunidade, já que promove as relações sociais através da linguagem. Neste sentido, Araújo e Freitas (2008) ponderam que as práticas sociocomunicativas reproduzem a sociedade, manifestando todas as suas contradições e harmonias, se reinventando ao longo de sua existência para abrigar todas as suas realizações, promovendo as suas ideias materiais, culturais e espirituais.

O homem na busca de sua plenitude econômica, política, cultural e social, sempre se fez entender através da linguagem, nas suas mais variadas formas. Dessa maneira, de acordo com o estudioso, “[...] é que o ser humano procura, ao longo de sua existência, criar e recriar meios de comunicação, suportes do conhecimento que, além de possibilitar a transmissão do pensamento, estabelece uma condição humana” (ARAÚJO; FREITAS, 2008, p. 12).

Ao agir através das práticas sociocomunicativas, o homem, por intermédio de seus pensamentos, se manifesta sob diferentes formas de linguagem, sendo a comunicação verbal a que se externa de modo sonoro por meio das palavras. Esta efetivação da exteriorização dos pensamentos dos indivíduos possibilita a construção das relações em comunidade e dá fluxo a vida cotidiana, o que gera desenvolvimento e produção de cultura (MOLON; VIANNA, 2012).

Avançando um pouco mais sobre a relação entre comunicação e linguagem, Travaglia (2009, p. 23) afirma que

O que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar, sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

As diferentes faces que compõem a linguagem fazem com que sua compreensão envolva uma rede complexa e fértil de campos de discussão que envolvem áreas como a linguística, a filosofia, da pedagogia e a psicologia, sendo, contudo, objeto de estudo da linguística (MIRANDA, 2010).

Através da linguagem, o homem faz-se presente na emaranhada teia social em que vive, expondo sua cultura e ao mesmo tempo sendo exposto a cultura do outro, numa constante necessidade de expressão do seu pensamento. Porém, é importante destacar que essa linguagem não se refere apenas a língua e suas expressões, mas sobre todos os atos e mecanismos de comunicação que o homem desenvolve.

Nesse sentido, sobre a complexidade da linguagem, Miranda (2010, p. 33) faz algumas ponderações, pois “[...] o tema linguagem é aplicável não apenas ao inglês, português, espanhol etc., mas, também, a sistemas de notação como o sistema dos matemáticos e o dos engenheiros de sistema, chamados de “linguagens, artificiais e não naturais”. Assim, vejo que dominar um idioma não é um atestado de domínio da linguagem, uma vez que ela pode se manifestar de diferentes formas, e não somente pela expressão oral. O mesmo autor ainda declara que “[...] outros sistemas tanto humanos quanto não-humanos que são chamados de linguagem; tais como “linguagem de sinalização”, “linguagem corporal” e “linguagem das abelhas” (MIRANDA, 2010, p. 33).

Ainda se tratando da complexidade da linguagem, Lyons (1987) faz uma analogia ao afirmar que querer encontrar apenas uma definição para o termo, apresenta a mesma profundidade de quando o indivíduo procura conceituar ou definir a vida. A linguagem

enquanto campo teórico teve em Mikhail Bakhtin, importante linguista russo, como primeiro estudioso com destaque ao descrever as origens sociais da linguagem. No final da década de 1920 Bakhtin publicou o livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” que deu destaque a área da linguagem a partir de 1929. No entanto, foi através do “Círculo de Bakhtin”, que era composto por Valentín Nikoláievitch Volóchinov, Pável Nikoláievitch Medviédev e pelo próprio Bakhtin que ideias inovadoras e criativas sobre a linguagem foram capazes de influenciar linguistas ao redor do mundo (MOLON; VIANNA, 2012).

Para Bakhtin, a linguagem é a realidade fundamental da língua. Esta realidade se dá através da comunicação, que por sua vez é considerada pelo autor como a matriz que gera a materialização da interação verbal/discursiva (BAKHTIN, 2006). Neste sentido, o conceito de linguagem proposto por Bakhtin “[...] está ancorado numa concepção de linguagem que toma por sua natureza a de comunicar, a de se dirigir ao outro” (MOLON; VIANNA, 2012, p. 147).

Aprofundando-se no entendimento que Bakhtin tem sobre linguagem, Vianna (2019, p.23) afirma que:

A linguagem, portanto, é a expressão de um em relação ao outro num determinado momento sócio historicamente situado e, assim, marcado na temporalidade como um evento único e irrepitível. A linguagem, cuja realidade fundamental é a interação discursiva, é uma atividade que, justamente por só existir em relação ao outro, objetiva-se na realidade concreta compartilhada entre o eu e o outro. E essa atividade, por ser um fenômeno real e concreto, realiza-se num determinado espaço e num determinado momento únicos (já que o tempo não volta), sendo irrepitível e sócio historicamente situada e entre sujeitos socialmente organizados (VIANNA, 2019, p. 23).

Nesse sentido, pode-se observar que na linguagem, através do diálogo e do processo de reconhecimento social e político da diversidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo, estes deixam de ser percebidos como meros objetos, passando a ser considerados como coautores de um fato ou conhecimento produzido.

É importante destacar que após as publicações de Bakhtin, diferentes autores propuseram definições e conceitos para a linguagem. De forma semelhante, Miranda (2010) faz um compilado destes termos, investigando os escritos de diferentes linguistas renomados:

Hall (1968), “Linguagem é a instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados. ”

Robins (1979) “Tais definições tendem a ser triviais e não trazer grande informação, ao menos que pressuponham... alguma teoria geral da linguagem e da análise linguística. As línguas são sistema de símbolos... quase totalmente baseados em convenções puras ou arbitrárias. ”

Lyons (1987), “A linguagem e as línguas podem ser consideradas sob pelo menos dois outros enfoques. Um deles, associado à distinção terminológica estabelecida por Chomsky entre ‘competência e desempenho’; o outro com respeito à distinção um pouco diferente, estabelecida no início do século por Ferdinand Saussure, em francês, entre ‘langue’ e ‘parole’.”

Pelo exposto, nota-se que o conceito de linguagem reflete o modo como cada cientista opera suas perspectivas conceituais. No entanto, conforme se observa, qualquer compreensão que se pretenda dar à linguagem deve partir da investigação de um eixo amplo de atividades cognitivas e sociais.

Neste sentido, Arruda (2015) sinaliza que qualquer investigação sobre a linguagem tem como base o estudo da interação entre o indivíduo e o grupo social no qual está inserido e

os signos trocados. Essa interação, mediada pela linguagem, possibilita a assimilação da cultura e a troca de mensagens com o grupo. Assim, a linguagem reflete o sentimento de pertencimento de cultura ao homem, de sentir-se parte do meio em que está inserido, fato que possibilita seu protagonismo e sua construção como ser histórico, já que se torna capaz de criar formas simbólicas.

Durante o ato de se comunicar, a interação entre as pessoas e a linguagem são elementos complementares. Ambos aspectos são elementos basilares para a sociedade, sendo a capacidade humana de interagir entre os indivíduos o combustível para a vida social. Assim, conforme pondera Arruda (2015, p. 3), “cada indivíduo não apenas diz o que pensa, mas também age sobre as pessoas, visando influenciar determinadas atitudes ou comportamentos”.

A visão de Arruda (2015) é concordante com a defendida por Bakhtin (2017), ao afirmarem que a interação verbal é a realidade fundamental da língua. Essa afirmação se baseia na percepção que Bakhtin tem da própria linguagem, a qual lhe atribui a natureza principal da comunicação, ou seja, a da capacidade de interação entre as pessoas. As defesas de Bakhtin sobre seu posicionamento acerca da interação social e a linguagem são descritos no texto ‘Os gêneros do discurso’, publicados no início da década de 1950. Nesta obra, conforme descrevem Molon e Vianna (2012, p. 147) “Bakhtin reafirma a centralidade da função comunicativa da linguagem, criticando concepções que tomam por sua natureza a “função de formação do pensamento, independente da comunicação”.

Entender como ocorre a comunicação, tida como primária, que acontece entre pessoas de convivência próxima, como parentes, amigos ou membros de uma mesma instituição, não parte de um entendimento binário, mas de uma relação entre pares. Já a comunicação nas relações secundárias, ou seja, as que ocorrem com pessoas que se conhecem pessoalmente, mas não tem uma proximidade, não compartilhando das mesmas ideias ou não estejam no mesmo grupo ou instituição, é mais complexa. Da mesma forma, compreender a comunicação entre pessoas que não se conhecem pessoalmente, que não mantêm contato, que não interagem entre si e não participam de alguma forma da vida ou dos hábitos do outro, exige de cada indivíduo uma leitura do ambiente e dos usos e costumes, para que a partir daí possam começar a construir o processo comunicativo.

1.1 A Linguagem enquanto Interação

A relevância da interação para a linguagem enquanto campo de pesquisa ganhou destaque na área acadêmica no início do século XX. Porém, o interesse por esta área surgiu no século XVIII, sendo desde esse período alvo de algumas investigações filosóficas. O americano George Herbert Mead é apontado como o pioneiro neste campo, sendo seus estudos voltados para a concepção da linguagem como ação e o sujeito como efeito dessa interação (GOULART, 2011).

O estudo sobre a linguagem deve cercar-se de todas as reflexões que o tema permeia, não deve estreitar-se, ao contrário, deve abranger todos os aspectos que lhe são correlatados. Neste sentido, Miranda (2010, p. 34) faz crítica a alguns tipos de abordagem ao afirmar que:

[...] essa abordagem da linguagem como uma forma cognitiva não pode ser extremada como querem os estudiosos que seguem o **mentalismo** e o **racionalismo**, ao passo que também não pode ser exclusivamente objetiva e material como acreditam os **empiristas** e os **behavioristas**.

Dessa forma, nota-se que os estudiosos da linguagem nem sempre buscam um ponto equilibrado entre os diferentes aspectos que envolvem esse processo de estudo. Essa ausência

de equilíbrio durante a abordagem do objeto pode impedir a sua compreensão e de suas múltiplas formas (interação social).

Pensando no termo interação, o significado apresentado em Houaiss *et al.*, (2015, p. 444) volta-se à prática do trabalho: “ação recíproca de dois ou mais corpos, atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas, comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato”. Pelo exposto, a interação é uma atividade que necessita ser compartilhada, tal qual ocorre com a linguagem.

O interacionismo, como movimento epistemológico, surgiu da constatação da importância do relacionamento interpessoal para o estudo da linguagem, sendo ele, o relacionamento, o transcurso das ações do sujeito, expressando sua dimensão social. Neste sentido, Miranda (2010, p. 34) faz a seguinte reflexão sobre esta teoria:

Assim, ao mesmo tempo em que a linguagem é constituída pelo mundo social, é também constitutiva do homem, de sua aquisição de conhecimentos, ainda, é o meio simbólico para as ações do sujeito no mundo. Pode ser claramente percebido o abandono da crença de que a linguagem é uma forma de apresentação/representação da realidade. Ao contrário, ela é parte fundamental para a ação, a compreensão, a interação com a realidade.

Destaca-se, neste trabalho, que não há a intenção de discutir a abordagem dos principais pensadores que investigaram e investigam a questão da interação e linguagem, mas apenas indicar que essa relação, de tão complexa e rica, possui estrutura teórica própria.

A presença da linguagem na interação entre indivíduos é de fato marcante. Nesse sentido, Araújo e Freitas (2008) conceituam a linguagem a partir da percepção da importância do fator interação social. Assim, para estes autores a linguagem é uma forma de ação “[...] interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (ARAÚJO; FREITAS, 2008, p. 11).

A finalidade específica descrita acima, referida como a linguagem em ação, reforça o seu caráter como interação social. Desta forma, a linguagem permite que os indivíduos tenham acesso um ao outro, numa interlocução que permeia a identidade de cada prática social.

Lev Semenovitch Vygotsky possui grande destaque como expoente da corrente sociointeracionista ou interacionismo. Em sua obra, *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky estabelece que o homem se desenvolve como sujeito quando, através da linguagem, é capaz de promover o contato social. Seu campo de interesse era a produção do pensamento e para isso, o estudioso, condiciona a linguagem ao papel mais importante para as funções mentais (linguagem interior) devido à sua relevância na mediação com o comportamento humano (RADAELLI, 2011). Silva (2013) aponta que Vygotsky considera a linguagem de “[...] relevância para o processo interativo para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem, sendo as relações entre o sujeito e o objeto mediadas por mediadores sociais”. Embora as interações sociais se deem através da linguagem, esta expressão do pensamento ainda é uma matéria-prima que tem se mostrando rica em desafio aos linguistas. Compreender como se dá a evolução da linguagem enquanto fenômeno, não apenas em nível regional, mas também global, tem sido uma tentativa de explicar a teia em que se desenvolve a comunicação humana através das diferentes formas de linguagem.

As palavras são instrumentos importantes para a linguagem. Constituindo um sistema simbólico, as palavras são recursos utilizados para mediar as relações entre os indivíduos e/ou indivíduos e objeto, constituindo-se de signos mediadores de suas interações. Neste sentido, Oliveira, Souza e Batista (2019, p. 42) afirmam que “cada palavra se refere a uma classe de

objetos, constitui-se num signo e numa forma de representação da categoria de objetos e de conceitos.”

Compartilhando da percepção de que a interação social mediada pela linguagem é um agente promotor de identidade, Ingedore Koch em sua Obra “Interação pela linguagem” afirma que:

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, por palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de interação social (KOCH, 2003, p. 128).

A interação é possível graças à nossa capacidade de criar linguagens e da nossa capacidade de socialização com os interlocutores. Assim, do uso da linguagem e na criação da cultura, os diferentes grupos humanos desenvolveram e compartilharam, aos poucos, variadas formas de se comunicar, além das trocas de experiências positivas e negativas que são exemplos claros de tal vivência. Essas manifestações verbais passam a ser repetidas e vão se cristalizando na cultura dos sujeitos, que passam a se identificar com os resultados envolvidos nas práticas. Dessa forma, o conhecimento tradicional e a experiência dos sujeitos do campo, que se acumula ao longo do tempo, ganham destaque.

Com o foco voltado para a área da aprendizagem, Vygotsky aborda a questão da interação entre os indivíduos e sua construção social mediada pela linguagem. Neste sentido, o autor pontua que a linguagem é culturalmente construída entre os grupos de indivíduos, sendo aprimorada por sua interação social. Assim, através destas relações entre as pessoas, a [...] aquisição e o desenvolvimento da linguagem aumenta a qualidade da relação do homem com o mundo e com o outro, e este consegue se expressar e entender melhor o outro” (SILVA, 2013, p. 92).

A capacidade que o ser humano tem de estabelecer essas relações e de criar laços, com diferentes níveis de aprofundamento, é denominada por Weber (2008) como vinculação, ou seja, a competência para estabelecer e manter vínculos. O que mantém os vínculos são as necessidades que vão do afeto à alimentação, da sobrevivência ao apoio, assim como a cultura e a vida cotidiana que nos coloca em relações constantes com determinados grupos de pessoas. Claro que essas relações nem sempre são prazerosas e benéficas, elas também implicam conflitos, concorrências e inimizades.

De acordo com Vygotsky *et al.* (1991) quem se comunica com alguém, fala de um lugar específico e é marcado por suas características, sejam elas de cunho social, racial ou sexual, devido a linguagem não ocorrer em um isolamento social, num individualismo. A interação entre indivíduos, participantes de um diálogo faz com que aconteça a construção conjunta da aprendizagem, tendo como mediadora a linguagem.

Concordante com esta afirmação, Melo e Teixeira (2012, p. 2) ponderam que

Agindo sobre os objetos e sofrendo a ação destes, o homem vai ampliando a sua capacidade de conhecer (...). Nesta dinâmica, é possível apontar que o sujeito é um elemento ativo no processo de construção do seu conhecimento pois, conforme estabelece relações e se comunica, desenvolve-se cultural e socialmente, constituindo-se como indivíduo ativo.

A maneira como os indivíduos interagem entre si, por meio da linguagem, dota o seu estudo de certa complexidade, uma vez que não permite que visões simplistas ou de natureza superficial reflitam de maneira acertada nas suas definições. Nesse sentido, contemplar todo o arcabouço envolvido na linguagem exige uma perspectiva mais conceitual e aprofundada do tema, contemplando um entendimento tanto cognitivo como social (SILVA, 2013).

Interação e linguagem são elementos que se complementam. A vida social do ser humano se constitui a partir de sua capacidade de interagir com seus semelhantes por meio da linguagem. Esse contato entre o sujeito e o grupo acaba por resultar na construção de conhecimentos e uma aprendizagem significativa para todos (MELO; TEIXEIRA, 2012).

Este trabalho abre um leque de formas de comunicação, principalmente no ambiente sociocultural dos produtores de café da região do Caparaó do Assentamento Paraíso, tendo grande relevância no desenvolvimento e também de animação, levando, trazendo e perpetuando o conhecimento. E por esse saber que traz consigo, construído pelos anos de lutas e práticas que deram certo ou não, que a comunicação entre eles, a interação entre eles vem sendo considerada como processo histórico, por construir conhecimentos, abordando diálogos, cultura experienciada, fortalecendo o vínculo da comunicação social.

1.2 Comunicação e Diálogo Intercultural

A interação social traz consigo um aspecto da comunicação que colabora com o entendimento de quem é o outro. Assim, teorias e estudos foram se voltando a compreender essa dinâmica do diálogo intercultural entre os conhecimentos tradicionais e científicos, ambos, acumulados historicamente, e demonstrando a incompletude do conhecimento, já que “nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas” (SANTOS, 2012, p. 49). Dessa forma, a incompletude do conhecimento nos traz a necessidade de uma relação intercultural em todos os âmbitos, da vida para escola, da escola para a vida, do campo para a cidade e vice-versa.

A interculturalidade é a oportunidade de interação dinâmica entre as culturas. Entretanto, pensar uma comunicação intercultural é bastante desafiador, pois posso incorrer em criar definições a partir de um olhar ímpar, da metamorfose diária que assola a humanidade ou até mesmo de concepções arraigadas, sem contemplar a vivência do outro. Compreendo que para discorrer sobre diálogo intercultural é necessário aprofundar o conceito, estrutura e prática do letramento, pois é um processo contínuo do desenvolvimento da linguagem, ademais de conceitos políticos e sociais.

Para Street (2014) e Soares (2003) o conceito de diálogo intercultural além de profundo, tem suas raízes fixadas nas relações sociais e políticas, logo, ideológicas, sendo terreno fértil para a manifestação de valores morais e de linguagem. Dessa forma, compreendemos que há mais de uma definição para conceituar diálogo intercultural, pois envolve problemas estruturais da sociedade, tais como as relações de poder, preconceitos e estereótipos, os quais precisam da linguagem para serem convertidos e assim possibilitar a interação do diálogo entre o conhecimento tradicional e o científico.

Partindo de uma visão ampla, a interculturalidade é um conceito que está em um campo minado de conflitos da humanidade, pois é fruto das interações entre indivíduos e grupos com repertórios culturais distintos, necessitando de novas formas de comunicação. Para fundamentar o conceito, recorri a Catherine Walsh (2009), coordenadora do Programa de Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simon Bolívar de Quito (Equador), a qual dimensiona interculturalidade em três vertentes: relacional, funcional e crítica.

A interculturalidade relacional é vista pela pesquisadora a partir da ação do sujeito e do resultado que ela gera, ou seja, é uma ação individual focada nas características dele, no desenvolvimento de sua competência e que extrai do processo da interculturalidade o que julga importante para isso, sem considerar as estruturas sociais e os conflitos.

Não obstante, o problema com essa perspectiva é que, tipicamente, oculta ou minimiza o conflito e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua no desenvolvimento da relação. Da mesma forma, limita a interculturalidade no contato e na relação, muitas vezes no nível individual, encobrindo ou deixando de lado as estruturas da sociedade. (WALSH, 2009.p.3, tradução nossa).¹

A pesquisadora compreende interculturalidade funcional como aquela que é sinalizada e identificada por políticas e programas governamentais, que reconhecem as particularidades culturais ou linguísticas de determinado nicho da sociedade, implementando ações favoráveis, mas que permanecem com os mesmos problemas hegemônicos, estruturais e históricos. Logo, não contempla o questionamento dos padrões de poder institucionais e responsáveis pela desigualdade, pela exploração e pela dominação.

Neste sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se transformam em uma nova estratégia de dominação que aponta não à criação de sociedades mais equânimes e igualitárias, mas ao controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social com a finalidade de impulsionar as ordens econômicas do modelo (neoliberalizados) de acumulação de capitalista, agora “incluindo” aos grupos historicamente excluídos em seu interior. (WALSH, 2009.p.3-4, tradução nossa).²

A interculturalidade crítica, embora ainda tenha que ser construída, objetiva a problemática do poder, buscando combater as questões de desigualdade, exploração e dominação de grupos e pessoas historicamente silenciadas. Penso que é uma proposta que está para além de requerer apenas igualdade ou reconhecimento, mas uma reestruturação basilar equânime aos direitos de existência, de visibilidade, da diferença sem desvalorização ou discriminação, o que é fundamental para a fluidez e a quebra dos entraves do diálogo intercultural na produção e na troca de argumentos.

A interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo a se construir. Por isso, se compreende como uma estratégia, ação, e processo permanentes de relação e negociação entre e em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Porém, ainda mais importante é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico, de saberes e conhecimentos, que afirma a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação. (WALSH, 2009.p.4, tradução nossa).³

¹ No obstante, el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación - muchas veces a nivel individual-, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad. (WALSH, 2009.p.3)

² En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (WALSH, 2009.p.3-4)

³ La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (WALSH, 2009.p.4)

Dessa forma, observo a necessidade permanente em não admitir que os conhecimentos se sobreponham um ao outro, assim como propomos nesta pesquisa, que a partir do diálogo intercultural, os conhecimentos científicos e tradicionais se complementem no processo de construção do ensino e aprendizagem, como também nas relações sociocomunicativas, como afirma Walsh (2009) a interculturalidade não é algo dado, mas uma construção que é constante e inacabada sempre. Assim, a escola, instituição que originalmente deveria fomentar a construção do pensamento crítico, despido de pré-concepções, estimulando a criatividade e o diálogo entre a imensa heterogeneidade que a constitui, não o faz e mantém silenciadas e invisibilizadas as identidades.

O diálogo intercultural, todavia, não foi, por muito tempo, estimulado nas estruturas da sociedade. Por exemplo, durante a etapa da escolarização, no sistema educacional brasileiro, as ideologias presentes nos processos pedagógicos tinham, até bem pouco tempo, como pano de fundo uma abordagem de cultura que não respeitava as regionalidades do Brasil, tampouco considerava a diversidade e a interação entre essas culturas. Desse modo, assumia um caráter ideológico parcial que controlava as relações sociais.

Assim, percebo a necessidade de se romperem os pré-conceitos que segregam letrados e iletrados, pois a riqueza que existe na troca de saberes do convívio social de diferentes culturas no processo de comunicação oral, diálogos interculturais, são sufocados em detrimento de uma superioridade dada à escrita.

Ao longo da evolução da humanidade, da amplitude e dos diferentes desdobramentos que a concepção de cultura assumiu, podemos dizer que desde seu sentido como tipo de plantio manejado, cultura que o sujeito do campo produz, como o café, por exemplo, observado no escopo desta pesquisa, até seu sentido no movimento histórico, é desafiador significar cultura em poucas palavras. Assim, como nos afirma LARAIA (2001, p.32) “uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana.” Compreendemos que é um tema pivô de muitas polêmicas e inquietações e que desde sempre houve a tentativa de defini-lo, tal como Confúcio, quatro séculos antes de Cristo, enunciou que “A natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados”. Para a antropologia, estudar a diversidade cultural humana é importante para compreender as especificidades que compõe a vida em sociedade.

Nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isto, discriminamos o comportamento desviante. (LARAIA 2001, p. 34)

Segundo o pesquisador, nossos mores são resultado de uma herança culturalmente difundida de geração em geração que quando, por algum motivo, é “interceptada” pela ação de outra cultura nos causa estranheza e, por vezes, a resistência ou a não aceitação.

Temos no período da colonização do solo brasileiro um exemplo de uma predominância epistemológica, pois a colonização não ocorreu com pretensões de povoamento, mas de exploração e dominação em todos os aspectos, inclusive linguísticos. Constituiu-se uma relação desigual de poder que suprimiu muitas formas próprias de conhecimento dos povos autóctones, e instaurou, segundo a sua própria visão, o que era correto ou incorreto, verdadeiro ou falso.

Assim, percebo que o desmerecimento do conhecimento da própria história aprisiona e faz refém toda uma comunidade, povo ou nação ao domínio de outra ou outras civilizações, aprisionando sua linguagem, história, hábitos e cultura, surgindo, dessa maneira, uma regulação em detrimento ao conhecimento do colonizador dominante, sufocando outros conhecimentos, e sendo extremamente atemporal.

Saviani (2008) diz que o homem é o único ser que precisa adaptar a natureza a si, de acordo com suas necessidades. Isso significa que a transformação precisa ocorrer e se faz por meio do trabalho na natureza. De acordo com Henz (2007, p. 161) a escola propicia ao educando a vivência do que ele chama de “genteidade”, que é o gostar ser gente e de praticar a solidariedade social e política, assumindo-se como um ser de esperança. Dessa forma, o homem vai compreendendo, tecendo relações, descobrindo e assumindo sua complexidade nos meios que o cercam, como o social, político, histórico e cultural.

Freire (2013) em Extensão ou Comunicação, afirma que a comunicação é a base da interlocução. Logo, para a efetiva comunicação entre as diversas culturas, é basilar o reconhecimento das diferenças na construção de um diálogo intercultural, no qual se reflita a coexistência.

Ao buscar a premissa da escola e do ensino, encontramos em Libâneo (2002, p. 26) que:

A razão pedagógica, a razão didática, está associada à aprendizagem do pensar, isto é, a ajudar os alunos se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática. Democracia na escola hoje, justiça social na educação, chama-se qualidade cognitiva e operativa do ensino.

Percebo que a proposta do estudioso é que as aulas estimulem o raciocínio do aluno para que eles se tornem sujeitos ativos formadores de opinião, com capacidade de refletir sobre as suas próprias atitudes e as ações que movem o mundo, pois a escola deve preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições de forma democrática, deve despertá-lo para a crítica, para a experiência, para o questionamento dos fatos e sua posição diante de uma sociedade desigual e hostil.

As diferenças ou semelhanças, decorrentes da experiência social, são determinantes para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, pois somos formados em uma prática que trabalha separadamente a oralidade dos domínios de leitura e escrita, os quais deveriam estar diretamente relacionados, assim como os conhecimentos tradicionais e científicos, que se encontram no contexto da vida cotidiana. Esses desencontros, geralmente, estigmatizam pessoas e culturas no sentido de registrar desconhecimento ou incapacidade.

A natureza ideológica dos usos da fala e da escrita nos diferentes contextos das relações sociais fica exposta no posicionamento de Street (2014), ao afirmar que está atrelada às experiências vividas e apreendidas no fazer diário dentro de cada espaço cultural dos diferentes sujeitos. Dessa forma, não é apenas uma questão de adquirir pedagogicamente a habilidade de ler e escrever, mas como desenvolver tal aquisição no meio social no qual está inserido o sujeito que não se vê representado. Nessa perspectiva, percebo ideologias e relações de poder na aplicação desses conceitos historicamente elitizados, como discorro mais adiante.

Isto posto, enxergo a necessidade do diálogo intercultural e seu sentido na essência em Santos (2018, p.238) quando afirma que “ A interculturalidade pressupõe o reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos e diferentes concepções de mundo e de dignidade humana”, pois para que as mediações ocorram desde de uma perspectiva inclusiva do letramento, para que seu início e fim não fique em si só, apenas, mas que fomente nos sujeitos a ação transformadora de sua própria realidade, é inexorável abrir espaço para a interação, para a comunicação e para o diálogo intercultural na construção de uma leitura crítica de mundo. Santos (2021, p.172), nos alerta que “ a condição de superioridade da relação colonial-capitalista e patriarcal permitiu à moderna ciência desqualificar outros saberes, frequentemente definindo-os como ‘mera chatice’, sem procurar interagir com eles. ” Dessa forma, observo como a hegemonia da ciência, em detrimento da manutenção do poder e da

ideologia, restringe a construção, a interação, a disseminação cultural de conhecimentos, como por exemplo os tradicionais retratados nesta pesquisa, e privilegia a academia a detenção do que é tido como correto ou verdadeiro, restringindo o discurso e a participação sobre o sentido da vida.

Fairclough (1995, p. 219) afirma que “é principalmente por meio do discurso que o consenso é alcançado, que as ideologias são transmitidas, e as práticas, significados, valores e identidades são ensinados e aprendidos”. Assim, compreendo que quando o processo de comunicação não é oportunizado, quando se cerceia o canal de acesso ao outro, seja por questões ideológicas, sociais, culturais ou políticas, as transmissões não acontecem, nos mantendo singulares e não plurais. Para nos compreendermos interculturalmente precisamos estreitar o contato entre as diversidades culturais de forma estrutural, o que vai de encontro ao pensamento conservador. Analisando o que foi pontuado pelo estudioso, por um momento aludi ao período da escravidão, no qual os homens eram trazidos da África para o Brasil e havia o “cuidado” de comprá-los de diferentes regiões do continente, possuindo diferentes culturas e diferentes dialetos, justamente para minimizar a comunicação entre eles.

Souza (2020), em entrevista no evento sobre Interculturalidade e Decolonialidade, veiculada em uma live e apresentada como um bate papo, ao Diretório Acadêmico Recôncavo e Resistência do CECULT/UFRB, defende que a “interculturalidade crítica é um movimento de transformação das estruturas excludentes dos grupos minoritários, a mudança da estrutura hegemônica de desigualdade, não apenas o reconhecimento das diferentes culturas”. Dessa forma, a interculturalidade existe como um gesto de inclusão, não de forma ampla e profunda, como deve ser, mas de uma maneira política, adaptada a reconhecer algumas minorias, o que demonstra um reconhecimento, mas não uma verdadeira, necessária e justa transformação, pois permanecem arraigados no poder e no fazer político e social as mesmas concepções excludentes do período colonial, uma vez que se repete a mesma estrutura hegemônica e hierárquica de poder sobre aquele que detém ou não o conhecimento, o que ao fim e ao cabo, determina a formação de nossas identidades.

Esta pesquisa pretende investigar a relação entre escola e sociedade observando as contribuições que a Língua Portuguesa pode oferecer para estreitar essa relação sociocultural e ampliar a troca de conhecimento mútuo no âmbito profissional do egresso do IFES Campus de Alegre em seu fazer com os sujeitos do Campo produtores de café da região do Caparaó do Assentamento Paraíso no Espírito Santo.

Para isso, vejo que nas mais diversas áreas da atuação social e profissional a comunicação aparece como meio de articular e criar diversas atividades humanas, tornando-se primordial para a existência e transformação das interações sociocomunicativas. A maneira de enxergar a própria linguagem define como será o processo de interação com o ouvinte, pois o simples fato de apoderar-se da língua em um processo de diálogo, sem considerar o meio social no qual se está inserido, não garante que haverá uma efetiva comunicação. Assim, saber fazer uso da leitura e da escrita nos mais diversos contextos da sociedade é dar sentido àquilo que se lê e se escreve, isto é, trata-se das práticas sociais de leitura e escrita, que estão para além da alfabetização.

A multiplicidade dessas práticas por vezes pode não ser considerada em seu potencial formativo, sendo tratada como uma questão menor ou como efeito colateral dos letramentos escolares. No entanto, acreditamos que se elas forem ressignificadas como válidas e fundamentais, sendo incorporadas explicitamente ao trabalho de sala de aula – por exemplo, através da elaboração de atividades relacionadas aos conteúdos disciplinares –, pode haver um alargamento das possibilidades de ser, existir, agir e aprender no mundo pelas pessoas envolvidas na escola. (Brahim et al.: 2021 p. 92)

Entendo, então, que as projeções de leitura, fala e escrita devem compreender o contexto sociocultural e comunicativo do aluno, assim como seu futuro campo de trabalho,

para torná-lo capaz de analisar os fatos sociais, entendê-los e manifestar-se a respeito. Para isso, a escola, especificamente na sala de aula, e como estamos tratando das contribuições que a disciplina de Língua Portuguesa pode abarcar, precisa contribuir para que esses diversos repertórios linguísticos e culturais não se calem e façam parte do planejamento, de compartilhar ainda mais as práticas de linguagem como uma ferramenta transformadora na sociedade.

Não apenas a escola precisa continuar passando por mudanças, mas todos os meios que utilizamos para nos comunicar. Assim, para analisar o processo comunicativo foi necessário recorrer às concepções da linguagem, respaldados por autores que se dedicaram ao assunto. Iniciando com Travaglia (2009) que vê a linguagem como instância de interação entre sujeitos sociais e historicamente determinados, envolvidos na dinâmica das relações sociais. É com esse olhar, que fundamento a observação no sentido de identificar as percepções dos Técnicos em Agropecuária e as dos sujeitos do campo produtores de café do Caparaó do Assentamento Paraíso sobre essas relações sociocomunicativas, além de comparar as duas percepções para apontar possíveis percepções comuns, convergências e divergências, ademais de acompanhar interações sociocomunicativas entre os dois grupos.

Assim, disponibilizar informações à população apenas no âmbito urbano com linguagem acadêmica e científica é invisibilizar boa parte da sociedade, um exemplo são os produtores de café do Assentamento Paraíso, pois para eles nem sempre produzirá sentido, pois não há a interpretação substancial, ou seja, não se efetiva como diálogo, uma vez que a compreensão não acontece e, conseqüentemente, ele permanece à margem desse conhecimento. Dessa forma, a pesquisa pode se constituir uma iniciativa para esclarecer que o conhecimento se constrói a partir de uma interação social e comunicativa, pois embora os estudos nesta área tenham experimentado um considerável crescimento nos últimos anos, se trata de um campo fértil para novas incursões, pois não se pauta simplesmente na transmissão e assimilação de conteúdos, mas nas necessidades das demandas locais, oferecendo do campus para o campo e do campo para o campus a interação na construção do conhecimento.

Analisando sobre o tema referente ao diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional, refletido na prática do campo e também sobre como se mantém a linguagem na interação entre ambos, entendo que o conhecimento construído pelo egresso do IFES Campus de Alegre no curso Técnico em Agropecuária, pode ter maior alcance de contato com os conhecimentos construídos pelos produtores de café do Caparaó no Assentamento Paraíso, para isso, a escola deve contribuir para que a comunicação seja mais fluida, fomentando a proximidade entre os repertórios linguístico-culturais de maneira que se encurte a distância e a resistência apresentada por alguns produtores, às novas incursões.

Nesse aspecto, procurei estabelecer uma investigação das interações entre esses sujeitos para tentar entender se o problema é apenas sociocomunicativo ou se há interferências de outras questões para além da linguagem.

Dessa maneira, sabemos que a importância que se deu e se dá ao ensino da Língua Portuguesa e aos conteúdos que lhe conferem é diretamente proporcional aos interesses políticos da classe dominante. A persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da “tradição que [...] persistiu do séc. XVI até as primeiras décadas do séc. XX, talvez se explique também pelo vazio e o abandono da retórica e da poética, vazio que só recentemente começou a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto” (SOARES, MAGDA 2002, p. 168).

Ainda em Soares (2002) percebemos que a oferta da disciplina de Língua Portuguesa no currículo escolar só passou a acontecer nas últimas décadas do século XIX, no fim do império. O ensino da Língua Portuguesa, segundo a autora, partiu de uma imposição, de forma que desconsiderava toda a trajetória cultural e histórica da linguagem construída até então, o que ratifica, nesse contexto, o uso da Língua como poder de força. Dessa forma, a

Língua passou a ser ensinada em toda sua forma estrutural com estudo da gramática aliada ao ensino da leitura e escrita. Recordo aqui que nesse período a escola era privilégio das classes abastadas e nobres e com o passar dos anos, no início do século XX, houve o processo político de democratização, inclusive no ensino, e dessa forma ampliou-se o acesso à escola, mas houve substituições e não acréscimos nesse processo, pois foram excluídos conteúdos como a oratória e a poética. Na lacuna deixada por esses conteúdos foram inseridas a interpretação de texto e a gramática normativa.

Para demonstrar o escopo deste trabalho, analisarei as proposições de estudiosos, pesquisadores e teóricos que têm contribuído de forma significativa na área desta pesquisa, que está centrada no diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional, refletido na prática do sujeito do campo. De acordo com Freire (2013),

Comunicação é a coparticipação dos sujeitos no ato de pensar o que implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Freire (2013, p. 89)

O diálogo pode se dar através de variados tipos de linguagens. Porém, quando expresso através da oralidade, este ato é gerador de atualizações contínuas da língua, fato tipificado pela cultura e ideologia. Neste sentido, Bakhtin (2017, p.224) afirma que a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes.

De acordo com o estudioso, a língua não deve ser estudada excluindo-se o fato social a ela atrelada, sem o entendimento da situação, pois ela não se esgota e se apresenta em um estado constante de evolução que se aplica nas situações reais de fala. Por isso, justifico a necessidade desta investigação não apenas como comunicativa, mas sociocomunicativa, por entender que a relação entre o meio social e comunicativo são inseparáveis. A concepção de linguagem a partir dos estudos de Bakhtin (2017) tem sido foco de discussões em investigações de diferentes áreas do conhecimento, como as ciências humanas e suas tecnologias. Nesta pesquisa, pretendo contribuir para a compreensão da necessidade do diálogo intercultural entre o Técnico Agrícola e o produtor de café do Caparaó do Assentamento Paraíso, para isso, o estudo precisa partir da abordagem do diálogo, não pode ser investigado fora do local onde acontece. Para Bakhtin (2017),

Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social. É preciso que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. É fundamental ainda que os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima, isto é, que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um terreno determinado. (Bakhtin 2017, p. 145)

As afirmações de Freire (2013) e Bakhtin (2017), reforçam a essência do propósito desta pesquisa no sentido em que o diálogo e a interação, entre o Técnico Agrícola e o sujeito do campo, produtor de café, se construa ao longo do tempo, por meio do convívio de ambos no decorrer do curso, tanto no ambiente da escola, como no campo, fomentando a bagagem linguística e cultural que o aluno já possui e os recursos semióticos que os ambientes proporcionam, aplicando-os nas mais diversas situações.

Dessa forma, podemos pos conhecimentos tradicionais e científicos não se sobrepõem um ao outro, mas atuam com ação transformadora. Dessa forma, não se trata de categorizar quaisquer sujeitos nesta pesquisa ou de sobrepor conhecimentos, mas de investigar, comparar e acompanhar as interações sociocomunicativas entre os dois sujeitos.

Espero que, a partir do aprofundamento dos estudos bibliográficos citados e de outros a serem incorporados na discussão, a pesquisa possa contribuir no debate sobre a integração dos conhecimentos científicos e tradicionais a partir do diálogo intercultural.

2 CAPÍTULO 2

CORPOS, CULTURAS E ESPAÇOS GEOGRÁFICOS - LETRAMENTOS EM DIÁLOGO

2.1 Locus de realização da pesquisa



Figura 1 – Acesso ao Assentamento Paraíso – Alegre ES

Fonte: arquivo da autora.

Os assentamentos rurais possuem função social de extrema relevância para a reconstrução de um modo de vida rural, contribuindo para a redução da pobreza e o incremento da produção agrícola. São “ um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo Incra onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. ” (INCRA, 2020). As dimensões de cada lote dependem da topografia do local e do tipo de cultura que se pode produzir, no caso específico do assentamento Paraíso, cada proprietário recebeu a porção de dez hectares de terra. O Assentamento Paraíso, locus desta pesquisa, foi criado em 2000 pela lei nº 8.629 de 25 de fevereiro de 1993 e conta com 42 famílias assentadas, sendo localizado no município de Alegre, região sul do Espírito Santo, distando em 12 km do centro da cidade e 27 km do IFES Campus de Alegre. (Brasil, 1993)



Figura 2 – Acesso principal ao IFES Campus de Alegre

Fonte: arquivo da autora.

O Campus de Alegre localiza-se no município de Alegre-ES a 12 km da cidade, no endereço Rodovia BR-482, sentido Cachoeiro – Alegre, Km 47 / Distrito de Rive – Caixa postal 47; CEP: 29.500-000. Dista 190 km de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo. O Campus está inserido, de acordo com o Novo PEDEAG Plano Estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba (ES: SEAG, 2007-2025) na microrregião de planejamento do Caparaó, que abrange 10 (dez) municípios: Alegre, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Irupi, Iúna, Muniz Freire e São José do Calçado; perfazendo uma área de 3.738 km² e contando com uma população, em 2007, de 160.495 habitantes, correspondendo a uma densidade populacional de 43 10 hab./km² (ES: SEAG, 2008).

A partir de 2005, o Município de Jerônimo Monteiro, passou a pertencer à Microrregião Polo Cachoeiro, vislumbrando oportunidade e afirmando ter maior identidade com os demais municípios da Microrregião Caparaó, passou a integrar o Consórcio do Caparaó, uma entidade que visa à gestão integrada e participativa de poderes públicos municipais e ONG's. Assim, no planejamento e nas ações estratégicas consideram-se onze municípios, perfazendo uma área de 3.900 km² e contando com uma população, em 2010, de 179.590 habitantes, correspondendo a uma densidade populacional de 46 hab./km². Sua denominação advém da Serra do Caparaó, que sedia o Parque Nacional do Caparaó, desde o ano de 1962, e o Pico da Bandeira, com altitude de 2.894m. (ES: SEAG, 2008).

O Campus atende a estudantes oriundos de diferentes municípios e estados, principalmente ES, RJ e MG, que procuram a escola pela sua oferta de educação profissional. A instituição oferece cursos Técnicos integrados ao ensino médio, cursos Superiores e Pós-graduação.

Tabela 1 – Cursos ofertados pelo IFES Campus de Alegre -ES

Técnico - médio	Superior	Pós-graduação <i>lato sensu e stricto sensu</i>
Agropecuária	Engenharia de Aquicultura	Agroecologia
Agroindústria	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	
Informática	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	
	Tecnologia em Cafeicultura	

Fonte: Elaborada pela autora

Ademais dos cursos, o Campus presta serviço, gratuito, de avaliação e classificação dos grãos de café produzidos pela comunidade do entorno. Esse trabalho ocorre na empresa Júnior que é formada por alunos do curso superior de Tecnologia em Cafeicultura, fundada em 2010 e denominada Caparaó Júnior. Nessa análise é dada a tipologia, o índice de pureza do café e um selo, que certifica a qualidade do café produzido.

Recentemente foi publicada a lista das Indicações Geográficas -IGs- agropecuárias nacionais e internacionais registradas no Brasil, publicada na Revista de Propriedade Industrial – RPI do Instituto Nacional de Propriedade Industrial –INPI-, órgão responsável pelo registro das IGs no país. Nessa publicação de 02 de fevereiro de 2021 a Indicação Geográfica foi concedida ao Caparaó, requerida pela Associação de Produtores de Cafés Especiais do Caparaó, a partir do produto: café da espécie *Coffea arabica* em grãos verdes

(café cru), industrializado na condição de torrado ou torrado e moído. Seu registro reconhece reputação, qualidades e características que estão vinculadas ao local e ao manejo especial. No caso do café do Caparaó, o reconhecimento comunica ao mundo que a Região do Caparaó se especializou e tem capacidade de produzir o café arábica com diferenciação e excelência. A denominação de origem é uma das definições da IG e diz respeito ao nome geográfico da região, que designa o produto, cujas qualidades ou características se devam essencialmente ao meio, incluídos fatores naturais e humanos.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

As famílias participantes desta pesquisa residem e trabalham em suas propriedades localizadas no Assentamento Paraíso, no município de Alegre ES. A área padrão e de aproximadamente 10 hectares (ha) em terreno morrado e produzem *Coffea arabica* - café arábica - que é típico na região, além de hortaliças. A maior renda mensal se dá no período entre julho e agosto, quando ocorre a maior parte da colheita do café. Nos outros meses, essas famílias vivem da produção de verduras, legumes e frutas, que são vendidas em feiras e também servem para a subsistência.

Ao utilizarmos a nomenclatura, família, nos reportamos ao seu sentido mais abrangente, pois sabemos que não existe uma definição conceitual exata de família, uma vez que se transforma de acordo com as mudanças da sociedade e altera os parâmetros legais. Assim, temos que, no Brasil a Constituição Federal (1988) descreve extensamente exemplificações do que venha a ser compreendido como família e que não tem uma completude, ao ponto que registra: “o qual não exclui a possibilidade de outros modelos de entidade familiar.”

Para a Sociologia, família é “um processo de construção social contínuo, jamais estabilizado, que interage com outras estruturas sociais, econômicas, políticas, ideológicas e simbólicas” (LEANDRO, 2015, p. 9). O autor explicita e podemos considerar, o quão desafiador é o processo de desconstrução e construção que ocorre na sociedade para admitir a evolução da mais antiga instituição do mundo, a família. Da mesma forma, “abre-se à cordialidade na identificação com o outro, caminhando para a compreensão” (SALLES FILHO, 2019, p. 63) o autor relata que a aproximação desse grupo social, família, é mantido por laços de afetividade, por identificação e não mais, necessariamente, por laços de sangue ou parentesco.

Assim, nesta pesquisa, embora utilizemos a palavra família para descrever as pessoas que residem e trabalham em uma mesma propriedade rural e que são próximas pelos diferentes graus de parentesco que as une, admitimos que a constituição da família se apresenta de muitas outras formas, conforme o exposto.

As duas famílias participantes são oriundas do Assentamento Paraíso, a saber:

Família 01 – composta de 4 pessoas: pai, mãe, um filho falecido aos 16 anos, e um filho aluno do curso Superior em Cafeicultura do IFES Campus de Alegre.

Família 02 – composta de 10 pessoas: um pai, uma mãe, uma filha, dois filhos, duas noras, um genro e dois netos, todos residem na mesma propriedade.

Tabela 2 – Nomes dos entrevistados na família 01

Nome	Parentesco	Trabalha na propriedade
Antônio Serafíni	Pai	Sim
Maria Madalena Rosa Serafíni	Mãe	Sim
Romário Rosa Serafíni	Filho	Eventualmente

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 3 – Nomes dos entrevistados na família 02

Nome	Parentesco	Trabalha na propriedade
José Pedro da Silva	Pai	Sim
Maria de Lurdes Alves da Silva	Mãe	Sim

Fonte: Elaborada pela autora.

Além das famílias participantes, nesta investigação contei com 06 alunos egressos do curso Técnico em Agropecuária do IFES Campus de Alegre, formados a partir de 2015, dos quais, há três do sexo masculino e três do sexo feminino, para proteger a identidade dos respondentes, serão chamados de T1, T2, T3, T4, T5, T6, todos responderam individualmente a um questionário e a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo E).

Assim, a pesquisa se deu da seguinte forma:

De modo a tornar possível a busca de respostas à proposição desta pesquisa, especificamos na observação do sujeito do campo, seu fazer diário no manejo das culturas que produz, em nosso caso de pesquisa, o café arábica. Ou seja, de que forma ele trabalha o solo, a calagem, o plantio, a adubação, a irrigação, a colheita e o beneficiamento. E nesse contexto, quais as possibilidades, no processo de sociocomunicação com os Técnicos em Agropecuária, de integrar por meio da linguagem e conversação o conhecimento tradicional – do sujeito do campo – com o conhecimento científico – do Técnico Agrícola. Essas observações são de grande relevância para compreender como acontecem esses diálogos interculturais entre esses dois grupos.

Durante seis meses, a saber, de agosto a dezembro de 2019, observei as duas famílias participantes da pesquisa, produtoras de café do Caparaó do Assentamento Paraíso, para conhecer algumas de suas práticas de manejo. No primeiro dia de visitação me apresentei e inicialmente fui recebida com um pouco de receio, mas com muita gentileza e hospitalidade. A partir daí, mensalmente fazia as visitas, mas para manter um contato mais próximo, passaram a ser quinzenais, no mês de outubro, o que gerou uma certa confiança e colaborou para a identificação das percepções que os cafeicultores têm das relações sociocomunicativas com os Técnicos em Agropecuária. Conversávamos, enquanto trabalhávamos na lavoura, desde o manejo, produção e venda do café arábica produzido, quanto das verduras e hortaliças, que são usadas para subsistência e venda diária, até a origem da prática do trabalho deles, de seus pais, de seus avós e o processo de se assentarem na terra que receberam em 2001, após a criação do Assentamento Paraíso pela Superintendência Regional do Estado do Espírito Santo e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário em dezembro de 2000, na qual eles produzem e retiram o sustento, além de outras questões abarcadas nas perguntas da entrevista.

Para identificar as percepções dos egressos, nas relações sociocomunicativas enquanto Técnicos em Agropecuária, com o sujeito do campo produtor de café do Caparaó do Assentamento Paraíso, empregamos questionários.

O questionário, estruturado com 04 perguntas abertas e 09 perguntas de múltipla escolha, foi elaborado e submetido à comissão de ética da Plataforma Brasil sob o número CAAE 29531319.4.0000.5072 com o parecer nº 3956299 (Anexo D) para posterior aplicação. O questionário foi estruturado com 12 perguntas, sendo 3 abertas e 9 fechadas. Estas tinham por objetivo levantar dados sobre a vida pessoal, profissional e sua relação com o sujeito do campo. Também buscou-se verificar qual a percepção que os egressos possuem dos conteúdos que eram ministrados nas aulas de Língua Portuguesa e de que maneira estes contribuíram em sua vida pessoal e profissional. Investigar esses aspectos tem grande relevância para chegar ao objetivo geral desta pesquisa, que é compreender como se dão essas relações sociocomunicativas entre Técnicos em Agropecuária e cafeicultores da região do Caparaó e como acontecem esses diálogos interculturais entre esses dois grupos. A aplicação dos questionários se deu pessoalmente, pois os egressos residiam em localidades próximas ao local onde é o foco da pesquisa, região do Caparaó do Espírito Santo.

Além do contato com os egressos, analisamos também a estrutura do curso por meio do Projeto Político Pedagógico – PPC – para investigar se no componente curricular da disciplina de Língua Portuguesa ou na proposta do curso, há alguma especificidade referente à prática do diálogo intercultural caracterizada como disciplina ministrado aos alunos, referente ao Curso de Técnicos em Agropecuária oferecido pelo IFES Campus de Alegre, uma vez que é uma profissão que tem como característica, como parte da execução do trabalho, a comunicação.

Coincidentemente ao localizar o PPC do curso Técnico em Agropecuária, tive a oportunidade de observar o PPC do curso Superior em Cafeicultura, também ofertado pelo IFES campus de Alegre, e para minha surpresa, localizei uma disciplina chamada “Comunicação Rural.” Ao ler o Plano de Ensino da disciplina percebi que o objetivo dela é semelhante ao desta pesquisa, o que me despertou a curiosidade de buscar o ementário e mais uma vez observei que a proposta, objetivo e conteúdos ministrados pela disciplina estão contemplados nesta pesquisa.

2.3 História e cultivo: do cafezal ao cafezinho

O café é uma cultura originada da Abissínia (Etiópia), norte da África, terra de muçulmanos. Exatamente na região de Kaffa, de onde lhe vem o nome café. Devido às suas propriedades estimulantes, era identificado como herege do mundo, associado a um “estimulante pecaminoso”, consumido por elementos pagãos que se opunham à religião católica (MARTINS, 2008). Entretanto, o café ganhou o mundo, tendo sua entrada na Europa por Veneza, onde já se comercializavam as especiarias vindas da Índia, alastrando-se por todos os outros países das mais diversas formas.

No Brasil, uma muda chegou em 1727 como um presente, pois o fruto era cobiçado e raro. Os registros de (MARTINS, 2008) relatam que o Sargento-mor Francisco Mello Palheta, quem recebeu a planta de presente, cultivou a preciosa semente como ornamento de jardim, quase um enfeite.

Nesse período a Europa passava pelo advento do processo de industrialização e no Brasil estávamos em queda nos ciclos de produção de cana de açúcar, dessa forma, como o país já possuía a estrutura dos engenhos, o clima favorável, terras propícias, mão de obra escrava e em seguida imigrante, os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, iniciaram a produção da cultura do café.

Após 1850 o investimento na nova cultura aumentou, pois com a abolição do tráfico de escravos o que se aplicava naquele comércio foi investido na aquisição de terras; mais tarde também capitais estrangeiros foram investidos na lavoura do café, dando-se por fim a capitalização do próprio setor cafeeiro; isso permitiu maiores inversões naquela cultura, propiciando a melhoria do maquinário, a recuperação de estradas e até a instalação de ferrovias. (MARTINS, 2008 p.8)

Percebo que o advento do café no Brasil, entre outras culturas, pouco a pouco trouxe prosperidade, desenvolvimento e diversificação na produção de produtos passíveis de serem comercializados, principalmente em um período de franca expansão da indústria.

Ainda no século XIX o café chegou ao Espírito Santo, entrando pelo sul do estado e reaproveitando também toda a estrutura produtiva da monocultura da cana de açúcar. E a exemplo dos outros estados, aqui não foi diferente, pois em poucos anos já era notável o progresso econômico e social trazido pelo café para Espírito Santo. Acelerou também o processo de urbanização e expansão da indústria e serviços.

A cafeicultura é a principal atividade agrícola do Espírito Santo. Dados do Incaper, publicados em 2020, registram que o Espírito Santo é o 2º maior produtor brasileiro de café, com expressiva produção de arábica e conilon. É responsável por 22% da produção brasileira. Atualmente, existem 435 mil hectares em produção no Estado. A atividade cafeeira é responsável por 35% do Produto Interno Bruto (PIB) agrícola capixaba. (INCAPER, 2020)

Para que toda essa produção do cafezal chegue a ser o cafezinho há muitos processos, que aprendi junto aos relatos das famílias que acompanhei durante esta pesquisa. Eles vão desde o preparo do solo, escolha da semente, produção de mudas, plantio, adubação, irrigação e tantos outros cuidados até o período da florada e finalmente a colheita. Após essa primeira etapa se inicia o trabalho com o fruto colhido, como a lavagem, secagem, torra e moagem, até finalmente chegar à mesa.

Ademais, em larga escala, existe toda uma cadeia produtiva que é movimentada pela produção de café, como o produtor de insumos, o tratorista, a cooperativa, a indústria de torrefação e moagem, as empresas de logística, os portos, os exportadores, atacadistas e varejistas. Com isso, o café representa historicamente, para o Espírito Santo, o marco da colonização e formação econômica, sendo até hoje a maior fonte de renda da agricultura estadual, gerando profundas implicações no nível de vida da população rural.

O primeiro fator a ser observado é a escolha do solo para o plantio. Considerando que o café é uma cultura perene, o plantio em local inadequado trará dificuldades na formação e condução do cafezal, além de diminuir a rentabilidade e a produtividade, elevar o custo de produção e afetar a longevidade da lavoura (FERRÃO, M. A. G. *et al.*, 2011).

Para selecionar boas sementes é necessário conhecer sua origem genética e para isso é importante que os cafeicultores sigam as recomendações do Técnico Agrícola, no sentido que façam o investimento na compra dessas sementes de maneira segura e que gerem produtividade. Na oportunidade da pesquisa de campo e no acompanhamento das famílias entrevistadas, um dos produtores me mostrou e fotografei o resultado devastador de uma semente de má qualidade, pois no processo de crescimento da planta de café sua raiz não se desenvolveu de forma satisfatória, o que gerou, segundo o produtor, um “sufocamento”, seguido da morte daquela lavoura que utilizou essas sementes. Mediante esta questão, o produtor deve procurar sementes para a produção de mudas de boa qualidade ou em viveiristas certificados se quiser obter alta produtividade.



Figuras 3 e 4 – Raízes da lavoura de café de P1.

Fonte: arquivo da autora.

Para Fonseca *et al* (2011, p. 19), “[...] mudas saudáveis e de alto padrão genético têm mais chances de se estabelecerem rapidamente no campo [...]”, principalmente porque são mais tolerantes às pragas e doenças, apresentam maior produtividade, sofrem menos concorrência com as plantas daninhas e suportam melhor os períodos de seca.



Figuras 5 e 6 – Produção de mudas para a lavoura de P2.

Fonte: arquivo da autora.

O preparo do terreno pode ser feito manualmente ou com máquinas. Tudo vai depender do tipo do produtor e também do local. O plantio poderá também ser realizado em sulcos abertos em curvas de nível, com 40 a 50 cm de profundidade e com 40 cm de largura ou utilizando “brocão” para abertura das covas. Nestas covas abertas é feita a adubação de plantio. O adubo é misturado na camada mais superficial do solo considerada mais fértil (FONSECA *et al.*, (2011).

O espaçamento deve variar entre 3,0 a 3,20m entre linhas e 1,0m entre as plantas visando facilidade no manejo. A poda deve ser feita logo após a colheita fazendo com que as plantas apresentem em média 12.000 hastes em produção por hectare. Cada haste deve suportar no máximo quatro safras para depois ser retirada por meio da poda (FONSECA *et al.*, (2011).

O plantio em áreas não irrigadas deve ser realizado nas épocas com maior probabilidade de chuvas, com o solo úmido e temperaturas mais amenas. Em áreas irrigadas,

recomenda-se o período do ano com temperatura mais amena como os meses de abril e maio. Quando necessário, o replantio deve ser realizado 20 a 30 dias após o plantio, substituindo-se as mudas mortas, as mais fracas e as defeituosas. Recomenda-se o plantio em linha, pois a mesma proporciona aumento da produtividade; melhoria da qualidade final do produto em função de todas as plantas da mesma linha atingirem o estágio de maturação na mesma ocasião; possibilidade de plantar na mesma área clones com diferentes épocas de maturação, e com isso fazer o escalonamento de colheita; facilidade de realizar a colheita e as operações de poda e desbrota; e, possibilidade de se efetuar adubação e controles fitossanitários diferenciados em cada linha (FONSECA *et al.*, (2011).

A colheita deve iniciar quando mais de 80% do café estiver maduro, com os frutos de coloração cereja. Os frutos devem ser derriçados em peneiras ou lonas, nunca diretamente no chão. Numa colheita bem-feita, não devem ficar frutos na planta ou no chão, pois isto aumenta a incidência da broca-do-café na safra seguinte. O café colhido deve ser transportado todos os dias para o terreiro ou secadores para evitar fermentações (FERRÃO *et al.*, (2011).

Os grãos depois de colhidos devem ser limpos; esse trabalho pode ser a seco, com o uso de máquinas especiais, ou por processo de secagem dos grãos, mas no Brasil, Costa do Marfim e Angola é comum a colocação dos grãos ao sol, em terreiros previamente limpos, onde durante dez ou doze dias são amontoados (BREGONCI, I. DOS S.; PELISSARI, S. A., 1995).

Do terreiro o café é levado para as tulhas (uma espécie de depósito), onde descansa por um período aproximadamente de quarenta dias, para depois ser beneficiado, classificado e ensacado. As etapas do beneficiamento, realizadas mecanicamente, compreendem a secagem, seleção, despulpamento e torrefação (BREGONCI, I. DOS S.; PELISSARI, S. A., 1995).



Figuras 7, 8 e 9 – Café produzido, seco, torrado e moído na propriedade de P1.

Fonte: arquivo da autora.

A grande diversidade de ambiente apresentada pelo Estado do Espírito Santo permite o cultivo das espécies *Coffea arábica* (arábica) e *Coffea canephora* (conilon). O arábica é mais cultivado em regiões de temperaturas mais baixas e altitudes acima de 500m, a exemplo, a Região do Caparaó no ES e parte de MG, onde se localiza o escopo de nossa pesquisa. Já o conilon é de regiões mais quentes, normalmente plantado abaixo de 500m de altitude. Neste aspecto, tem sido marcante a contribuição do café conilon que se expandiu principalmente nas regiões baixas de temperaturas elevadas (INCAPER, 2020).

As recomendações para a produção de café com qualidade devem ser seguidas pelos produtores, pois oferecerão sustentabilidade ao cafeicultor, na agregação de valor, no aumento do peso e na abertura de novos mercados para a comercialização. Sem os instrumentos tecnológicos os países produtores de café estão sujeitos a perder mercado no mundo, em que o binômio que reina é a qualidade e produtividade. (INCAPER, 2020)



Figura 10 – Resultado de uma lavoura com manejo inadequado.

Fonte: arquivo da autora.

A tecnologia implantada corretamente nas lavouras cafeeiras modificou o resultado da colheita do café, pois verifica-se que quando os cafeeiros são cultivados com novos métodos com mudas plantadas em fileiras, facilita-se a colheita, além de que a abertura de valas ajuda a controlar a erosão. Também, assinala-se que a qualidade da terra, a seleção de fertilizantes, a irrigação artificial, assim como a proteção contra as geadas e a ferrugem, são fatores de crescente importância na moderna cafeeicultura (BREGONCI, I. DOS S.; PELISSARI, S. A., 1995).



Figura 11 – Lavoura com manejo adequado.

Fonte: Incaper 2020

De acordo com o estudo exposto sobre os processos que são necessários para a obtenção de uma lavoura produtiva e saudável, no manejo do café, compreendo que seguir as orientações ante o escopo da ciência, trará resultados positivos. Entretanto, acredito que não são a única forma na produção e que podem ser fundidas ao conhecimento tradicional que o

sujeito do campo, produtor de café da região do Caparaó do Assentamento Paraíso também possui e para isso é necessária a comunicação, o diálogo intercultural o qual relato na pesquisa, na busca por identificar, comparar e acompanhar essas relações sociocomunicativas.

3 CAPÍTULO 3

CANETA E CAFÉ NO CURRÍCULO – LÍNGUA PORTUGUESA PARA PRÁTICAS SOCIOCOMUNICATIVAS ENTRE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA E CAFEICULTORES DO CAPARAÓ

3.1 O Curso Técnico em Agropecuária do IFES – Campus de Alegre

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária.

Alicerçado na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (BRASIL, 2004b), Resolução CNE/CEB nº 01/2005 (BRASIL, 2005a), Resolução CNE/CEB nº 4/2005 (BRASIL, 2005b), Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (BRASIL, 2012a) e Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012b) e demais dispositivos que regulamentam a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e os princípios educacionais defendidos pelo Instituto Federal do Espírito Santo, o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio foi concebido a partir da identificação das necessidades apresentadas pelo mercado e que demonstram as características exigidas do profissional, considerando a realidade regional.

A finalidade é formar trabalhadores preparados tanto intelectualmente como produtivamente para o setor de Agropecuária, no Eixo Tecnológico Recursos Naturais, prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído pela Resolução CNE/CEB Nº 01/2014 (BRASIL, 2014), buscando trabalhar conhecimentos de áreas específicas e áreas afins que complementam o perfil do egresso, enfatizando a qualidade como instrumento de comprometimento com a formação do Técnico em Agropecuária, atendendo aos princípios ligados à agroecologia, agricultura familiar, movimentos sociais, associativismo, empreendedorismo, pesquisa e extensão, empregabilidade e flexibilidade, proporcionar qualificação para ingresso a curto prazo no mercado de trabalho, atualização para profissionais já atuantes ou prosseguimento dos estudos em nível de graduação e pós-graduação.

A Política de Ensino definida pelo Campus de Alegre objetiva formar profissionais cidadãos, preparando-os para participar da vida democrática e lidar com novas tecnologias e novas formas de produzir bens, serviços e construção de conhecimentos.

O Curso Técnico em Agropecuária é oferecido no Espírito Santo desde a década de 40 nas antigas Escolas Agrotécnicas dos municípios de Alegre, Santa Teresa e Colatina. Durante esse período até a atualidade, o curso passou por diversas mudanças amparadas nos dispositivos legais para atender às demandas do mercado.

Com a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, por meio da lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) e a implantação de novos Campi, surgiu a necessidade de uma reestruturação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Agropecuária ofertados na Instituição, com o objetivo de facilitar a comunicação entre os Campi e nos órgãos competentes que demandam de documentos expedidos pelo IFES.

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, oferecido pelo IFES - Campus de Alegre, busca promover a articulação entre os conhecimentos vinculados à formação geral desenvolvida pelo ensino médio e sua articulação com as necessidades e expectativas conceituais da formação profissional. Para a consolidação desse projeto busca-se possibilitar aos alunos o desenvolvimento de competências relacionadas às bases técnicas, científicas e instrumentais da profissão de Técnico em Agropecuária.

Deve fazer parte da prática docente a busca, a pesquisa, a reflexão, a ética, o respeito aos saberes dos alunos, a tomada consciente de decisões, a disponibilidade para o diálogo, o estar aberto aos diferentes métodos de trabalho, adotando-os como estratégias de ensino-aprendizagem. Os conteúdos são desenvolvidos por meio de aulas teóricas, demonstrativas, práticas, estudos de casos, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios, visitas técnicas a propriedades e empresas rurais e agroindustriais. Por meio de Projetos e/ou de acompanhamento efetivo nas unidades didáticas (laboratórios), o aluno tem a oportunidade de aplicar as competências através de metodologias que lhe apresentem problemas a serem solucionados, podendo para isso buscar auxílio em materiais bibliográficos por meio de várias fontes de pesquisa, ou ainda através de debates propostos pelo professor com o envolvimento de toda a turma. Visando uma formação diversificada, são proporcionadas aos alunos viagens de estudo, visitas técnicas, estágios, contatos com outros setores produtivos da área em questão, onde são observados os diferentes processos produtivos e as diferentes tecnologias. Ao final dessas atividades, os alunos podem apresentar relatórios ou estudos de casos. Podem ser desenvolvidos também “dias de campo” com parcerias de empresas ligadas ao setor primário da economia, visando assim maior integração com Escola e o futuro Técnico Agrícola com o mundo do trabalho. Geralmente, a escola cria condições para que o aluno acompanhe as atividades práticas nas unidades didáticas em tempo real ou proporciona ainda a apresentação das mesmas por meio de atividades demonstrativas. Com relação à metodologia, nas disciplinas da Educação Profissional, não há dissociação entre a teoria e a prática. De acordo com o PPC do IFES Campus de Alegre (PPC, 2017), “para que esta efetivação aconteça, a carga horária total dos componentes curriculares é ministrada com o mínimo de 30% (trinta por cento) de aulas práticas, que deverão constar no planejamento anual. O Planejamento de Ensino das disciplinas do curso será construído, anualmente, de forma coletiva pelos docentes, atendendo o regulamento da organização didática dos cursos técnicos do IFES. Nesse contexto, o corpo docente deverá ser constantemente incentivado a utilizar metodologias e instrumentos inovadores e estimuladores visando à inter-relação entre teoria e prática. Para tanto, as estratégias de ensino propostas se baseiam em:

- aulas práticas desenvolvidas nas unidades didáticas nas quais os alunos estabelecerão relações entre os conhecimentos teóricos e práticos;
 - aulas expositivas, dialogadas e interativas para a construção do conhecimento nos diversos componentes curriculares;
 - leitura, interpretação e análise de textos e artigos atualizados, com temas técnicos ou de conteúdo transversal;
 - pesquisas técnicas e científicas orientadas sobre avanços tecnológicos e novas práticas no campo de atuação do Técnico em Agropecuária;
 - estudos de casos com proposição de resolução de problemas: através de simulações e casos reais das diferentes Instituições empregadoras do Técnico em Agropecuária;
 - debates: provenientes de pesquisa prévia, de temas interdisciplinares propostos para a realização de trabalhos individuais e/ou em grupos;
 - eventos técnicos abordando temas transversais: apresentados pelos alunos, professores e também por profissionais da área agropecuária, programados com o intuito de interagir alunos, professores, funcionários técnico-administrativos, convidados e instituições para abordar assuntos relativos às novas tendências do mercado profissional;
 - visitas técnicas em empresas, órgãos e instituições ligadas à área agropecuária;
 - utilização de softwares, aplicativos desenvolvidos para auxiliar a atuação do Técnico em Agropecuária.
 - outras estratégias e momentos de aplicação de conceitos em experiências que preparem os alunos para o exercício de sua profissão e para a vida em sociedade”.
- (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CAMPUS DE ALEGRE, 2017, p. 19).

Ainda com base no PPC do IFES Campus de Alegre (2017), “o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio apresenta uma proposta de integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, articulando a formação geral com os conhecimentos específicos da área técnica, de modo que desenvolve os atributos intelectuais dos alunos para saber lidar com a complexidade do mundo do trabalho e estar preparado para a vida. Totaliza 3.522 horas distribuídas em 2.217 horas para a Base Nacional Comum, 1.205 horas para o Núcleo Profissional e 100 horas para o Estágio Curricular Obrigatório”.

Tabela 4 – Números de integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio

Áreas	Critério	Horas
Educação Profissional	Núcleo Profissional	1.205
Ensino Médio	Base Nacional Comum	2.217
Estágio	Estágio Curricular Obrigatório	100
Total de horas		3.522

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, mantendo como referência (IFES, 2017), “a estrutura curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio está organizada por Componentes Curriculares de forma a proporcionar o trabalho coletivo e interdisciplinar, a organização e a dinamização dos processos de ensino-aprendizagem visando à formação integral do cidadão e o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso. A Matriz Curricular foi organizada em dois grupos:

- Núcleo Profissional do Técnico em Agropecuária, visando propiciar aos alunos o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional.
- Base Nacional Comum, composta pelas áreas de: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, visando possibilitar ao aluno uma base consistente para que ele compreenda o mundo, a influência de suas ações e da sociedade e exercite a cidadania. Os conteúdos referentes à História e Cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros bem como os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, de acordo com a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a) e a Lei nº 9394/96 (Art. 26, § 7º) (BRASIL, 1996). A organização da Estrutura Curricular segue os seguintes critérios:
 - Identificação do perfil de conclusão do Técnico em Agropecuária de Nível Médio;
 - Identificação das competências correspondentes, tendo como parâmetro os Referenciais Curriculares do Técnico em Agropecuária de Nível Médio;
 - Identificação das competências correspondentes tendo como parâmetro o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – Técnico em Agropecuária;
 - O ajustamento da carga horária, harmonizada com a legislação vigente indispensável à formação técnica-cidadã. Com o objetivo de englobar disciplinas da Base Nacional Comum e do Núcleo Profissional, foi elaborada a matriz curricular do curso”.

Como servidora do IFES Campus de Alegre na função Professora de Língua Portuguesa das 3ª séries, tenho a oportunidade de vivenciar e acompanhar a execução do PPC

na série e disciplina que leciono. Esse contato direto permite a criação de um vínculo com os alunos, favorecendo a troca de informações sobre suas expectativas em relação ao curso e à prática profissional.

O currículo, nesse contexto, deve proporcionar o desenvolvimento do aluno como um ser humano integral em todas as suas potencialidades. Esse desenvolvimento se dá quando a escola procura atuar a partir de projetos enfocando a família, a comunidade, o município e o país de uma maneira geral. A escola deve buscar constantemente a integração total do discente com todos os elementos existentes em seu contexto, logo, a execução do currículo não está restrita ao mero ensino de conteúdo.

De acordo com Freire (2013), o aprender a aprender e o ensinar a aprender é algo que deve ser observado com muita seriedade, para que os objetivos traçados sejam realmente significativos e relevantes. Dessa maneira, a escola deve estar integralmente inserida e reconhecer os elementos que a caracterizam para trazê-los para dentro do processo ensino-aprendizagem. O que novamente fundamenta o escopo desta pesquisa, pois a partir da interação do diálogo, no qual as diferentes partes têm o sentido de pertencimento e se comunicam, aprender e ensinar se torna uma via de mão dupla na construção do conhecimento. Assim, a escola em sua função política e social deve construir com seus alunos um pensamento crítico, protagonista e cidadão, a partir de um currículo segundo as necessidades, realidades e expectativas do educando.

3.2 Vivências dos Técnicos em Agropecuária no fazer com o sujeito do campo

Para obter informações a respeito da vivência dos Técnicos em Agropecuária com o sujeito do campo, foi solicitado a 6 egressos do IFES - Campus de Alegre, que respondessem a um questionário (Anexo C), composto por 12 perguntas, sendo 3 abertas e 9 fechadas. O questionário teve como objetivo levantar dados sobre a vida pessoal, profissional e sua relação com o sujeito do campo, ademais buscou-se verificar qual a percepção que os egressos possuem dos conteúdos que eram ministrados nas aulas de Língua Portuguesa e de que maneira estes contribuíram em sua vida pessoal e profissional.

Solicitei o preenchimento do questionário a seis egressos e todos responderam. Aqui denomino os respondentes como T1, T2, T3, T4, T5, T6 e transcrevo abaixo as repostas dadas a cada pergunta.

1). Quando perguntados se durante o período em que cursaram o Ensino Médio/Técnico eram realizadas atividades que estimulavam a expressão de ideias durante as aulas, tendo como alternativas: 1. Sempre; 2. Às vezes; 3. Nunca. Obtive como resposta:

T1	2
T2	2
T3	2
T4	1
T5	2
T6	2

Dessa forma, observei que a grande maioria dos respondentes, exceto T4, julga que nem sempre tinham a oportunidade de expressar seus pensamentos em sala de aula, logo aponta como um fator limitador para o compartilhamento de conhecimentos e culturas.

2). Quando perguntados sobre qual atividades eram priorizadas nas aulas de Língua Portuguesa, no decorrer do curso do Ensino Médio/ Técnico, tendo como alternativas: 1. Resolução de exercícios gramaticais; 2. Leitura e compreensão de textos escritos; 3. Seminários e debates sobre diferentes assuntos. Obtive como resposta:

T1	1
T2	1
T3	1
T4	1
T5	1
T6	1

Dessa forma, observei que todos os respondentes julgam que a prioridade nas aulas de Língua portuguesa era dada ao ensino de regras gramaticais e da norma culta padrão, tendo momentos menores para o trabalho com debates, discussões e leituras. Novamente posso observar um fator limitador para o compartilhamento de conhecimentos e culturas.

3). Quando perguntados se durante o período do curso havia um trabalho sistemático da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, tendo como alternativas: 1. Sim e 2. Não. Obtive como resposta:

T1	2
T2	2
T3	2
T4	1
T5	2
T6	2

Dessa forma, observei que a grande maioria dos respondentes julga não terem tido o trabalho com oralidade de forma contínua, exceto T4, que julgou haver um planejamento para o fomento da oralidade entre os alunos.

4). Quando perguntados sobre as habilidades em Língua Portuguesa que se sentiam mais seguros, tendo como alternativas: 1. Ler e compreender textos escritos; 2. Produzir textos escritos; 3. Falar em público com desenvoltura, Obtive como resposta:

T1	2
T2	2
T3	1
T4	3
T5	2
T6	2

Dessa forma, observei que a maior parte dos respondentes julga que se sente mais apto a à produção textual escrita, exceto T3 que julga estar mais apto para a leitura e compreensão de

textos, seguido de T4 que julga estar apto para falar em público com desenvoltura. Retomo este cenário na questão 12.

5). Quando perguntados se acreditam ser importante trabalhar sistematicamente a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, tendo como alternativas: 1. Sim; 2. Não; 3. Não sei opinar. Obtive como resposta:

T1	1
T2	1
T3	1
T4	1
T5	1
T6	1

Dessa forma, observei que todos foram unânimes em responder que julgam importante o trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa.

6). Quando solicitado que escolhessem um dos conhecimentos da área de Língua Portuguesa que acreditam ser mais relevantes para a atuação profissional, tendo como alternativas: 1. Leitura de textos escritos; 2. Produção de diversos gêneros textuais; 3. Expressão oral; 4. Regras gramaticais. Obtive como resposta:

T1	3
T2	3
T3	3
T4	3
T5	3
T6	3

Dessa forma, observei que todos foram unânimes em responder que julgam fundamental, para a execução do trabalho como Técnicos em Agropecuária, terem desenvoltura para se expressar oralmente.

7). Quando solicitado que elencassem, por ordem de importância, as dificuldades linguístico-comunicativas enfrentadas na sua função de Técnico Agrícola, tendo como alternativas: 1. Expressar-se publicamente; 2. Redigir diferentes tipos de textos como: cartas, ofícios, requerimento e outros; 3. Ser compreendido pelo produtor rural na troca de experiências e de repasse de novas técnicas; 4. Adequar o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível ao produtor rural; 5. Argumentar diante dos agricultores na introdução de novas práticas agrícolas. Obtive como resposta:

T1	1º ser compreendido pelo produtor rural na troca de experiências e de repasse de novas técnicas; 2º argumentar diante dos agricultores na introdução de novas práticas agrícolas; 3º adequar o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível ao produtor rural; 4º expressar-se publicamente; 5º redigir diferentes tipos de textos como: cartas, ofícios, requerimento e outros.
----	---

T2	1º argumentar diante dos agricultores na introdução de novas práticas agrícolas; 2º expressar-se publicamente; 3º adequar o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível ao produtor rural; 4º ser compreendido pelo produtor rural na troca de experiências e de repasse de novas técnicas; 5º redigir diferentes tipos de textos como: cartas, ofícios, requerimento e outros.
T3	1º ser compreendido pelo produtor rural na troca de experiências e de repasse de novas técnicas; 2º argumentar diante dos agricultores na introdução de novas práticas agrícolas; 3º adequar o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível ao produtor rural; 4º expressar-se publicamente; 5º redigir diferentes tipos de textos como: cartas, ofícios, requerimento e outros.
T4	1º argumentar diante dos agricultores na introdução de novas práticas agrícolas; 2º adequar o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível ao produtor rural; 3º redigir diferentes tipos de textos como: cartas, ofícios, requerimento e outros; 4º expressar-se publicamente; 5º ser compreendido pelo produtor rural na troca de experiências e de repasse de novas técnicas.
T5	1º ser compreendido pelo produtor rural na troca de experiências e de repasse de novas técnicas; 2º expressar-se publicamente; 3º adequar o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível ao produtor rural; 4º redigir diferentes tipos de textos como: cartas, ofícios, requerimento e outros; 5º argumentar diante dos agricultores na introdução de novas práticas agrícolas.
T6	1º argumentar diante dos agricultores na introdução de novas práticas agrícolas; 2º ser compreendido pelo produtor rural na troca de experiências e de repasse de novas técnicas; 3º adequar o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível ao produtor rural; 4º expressar-se publicamente; 5º redigir diferentes tipos de textos como: cartas, ofícios, requerimento e outros.

Analisando as respostas, observei que todos os respondentes apontam como principal dificuldade a ser enfrentada na execução da profissão, questões que envolvem diretamente a expressão oral com o sujeito do campo, no sentido de construir uma comunicação, de manter um diálogo intercultural.

8). Quando solicitado que elencassem, por ordem de importância, os conhecimentos que mais necessitam na atuação profissional, tendo como alternativas: 1. Compreensão de textos orais e escritos; 2. Produção de textos; 3. Expressão oral; 4. Conhecimentos gramaticais; 5. Ortografia. Obtive como resposta:

T1	1º expressão oral; 2º compreensão de textos orais e escritos; 3º ortografia; 4º produção de textos; 5º conhecimentos gramaticais.
T2	1º expressão oral; 2º compreensão de textos orais e escritos; 3º produção de textos; 4º ortografia; 5º conhecimentos gramaticais.

T3	1º expressão oral; 2º compreensão de textos orais e escritos; 3º produção de textos; 4º conhecimentos gramaticais; 5º ortografia.
T4	1º expressão oral; 2º compreensão de textos orais e escritos; 3º ortografia; 4º produção de textos; 5º conhecimentos gramaticais.
T5	1º expressão oral; 2º compreensão de textos orais e escritos; 3º produção de textos; 4º conhecimentos gramaticais; 5º ortografia.
T6	1º expressão oral; 2º compreensão de textos orais e escritos; 3º ortografia; 4º produção de textos; 5º conhecimentos gramaticais.

Analisando as respostas, observei que os respondentes foram unânimes em afirmar que a expressão oral é o que mais necessitam para a prática do trabalho como Técnicos em Agropecuária. Dessa forma, Street (2014) nos esclarece que

O letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciados na literatura etnográfica comparativa. (STREET 2014, p. 121-122)

Isso posto, percebemos que o letramento não se concebe na separação da escrita e da oralidade. Logo, toda a prioridade que o currículo do curso de Técnico Agrícola concedeu ao ensino de gramática, como constam os registros dos respondentes na pergunta 2, não teve funcionalidade na necessidade primeira do exercício da profissão dos egressos. A reboque do resultado e da discussão desta questão aparecem as perguntas 1, 4, 5, 6 e 7 que tratam da necessidade de exposição de ideias, do espaço para construção de diálogos em sala de aula, assim como a lacuna que relatam ter pela falta de um trabalho sistemático no uso da oralidade.

9). Quando solicitado que apontassem como percebem a linguagem do sujeito do campo, tendo como alternativas: 1. Falam “errado”, mas dá para compreender; 2. Falam “diferente”, usando a variação linguística do grupo que está inserido, não prejudicando o ato comunicativo; 3. Além de falar “errado”, demonstram pouco conhecimento na área agrícola; 4. Falam corretamente a norma culta e mostram domínio do seu campo de trabalho. Obtive como resposta:

T1	2
T2	2
T3	2
T4	2
T5	2
T6	2

Analisando as respostas, observei que os respondentes foram unânimes em afirmar que a forma como o sujeito do campo se expressa não atrapalha o ato comunicativo.

10). Na primeira pergunta aberta, foi solicitado que relacionassem as principais dificuldades para expressar-se oralmente em público. A partir daí tivemos diversas respostas que transcrevo abaixo:

T1	Ansiedade e nervosismo.
T2	Timidez e escassez de domínio do assunto a ser tratado.
T3	Timidez e necessidade de ter maior conhecimento de conteúdos técnicos.
T4	Falta de domínio do assunto.
T5	Adequação da linguagem e das questões socioculturais no processo de abordagem, para que o produtor não se ofenda comigo e me ouça. Adaptar o vocabulário científico ao conhecimento empírico do sujeito do campo.
T6	Falta de confiança, pois parece que eu falo muito rápido e as pessoas não conseguem acompanhar o raciocínio, justamente por eu ter muita coisa para falar e querer “soltar tudo” muito rápido, para abrir espaço pra novos assuntos.

Observando as respostas obtidas, percebo que as dificuldades são semelhantes e refere-se à relação sociocomunicativa, seguido de questões socioculturais. Registram a pouca prática na desenvoltura da oralidade com o outro, o sujeito do campo, o que os deixa inseguros quanto ao conhecimento científico, construído no curso Técnico em Agropecuária, para ser reconstruído junto ao produtor e a seus conhecimentos tradicionais. Isso posto, Brahim et al.; (2021) registra que

A linguagem nos constitui e nossa convivência com outras pessoas se dá nas diversas comunidades (familiar, escolar, profissional, religiosa, entre amigas, etc.) nas quais nos inserimos. Nosso desafio está, portanto, em percebermos como determinados modos de falar, de compreender, de se expressar, de se comportar são mais ou menos legitimados socialmente. (Brahim et al.; 2021 p. 26)

A partir da afirmação da estudiosa e da situação registrada pelas respostas dos egressos, compreendo que o ambiente e a linguagem são partes integrantes do processo de construção de sentidos. Na situação representada pelas respostas, se apresenta também uma

relação de poder, pois o Técnico Agrícola, atua em um ambiente no qual o sujeito do campo, dentro do conhecimento tradicional que construiu, domina. Assim, expressar-se não representa apenas interação, mas um jogo de ideias, uma vez que o outro não é um depósito de informações.

11). Na segunda pergunta aberta, foi solicitado que relacionassem as principais atividades exercidas na função de Técnico Agrícola. A partir daí tivemos diversas respostas que transcrevo abaixo:

T1	Nas mais diversas culturas faço análise de folhagem, plantio, execução, avaliação e observação; Estou também fazendo um experimento para beneficiar um pomar de laranjas; Dei assessoria e orientações sobre normas e práticas, dentro da legislação, para a reativação do moinho de pedra na produção de fubá para venda.
T2	Semeadura e transplante de produção de muda de café e hortaliças.
T3	Serviço de orientação e recomendações sobre manejo da cultura de café e outras que estejam sendo produzidas; Controle de pragas com produtos químicos e insumos.
T4	Ajudo no assessoramento de redução de custos e aumento de produção nas lavouras de café e fruticultura.
T5	Aplico técnicas de manejo de gado leiteiro (prevenção de doenças, parte clínica, manejo da pastagem). Além de acompanhamento na primeira fase do manejo de café.
T6	Presto serviço em hortas pequenas e grandes, quanto ao cultivo, manutenção, adubação e irrigação.

Analisando as repostas, observei que é ampla a área de atuação dos egressos, Técnicos em Agropecuária do IFES Campus de Alegre, apresentando uma flexibilidade no conhecimento de culturas e manejos.

12). Na terceira pergunta aberta, foi solicitado que relacionassem as principais facilidades e dificuldades na atividade de Técnico Agrícola. A partir daí tivemos diversas respostas que transcrevo abaixo:

T1	Dificuldade: ser ouvido pelo produtor para que ele coloque em prática as orientações que eu levo. Facilidade: não relatou.
T2	Dificuldade: lidar com o produtor rural no aspecto financeiro, cultural e do meio ambiente, pois embora às vezes busquem aplicar alguma técnica, retornam ao modo antigo, caso tenha um custo alto. Cultural, pois acreditam que a forma como o avô e o pai faziam sempre deu certo, porque na atualidade não daria? Meio ambiental porque o controle químico é mais “eficaz”, pois é de efeito rápido do que o controle biológico.

	Facilidade: aplicação do linguajar com o produtor.
T3	Dificuldade: demonstrar ao sujeito do campo as novas técnicas, porque geralmente ele ouve e não aplica ou começa a aplicar e depois abandona. Eles pensam que o retorno tem que ser imediato, por ele ter feito um investimento. Quando sugerimos fazer um consórcio de lavoura para melhoria de manejo ou para benefício da cultura principal, quando o retorno não é imediato, ele arranca o segundo plantio e acaba perdendo o investimento e não aguardo o resultado. Facilidade: não relatou
T4	Dificuldade: não relatou. Facilidade: o ambiente de trabalho é muito bom.
T5	Dificuldade: o fato do Técnico Agrícola ser visto pelo produtor como alguém que entra na propriedade para gerar gasto. Facilidade: quando as técnicas são bem aceitas, ajuda muito ao produtor rural e ao nosso trabalho.
T6	Dificuldade: passar a credibilidade suficiente para ele confiar em mim, visto que ele já tem muita experiência. Facilidade: não relatou.

Observando as respostas obtidas, percebo que as dificuldades relatadas são diversas, mas há uma relevância para a questão financeira. Quanto ao relato das facilidades alguns respondentes não fizeram registros e outros registram de maneira evasiva, apenas T2 respondeu referente a ser uma facilidade a relação sociocomunicativa com os sujeitos do campo. Isso me faz refletir e retomar alguns conceitos teóricos como em Street (2014)

As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa. (STREET, 2014 p. 17)

Neste sentido, a relação de poder exercida pelo capital diante da relação vivida entre os Técnicos em Agropecuária e os sujeitos do campo, ficou muito evidente na resposta dos egressos, e na teoria de Street (2014), o que é de grande valia para as conclusões desta pesquisa.

3.3 Vivências do Sujeito do Campo sobre o Cultivo do Café

Com o objetivo de conhecer melhor a realidade de vida e do trabalho exercido por esses sujeitos do campo, foram entrevistadas duas famílias da região do Caparaó.

Ambas famílias residem no Assentamento Paraíso, onde produzem café e hortaliças, além de possuírem animais para subsistência. Para proteger a identidade dos entrevistados, serão chamados de P1, P2 e P3. Todos são filhos de agricultores e sempre viveram do cultivo de pequenas culturas para subsistência. Essas famílias, assim como muitas outras que foram beneficiadas com a criação do Assentamento Paraíso em 22 de dezembro de 2000 pela Superintendência Regional do estado do Espírito Santo, Instituto Nacional de Colonização e

Reforma Agrária do Ministério de Desenvolvimento Agrário, viram nessa oportunidade a chance da produção da cultura de café arábica por estar em uma região propícia climática e geograficamente.

Ao iniciar o roteiro da entrevista, sempre de maneira descontraída e conversada perguntei sobre o que os deixam orgulhosos em serem produtores de café, P1 relatou que o processo, embora seja trabalhoso, é muito bonito e compensatório. Já P2 relatou que acha muito interessante saber que o Brasil é um grande consumidor de café, mesmo que não seja o dele, mas ele disse: “eu produzo uma coisa que todo mundo bebe”.

Ao serem perguntados sobre a rotina de trabalho ambos disseram que aprenderam tudo com os antepassados e com o próprio trabalho diário. Quanto ao manejo na produção de café P1 pareceu receptivo à possibilidade de inserção de novas técnicas de manejo, porém sempre questionando o motivo da necessidade de ter que fazer alguma alteração na forma com a qual ele já vinha trabalhando há anos. P3 é aluno do IFES Campus de Alegre no curso superior de Cafeicultura, o que deixa a família muito orgulhosa e um pouco mais crente às novas incursões. Entretanto, P2 acredita que a melhor forma de produção e manejo é a que ele usa, pois sempre deu certo. De acordo com o relato de ambos, por serem pequenos produtores, o trabalho é pouco mecanizado possuindo ferramentas rudimentares de manejo na lavoura e que demandam esforço, uma vez que toda produção é familiar, desde o preparo da muda à colheita.

Conversando a respeito das técnicas de plantio usadas, diante dos frutos colhidos e do rendimento de produção, ambos, P1 e P2 relataram que já ouviram falar sobre a questão da colheita seletiva, de colher apenas os grãos maduros, e a eles lhes parece que realmente renderia mais qualidade a produção nesse tipo de “panha”, que é como chamam a colheita, além de ter um café mais saboroso, mas que não daria certo para eles porque ficaria um café mais caro, pelo fato de terem que fazer seis “panhas” da mesma safra, quando geralmente fazem um só, e o consumidor final, acreditam eles, não vai querer pagar mais caro, assim o café ficaria “intuiado”, ou seja, não venderia. Perguntamos sobre as visitas dos Técnicos em Agropecuária egressos do IFES Campus de Alegre e ambos disseram que quando eles vão até a propriedade, são atenciosos, olham tudo, mas “querem mudar o nosso jeito de cultivar o café. ” Relataram ainda que quando surge algum problema na lavoura não é necessário recorrer aos Técnicos em Agropecuária, pois “é só ir na loja de produtos agrícolas que lá eles resolvem para a gente, porque passam o remédio certinho”. P1 me acompanhou até a propriedade de P2, que fica próximo. Ao perguntarmos sobre os vizinhos de terras e dos arredores se faziam algum manejo diferente do que eles tinham costume e era de prática na região do Assentamento Paraíso, P2 disse que achou que os pés de café tinham ficado mais “fortes” quando observou o resultado da prática de adubação que P3 fez na lavoura, que consistiu em adubar após a chuva e não antes, como era de costume, e ainda acrescentou “tenho certeza que fez escondido de você P1”.

Entendendo a linguagem como prática social, o sujeito apropria-se de suas experiências e territorialidade para interagir nos diversos contextos sociais. Na prática dos sujeitos do campo, produtores de café da região do Caparaó no Assentamento Paraíso, não é diferente, pois os conhecimentos tradicionais, construídos com a execução e repetição do trabalho ao longo de décadas, muitas vezes, para esses sujeitos do campo, se sobrepõe ao conhecimento científico. Assim, pressupomos que esses sujeitos que aprenderam o manejo da terra no plantio de café têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações que essas práticas têm uma função essencial. Ademais, mantêm com os outros que os cercam formas de interação e competências que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção no meio social no qual se relacionam.

Entretanto, nesse contexto de conhecimento tradicional, como crença de um saber genuíno e, muitas vezes, único, observamos que os sujeitos do campo, embora se fechem em sua territorialidade, passam a observar as novas técnicas de manejo, com certa credibilidade, ao ver que seus pares, sujeitos do campo e vizinhos de terra, também produtores de café da região do Caparaó

do Assentamento Paraíso, aplicam alguma nova técnica que tenha apresentado resultado, porém esse processo pode ser sazonal. A essa observação, feita em loco no Assentamento Paraíso com as famílias entrevistadas, percebemos que não se trata apenas de uma questão de linguagem, mas cultural, social e da disposição de capital para investimento em maquinários, insumos e numerosos processos de colheita.

A “panha” como os sujeitos do campo denominam o processo de colheita que utilizam, é apenas uma das formas de fazer esse trabalho, que é a tradicional, e consiste em retirar dos galhos da planta do café, manualmente e de uma só vez, todos os frutos. Desta forma, são retirados frutos verdes, pouco maduros e os maduros, todos são aproveitados no processo de secagem, torra e moagem para a produção do café, o que resultará em um café não selecionado, logo, de menor valor agregado para o mercado. Assim, a escassez de capital para investimento e os entraves para um diálogo intercultural entre os conhecimentos científicos e tradicionais, dificultam a produção de um produto final com maior valor agregado e competitivo para o mercado de consumo de café.

Nessa perspectiva, (SANTOS, 1994) define claramente os resultados da democracia de mercado e do neoliberalismo ao dizer que o território é formado por lugares em rede. Dessa forma, o poder econômico e da normatização das regras do mercado em rede são impostas pelo mundo. A partir de Santos e da conversa com os produtores, compreendemos que o que vem ocorrendo é uma ordem verticalizada de mercado, a qual se vale de uma individualidade, característica herdada da modernidade e que deixa para trás aquele que por algum motivo não a acompanha. Andar alinhado às demandas do mercado, tecnologias e manejo, inicialmente, parte da comunicação, de um diálogo intercultural que gere significado de como essas incursões, na prática, agregam valor ao cultivo do café e ao trabalho dos produtores do Assentamento Paraíso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, resgato o princípio que a originou: como ocorre o diálogo intercultural entre os Técnicos em Agropecuária egressos do IFES Campus de Alegre e os cafeicultores da região do Caparaó do Assentamento Paraíso, visando à compreensão do papel da disciplina de Língua Portuguesa na formação do Técnico Agrícola para o exercício de sua profissão?

Ao realizar a produção de dados no *locus* da pesquisa, no segundo semestre de 2019, confesso que tinha como expectativa encontrar a resposta à minha hipótese primária, a qual supunha, que o problema estava centrado apenas na linguagem, nos registros que os Técnicos em Agropecuária utilizam para dialogar com os produtores de café do Assentamento Paraíso. Entretanto, não foi bem assim, e para responder ao problema de pesquisa foi preciso, tanto recorrer a diferentes referenciais teóricos, como também consultar e analisar documentos, além da aplicação de um questionário e de uma entrevista. A partir destes procedimentos metodológicos foi possível levantar questões de grande relevância tanto para a instituição, como para os egressos e para os cafeicultores da região do Caparaó do Assentamento Paraíso.

Segundo Freire (2013 p. 89), “Comunicação é a coparticipação dos sujeitos no ato de pensar o que implica numa reciprocidade que não pode ser rompida”. Isso posto, vimos, a partir das respostas analisadas, que na prática do fazer dos Técnicos em Agropecuária com os sujeitos do campo produtores de café do Caparaó do Assentamento Paraíso, nem sempre ocorre essa reciprocidade dialógica. Desta forma, no trajeto deste estudo, uma das primeiras constatações que tive foi a de que o trabalho do Técnico Agrícola requer uma gama de mecanismos linguísticos, uma vez que somos constituídos e existimos na linguagem. Como nos ensina KOCH (2003), que a linguagem é um lugar de interação social, no qual se negociam sentidos e se representam papéis, capacitar-se de uma linguagem que ao mesmo tempo se faça ouvir e desperte o interesse em ser ouvido, pelo sujeito do campo, ao levar as inovações das técnicas de manejo para um melhor aproveitamento da produção que ele já tem, é criar um ambiente de pertencimento de comunicação eficaz que respeite e conduza o sujeito do campo, produtor de café, a sentir-se parte da construção integradora desse novo conhecimento por meio de elos, de termos linguísticos familiares a ele.

Digo isso, pois ao analisar os resultados dos questionários aplicados aos egressos do curso Técnico em Agropecuária do IFES Campus de Alegre, atualmente Técnicos em Agropecuária, observei que as maiores dificuldades linguístico-comunicativas relatadas por eles no exercício da função são, respectivamente: adequar o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível ao produtor rural; ser compreendido pelo produtor rural na troca de experiências e de repasse de novas técnicas; argumentar diante dos agricultores na introdução de novas práticas agrícolas. Também observei que relataram a necessidade de terem tido mais práticas orais em sala de aula, mais momentos de interação oral, a qual necessitam desenvolver na atuação profissional.

A partir daqui, identifiquei, separadamente, as percepções dos sujeitos do campo e percebi que eles demonstram certa “resistência” à adoção de técnicas inovadoras, sendo um dos motivos, a linguagem. Embora não seja o único, a questão está na construção do diálogo, entre o Técnico Agrícola e o produtor, pois este relata que não percebe a necessidade em fazer modificações no manejo, uma vez que, “como nós fazemos sempre deu certo”. Outro motivo que relatam, e neste ponto é uma percepção convergente, tanto dos produtores como dos Técnicos, é a necessidade de alguns investimentos financeiros no processo de produção para maior produtividade. Entretanto, isso gera divergência, a partir do momento que a falta de capital cria um entrave, no sentido de que por não poderem adquirir pequenos maquinários, tem-se a percepção que a “consultoria” de um Técnico é desnecessária, uma vez que tudo dependerá de investimentos. Outro ponto divergente entre eles é quando os produtores alegam, segundo os Técnicos, e de acordo também com o que eles me relataram na entrevista, que todo o fazer do Técnico Agrícola, geralmente, provoca gasto, não

considerando que pequenas adaptações àquilo que se já se faz, como o melhor aproveitamento de insumos, podem melhorar os resultados sem onerar.

Assim, observei no decorrer desta pesquisa que para que se estabeleça esse diálogo intercultural, que tem raízes ideológicas, não depende apenas da linguagem, que é parte integrante no processo de aproximação de culturas, mas necessita da linguagem para sanar problemas estruturais, preconceitos e estereótipos. Nesse sentido, não se trata apenas da emissão de palavras ou transferência de técnicas agrícolas, mas de “construir pontes” com os sujeitos do campo, da interação social, de provocar efeito de sentido no outro, para que o conhecimento seja construído tendo como ponto de partida o conhecimento tradicional do sujeito do campo, e em seguida integrar-se ao conhecimento científico e efetivamente partilhar, participar, tornar comum entre as partes toda e qualquer construção conjunta de aprendizado.

Assim, analisando as entrevistas e os questionários aplicados, os pontos convergentes, divergentes e até nas percepções comuns, compreendi que as aulas de Língua Portuguesa, e logo em seguida, o IFES Campus de Alegre como um todo, podem ser um espaço propício para fomentar o início da dissolução de algumas questões estruturais que permeiam o entrave da comunicação entre os Técnicos em Agropecuária e os sujeitos do campo. Esses estímulos podem ocorrer a partir do momento que ao egresso, ainda na condição de aluno, lhe é dado o espaço necessário para trazer sua linguagem, sua cultura e seu meio social para a sala de aula, abrindo discussões que o leve a pensar, refletir e compreender sua identidade e o mundo do outro. Como registra Brahim et al.; (2021 p.84) “linguagem, é uma prática indenitária que, além de nos levar a perceber a nós mesmos enquanto seres sociais, nos coloca em relação com aquilo e aquelas que não somos”.

Acredito que são justamente as diferenças que possibilitam nossa compreensão do todo e do único, do coletivo e do individual. Dessa forma, a riqueza na construção do processo de ensino e aprendizagem, a partir da troca de vivências e das diversas culturas e linguagens que constituem cada aluno, deveriam ser objeto de estudo no IFES Campus de Alegre. Ademais, pode ser o ponto pé inicial para a quebra de ciclos e ressignificação da escola, introduzindo uma mudança na sociedade e nas relações de poder, para que as diferenças sejam vistas como uma oportunidade de aprendizado e não de silêncio.

Minhas perspectivas sobre as interações sociocomunicativas entre os Técnicos em Agropecuária e os produtores de café do Caparaó no Assentamento Paraíso, mudaram, pois percebi que não se trata exclusivamente de uma questão de linguagem, como era minha hipótese primária, mas como vimos, também envolvem fortes e marcantes questões culturais e econômicas. Dessa maneira, compreender a relação sociocomunicativa entre os sujeitos que compõe esta pesquisa e todo o aprendizado construído nesse processo é de grande relevância para minha prática profissional, no fazer diário como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Agropecuária no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre/ES.

Ressaltamos, por fim, que esta pesquisa apontou caminhos, não para mudar o Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária do IFES Campus de Alegre, mas para compreender e ampliar a visão sobre como acontece a relação entre os conhecimentos tradicionais e científicos, por meio da linguagem e do diálogo intercultural

Por fim, posso dizer que a presente pesquisa contribuiu para meu crescimento pessoal e profissional, pois tive contato com os sujeitos do campo produtores de café do Caparaó do Assentamento Paraíso e pude apreender que os conhecimentos científicos e tradicionais se complementam. Ademais, tive o privilégio de pesquisar sobre um tema que me inquietava e construir um aprendizado que impactou forte e positivamente minha vida profissional, pois como professora de Língua Portuguesa adquirir um olhar que não havia experienciado antes, do campo para o campus, pude compreender na prática o fazer de nossos alunos quando Técnicos em Agropecuária e os mecanismos sociocomunicativos que precisam ser desenvolvidos, não apenas para o exercício da função, mas para a vida.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO; D. C. DE.; FREITAS, E. C. DE. Comunicação: ler, escrever e interagir. In: **Contexto e práticas de Comunicação Social**. Org. Paula Regina Puhl. Novo Hamburgo: Feevale, 2008.

ARRUDA, Jr. **A interação através da linguagem**. 2015. Disponível em:<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/estetica/a-interacao-atraves-da-linguagem/59438>>. Acesso em: 29 de março de 2021.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2006.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2017.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRAHIM, A. C. S. DE M.; FERNANDES, A. C.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; FIGUEIREDO, E. H. D. DE.; MARTINEZ, J. Z. **A linguagem da vida**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 34ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004. Presidência da República. Brasília-DF. 23 jul. 2004 a.

BRASIL. Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993. Presidência da República. Brasília-DF. 25 fev. 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília-DF. 20 dez. 1996.

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Presidência da República. Brasília-DF. 10 mar. 2008 a.

BRASIL. LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Presidência da República. . 29 dez. 2008 b.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 08 de dezembro de 2004. Presidência da República. Brasília-DF. 8 dez. 2004 b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Presidência da República. . 3 fev. 2005 a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005. Presidência da República. . 27 out. 2005 b.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012. Presidência da República. Brasília-DF. 30 jan. 2012 a.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012. Presidência da República. Brasília-DF. 20 set. 2012 b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 01, de 05 de dezembro de 2014. Presidência da República. Brasília-DF. 5 dez. 2014.

BRASIL. Revista da Propriedade Industrial. Brasília: Instituto Nacional Da Propriedade Industrial, 2021.

BREGONCI, I. DOS S.; PELISSARI, S. A. Arborização, quebra-ventos e culturas intercalares. In: COSTA, E. B. DA et al. (Eds.). **Manual técnico para a cultura do café no estado do Espírito Santo**. Vitória-ES: Secretaria de Estado da Agricultura, 1995. p. 63–67.

CCCV. **Centro do Comércio de Café de Vitória: O café**. Disponível em: <<<http://www.cccv.org.br/institucional/historia-cafe>>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CETCAF. **Centro de Desenvolvimento Tecnológico do café: Breve histórico do café arábica no Espírito Santo**. Disponível em: <<<http://www.cetcaf.com.br/links/cafeicultura%20capixaba.htm>>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORTES, T. P. B. B. **A (re) configuração da linguagem da comunicação: uma análise das fanpages institucionais no facebook**. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2014.

CREPALDE, R.; KLEPKA, V.; PINTO, T. H. O. Interculturalidade e conhecimento tradicional sobre a Lua na formação de professores no/do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 3, p. 836–860, 2017.

ESPÍRITO SANTO: SECRETARIA DE ESTADO DA AGRICULTURA, ABASTECIMENTO, AQUICULTURA E PESCA. **Plano estratégico de desenvolvimento da agricultura capixaba : novo pedeg : 2007-2025**. Vitória-ES: SEAG, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London; New York: Longman, 1995.

FERRÃO, M. A. G. et al. Cultivares de café arábica e conilon recomendações para o Estado do Espírito Santo. In: TOMAZ, M. A. ET AL. (Ed.). **Tecnologias para sustentabilidade da cafeicultura**. Alegre-ES: CCAUFES, 2011.

FERRÃO, M. A. G. et al. Arábica: produza seu café com excelência de qualidade. **Incaper Documentos**, v. 184, n. 3 ed., p. 217, 2012.

FERRÃO, R. G. et al. **Café Conilon**. Vitória: Incaper, 2017.

FONSECA, A. F. A. DA.; FERRÃO, M. A. G.; FERRÃO, R. G. Qualidade do café conilon no Espírito Santo. In: TOMAZ, M. A. ET AL. (Ed.). **Tecnologias para a sustentabilidade da cafeicultura**. Alegre-ES: CCAUFES, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Extensão Ou Comunicação?** Tradução: De Oliveira, Rosiska Darcy. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERALDI, JOÃO WANDERLEY. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 52 – 117.

GOBBO, S. D. A. **Diagnóstico do uso e ocupação da terra e ocorrência de incêndios na face capixaba do Parque Nacional do Caparaó**. Campos dos Goytacazes: Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2013.

GOULART, L. B. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, M. I.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

HALL, STUART. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENZ, CELSO ILGO. Na Escola Também se Aprende a Ser Gente. In: HENZ, CELSO ILGO; ROSSATO, RICARDO (Eds.). **Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada**. Santa Maria: Biblos Editora, 2007. p. 149–166.

HOUAISS, A. et al. (EDS.). **Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

INCAPER. **Cafeicultura**. Instituto Capixaba de Pesquisas, Assistência Técnica e Extensão Rural. Secretaria de Estado da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca (Seag). Disponível em: <<https://incaper.es.gov.br/cafeicultura>> Acesso em: 21 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CAMPUS DE ALEGRE. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CAMPUS DE ALEGRE**, 2017. Disponível em: <https://alegre.ifes.edu.br/images/stories/Arquivos/PPC_Tecnico/Agropecuaria/PPC_AGROP ECUARIA_2018.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. (INCRA). **Assentamento**. Disponível em:< <http://antigo.incra.gov.br/pt/assentamentos.html> > Acesso em: 07 mai. 2020.

JUCHEM, A. Saussure, Benveniste e o objeto da linguística. **Cadernos do Instituto de Letras**. Porto Alegre, n. 36, jun., 2008.

- KOCH, Ingedore. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.
- KRIPPNER, G. Polanyi Symposium: a conversation on embeddedness. **Socio-Economic Review**, v. 2, n. 1, p. 109–135, 1 jan. 2004.
- LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 32-34
- LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- LEANDRO, Maria Engrácia. Prefácio. In. DIAS, Isabel. **Sociologia da família e do gênero**. Editora Pactor: Lisboa, 2015.
- LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas (2a. ed.)**. [s.l.] Grupo Gen - E.P.U., 2017.
- LYONS, J. **Lingua(gem) e lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MALHEIROS, JORGE MACAÍSTA. **Promoção da interculturalidade e da integração de proximidade**. Lisboa: ACIDI, 2011.
- MARTINS, Ana Luzia. **Império do Café: a grande lavoura no Brasil, 1850 a 1890**. 16 ed. São Paulo: Atual, 2009.
- MARTINS, K. V.; DE ALMEIDA, R. O.; DOS SANTOS BAPTISTA, G. C. Cultura e diálogo intercultural: conhecimentos etnoecológicos no ensino da ecologia escolar. In: **Livro de atas do III Congresso Internacional sobre Culturas: Interfaces da Lusofonia**. Braga: CECS, 2019. p. 405–415.
- MELLO, E. de F. F. de; TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. In: IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais: IX Anped Sul**, Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 01-15.
- MENEGHETTI, S. B. **Comunicação e marketing: fazendo a diferença no dia-a-dia de organizações da sociedade civil**. São Paulo, Global, 119 p. 2001.
- MIRANDA, S. G. DE. Linguagem e língua: uma reflexão acerca da dialética ensino aprendizagem. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia, v.1, n.1, jul., 2010.
- MOLON, D.; VIANNA, R. **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada**. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012.
- OLIVEIRA; F. R. DOS S.; SOUZA, S. M.; BATISTA, E. C. Pensamento, Linguagem e Comunicação: um Ensaio Sobre Estes Processos Mentais na Prática Psicológica. **Rev. Enfermagem e Saúde Coletiva**, n, 4, v. 1, p. 41-49, 2019.

PEIXOTO, M. **Extensão rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação.** [s.l.] Senado Federal, Consultoria Legislativa, 2008.

PERLES, J. B. **Comunicação: conceitos, fundamentos e história.** Ciências da Comunicação, p. 1-15. Disponível: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/perles-joao-comunicacao-conceitos-fundamentos-historia.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2021.

RADAELLI, M. E. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização. **Thêma et Scientia**, v. 1, n. 1, jan/jun., 2011.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de paz e educação para a paz: olhares a partir da complexidade.** Campinas, SP: Papirus, 2019.

SANTOS, B. DE S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. DE S. Construindo as epistemologias do Sul: Antologia essencial. In: MENEZES, M. P. et al. **Para um pensamento alternativo de alternativas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, B. DE S. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia.** São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, K. S. **A política de educação especial, a perspectiva inclusiva e a centralidade das salas de recursos multifuncionais: a tessitura na rede municipal de educação de Vitória da Conquista (BA).** Tese (Doutorado em Educação) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SANTOS, MILTON. **Território: Globalização e fragmentação.** São Paulo: Hucitec, 1994.

SAUSSURE, F. de. Sobre a essência dupla da linguagem: natureza do objeto da linguística. In: BOUQUET, S.; ENGLER, R. (Orgs.). **Escritos de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10ª. ed. rev ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica.** Rio de Janeiro: FioCruz, Politécnic da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SILVA, A. K. A. DA. Pensamento, Linguagem e Aprendizagem: Reflexões Sobre a Teoria Vigotskiana e A Formação Docente. **XI Congresso Nacional de Educação.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, C. M. DA; KRONEMBERGER, G. A.; BORGES, R. DOS S. A EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB FOGO CRUZADO: CONVERSA COM GAUDÊNCIO FRIGOTTO. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 256–278, 22 maios 2020.

SOARES, ANA MARIA DANTAS. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: Regulação ou Emancipação?**

Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e sociedade, área de Concentração em Sociedade e Agricultura) Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2003.

SOARES, MAGDA. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, MARCOS (Ed.). **Linguística da norma**. [s.l.] Loyola, 2002.

SOUZA, LYNN MARIO TRINDADE MENEZES DE. **Interculturalidade e decolonialidade: trazer o corpo de volta e marcar o não marcado**, 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/j4PpGnMtsxY>>. Acesso em: 19 jan. 2021

STREET, BRIAN V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAVARES, MARINA DE LIMA; VALADARES, JUAREZ MELGAÇO; JUNIOR, CELIO DA SILVEIRA. O currículo da área de ciências e a construção de uma pedagogia intercultural: a formação de educadores indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) /The science area curriculum and the construction of an intercultural pedagogy: the formation of indigineous educators... **Cadernos CIMEAC**, v. 7, n. 1, p. 160–183, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIANNA, R. **A linguagem pela perspectiva do círculo de Bakhtin**. Odisseia, Natal, RN, v.4, n.1, p. 19-33, jan.-jun. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Consejo Regional Indígena de Cauca**, [S. l.], v. 18, n. 18, 2004. Disponível em: <https://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 12 maio 2021.

WEBER, M. **Conceitos básicos de sociologia**. São Paulo (SP): Centauro, 2008.

6 ANEXOS

Anexo A – Matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária. Fonte: PPC, 2017.

Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio						
Regime: Integrado Anual						
Tempo de duração de 1 (uma) aula: 50 Minutos						
Número de Semanas letivas: 40						
Componente Curricular		Ano			Total (aulas)	Carga Horária Total (horas)
		Aulas/Semana				
		1º	2º	3º		
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa I,II,III	4	4	4	480	402
	Matemática I,II,III	4	4	3	440	368
	Física I,II,III	2	2	2	240	201
	Química I,II,III	2	2	2	240	201
	Biologia I,II,III	2	2	2	240	201
	História I,II,III	2	2	2	240	201
	Geografia I,II,III	2	2	2	240	201
	Língua Estrangeira (Inglês) I,II,III	1	1	1	120	102
	Educação Física I,II,III	1	1	1	120	102
	Sociologia I,II,III	1	1	1	120	102
	Filosofia I,II,III	1	1	1	120	102
	Artes	1			40	34
	Total Base Nacional Comum	23	22	21	2.640	2.217
	Núcleo Profissional	Produção Vegetal I	4			160
Produção Vegetal II			3		120	100
Produção Vegetal III				4	160	134
Produção Animal I		4			160	134
Produção Animal II			4		160	134
Produção Animal III				3	120	100
Produção Agroindustrial		2			80	67
Construções e Instalações Rurais			2		80	67
Topografia e Geoprocessamento			2		80	67
Irrigação e Drenagem				2	80	67
Mecanização Agrícola				2	80	67
Gestão Agropecuária I			2		80	67
Gestão Agropecuária II				2	80	67
Total Núcleo Profissional		10	13	13	1.440	1.205
Total da Etapa Escolar						3.422
Estágio (obrigatório)						100
Carga Horária do Curso (Etapa Escolar + Estágio)						3.522
Componentes Optativos e Atividades Acadêmicas Permanentes						
	Língua estrangeira (Espanhol)		2		80	67
	Libras			2	80	67
	Atividades Diversificadas	2	2	2	240	201
	Total	2	4	4	400	335

Anexo B – Questionário aplicado aos Técnicos em Agropecuária egressos do IFES Campus de Alegre-ES



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
QUESTIONÁRIO PESQUISA: ENTRE O CAMPUS E O CAMPO: AS
INTERAÇÕES SOCIOCOMUNICATIVAS ENTRE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA E
PRODUTORES DE CAFÉ DO CAPARAÓ

Prezado egresso do IFES Campus de Alegre - ES,

O questionário solicitado abaixo servirá apenas para uma análise estatística destinada à pesquisa: “ENTRE O CAMPUS E O CAMPO: AS INTERAÇÕES SOCIOCOMUNICATIVAS ENTRE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA E PRODUTORES DE CAFÉ DO CAPARAÓ” que tem como objetivo de investigar a demanda linguístico-comunicativa dos Técnicos em Agropecuária. Essa pesquisa será utilizada na dissertação de Mestrado em Educação Agrícola na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. As informações recolhidas são de caráter confidencial.

Obrigada por sua colaboração!

Alegre, 12 de maio de 2019.

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional):

Cidade onde reside:

Comunidades onde atua como Técnico em Agropecuária:

Tempo de serviço na função de Técnico em Agropecuária:

2. Durante o período em que cursou o Ensino Médio/ Técnico eram realizadas atividades que estimulassem a expressão de ideias durante as aulas?

Sempre

Às vezes

Nunca

3. Nas aulas de Língua Portuguesa, no decorrer do curso do Ensino Médio/ Técnico, quais atividades eram priorizadas?

Resolução de exercícios gramaticais

Leitura e compreensão de textos escritos

Seminários e debates sobre diferentes assuntos

4. Durante o período do curso do Ensino Médio/ Técnico houve um trabalho contínuo com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa?

Sim

Não

5. Você se sente mais preparado, dentre as habilidades em Língua Portuguesa, para:

Ler e compreender textos escritos

Produzir textos escritos

Falar em público com desenvoltura

6. Você acredita que é importante trabalhar sistematicamente a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa?

- Sim
- Não
- Não sei opinar

7. Dentre os conhecimentos da área de Língua Portuguesa, escolha o que acredita ser o mais relevante para sua atuação profissional na função de Técnico Agrícola.

- Leitura de textos escritos
- Produção de diversos gêneros textuais .
- Expressão oral
- Regras gramaticais

8. Enumere, por ordem de importância, as dificuldades linguístico-comunicativas enfrentadas na sua função de Técnico Agrícola:

- Expressar-se publicamente;
- Redigir diferentes tipos de textos como: cartas, ofícios, requerimento e outros;
- Ser compreendido pelo produtor rural na troca de experiências e de repasse de novas técnicas;
- Adequar o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível ao produtor rural;
- Argumentar diante dos agricultores na introdução de novas práticas agrícolas.

9. Assinale, por ordem de importância, os conhecimentos dos quais você mais necessita na atuação profissional:

- Compreensão de textos orais e escritos;
- Produção de textos;
- Expressão oral;
- Conhecimentos gramaticais;
- Ortografia.

10. Como você “vê” a linguagem do sujeito do campo? (Assinale somente um item):

- Falam “errado”, mas dá para compreender.
- Falam “diferente”, usando a variação linguística do grupo que está inserido, não prejudicando o ato comunicativo.
- Além de falar “errado”, demonstram pouco conhecimento na área agrícola.
- Falam corretamente a norma culta e mostram domínio do seu campo de trabalho.

11. Relacione suas principais dificuldades para expressar-se oralmente em público:

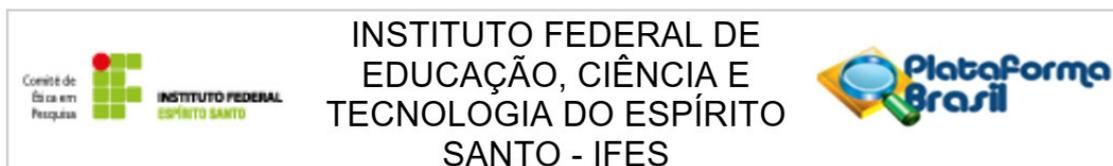
12. Relacione as principais atividades exercidas por você na função de Técnico Agrícola.

13. Relacione as principais facilidades e dificuldades na atividade exercida por você na função de Técnico Agrícola.

Anexo C – Entrevista realizada com os cafeicultores da Região do Caparaó.

1. Nome:
2. Profissão:
3. Tempo de profissão:
4. Onde mora:
5. Como ocorreu a escolha de sua profissão?
6. Como é ser produtor de café?
7. O que lhe deixa orgulhoso em ser produtor de café?
8. Como é a rotina de trabalho no plantio e manejo do café?
9. Quais ferramentas o senhor utiliza em seu trabalho?
10. A produção é exclusivamente familiar ou há funcionários?
11. Como é o processo de colheita do café? Em períodos dentro de uma mesma safra?
12. Como o senhor avalia as técnicas de plantio usadas, diante dos frutos colhidos e do rendimento de produção?
13. O senhor tem tido mais trabalho ou mais resultados positivos em sua colheita?
14. Os Técnicos em Agropecuária do IFES Campus de Alegre ES visitam sua propriedade?
15. Quando o técnico chega à sua propriedade ele traz alguma novidade em termos de plantio, adubação ou manejo do café? O que o senhor pensa disso?
16. O senhor sabe me dizer se seus vizinhos produtores investem em novas técnicas de produção e manejo do café?
17. Os funcionários de lojas de produtos agrícolas visitam sua propriedade?
18. Esses funcionários são Técnicos Agrícolas?
19. Eles trazem novidades na área de plantio para o senhor? Dão dicas? Vendem produtos?

Anexo D – Parecer final da Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE O CAMPUS E O CAMPO: AS INTERAÇÕES SOCIOCOMUNICATIVAS ENTRE TÉCNICOS AGRÍCOLAS E PRODUTORES DE CAFÉ DO CAPARAÓ

Pesquisador: ANA KARINA LORELEY MONTERO LOPEZ REQUIERI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29531319.4.0000.5072

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO ESPIRITO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

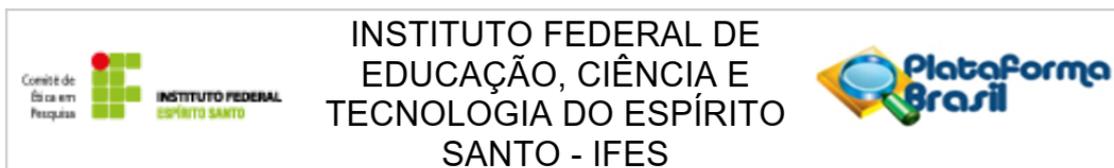
Número do Parecer: 3.956.299

Apresentação do Projeto:

O Projeto de pesquisa foi submetido pela segunda vez com o intuito de responder às pendências. Trata-se de uma análise investigativa sobre o tratamento da oralidade no ensino da Língua Portuguesa no Ifes – Campus de Alegre/ES, a partir de uma investigação da atuação do técnico agrícola no exercício de sua função, principalmente no que concerne a sua relação comunicativa com os produtores de café do Caparaó, identificando como se dá o processo interlocutivo entre eles, bem como detectando quais as competências requeridas nessa interação comunicativa e quais as contribuições da disciplina de Língua Portuguesa na formação profissional desses técnicos, egressos do Ifes – Campus de Alegre/ES. Pautando nos

na pesquisa qualitativa e no estudo de caso o corpus que servirá de base para a presente pesquisa e será composto de entrevistas semi-estruturadas com os produtores de café a fim de detectar o efeito da comunicação entre esses sujeitos e o técnico agrícola; registros audiovisuais; questionários com egressos do terceiro ano do Ifes - Campus de Alegre/ES na verificação de como se procede o ensino da língua materna e a consequente aprendizagem do uso da linguagem oral nas mais diversas situações sociais.

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 3.956.299

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as relações sociocomunicativas entre Técnicos Agrícolas e cafeicultores da região do Caparaó.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Identificar as percepções dos técnicos e dos cafeicultores – separadamente – sobre essas relações sociocomunicativas.

Comparar as duas percepções para apontar possíveis percepções comuns.

Acompanhar interações sociocomunicativas entre os dois sujeitos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram listados de forma adequada aqui resumidos da seguinte forma: "Os riscos são da exposição das pessoas entrevistadas, mas trabalhando de forma ética isso pode ser sanado". Os benefícios consistem em: "Estudar e procurar uma solução para os possíveis problemas de comunicação entre os técnicos agrícolas e os cafeicultores da região do Caparaó".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa a ser desenvolvida a partir de uma entrevista feita com egressos. Em termos éticos são apresentados todos os cuidados necessários para que a mesma seja realizada. O questionário é claro, objetivo e adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de um projeto que será desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), vinculado à área de atuação: Educação e Gestão no Ensino Agrícola.

No texto do Projeto postado consta que se trata de um "Pré-projeto de pesquisa apresentado como exigência parcial no processo de seleção em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), vinculado à área de atuação: Educação e Gestão no Ensino Agrícola". Tem-se impressão que o Pré-Projeto (cujo arquivo está nomeado como "interação e linguagem na EaD" - divergindo do conteúdo) foi transformado em Projeto, mas a folha de apresentação do Projeto não foi atualizada.

O TCLE contempla todos os elementos necessários de forma adequada. Apresenta porém o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa do Ifes, como sendo no Campus Alegre. A pesquisadora copiou as pendências no TCLE e se esqueceu de apagá-las.

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br

Continuação do Parecer: 3.956.299

Recomendações:

Acertar o endereço do CEP (Reitoria e não no Campus Alegre).

Retirar a lista de pendências do TCLE, que por engano, ficou no final do TCLE.

O atendimento as recomendações supracitadas deve constar no relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1394329.pdf	27/03/2020 17:17:03		Aceito
Outros	questionario.odt	27/02/2020 09:50:13	ANA KARINA LORELEY MONTERO LOPEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Ana.odt	27/02/2020 08:38:32	ANA KARINA LORELEY MONTERO LOPEZ REQUIERI	Aceito
Folha de Rosto	Untitled_20190917_110441.PDF	17/09/2019 10:10:00	ANA KARINA LORELEY MONTERO LOPEZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Texto_tese.odt	08/07/2019 16:31:50	ANA KARINA LORELEY MONTERO LOPEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Justificativa_ausencia.odt	08/07/2019 16:27:57	ANA KARINA LORELEY MONTERO LOPEZ REQUIERI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br

Continuação do Parecer: 3.956.299

VITORIA, 06 de Abril de 2020

Assinado por:
MARIA CAROLINA DA SILVA PORCINO DE OLIVEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Meu nome é Ana Karina Loreley Montero López Requieri, sou estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, orientada pela profa. Dra. Simone Baptista, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você está sendo convidado para participar voluntariamente de uma pesquisa. O documento abaixo contém as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Se você concordar em participar desta pesquisa, será necessário o preenchimento de seus dados e assinatura na declaração e que receberei uma via desse documento para concordar com a sua participação na pesquisa. Caso tenha alguma dúvida, esta pode ser esclarecida com o responsável pela pesquisa.

Eu, _____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da Pesquisa intitulada “ENTRE O CAMPUS E O CAMPO: AS INTERAÇÕES SOCIOCOMUNICATIVAS ENTRE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA E PRODUTORES DE CAFÉ DO CAPARAÓ”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. A pesquisa tem com objetivo investigar as relações sociocomunicativas entre Técnicos em Agropecuária e cafeicultores da região do Caparaó; Identificar as percepções dos técnicos e dos cafeicultores – separadamente – sobre as relações sociocomunicativas; Comparar as duas percepções para apontar possíveis percepções comuns; Acompanhar as interações sociocomunicativas entre os dois sujeitos.
2. Nosso corpus de análise concentra-se na prática de trabalho, no fazer dos produtores de café do Caparaó, interior da região sul do Espírito Santo como ferramenta de análise de como ocorre o diálogo entre o conhecimento acadêmico/técnico/científico e o fazer na cultura dos produtores de café no processo de produção e manejo
3. Optou-se pelo estudo de caso, acreditando ser essa a melhor opção para identificar as percepções dos Técnicos em Agropecuária e dos cafeicultores, separadamente, sobre suas relações sociocomunicativas e também para comparar e acompanhar percepções e interações entre os dois sujeitos. Ademais de dar mais visibilidade na coleta de dados e na busca de evidências qualitativas, para ter a compreensão completa do fenômeno que é observado em seu ambiente natural.
4. A pesquisa será realizada através de uma pesquisa descritiva, onde o espaço onde trabalha o sujeito do campo produtor de café da região do Caparaó assentamento paraíso será o objeto de pesquisa. Para a coleta de dados, está sendo realizado um trabalho de observação direta e sistemática desse espaço, análise documental e uma entrevista com o responsável pelo espaço, durante ano 2019, com o auxílio de um diário de campo para anotação e realização de fotografias, visando o aprofundamento da análise e procurando conhecer a estrutura e funcionamento do

ambiente estudado. Também será aplicado um questionário no mês de março de 2020, aos alunos egressos do curso de Agropecuária do Ifes Campus de Alegre.

5. *A participação ocorrerá: a) com o sujeito do campo através de uma entrevista para coleta de dados. b) com os alunos egressos do curso de Agropecuária do Ifes Campus de Alegre através do preenchimento de um questionário de pesquisa, com a finalidade de perquirir em seu relato como egresso do Ifes Campus de Alegre como é a relação sociocomunicativa com o sujeito do campo.*
6. Gostaria de esclarecer que será possível, a qualquer tempo, retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional (de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares) e que não acarretará custo ao participante, assim como não haverá compensação financeira pela participação do mesmo.
7. Os critérios de inclusão na pesquisa são: a) o sujeito do campo produtor de café da região do Caparaó do Assentamento Paraíso. b) egressos do curso de Agropecuária do Ifes Campus de Alegre c) concordar em participar do estudo por livre e espontânea vontade, assinando o Termo de Consentimento livre e Esclarecido – TCLE. Serão excluídos da pesquisa aqueles que não concordarem em participar do estudo por livre e espontânea vontade.
8. *Garantimos a privacidade, a confidencialidade e o sigilo dos dados dos questionários por você preenchido, O seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identifica-lo, será mantido em sigilo.*
9. Os riscos do presente estudo estão na conduta e reação dos participantes ao responderem os questionários, no entanto almeja-se que não haja nenhum tipo de constrangimento com o assunto abordado entre os participantes da pesquisa. Caso ocorra, qualquer eventualidade que decorra da realização da referida pesquisa, atentarei para assistência imediata, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.
10. Gostaria de esclarecer que será possível, a qualquer tempo, retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional (de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares) e que não acarretará custo ao participante.
11. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o responsável pela pesquisa ANA KARINA LORELEY MONTERO LÓPEZ REQUIERI na Rua Valdemar Stanzani, n.º59, Condomínio Ville Agatha, Apto 401, São Francisco de Assis, Cachoeiro de Itapemirim-ES, pelo telefone 28 999552309 ou pelo endereço eletrônico anakarina.requieri@ifes.edu.br. Poderá também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – IFES, Rod Br 482, Km 47 s/n, Alegre - ES, (28) 3564-1845.
12. O participante tem a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
13. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

14. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa diretamente com a responsável pela pesquisa.
15. O (a) senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes, Avenida Rio Branco, nº 50 – Bairro Santa Lúcia – Vitória/ES, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através do telefone 27 3357-7518.

Desde já agradeço!

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Data: _____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa)

Assinatura

Responsável pelo projeto: ANA KARINA LORELEY MONTERO LÓPEZ REQUIERI na Rua Valdemar Stanzani, n.º59, Condomínio Ville Agatha, Apto 401, São Francisco de Assis, Cachoeiro de Itapemirim-ES, pelo telefone 28 999552309 ou pelo endereço eletrônico anakarina.requieri@ifes.edu.br