



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

DAIANE APARECIDA MARTINS

ESCOLAS DO CAMPO:

UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO E VALORIZAÇÃO
CULTURAL DAS COMUNIDADES CAIÇARA E FAXINALENSE
NO PARANÁ

DAIANE APARECIDA MARTINS

ESCOLAS DO CAMPO:

UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO E VALORIZAÇÃO
CULTURAL DAS COMUNIDADES CAIÇARA E FAXINALENSE
NO PARANÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Cordeiro.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M342e MARTINS, Daiane Aparecida.

ESCOLAS DO CAMPO: : UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO E VALORIZAÇÃO CULTURAL DAS COMUNIDADES CAIÇARA E FAXINALENSE NO PARANÁ / Daiane Aparecida MARTINS. - Londrina, 2026. 228 f. : il.

Orientador: Isabel Cristina Cordeiro.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Educação do Campo - Tese. 2. Cultura - Tese. 3. Letramento - Tese. 4. Gêneros Textuais - Tese. I. Cordeiro, Isabel Cristina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 37

DAIANE APARECIDA MARTINS

ESCOLAS DO CAMPO:

**UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO E VALORIZAÇÃO CULTURAL
DAS COMUNIDADES CAIÇARA E FAXINALENSE NO PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Cordeiro.

BANCA EXAMINADORA

Isabel Cristina Cordeiro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Givan José F. Dos Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- UTFPR-Londrina

Lolyane C. Guerreiro de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Marcelo Silveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Alessandra Dutra
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- UTFPR-Londrina

Londrina, 15 de abril de 2026.

Aos meus pais, que plantaram na terra o nosso alimento, sustento e amor pelo cultivar, dedico este estudo, comparando-o a uma bonita colheita de história, cultura e respeito.

AGRADECIMENTOS

Quão bonito é o ato de agradecer! Desse modo, minha primeira gratidão é para o criador de todas as paisagens que visitei no decorrer dessa caminhada. Ao Deus que me criou, me oportunizou e me capacitou a chegar até aqui, agradeço! Juntamente com ele, presente em meu coração, meu nome e literalmente ao meu lado na mesa de estudos, agradeço à minha mãe Nossa Senhora Aparecida, por ter desde o início intercedido pela minha vida. Em breve estarei pessoalmente em sua casa dando graças.

Agradeço ao meu pai, Celso, e à minha mãe, Suili, por todo apoio e dedicação que sempre tiveram comigo e com meus irmãos. Com eles aprendi que um bom exemplo é a melhor escola que um ser humano pode ter! É uma honra ter nascido nesse lar e aprendido tanto com vocês. Onde quer que eu viva, vocês sempre serão a minha casa!

À minha orientadora, Isabel, por me encorajar nessa jornada e estar presente em cada página escrita. Quem diria que a primeira professora do curso de graduação a entrar em minha sala de aula seria a mesma que caminharia comigo nas linhas dessa pesquisa? Não havia outra pessoa que pudesse representar melhor a UEL em minha vida!

Agradeço igualmente aos professores da banca examinadora, pelas correções e apontamentos, os quais contribuíram para que este estudo fosse ainda mais claro. Aos docentes que ministraram as disciplinas no decorrer dessa jornada, sou grata por toda experiência adquirida.

Deixo aqui, também, meu sincero agradecimento aos gestores, professores e alunos das comunidades que conheci. Sabendo da crescente demanda do cotidiano escolar, valorizo o tempo dedicado a mim. Ofereço de forma especial o meu agradecimento à Diretora Eliane, que nos deixou de forma repentina no ano de 2023, sem ter tido tempo de ver esta pesquisa finalizada e sem presenciar a reforma de sua escola, pela qual tanto lutou.

Por vezes, o ato de escrever acaba sendo um processo solitário, pois, apesar de uma pesquisa ser feita a várias mãos, o processo de transpor as ideias para o papel exige concentração e dedicação. Para isso, as pessoas do nosso convívio diário precisam ser compreensivas. Desse modo, agradeço à pessoa mais próxima a mim

desde o dia em que fui aprovada no processo seletivo, Alessandra. Serei eternamente grata por todos os momentos de incentivo, compreensão e companheirismo.

Ter um diploma da UEL é algo que não foi sonhado sozinha. Desde a adolescência, esse sonho foi compartilhado com uma pessoa, que, sem ser minha professora, dedicava um pouco do seu tempo para me passar temas e propostas de redação. Com o passar do tempo e das intermitências da vida, nos tornamos mais próximas, ingressei meus estudos na UEL e minha irmã, Maria Olívia, continuou se fazendo presente ainda que de longe. Obrigada, minha irmã, por entender a minha ausência, entender a vida que escolhi e sempre dedicar um tempinho para saber como andam as coisas por aqui.

Por último, agradeço aos meus alunos, que me motivam a ser melhor todos os dias.

*Agradecer,
Ter o que agradecer.
Louvar e abraçar!*

“A leitura do mundo precede a leitura da
palavra” (Freire, 1989, p. 13).

RESUMO

MARTINS, Daiane Aparecida. **Escolas do Campo:** Uma proposta de letramento e valorização cultural das comunidades Caiçara e Faxinalense no Paraná. 2026. 228 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

A Educação do Campo surgiu dos movimentos sociais e da necessidade de se adotar um ensino que valorizasse os anseios, as necessidades e a cultura da população camponesa, aspectos que não eram considerados no modelo de educação rural existente anteriormente. A Educação Rural por muitos anos enfatizou a formação de mão de obra e a geração de lucros advindos da terra, além de ser tratada sem nenhuma prioridade pelo poder público. O estudo proposto tem como objetivos promover reflexões acerca desse histórico, embasando-se nas teorias de Caldart (2008, 2011), Pires (2012) e Puziol (2014), bem como apresentar uma proposta de valorização da cultura Caiçara e Faxinalense, através das práticas de letramento discutidas por Rojo (2012, 2015), aliadas aos estudos dos gêneros textuais, propostos por Marcuschi (2008, 2018). Os métodos de pesquisa bibliográfica descritiva, analítica, comparativa, de campo e documental foram base para a análise de duas escolas visitadas e a criação de um material voltado aos públicos Caiçara e Faxinalense do Paraná, o qual apresenta sugestões de diferentes abordagens de acordo com a necessidade das comunidades pesquisadas. Na fase final, foi possível comprovar, por meio da análise de rodas de conversa nas escolas visitadas e propostas de abordagens contextualizadas, que o trabalho em conjunto, valorizando a cultura local durante as aulas, contribui para o interesse e participação dos alunos, não só nas atividades escolares, como também na vida da comunidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Cultura. Letramento.

ABSTRACT

MARTINS, Daiane Aparecida. **Rural Schools:** A Proposal for Literacy and Cultural Appreciation of Caiçara and Faxinalense Communities in Paraná. 2026. 228 p. Doctoral Dissertation (PhD in Language Studies) - State University of Londrina, Londrina, 2026.

Field Education (Educação do Campo) emerged from social movements and from the need to adopt an educational approach that values the aspirations, needs, and culture of rural populations — aspects that were not considered in the previously existing rural education model. For many years, Rural Education emphasized workforce training and the generation of profits derived from the land, and it was treated with little to no priority by public authorities. The proposed study aims to promote reflections on this historical context, drawing on the theories of Caldart (2008, 2011), Pires (2012), and Puziol (2014), as well as to present a proposal for valuing Caiçara and Faxinalense culture through literacy practices discussed by Rojo (2012, 2015), combined with studies on textual genres proposed by Marcuschi (2008, 2018). Descriptive, analytical, comparative, bibliographic, field-based, and documentary research methods served as the basis for analyzing two visited schools and for developing material aimed at Caiçara and Faxinalense communities in Paraná. This material presents suggestions for different approaches according to the needs of the communities studied. In the final stage, it was possible to demonstrate — through the analysis of discussion circles held in the visited schools and through proposals for contextualized approaches — that collaborative work, valuing local culture during classes, contributes to students' interest and participation not only in school activities but also in community life.

Keywords: Rural Education. Culture. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cultura Caiçara Paranaense	34
Figura 2 – Máquina fazendo a manutenção da rodovia.....	42
Figura 3 – Margens da rodovia e Parque Estadual Pico do Paraná	43
Figura 4 – PR-405 adentrando as matas.....	44
Figura 5 – Cultivo de bananas, atividade pecuária e comércio local	45
Figura 6 – Anúncio de pavimentação em 1987 e 2025	47
Figura 7 – Estrada de acesso com ciclovias e pontos turísticos	70
Figura 8 – Criadouro comum Sete Saltos de Baixo	72
Figura 9 – Mata Burro - entrada do Faxinal	73
Figura 10 – Chácaras com suas cercas e muros	74
Figura 11 – Área restrita de propriedade das grandes empresas locais	75
Figura 12 – Colégio Estadual do Campo Tagaçaba Porto da Linha	93
Figura 13 – Campanha para arrecadar recursos para melhorias na quadra	94
Figura 14 – Tapume que separa as turmas.....	95
Figura 15 – Situação de emergência e pedido de ajuda	96
Figura 16 – Projeto Horta desenvolvido no ano de 2024.....	97
Figura 17 – Publicação denunciando a situação da via de acesso à comunidade de Itaqui	98
Figura 18 – Colégio visitado	100
Figura 19 – Trabalho desenvolvido em projeto sobre agropecuária e leiteira	102
Figura 20 – Ausência da proposta com o gênero carta de solicitação	113
Figura 21 – Texto de apoio e proposta de redação	114
Figura 22 – Layout da plataforma Leia Paraná.....	119
Figura 23 – Modelos de questões na plataforma Leia Paraná	120
Figura 24 – Exemplo de atividade do Desafio Paraná.....	122
Figura 25 – Texto e questões que compõem o Desafio Paraná.....	123
Figura 26 – Layout do lançamento de conteúdos do RCO	126
Figura 27 – Capa do material proposto	150

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização da comunidade	41
Mapa 2 – Localização do Criadouro entre Ponta Grossa e Campo Largo	71
Mapa 3 – Recorte do mapa do transporte escolar do Colégio Estadual do Campo Brásílio Antunes da Silva	100
Mapa 4 – Mapeamento hídrico feito pelos alunos	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comunidades tradicionais localizadas dentro dos limites do município de Guaraqueçaba e suas principais atividades econômicas	40
Quadro 2 – Principais diferenças entre Educação do Campo e Educação para o Campo	85
Quadro 3 – Plataforma Redação Paraná, gênero carta de solicitação	113
Quadro 4 – Critérios de avaliação da proposta de redação	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA	Área de Proteção Ambiental
ARESUR	Áreas Especiais de Uso Regulamentado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo Rural
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
GNL	Grupo Nova Londres
IA	Inteligência Artificial
IAP	Instituto Ambiental do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IES	Instituições de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPARDES	Caderno Estatístico de Desenvolvimento Econômico e Social do Município de Guaraqueçaba
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LRCO	Livro de Registro de Classe On-line
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONG	Organização Não Governamental
PCA	Paradigma do Capitalismo Agrário
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNRA	Programa Nacional de Reforma Agrária

PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RPPN	Reserva Particular do Patrimônio Natural
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UC	Unidade de Conservação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	JUSTIFICATIVA.....	18
1.2	OBJETIVOS	19
1.3	METODOLOGIA	20
1.4	CONTEÚDOS DAS RODAS DE CONVERSA	22
1.5	RODA DE CONVERSA NA COMUNIDADE CAIÇARA.....	24
1.6	RODA DE CONVERSA NA COMUNIDADE FAXINALENSE	26
2	HISTÓRICO, CULTURA E CENÁRIO ATUAL DAS COMUNIDADES	29
2.1	CAIÇARAS.....	30
2.1.1	Histórico.....	30
2.1.2	Caiçaras: Cultura	33
2.1.3	Caiçaras: Atual Cenário	38
2.2	FAXINALENSES.....	48
2.2.1	Histórico.....	49
2.2.2	Faxinalenses: Cultura	57
2.2.3	Faxinalenses: Atual Cenário	69
3	A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO	77
3.1	HISTÓRICO	77
3.2	ATUAL CENÁRIO.....	89
3.2.1	Escola do Campo na Comunidade Caiçara	93
3.2.2	Escola do Campo na Comunidade Faxinal.....	99
4	OS GÊNEROS TEXTUAIS	105
4.1	GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO	105
4.2	GÊNEROS TEXTUAIS E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS	111
4.3	CENÁRIO ATUAL: LRCO+	125
5	LETRAMENTOS	131
5.1	CULTURA, LETRAMENTOS E LINGUAGEM.....	131
5.2	MULTILETRAMENTOS	137

5.3	LETRAMENTOS NA ESCOLA DO CAMPO	141
6	ANÁLISE E PROPOSTAS DE ABORDAGEM	146
6.1	PROPOSTAS DE ABORDAGEM	149
6.1.1	Gêneros Voltados à Comunidade Caiçara.....	151
6.1.2	Gêneros Voltados à Comunidade Faxinalense.....	155
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICES	174
	APÊNDICE A - SUGESTÃO DE MATERIAL	175

1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos os estudos das teorias do letramento vêm avançando e contemplando cada vez mais práticas sociais. Professores e pesquisadores discutem a formação do indivíduo com base em um ensino contextualizado e pertinente às suas respectivas realidades, considerando os aspectos políticos, econômicos, sociais e, principalmente, culturais. Como resultado, é possível notar mudanças significativas nos materiais didáticos e nos métodos adotados em sala de aula. Contudo, no que se refere às escolas do campo, a realidade revela-se amplamente discrepante.

O ensino, nesses espaços, teve sua origem na educação rural, a qual tinha como objetivo apenas a formação de mão de obra e era condicionada às necessidades apresentadas pelo setor agrícola ou o desenvolvimento das indústrias do setor urbano. Com características capitalistas, esse modelo de educação resultou em prejuízos na cultura e valorização do camponês, que era visto como atrasado perante a sociedade. Para que essa realidade fosse mudada, estudiosos, professores e participantes de movimentos sociais mobilizaram-se em prol de uma educação que levasse em consideração as particularidades dos alunos moradores do campo.

Então, no ano 2001, o modelo ideal de escola do campo foi oficializado. Almejava-se valorizar os alunos e mostrar que o modo de viver e produzir de suas famílias era realmente importante. Com isso, esperava-se que aqueles jovens dessem continuidade às atividades e aos aspectos culturais de seus familiares e respectivas comunidades. Todavia, atualmente, o que se vê são espaços escolares, muitas vezes esquecidos, deteriorados e sem condições de oferecer conforto e recursos básicos ao ensino, transporte precário, livros didáticos descontextualizados e insuficientes, e rodízio constante de professores. No estado do Paraná, especificamente, há também a questão do uso demasiado de plataformas de ensino, as quais nem sempre atendem às necessidades da comunidade escolar.

Diante desse cenário, esta tese defende que práticas de letramento e de (multi)letramentos, articuladas ao ensino de gêneros textuais e mediadas por materiais didáticos contextualizados, são capazes de promover a valorização cultural, o engajamento escolar e a participação social de estudantes das escolas do campo, especificamente das comunidades Caiçara e Faxinalense no Paraná. Parte-se do entendimento de que o ensino de Língua Portuguesa, quando fundamentado na cultura, nas práticas sociais e nos saberes locais dos sujeitos do campo, não apenas

potencializa o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece a identidade, o sentimento de pertencimento e o protagonismo desses estudantes, reafirmando a escola do campo como um espaço de reconhecimento e valorização das culturas camponesas.

1.1 JUSTIFICATIVA

Partindo-se da importância de um ensino contextualizado e colaborativo no que tange à Educação Básica nas escolas do campo, no ano de 2019, em dissertação de Mestrado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (Martins, D., 2019), a autora realizou um trabalho a fim de promover o letramento a alunos de uma escola de assentamento do município de Londrina-PR. Para isso foi criado um material contextualizado, com a colaboração dos discentes e professor regente, aplicado em sala e, posteriormente, analisado. A pesquisadora concluiu que trabalhar textos voltados à realidade dos alunos foi de grande valia na construção do processo de ensino-aprendizagem e valorização do indivíduo camponês.

Nesse sentido, este trabalho inscreve-se no campo dos Estudos da Linguagem por compreender a língua não como um sistema abstrato de regras, mas como prática social historicamente situada, atravessada por valores culturais, identidades e relações de poder. Ao tomar como objeto de investigação as práticas de letramento e o ensino de gêneros textuais nas escolas do campo, parte-se do pressuposto de que a linguagem se constitui nas interações sociais e se materializa nos usos concretos que os sujeitos fazem da língua em seus contextos de vida. Assim, discutir cultura, letramentos e gêneros textuais no âmbito da Educação do Campo implica reconhecer que os processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa são indissociáveis das práticas discursivas que circulam nas comunidades Caiçara e Faxinalense, bem como dos sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências sociais. Dessa forma, a pesquisa dialoga diretamente com as contribuições da Linguística Aplicada e dos estudos socioculturais da linguagem, ao defender que ensinar língua é, antes de tudo, trabalhar com formas de ação social, de produção de sentidos e de participação dos sujeitos em suas práticas comunitárias.

Considerando que a população do campo é formada por variados grupos, como trabalhadores rurais, assentados, acampados, faxinalenses, pescadores, extrativistas, comunidades ribeirinhas, quilombolas, caiçaras, caboclos, entre outros,

observou-se a importância de se elaborar um material didático complementar aderente a outras populações camponesas não contempladas na referida dissertação de mestrado, por isso propõe-se neste estudo uma pesquisa em duas escolas, situadas em comunidades de diferentes regiões do Estado do Paraná: os povos Caiçaras de Guaraqueçaba e os Faxinalenses do município de Ponta Grossa.

Para abordar esses dois grupos e poder colaborar com os estudos acerca da educação do campo, gêneros textuais/discursivos e (multi)letramentos, busca-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira uma intervenção pedagógica baseada nas práticas de letramento e no estudo dos gêneros textuais, mediada por um material didático contextualizado, pode promover a valorização dos aspectos culturais de comunidades Caiçaras e Faxinalenses na escola?

Em virtude do que foi mencionado, esta pesquisa tem sua relevância pelo fato de que a população escolar do campo não deveria ser esquecida nos materiais didáticos que são adotados nas escolas brasileiras, afinal, de acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica, uma média de 11,2% das matrículas realizadas nos municípios brasileiros acontecem em escolas situadas no campo (INEP, 2023). É necessário, portanto, resgatar a cultura camponesa e mostrar aos adolescentes e jovens, de diferentes localidades, a importância que as atividades desenvolvidas por eles e seus familiares têm no contexto nacional.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral do estudo é auxiliar o docente de Língua Portuguesa na promoção de um ensino que leve em consideração as particularidades dos diferentes grupos que habitam no campo, a partir da criação de um material didático específico a essas comunidades, proporcionando assim a valorização de seus aspectos culturais.

Acerca dos objetivos específicos, almeja-se:

- Realizar uma revisão da literatura sobre a educação do campo no Brasil, enfatizando suas características, objetivos e contexto atual em comunidades Caiçaras e Faxinalenses;
- Discutir a relevância das práticas de (multi)letramentos e teoria dos gêneros textuais/discursivos na educação do campo com viés sociocultural;

- Efetuar um levantamento das particularidades locais e de sugestões de textos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, a partir de visitas a duas comunidades escolares, uma Caiçara e outra Faxinalense;
- Apresentar um material didático contextualizado, composto por atividades textuais fundamentadas nos conceitos de letramento, organizadas a partir de três gêneros textuais voltados à comunidade Caiçara e três à comunidade Faxinalense do estado do Paraná.

1.3 METODOLOGIA

Este estudo é a continuidade de uma pesquisa-ação desenvolvida nos anos de 2018 e 2019, a qual tinha como objetivo promover a cultura dos alunos do campo em uma comunidade de assentamento no município de Londrina. Na época, foi criado um material didático, com base na pesquisa de campo e conhecimentos teóricos, aplicado e analisado. Entendendo a importância de estender os estudos para outras comunidades, optou-se por escolher e sugerir gêneros textuais diferentes para duas novas comunidades com características distintas da primeira.

Quanto à natureza da pesquisa, este estudo caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, documental, de campo e analítico. Trata-se de uma pesquisa descritivo-interpretativa, cujo objetivo não é intervir diretamente no contexto escolar por meio da aplicação de uma proposta pedagógica, mas compreender, descrever e analisar as práticas, concepções e necessidades formativas das comunidades investigadas. Nessa perspectiva, busca-se apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências escolares e culturais, valorizando a interpretação dos dados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam o estudo. Assim, a pesquisa assume como foco a produção de conhecimentos que possam subsidiar futuras intervenções pedagógicas, ainda que neste momento não envolva a implementação direta do material didático proposto.

Segundo Tozoni-Reis (2012), a pesquisa qualitativa em educação busca compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos em seus contextos de atuação, valorizando a descrição, a interpretação e a análise dos fenômenos educacionais em sua complexidade histórica e social. A etapa bibliográfica descritiva contempla os aspectos pertinentes à educação do campo, histórico e características dos públicos

Caiçara e Faxinalense, gêneros textuais, suas implicações e aplicabilidade, letramento e suas práticas, além da constante associação da teoria às análises.

A pesquisa documental contribui na análise dos objetivos e normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pertencentes à educação do campo e nos planos de aula contidos no Livro de Registro de Classe On-line (LRCO+), além das atividades propostas nas plataformas digitais: “Redação Paraná”, “Leia Paraná” e “Desafio Paraná”.

Na pesquisa de campo, foram realizadas visitas nas escolas e comunidades propostas, com rodas de conversa envolvendo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, professores de Língua Portuguesa e gestores. Nessas conversas, foi possível compreender as características das comunidades, as atividades desenvolvidas nas regiões visitadas e os gêneros textuais considerados relevantes de acordo com as práticas sociais locais. Como aponta Tozoni-Reis (2011), dispositivos de investigação como entrevistas, rodas de conversa e observação permitem acessar os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas, constituindo procedimentos fundamentais para a construção de análises contextualizadas em pesquisas educacionais.

Na etapa analítica, foram consideradas as características das escolas/localidades visitadas, abordando os efeitos no aprendizado e na cultura dos alunos. Após a análise e as sugestões apresentadas nas rodas de conversa, o estudo propõe sugestões de trabalho e abordagens de diferentes gêneros textuais, com vistas à valorização cultural das comunidades visitadas. Nesse sentido, assume-se a concepção de Tozoni-Reis (2012) de que a pesquisa em educação deve produzir conhecimentos interpretativos capazes de orientar práticas pedagógicas futuras, ainda que não envolvam intervenção direta no contexto investigado.

A escolha das comunidades citadas se deu em virtude do levantamento dos povos tradicionais existentes no estado do Paraná, da distância entre os locais, para que fosse possível fazer as visitas em curtos espaços de tempo, e da presença de escolas do campo que atendessem aos alunos dos respectivos lugares. Durante a pesquisa, foram realizadas duas visitas, as quais foram registradas com fotografias e gravações. Entretanto, os nomes dos participantes não serão revelados, a fim de preservar suas identidades.

Esta tese está organizada da seguinte maneira:

A segunda seção apresenta as comunidades Caiçara e Faxinalense do Paraná, abordando suas respectivas origens, culturas e cenários atuais das duas comunidades visitadas. A mistura de vários povos e o espírito de coletividade são pontos que se destacam, respectivamente, nos povos estudados.

A terceira seção trata especificamente da Educação do Campo, trazendo seu contexto de criação, seus ideais e objetivos, fazendo um contraponto com a educação rural, a qual apresentava ideologias opostas às do modelo atual. Saindo de uma esfera nacional, o estudo se estreita nas duas escolas visitadas, que atendem aos estudantes das comunidades em questão.

A quarta seção aborda a importância de se trabalhar com os gêneros textuais nas escolas do campo, haja vista que essa abordagem teórica contribui na valorização do papel social e cultural da língua, a partir do uso de metodologias participativas, que levem em conta os saberes e as práticas sociais dos estudantes. Ainda nesse capítulo, é apresentada uma análise da BNCC, dos modelos de planejamentos contidos no LRCO+ e nas plataformas digitais de ensino voltadas ao ensino de Língua Portuguesa no estado do Paraná. Essa análise tem como objetivo localizar conteúdos, atividades e/ou abordagens que contemplem a realidade dos povos Faxinalenses e Caiçaras.

A quinta seção explora o conceito de letramento, sobretudo nas escolas do campo, destacando a relação entre letramentos e cultura e defendendo que os materiais didáticos deveriam valorizar as variações linguísticas, sociais e temáticas das comunidades atendidas pelas escolas do campo.

Na sexta seção, há uma análise de todo o contexto da pesquisa, relacionando os pontos que foram abordados no decorrer do estudo e interpretando os dados coletados. Então, serão comentados três gêneros textuais selecionados para cada comunidade, a partir das rodas de conversas e abordagens teóricas, sugerindo metodologias e abordagens que fortaleçam a valorização cultural dos povos Caiçaras e Faxinalenses, contribuindo com suas práticas sociais, por meio das teorias de letramento e estudo dos gêneros.

Nas considerações finais, estão as impressões acerca deste estudo, que provavelmente terá continuidade em outros contextos e em outras comunidades.

1.4 CONTEÚDOS DAS RODAS DE CONVERSA

Os primeiros contatos com as escolas visitadas se deram via *Whatsapp* no mês de setembro de 2020, momento em que as gestoras de ambas foram bastante receptivas e contextualizaram o cenário das duas instituições.

As rodas de conversa aconteceram entre os dias 7 e 10 de novembro de 2022. Nos dois primeiros dias tivemos momentos de conversas coletivas e individuais na escola que atende a comunidade Faxinalense e nos dias 9 e 10 aconteceram os momentos de interação na escola localizada na comunidade Caiçara. Dentre os participantes estavam professores, gestores e alunos de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Além das conversas, durante esses dias as comunidades foram percorridas, a fim de observar características e particularidades locais que pudessem contribuir para a ilustração desta pesquisa. Ainda durante a escrita, surgiu a necessidade de buscar dados mais atuais e imagens mais recentes, então houve uma nova visita ao Faxinal em junho de 2025, para que fossem feitos novos registros.

Durante todo o processo, procurou-se tratar dos assuntos com uma certa informalidade para que todos ficassem à vontade na exposição de suas ideias e opiniões. Com a finalidade de otimizar o tempo durante as rodas de conversa, principalmente com os alunos, para que não houvesse prejuízos no andamento das atividades escolares, foi criado um roteiro que serviu de base para estes momentos. Dividido em dois temas, a conversa seguiu a ordem proposta abaixo:

Sobre a comunidade:

- 1) Há quanto tempo existe essa comunidade?*
- 2) Quais são as atividades desenvolvidas no local?*
- 3) A comunidade costuma se reunir em algum momento?*
- 4) Quais costumes vocês consideram que a comunidade tem, e quais os costumes que se perderam com o passar do tempo?*

Sobre a escola:

- 1) Quais as qualidades vocês consideram que a escola de vocês tem?*
- 2) Quais as maiores dificuldades vocês encontram estudando aqui?*
- 3) Sobre os materiais didáticos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, eles costumam falar de atividades desenvolvidas no local onde vocês vivem?*
- 4) Sobre a cultura da comunidade, você acredita que o que é ensinado na escola é suficiente para que os costumes sejam mantidos e os aspectos culturais valorizados?*

- 5) *Caso você pudesse opinar, qual tipo de texto você gostaria de aprender nas aulas de Língua Portuguesa, que contribuiria nas atividades que você e sua família desenvolvem em sua comunidade?*

Para organizar este espaço, o estudo tratou das comunidades separadamente, primeiro relatando as conversas e particularidades dos povos Caiçaras da comunidade de Tagaçaba, em seguida dos povos Faxinalenses de Biscaia/Sete Saltos de Baixo.

1.5 RODA DE CONVERSA NA COMUNIDADE CAIÇARA

Na localidade de Tagaçaba, com a comunidade Caiçara, a roda de conversa aconteceu num primeiro momento com os alunos, em seguida com a professora regente e, por último, com a representante da direção da escola.

Sobre a comunidade:

Ao serem questionados acerca do tempo de existência da comunidade, apenas a professora regente, moradora do local, soube dizer algo. Segundo ela, com certeza a comunidade tem mais de 60 anos, haja vista que reside no local desde que nasceu.

Sobre as atividades econômicas desenvolvidas, os alunos e o representante da direção apontaram: cultivo de palmito pupunha, banana e mandioca, artesanato, comércio, pecuária, pesca, agricultura de subsistência (arroz, milho, feijão, abobrinha, chuchu, feijão de vagem, quiabo, entre outros), fruticultura (laranja, tangerina, abacaxi, maracujá e mamão), café, cana de açúcar e extração de produtos cosméticos na reserva pertencente ao grupo Boticário. Dentre as atividades, as que mais se destacam comercialmente são o cultivo de banana e palmito, sendo a fruta comercializada tanto para o consumo, quanto para a produção de balas e doces, e o palmito, que tem subsídios do governo para o plantio, vendido para empresas de beneficiamento.

Os alunos e a professora, ao falarem dos momentos em que a comunidade se reúne, citaram os cultos, torneios de futebol e torneios de pesca. Além desses momentos, as pessoas costumam se reunir na mercearia local em finais de tarde, onde se encontram por acaso e aproveitam para conversar com os vizinhos.

Quando foram abordados os costumes que a comunidade tem e os costumes que se perderam, os participantes voltaram a enfatizar a questão da religiosidade e dos torneios, tanto de pesca quanto de futebol. Os estudantes afirmaram que o local costumava ter mais momentos festivos, nos quais as pessoas se reuniam. Disseram, também, que em outros tempos havia pessoas que faziam benzimentos e indicavam plantas para a cura das doenças. Ao falarmos do fandango Caiçara, os participantes pontuaram que esses momentos só acontecem na cidade, e poucas famílias se deslocam até lá para participar, pois o acesso é difícil. A professora citou ainda que no passado as pessoas frequentavam mais os cultos e levavam os princípios da religião mais a sério, coisa que acontece com pouca frequência entre os jovens.

Sobre a escola:

Quando perguntados sobre as qualidades e dificuldades da escola, os participantes afirmaram que o fato de todos se conhecerem é um ponto positivo. O comportamento também se destaca, pois os alunos têm consciência da importância de estarem na escola. A situação da quadra e a adequação dos espaços são consideradas as maiores dificuldades do ambiente escolar. Além disso, o representante da direção apontou a questão do transporte e acesso à internet.

Sobre os materiais didáticos referentes ao ensino de Língua Portuguesa, a resposta foi unânime quando se perguntou se eles atendem às necessidades culturais da comunidade. Todos os envolvidos afirmaram que não há textos que falem da realidade dos povos Caiçaras.

Na pergunta sobre a suficiência do ensino da cultura Caiçara na escola, os estudantes disseram que gostariam de falar mais da cultura local, desse modo, entende-se que não seja suficiente. A professora regente da turma afirmou que as cobranças excessivas e prazos a serem cumpridos limitam um pouco as adaptações necessárias para que a cultura seja de fato trabalhada em sala de aula, ficando para os projetos extracurriculares que acontecem no decorrer do ano.

Quando questionados acerca de quais seriam os gêneros textuais que os alunos gostariam de estudar, foi necessário fazer uma breve explicação acerca da definição de gêneros, pois os poucos alunos que responderam confundiram gêneros com tipologias textuais.

Em seguida, a partir do esclarecimento, os alunos apontaram: normas de reflorestamento e leis de proteção ambiental e pesca; receitas locais; biografia;

instruções veterinárias e de plantio de arroz; carta de solicitação; abaixo-assinado; noções de sustentabilidade. A diretora da escola participou concordando principalmente quando o gênero abaixo-assinado foi citado, por conta das condições da estrada. Nesse momento final, a professora regente deixou o ambiente, pois teria que atender outra turma. Posteriormente, ela afirmou que os estudantes necessitam aprimorar a argumentação e compreender melhor as normas de sustentabilidade, por ser algo relativamente novo na comunidade, que está promovendo mudanças na forma de produzir do local.

1.6 RODA DE CONVERSA NA COMUNIDADE FAXINALENSE

Na escola da comunidade Faxinalense, a roda de conversa teve a participação dos alunos de nonos anos, do professor regente de Língua Portuguesa e de um representante da gestão escolar.

Sobre a comunidade:

A primeira pergunta era sobre o tempo de existência da comunidade. Os participantes não souberam responder, afirmaram que faz muito tempo e direcionaram a conversa para o tempo de criação da escola e seu espaço.

Um dos assuntos que mais gerou a participação dos estudantes foram as atividades desenvolvidas no local. Essa pergunta estava contextualizada com os trabalhos de um projeto que estava sendo desenvolvido na época da visita, o qual será descrito posteriormente. Dentre as atividades desenvolvidas na região, eles apontaram: apicultura, agricultura, plantação de amora, mineração, pedreira, madeireira, leiteira, pecuária, estufa hidropônica, aviário, serpentário com exportação de soro antiofídico, suinocultura, comércio local e comércio ambulante.

Na questão que abordava os momentos em que a comunidade costumava se reunir, os participantes apontaram momentos de festas tradicionais que costumam acontecer: fogueira (nome dado a festa junina), festa da colheita, festa da igreja e missas de domingo. Em seguida, ao falar das tradições locais, os discentes expuseram que costumam frequentar torneios de laço, passeios turísticos, motocross e trilhas de bicicleta, considerando essas atividades como tradicionais do local. Nesse momento, o professor regente e o vice-diretor afirmaram que as pessoas costumavam se reunir mais para jogar cartas, dançar baile, fazer pamonhas, matar porco e boi;

entretanto, esses costumes acabaram perdendo forças pelo fato de as pessoas da comunidade trabalharem na cidade ou em empresas locais. O fato de eles terem que cumprir horários acaba limitando essas atividades para os finais de semana e nem todos podem participar, pois é o momento em que trabalham em suas terras.

Sobre a escola:

Mudando o assunto para a escola, eles apontaram como principais qualidades o desempenho dos professores e o comportamento dos alunos que apresentam maior comprometimento em relação ao estudo. Quanto às dificuldades, a maior delas é o acesso à escola, pois muitos alunos fazem uso de mais de um tipo de transporte e costumam sair de casa antes das 5 horas da manhã. Mesmo que o entorno da instituição seja asfaltado, o número de estudantes que dependem do transporte escolar é quase total, haja vista que apenas seis estudantes, da escola toda, não dependem de ônibus ou outros meios de transporte. Os alunos relataram que, nos dias de chuva, os meios de transporte de pequeno porte não conseguem trafegar pelas estradas rurais secundárias, desse modo não é possível chegar até o ponto de ônibus. Outro ponto elencado nas dificuldades foi o acesso à internet. Com o número excessivo de plataformas, muitos alunos conseguem realizar as atividades apenas na escola, pelo fato de não terem acesso à internet em suas casas, ainda assim é comum os dias em que o sinal de internet da escola fica precário, lento e deixa de funcionar.

Ao serem perguntados sobre a presença de assuntos voltados ao campo ou às atividades desenvolvidas pela comunidade no livro didático de Língua Portuguesa, os alunos afirmaram não se lembrarem da presença nos textos estudados. Os momentos em que esses assuntos são abordados acontecem quando os textos são escolhidos pelo professor ou estão participando das atividades voltadas ao Projeto Brasília. Esse projeto é desenvolvido durante o ano na escola com temas escolhidos previamente. Neles os alunos fazem projetos de pesquisa, visitam locais pertinentes ao tema, assistem a palestras promovidas pela escola, desenvolvem trabalhos, os quais são expostos no encerramento das atividades.

Sobre a cultura da comunidade, os discentes acreditam que as atividades desenvolvidas na escola suprem a manutenção dos costumes e outras particularidades locais, entretanto o diferencial são as adaptações feitas pelos professores e/ou propostas pela escola, pois os materiais didáticos disponibilizados

pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) não passam nem perto de discutir a cultura do campo.

A última pergunta tinha como objetivo levantar os gêneros textuais que os alunos gostariam de aprender e que fossem relevantes nas práticas sociais desenvolvidas por suas famílias. No início, os estudantes apresentaram um pouco de dificuldade entretanto, após a participação do professor regente, eles começaram a citar gêneros como: currículo digital, embalagem de agrotóxicos, receitas veterinárias, mapas, textos voltados ao turismo, relatos que contassem a história do lugar e leis ambientais.

As rodas de conversa realizadas nas comunidades Caiçara e Faxinalense permitiram compreender, de modo situado, às características socioculturais, econômicas e educacionais que atravessam o cotidiano escolar desses grupos. Os relatos de alunos, professores e gestores evidenciaram tanto a riqueza das práticas comunitárias quanto as limitações estruturais e pedagógicas que incidem sobre o trabalho docente, sobretudo no que se refere à escassez de materiais didáticos que dialoguem com a realidade do campo. Sob a perspectiva dos estudos da linguagem, esses dados indicam que as práticas de letramento e o ensino de gêneros textuais nas escolas investigadas permanecem, em muitos casos, distanciados das práticas discursivas efetivamente mobilizadas nas comunidades. Além disso, o levantamento dos gêneros considerados relevantes pelos participantes revela a centralidade das práticas sociais locais na constituição dos sentidos e nos usos da língua, reforçando a compreensão de que a linguagem se organiza como prática social situada. Desse modo, os dados aqui apresentados constituem base fundamental para a definição dos gêneros e das abordagens que serão discutidos nos capítulos seguintes, orientando a elaboração de um material didático comprometido com a valorização cultural e com os letramentos situados das comunidades investigadas.

2 HISTÓRICO, CULTURA E CENÁRIO ATUAL DAS COMUNIDADES

Esta pesquisa trabalha com duas¹ comunidades de diferentes características, pois, apesar de a educação do campo ter sido idealizada nos movimentos sociais, mais precisamente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), há uma grande diversidade cultural quando se consideram os públicos que são atendidos por essas escolas. Nesse caso, estudaremos o público Caiçara e Faxinalense, ambos residentes no estado do Paraná.

Os Caiçaras são agricultores(as) e pescadores(as) que habitam o litoral sul e sudeste do Brasil, em áreas de encontro entre mares e Mata Atlântica. Nesta pesquisa, a comunidade visitada está situada no município de Guaraqueçaba, Paraná, às margens da rodovia PR-405.

Em se tratando dos Faxinalenses, são povos de comunidades localizadas em várias regiões do Paraná, caracterizados por utilizarem o solo coletivamente, tanto para o plantio, quanto para a criação de animais, protegendo, assim, as matas de Araucária. A produção de alimentos geralmente é para subsistência das comunidades.

Em outras palavras, cada família possui seu pedaço de terra devidamente documentado, porém não há cercas que dividem os lotes de plantio e os criadouros são espaços comuns, onde cada um deposita seus animais, que são cuidados por todos. Situada no município de Ponta Grossa, a comunidade visitada está localizada em uma área ampla, com forte presença de extração e turismo.

Considerando as características mencionadas, notou-se que as comunidades, apesar de serem do campo, possuem atributos bem diferentes, portanto, no que tange à educação dos alunos desses espaços, é preciso considerar os contextos envolvidos na hora de eleger parte dos conteúdos. Em seguida, foram apresentadas considerações acerca do histórico, da cultura e do atual cenário das comunidades visitadas, a fim de que seja possível compreender os aspectos e necessidades de cada uma.

¹ O projeto inicial previa também a visita a uma comunidade Quilombola no município de Adrianópolis. O projeto de pesquisa foi apresentado, a direção da escola concordou com a visita, entretanto não obtive mais respostas quando confirmei a data de ida. Nesse sentido, optou-se pelo estudo de duas comunidades.

2.1 CAIÇARAS

Os Caiçaras são definidos por Diegues e Arruda (2001, p. 42) da seguinte forma:

Entende-se por Caiçaras aquelas comunidades formadas pela mescla étnico-cultural de indígenas, de colonizadores portugueses e, em menor grau, de escravos africanos. Os Caiçaras têm uma forma de vida baseada em atividades de agricultura itinerante, de pequena pesca, do extrativismo vegetal e do artesanato. Essa cultura se desenvolveu principalmente nas áreas costeiras dos atuais estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e norte de Santa Catarina. Alguns autores afirmam que as comunidades Caiçaras se formaram nos interstícios dos grandes ciclos econômicos do período colonial, fortalecendo-se quando essas atividades voltadas para a exportação entraram em declínio.

O termo Caiçara tem origem no tupi-guarani e era utilizado para denominar uma espécie de armadilha para cercar peixes. Posteriormente, chamavam Caiçaras as palhoças construídas para guardar canoas e tralhas de pesca nas praias, depois esse nome foi utilizado para identificar os moradores de Cananeia, cidade litorânea no interior de São Paulo, e, por último, foi atribuído a todos os habitantes e comunidades do litoral dos estados de São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro (Diegues, 1988).

Apesar de a maioria dos estudos tratar esse grupo de forma generalizada nos três estados, por conta de suas semelhanças, este estudo procura focar apenas no litoral paranaense.

2.1.1 Histórico

Antes da chegada dos europeus ao Brasil, no início do século XVI, o litoral paranaense era habitado por grupos indígenas Tupiniquins e visitado pelos Carijós, que tinham como habilidades descer e subir do planalto à planície litorânea. Esse caminho ligava a Cordilheira dos Andes ao litoral paulista.

Com o passar dos anos, ainda no século XVI, os Carijós, pertencentes ao tronco Tupi-Guarani, passaram a ocupar toda a costa sul do país. Estima-se que, na região que hoje é o estado do Paraná, havia de 6 a 8 mil Carijós desenvolvendo atividades de pesca e lavoura. No cotidiano desses povos, estava a caça, a pesca e a coleta de ostras, mexilhões, bacucus, caranguejos, dentre outras espécies comuns ao litoral. A presença dessas comunidades pode ser comprovada pelos depósitos

naturais de cascas de conchas e ostras, chamados de sambaquis. Em Guaraqueçaba, ainda se encontram vários sambaquis em áreas de preservação (Diegues, 1988).

Alguns anos após a chegada dos portugueses em solo brasileiro, as primeiras expedições deixaram o litoral paulista, já colonizado, com o intuito de explorar a região de Cananeia, Iguape e Paranaguá. Em 18 de novembro de 1547, o navegador alemão Hans Staden, na tentativa de esconder-se de uma tempestade, abrigou-se no canal de Superagui, encontrando indígenas e dois portugueses náufragos. Quase 10 anos depois, em seu relato de viagem, afirmou que os povos indígenas da região se vestiam com peles de animais ferozes, a fim de protegerem-se do frio que era intenso na região. O relato em questão é a primeira carta da baía de Paranaguá (Diegues, 1988).

Após terem acesso a tal carta, portugueses da Colônia de São Vicente, litoral paulista, partiram na intenção de capturar os povos indígenas e escravizá-los. No entanto, ao chegarem na baía de Guaraqueçaba, encontraram ouro nos rios Ribeira, Açungui e Serra Negra. Ali eles se fixaram e deram início às atividades de mineração no Brasil.

Com a mineração, em meados do século XVII, a população da região aumentou, recebendo mais exploradores, inclusive grupos de bandeirantes. Porém, com a descoberta do ouro em Minas Gerais, o ciclo de exploração mineral da região teve seu fim, dando lugar à agricultura de subsistência, a qual mantinha as comunidades. Com o aumento da população do local, a cana-de-açúcar, o arroz, aipim, banana, café, feijão e milho passaram a ser comercializados com maior intensidade.

Já no século XVIII, as fazendas que comercializavam madeira e produtos agrícolas apresentaram um crescimento considerável por conta da mão de obra escrava. Os produtos chegaram até serem exportados para países vizinhos, como Argentina e Paraguai, fazendo uso de pequenas embarcações que navegavam pelos rios até chegarem ao porto de Guaraqueçaba e Paranaguá, onde o comércio acontecia. Nessa época, europeus e africanos passaram a influenciar culturalmente.

No ano de 1838, dois antigos proprietários de terra construíram, na encosta do Morro do Quitumbê, a primeira capela, a qual era dedicada a Bom Jesus dos Perdões², imagem já devocionada pelos Caiçaras em Paranaguá. Em torno da Capela

² Também chamado de Bom Jesus de Iguape, a imagem à qual os Caiçaras dedicavam sua devoção foi encontrada no mar. Um navio português, que destinava imagens sacras ao estado de Pernambuco, dispensou caixotes no mar, com medo de serem saqueados e os objetos profanados pelos

foram surgindo habitações e o local recebeu o título de Vila no ano de 1880. No ano de 1938, passou a ser Distrito de Paranaguá, tornando-se município autônomo em 1947.

Muitos imigrantes suíços, italianos, franceses, dentre outros do continente europeu, estabeleceram-se na região do Superagui, após a elevação do Paraná à categoria de estado brasileiro, no século XIX. Esses imigrantes produziam mandioca, uva para a fabricação de vinho, café e arroz, utilizando-se de sistemas de irrigação.

As duas primeiras décadas do século XX marcaram o maior crescimento e prosperidade do município de Guaraqueçaba. Navios carregados de madeira e banana deixavam o porto da cidade com vários destinos dentre eles, Argentina e Paraguai. Agricultores paulistas, buscando terras férteis e baratas, povoavam a região formando novas comunidades e aumentando a produção local.

A crise na economia, ocorrida mundialmente em 1929, afetou diretamente a região, que exportava boa parte de seus produtos. Quase duas décadas depois, a cultura local passou a receber influência também dos alemães fugitivos da Segunda Guerra Mundial.

Os anos 1950 foram marcados pela instalação das primeiras fábricas de palmito e a abertura da rodovia que liga o município à cidade de Antonina (PR-405). Com isso, vários agricultores locais migraram para o corte de palmito, diminuindo o uso das terras para agricultura. A via de acesso terrestre à região veio acompanhada de um novo processo de ocupação, pois o governo federal, por meio de subsídios e redução de impostos, incentivou o cultivo de café, palmito e criação de búfalos.

De olho nos incentivos, muitos produtores abriram suas áreas, venderam as madeiras, não produziram o café e o palmito, e ainda introduziram os búfalos, os quais degradaram as florestas de planície. Passados longos 30 anos, os envolvidos perceberam que o estímulo dado resultou na descaracterização ambiental da região, acarretou a degradação e empobreceu a população que morava ali há séculos. Foi a partir desse período que foram criadas as Unidades de Conservação (UC), com o objetivo de valorizar e proteger o patrimônio natural existente.

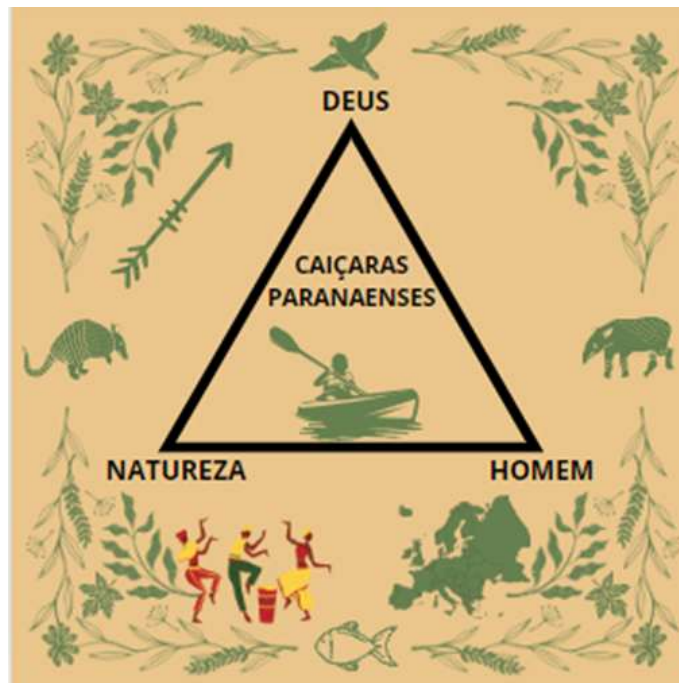
holandeses que dominavam o local. A imagem foi encontrada por três homens, indígenas e ribeirinhos, na praia de Jureia. Depois de alguns acontecimentos, ditos sobrenaturais, decidiram-se por levar o santo até Iguape, local onde "*Meu Bom Jesus*" passou a ser o guardião. Mais informações em: <https://informativo-nossopixirum.blogspot.com/2011/07/bom-jesus-dos-perdoes-de-guaraquecaba.html>. Acesso em: 11 jun. 2024.

Há menos de meio século para completar seus 500 anos de colonização, o município pesquisado apresenta uma fusão cultural de indígenas, europeus de vários países, africanos e até mesmo brasileiros de outras regiões, fato que o diferencia de outros lugares. As músicas, lendas, histórias orais, danças, artesanatos, hábitos alimentares, técnicas de pesca e navegação são itens consideráveis de um legado cultural deveras rico, o qual deve ser resgatado e transmitido diariamente às futuras gerações (Diegues, 1988).

2.1.2 Caiçaras: Cultura

Conceitualizar uma cultura popular atualmente é um processo de alta complexidade, pela infinidade de culturas existentes e pela variação do ponto de vista dos pesquisadores. Pensando em algo mais simples, considera-se que a cultura de um povo é uma espécie de bagagem carregada com suas origens e trajetórias. Vale citar uma informação do Museu Caiçara de Ubatuba, que considera o povo Caiçara como uma população tradicional, a qual preserva os últimos vestígios visíveis da criação do povo brasileiro.

Levando-se em consideração as diferentes definições de cultura e a riqueza de elementos que compõem a cultura caiçara apresentados por Diegues (1988), iniciamos esta seção com um esquema sucinto, que resume a união que forma as comunidades Caiçaras de Guaraqueçaba.

Figura 1 – Cultura Caiçara Paranaense

Fonte: criação da pesquisadora (2024).

Ao falar do sujeito Caiçara, é impossível dissociá-lo de sua religiosidade e dos elementos naturais que fazem parte de sua rotina. A representação acima liga três elementos (Deus, Homem e Natureza) por meio de um triângulo, cujo arquétipo escolhido foi a letra delta, de origem grega. As demais figuras representam a cultura africana, europeia e indígena, envoltos em elementos da natureza.

O triângulo equilátero, que ilustra a letra delta, representa a ideia de soma, totalidade, integridade, ciclo, equilíbrio e igualdade. Alguns grupos antigos da Grécia associavam o delta aos 4 elementos da natureza, os quais compunham a totalidade do universo, bem como os ciclos naturais, assim como o triângulo é a cultura Caiçara, um misto de vários elementos naturais, sobrenaturais e sociais, os quais formam uma vasta gama de costumes e crenças no sagrado, no homem e na natureza.

Sobre os três elementos, inicia-se falando do homem, o sujeito Caiçara. Após vários anos de miscigenação, as raízes históricas da região contam com influências de povos indígenas, europeus, africanos e, posteriormente, brasileiros de outras regiões. Isso reflete diretamente na música, na culinária e no artesanato.

O elemento Deus representa a espiritualidade, a qual também é uma fusão do cristianismo europeu, das religiões de matrizes africanas e o politeísmo dos povos indígenas.

O terceiro elemento, a natureza, é o que move o homem Caiçara. É por meio dos fenômenos naturais que suas crenças são confirmadas e suas atividades laborais são demandadas. Afinal, é da natureza que provém o sustento das famílias, seja dos rios, do mar, das matas e/ou dos campos que cultivam uma grande variedade de produtos.

Ao centro do triângulo, há a imagem do homem Caiçara com sua canoa, remando pelos rios e mares das regiões em que habitam, seja para pescar, transportar seus produtos ou até mesmo se locomover. Pela demora na construção de acessos terrestres, a população do município de Guaraqueçaba, durante muito tempo, fez uso de canoas para se transportar no município, e de embarcações maiores para chegar a Paranaguá ou outras cidades vizinhas.

Os elementos que circundam também contam um pouco da cultura desse povo. As plantas representam a natureza, a flora e os cultivos locais. Os animais fazem parte da fauna local e são de extrema importância na biodiversidade, na alimentação e nos ciclos vitais da região. O continente Europeu representa os imigrantes que chegaram ao local: portugueses, alemães, espanhóis, suíços, entre outros. Esses povos foram responsáveis por várias ações, boas e ruins, e implantaram o comércio dos produtos produzidos.

A flecha indígena conta a história de luta dos povos originários, os quais deixaram uma herança de formas de cultivo, crenças, valorização da natureza, respeito aos fenômenos naturais, lendas, ferramentas e o mais importante: o nome *ka'a-içara* (ou *caa-içara*). De origem tupi-guarani, o termo resulta da junção de *ka'a* ou *caa*, que significa “mata”, “galho” ou “madeira”, e *içara*, compreendida como “cerca”, “estaca” ou “armadilha”. Essa denominação fazia referência, originalmente, às cercas rudimentares confeccionadas com galhos e estacas de madeira, utilizadas pelos povos indígenas tanto para proteção das roças quanto para a captura de peixes nas regiões litorâneas. Conforme explica Diegues (1983), essas estruturas eram elementos centrais nas práticas de subsistência indígena e na organização do território. Cascudo (1984) destaca que, ao longo do processo histórico, o termo passou por uma ampliação semântica, deixando de designar apenas o artefato material para nomear também as habitações e, posteriormente, os grupos humanos que ocupavam os espaços.

Por último, os povos africanos dançando enquanto tocam um tambor retratam a alegria, a dança, a culinária, a força do homem que vive em meio à necessidade de produzir para o próprio sustento e o dever de preservar a natureza.

A culinária Caiçara, assim como outros temas aqui mencionados, também é permeada de várias influências. O prato mais tradicional é conhecido pelo nome de barreado. Servido com banana e farinha de mandioca, o cozido de carne é lacrado em uma panela, utilizando barro e farinha. Depois de horas de cozimento, a carne se desmancha e é servida no próprio molho.

Outro prato conhecido é a cambira, que consiste em um cozido de peixe defumado, especiarias e banana da terra, feito na panela de barro e servido com pirão, salada e arroz.

Com frutos do mar, um dos pratos mais conhecidos é o arroz lambe-lambe. O grão, misturado com mariscos (com as conchas), alho, cebola, pimentão e temperos, recebe esse nome pela forma como é comido. “Lambe-lambe” é o ato de comer, pois a tradição diz que se deve lambe a concha para retirar o marisco e o arroz. Ou seja, a concha é utilizada como uma espécie de colher. Caldeiradas de frutos do mar, caranguejos, ostras, moqueca, todos preparados em tachos de barro, também enfatizam a cultura Caiçara no litoral paranaense. Os sambaquis, encontrados no litoral paranaense, já são, por si só, evidências de que os indígenas tinham como hábito se alimentarem de peixes e crustáceos.

Dentre os pratos doces, a predominância está nos doces caseiros, de abóbora, batata doce, mamão verde, pé de moleque, doce de leite, dentre outros. Mas o mais conhecido é o doce de banana, que inclusive conta com fábricas na região e é comercializado no Brasil inteiro.

Além de todos os alimentos mencionados, o palmito também é bastante comum na região, assim como os alimentos derivados da mandioca e a tainha, os quais são beneficiados e comercializados.

Herança dos indígenas, as panelas, caçarolas, caldeirões e outros recipientes de barro utilizados para cozinhar e servir comumente são encontrados em casas e restaurantes locais. Assados envoltos em folhas de bananeira, beiju e farinha de mandioca, assim como os cozidos lacrados com barro, também fazem parte da cultura indígena presente nas comunidades Caiçaras do litoral paranaense.

É notória a ancestralidade dos antepassados negros e indígenas, quando considerada a origem de alimentos consumidos diariamente na cultura Caiçara:

banana, amendoim, banana verde, feijão, carnes defumadas, entre outros. Além disso, colher de pau, pilão, ralo, tacho, fogão de barro, movido à lenha, mostram a importância da preservação cultural por meio da culinária (Diegues, 1988).

O Fandango Caiçara é um tipo de manifestação musical-coreográfica-poética e festiva dos litorais norte do Paraná e Sul de São Paulo e está inscrito na lista representativa de Patrimônio Imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desde 2011 tornando-se, em 2012, patrimônio cultural brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Estima-se que, em meados de 1750, com a chegada dos imigrantes, os bailes começaram a acontecer na região. A mistura das culturas indígenas, caiçaras, açorianas e espanholas deu origem a esse estilo único de festa. Quando o rádio e a televisão chegaram ao Brasil, na década de 1960, os fandangos foram adormecendo, já que as telinhas e alto-falantes mostravam um mundo novo e desconhecido. Na década seguinte, ao perceber que aqueles momentos estavam se perdendo, os antigos fandangueiros receberam incentivos, resgataram seus velhos instrumentos e retomaram as festas.

Nos encontros, denominados bailes, além do fandango, há uma troca de experiências entre várias gerações sobre os instrumentos, as formas de afinações, passos de dança, musicalidade, etc. “O Fandango Caiçara é uma forma de expressão profundamente enraizada no cotidiano das comunidades Caiçaras, um espaço de reiteração de sua identidade e determinante dos padrões sociais” (IPHAN, 2012).

Além das danças, outras festas fazem parte das comunidades de Guaraqueçaba. Dentre elas estão: a Festa do Divino³, o Boi de mamão⁴, a Festa do

³ Festa católica que homenageia o Espírito Santo. Como não era uma festa oficial do calendário cristão, as manifestações populares ganharam seu espaço, resultando em momentos de contraste entre o sagrado e o profano. Alguns símbolos e tradições comuns desta festa são: o pombo no topo de um mastro; coroas amarradas com fitas de promessas dos devotos; bandeira do Divino; objetos de liturgia; vestimentas; adereços e outros ornamentos. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/manifestacoes-culturais/festa-do-divino-espírito-santo>. Acesso em: 17 jun. 2024.

⁴ “O Boi de Mamão” é uma tradição cultural do Litoral do estado do Paraná, que mistura música, dança e teatro e leva o boi como a figura principal da apresentação, além de outros personagens. Com muita cor e alegria, essa é uma expressão que conta uma história ao público. Disponível em: <https://www.sescpr.com.br/evento/apresentacao-do-grupo-de-boi-de-mamao-da-associacao-mandicuera/>. Acesso em: 17 jun. 2024. Apesar de ser Patrimônio Cultural da cidade de Florianópolis (SC), a festa do Boi de Mamão também acontece em algumas comunidades Caiçaras paranaenses. Consiste em uma possível variação do Bumba Meu Boi, típico de regiões nordestinas, trazida por migrantes dessa região, ao sul do país. A essência da brincadeira passa pela morte e ressurreição do boi. Acredita-se que essas tradições foram trazidas para o sul pelos escravos que vinham de outros

Padroeiro Senhor Bom Jesus dos Perdões, torneios de futebol, romarias e o Encontro de Fandango e Cultura Caiçara. Todas essas manifestações costumam atrair os turistas interessados na cultura local e no turismo ecológico, que movimenta parte da economia da região.

Outro aspecto cultural de grande importância são as lendas Caiçaras, as quais fazem parte do cotidiano de seus sujeitos. No local visitado, há a tradição das lendas Guaraqueçabanas, que misturam vários elementos: a influência da natureza, principal cenário de acontecimento das narrativas; fusão de crenças indígenas e portuguesas para dar nome e características às personagens; elementos sobrenaturais, como espíritos, seres encantados ou figuras míticas, que geralmente têm o poder de proteger ou prejudicar as pessoas, dependendo das ações dos humanos e da sua relação com o meio ambiente.

Uma lenda Guaraqueçabana bastante conhecida é a do “Saci Fandanguero”. Conta-se que o pai e seu filho, que moravam em um lugar distante na região de Guaraqueçaba, tinham o hábito de irem pescar juntos. O menino passou a ver um homenzinho que pulava, pulava, até se sentar em uma pedra e começar a tocar fandango em um instrumento. Seu pai não dava atenção, pois estava sempre focado na pescaria. Um dia, resolveu conferir e, ao chegar ao barranco, não avistou ninguém, apenas uma viola feita de folha de Jaruvá (espécie de palmeira). Dizem ainda que não é aconselhável tocar a viola esquecida pelo Saci, pois não se sabe o que pode acontecer (Muniz, 2015).⁵

Tendo em vista a miscigenação da população Caiçara, é evidente que muitos aspectos não foram citados aqui, afinal uma cultura tão ampla e rica demandaria muito tempo de convivência para ser relatada em maiores detalhes. Entretanto, esse breve relato serve como um convite a conhecer melhor as riquezas de Guaraqueçaba, bem como desfrutar e beber dessa cultura inigualável.

2.1.3 Caiçaras: Atual Cenário

lugares do país. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2024/03/23/boi-de-mamao-entenda-florianopolis.ghtml>. Acesso: 17 jun. 2024.

⁵ Blog do José Muniz, onde podem ser encontradas as lendas Guaraqueçabanas. Disponível em: <https://informativo-nossopixirum.blogspot.com/2015/04/lenda-guaraquecabana-iii-o-saci-no.html>. Acesso em: 25 fev. 2026.

Nos dias de hoje, as comunidades Caiçaras paranaenses vivem nos municípios de Paranaguá, Pontal do Paraná, Guaraqueçaba, Antonina e Morretes. Segundo o Censo de 2022, o Litoral Paranaense possui estimados 301.405 habitantes vivendo em Território Caiçara (IBGE, 2022), entretanto este número não impede que haja grande especulação imobiliária e repentinos contatos com valores externos, resultantes em negação da cultura dos povos tradicionais.

O município visitado, Guaraqueçaba, segundo o último Censo realizado em 2022, possui 7.430 habitantes em seus 2.011,357 km² de território. A maioria da população reside em áreas rurais. São, de acordo com o Caderno Estatístico de Desenvolvimento Econômico e Social do Município de Guaraqueçaba (IPARDES, 2022), 2.394 domicílios situados em áreas rurais e 1.066 em domicílios urbanos. Essas moradias estão situadas em uma considerável “variedade de ambientes continentais, costeiros e estuarinos, entre eles a Serra do Mar, a Planície Costeira e um imenso contingente de ilhas e manguezais” (IPARDES, 2022).

O território do município possui 40 comunidades tradicionais, sendo elas indígenas, de pescadores e remanescentes de quilombos. Atualmente, as principais atividades econômicas são a pesca, com 63%, e a agricultura, com 37%. Vale ressaltar que as comunidades dos povos originários não são contabilizadas nesses índices econômicos. Na sequência, apresentaremos um quadro com as comunidades e suas respectivas atividades econômicas predominantes, organizado pelo Plano de Desenvolvimento Sustentável para o Litoral do Paraná:

Quadro 1 – Comunidades tradicionais localizadas dentro dos limites do município de Guaraqueçaba e suas principais atividades econômicas

Comunidades	Nome
Quilombolas Produção Agrícola	Rio Verde
	Batuva
	Tekoa Kuaray Guata Porã
	Tekoa Kuaray Haxa
Indígenas Pesca e Produção Agrícola	
Pescadores Artesanais	Ararapira
	Barbados
	Bertioga
	Canudal
	Ilha das Peças
	Sebui
	Superagui
	Tibicanga
	Vila Fátima
	Abacateiro
	Rita
	Medeiros
	Massarapuã
	Mariana
	Ilha Rasa
	Tromomô
	Guapicum
	Ilha das Gamelas
	Ilha do Benito
	Puruquara
	Ilha Rasa
	Almeida
	Ponta do Lanço
	Mariana
Produtores Agrícolas	Açungui
	Ipanema
	Itaqui
	Morato
	Pedra Chata
	Potinga
	Rio Verde
	Serra Negra
	Tagaçaba
	Tagaçaba de Cima
	Utinga
	Cedro

Fonte: Programa de Educação Tutorial Comunidades do Campo (2020).

O quadro também provoca a reflexão acerca da quantidade de localidades que dependem da natureza para seu sustento. Inclusive o município é permeado por nove UC, e em consequência várias zonas de amortecimento, as quais referem-se às áreas do entorno das UC, onde as atividades humanas e econômicas são restritas a

normas específicas, objetivando a diminuição dos impactos negativos sobre a Unidade. É importante ressaltar ainda que 72% das parcelas territoriais pertencem a Reservas Particulares do Patrimônio Natural, as chamadas RPPN, caracterizadas pelo uso sustentável.

A comunidade escolhida para este estudo chama-se Tagaçaba, localizada entre os Municípios de Antonina e Guaraqueçaba, às margens da PR-405. A primeira visita decorrente desta pesquisa aconteceu no dia 08 de novembro de 2022. Foram 60 quilômetros, dos quais 40 não eram pavimentados, cercados de pequenas propriedades e reservas de Mata Atlântica.

Mapa 1 – Localização da comunidade



Fonte: Google Maps.⁶

Vale ressaltar que, apesar do encontro com máquinas fazendo a manutenção da estrada, as condições não eram favoráveis aos motoristas, pois a quantidade de tempo que leva para fazer toda a manutenção já é suficiente para deteriorar a rodovia novamente; logo, seria necessário recomeçar a cada término.

⁶ Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/11UCt3FdLmk26iAY6>. Acesso em: 25 fev. 2026.

Figura 2 – Máquina fazendo a manutenção da rodovia



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Dias antes da chegada para pesquisa de campo, a escola passou alguns dias quase vazia, pois a prefeitura de Guaraqueçaba suspendeu o transporte escolar, a fim de chamar a atenção do Governo do Estado sobre a situação da estrada. Abaixo o decreto n° 721/2022:

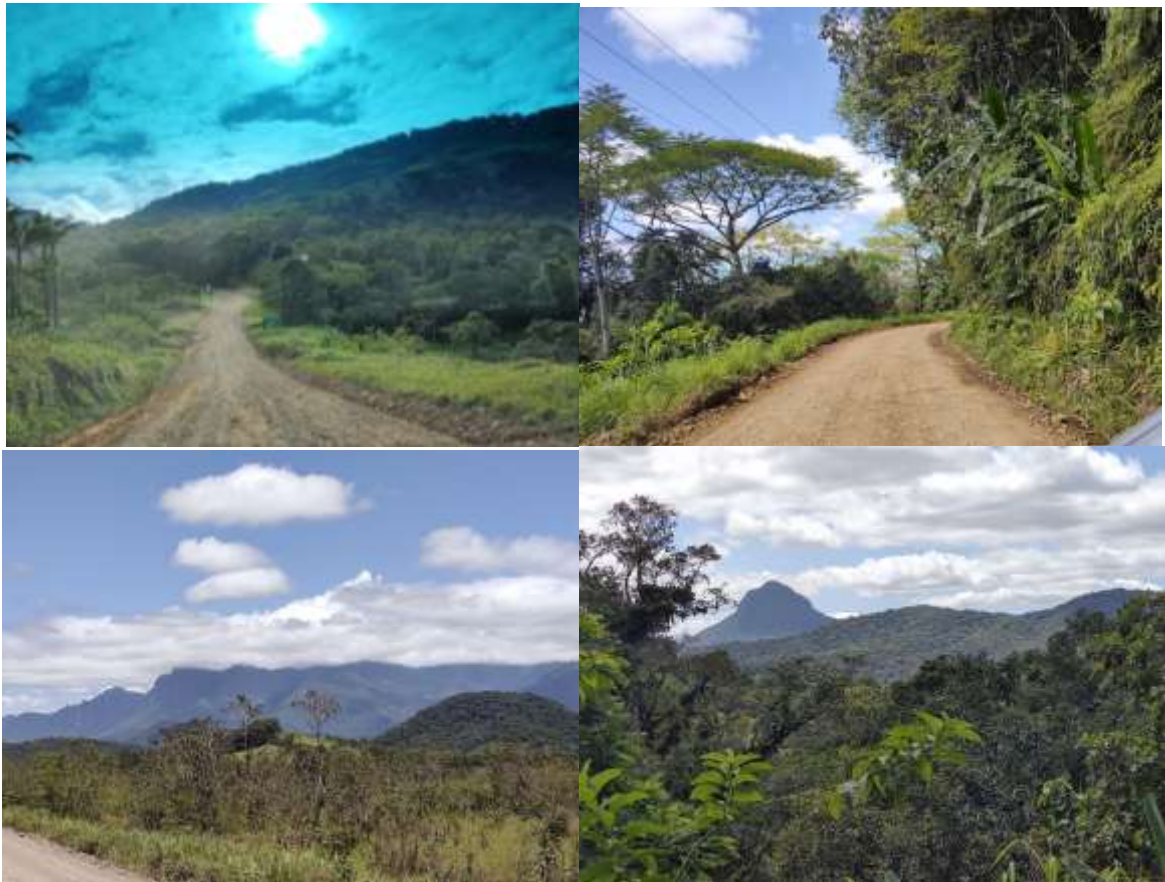
Declara situação de emergência nas comunidades rurais do Município de Guaraqueçaba e suspende temporariamente o transporte escolar, em razão da falta de manutenção na PR 405 e das chuvas constantes que vem prejudicando ainda mais o estado de conservação da PR 405 e das vias vicinais (Paraná, 2022, p. 1)⁷.

Após cerca de quinze dias, a estrada começou a ser arrumada, e os ônibus voltaram a circular. Na sequência, serão apresentadas algumas imagens registradas na PR-405:

⁷ Decreto na íntegra:

<https://www.guaraquecaba.pr.gov.br/public/admin/globalarq/legislacao/arquivo/b039aa2be1cfd414c2acf5a2894a127b.pdf>.

Figura 3 – Margens da rodovia e Parque Estadual Pico do Paraná



Fonte: arquivo da autora (2022).

Durante todo o percurso, cada vez que a velocidade era reduzida, pela condição da via, era possível ver características da fauna e da flora local. Em alguns momentos, a estrada se emaranhava em meio à mata, deixando rastros de poeira:

Figura 4 – PR-405 adentrando as matas



Fonte: arquivo da autora (2022).

As famílias locais desenvolvem atividades ligadas a pequenas agriculturas, pesca, extrativismo, pecuária de subsistência, artesanato e prestação de serviços em fábricas que trabalham com a extração de palmito e banana. Há também grandes áreas de preservação ambiental, as quais são notáveis, mesmo nos registros em que há a presença de comércio, cultivo ou agropecuária.

Figura 5 – Cultivo de bananas, atividade pecuária e comércio local



Fonte: arquivo da autora (2022).

Tagaçaba é o principal distrito de Guaraqueçaba, contando com uma ampla área, que abriga cerca de 1500 habitantes do município. Com igrejas, mercearia, restaurantes, pousadas, posto de saúde e campo de futebol, por estar dentro de uma reserva ambiental, o local tem um turismo ativo tanto no ciclismo quanto na pesca. É comum a prática de torneios de futebol e campeonatos de pesca esportiva.

É possível dizer também que parte do sustento da comunidade vem dos rios da região. É deles também que, desde 2019, vêm as ameaças. Nesse ano, houve uma grande enchente, deixando todo o local inundado, e os moradores foram obrigados a deixar suas casas, que foram encobertas pelas águas. Desde então a população vive em alerta e muitas vezes fica ilhada, pois, apesar de os rios não terem

repetido a inundação na mesma proporção de 2019, é comum que trechos de estrada fiquem intransitáveis em épocas de chuva, por conta de inundações e deslizamentos.

Por ser situado à beira de um rio com seu mesmo nome, Tagaçaba possui um rico cenário de belezas naturais. A natureza, muitas vezes, provém o sustento de seus trabalhadores e as crianças ainda possuem a liberdade de caminharem livremente e em segurança pelo local.

Por outro lado, esse conceito de liberdade praticamente cai por terra. E justamente nas terras que são usadas para o transporte. Além de todos os problemas citados pela falta de pavimentação, o transporte público entre as cidades de Guaraqueçaba e Antonina acontece apenas 3 vezes por semana, ou seja, quem desejar ir até a cidade, se não tiver veículo particular, deve pedir carona, ou limitar-se ao dia e horário do ônibus intermunicipal, que também não circula em dias de chuva.

Os moradores da área urbana de Guaraqueçaba, muitas vezes, optam pelo transporte marítimo quando desejam buscar maiores recursos em Paranaguá ou Pontal do Paraná. Após pesquisas sobre o calçamento da rodovia, foi possível compreender a principal causa de essa obra ainda não ter acontecido.

Guaraqueçaba abriga uma significativa parte da riqueza natural do Paraná, sendo um dos locais mais preservados e intocados, com diversas UC ambiental. A área urbana está situada em uma região protegida pelas legislações ambientais. Nesse caso, a estrada que liga a cidade a Antonina atravessa uma reserva biológica nacional recém-estabelecida, portanto a necessidade de cuidar de tanta natureza gera impactos diretos e indiretos para os moradores locais. Devido a questões principalmente ambientais, a pavimentação nunca foi concretizada, e a PR-405 tornou-se um desafio.

Recentemente, a criação da reserva biológica Bom Jesus, há dois anos, complicou ainda mais a situação. A PR-405 atravessa essa UC federal, que se estende dos dois lados da estrada. Com uma área equivalente ao perímetro urbano de Curitiba, a reserva abriga espécies essenciais de fauna e flora para a preservação do bioma da Mata Atlântica. Dos 34 mil hectares, aproximadamente 7 mil já pertenciam ao poder público, uma vez que a região foi anteriormente uma fazenda do extinto banco Bamerindus. O restante é objeto de desapropriação. O acesso à área é restrito, permitindo apenas a entrada para pesquisas científicas e visitas orientadas para fins de educação ambiental. O restante do município está inserido na Área de Proteção Ambiental (APA) de Guaraqueçaba, que ocupa uma extensão sete vezes

maior que a capital paranaense, sendo a maior área de preservação federal no Paraná.

Para qualquer tipo de obra, a Secretaria de Estado de Infraestrutura e Logística enfatiza a necessidade de planejar um acesso que não cause danos e respeite o traçado da Serra do Mar. Em outras palavras, é preciso que seja feito um extenso estudo que considere o equilíbrio técnico, econômico e ambiental.

Em agosto de 2024, após anos de discussão entre Ministério Público, Sociedade Civil, Universidades, Organizações Não Governamentais (ONGs) ambientalistas, a Secretaria de Desenvolvimento Sustentável e Turismo do Estado e a Secretaria de Infraestrutura e Logística do Estado, aconteceram as assinaturas do governador e do atual prefeito, autorizando o início dos estudos técnicos de impacto ambiental e a elaboração do projeto executivo da Rodovia⁸. Em junho de 2025 a Folha de Londrina, em uma reportagem sobre as cidades “isoladas” do Paraná, publicou que a única cidade que ainda não possui ligação asfáltica com outros municípios é Guaraqueçaba. Os jornalistas afirmam que, neste período de estudos, cogita-se a implantação de uma estrada-parque, adaptando a rodovia ao relevo e à paisagem local. O que resta é a espera, assim como fazem/fizeram muitos moradores do município desde o primeiro anúncio de pavimentação feito em 1987⁹, pelo então governador do estado em visita ao município.

Figura 6 – Anúncio de pavimentação em 1987 e 2025



Fonte: YouTube (2011)¹⁰ e Folha de Londrina (2025).

⁸ Informações completas sobre o início dos estudos técnicos de impacto ambiental da pavimentação da rodovia PR-405. <https://www.der.pr.gov.br/Noticia/Governo-lanca-edital-de-estudos-ambientais-e-anteprojeto-da-pavimentacao-da-Estrada-de->

⁹ Reportagem em 1987, quando o então Governador Álvaro Dias anunciou a pavimentação da PR-405. [Anúncio de asfalto para Guaraqueçaba em 87.wmv](#).

¹⁰ Disponível em: <https://youtu.be/rPLWaQV0qfs>. Acesso em: 15 jul. 2025.

Em síntese, podemos considerar os povos Caiçaras sempre que refletirmos sobre a diversidade cultural. A mescla de povos e costumes desse povo dá origem a uma herança cultural riquíssima e que necessita de plenos cuidados para que seja perpetuada. No entanto, à medida em que se fala de manter a cultura, desde os aspectos de sua comunidade até as características ambientais, depara-se com uma questão que, embora pareça simples, revela-se complexa.

Os moradores da região de Guaraqueçaba, apesar de viverem em sua maioria dependentes das riquezas naturais do município, precisam com urgência do calçamento da PR-405, visando à facilitação do transporte público, escolar e comercial da região. Contudo, algo que aparenta ser simples é dificultado pela burocracia inerente à legislação ambiental. Resta saber quanto tempo levarão os estudos que deram início à obra, para que ela, de fato, seja iniciada sem agredir nem prejudicar a fauna e a flora locais.

2.2 FAXINALENSES

O termo *Faxinal* tem sua origem na caracterização de um tipo de paisagem da região sul do Brasil. São campos cercados por árvores altas, geralmente araucárias, que avançam para o interior das florestas. Esses povos formam comunidades localizadas em várias regiões do Paraná, caracterizados por utilizarem o solo coletivamente, tanto para o plantio quanto para a criação de animais, protegendo assim as matas de Araucária. A produção de alimentos geralmente é para subsistência.

Em outras palavras, cada família possui seu pedaço de terra devidamente documentado, porém não há cercas que dividem os lotes de plantio e os criadouros são espaços comuns, onde cada um deposita seus animais, que são cuidados por todos. É comum as pessoas se reunirem em mutirões nos lotes para realizarem serviços de diferentes habilidades. Essas atividades são denominadas pelos Faxinalenses como “puxirões”, momentos de trabalho coletivo, conversas e cantorias. Bartaburu (2018), no site *Repórter Brasil*, na seção de comunidades tradicionais, afirma:

Essas comunidades existem há pelo menos 200 anos, e por quase todo esse tempo permaneceram em um estado de delicado equilíbrio entre o uso e a preservação do que a natureza dispõe: a atividade econômica e a vida em comunidade. [...] Existem hoje 28 dessas áreas no estado (Bartaburu, 2018).

Sobre os aspectos culturais, os Faxinalenses possuem uma religiosidade bastante relacionada ao catolicismo, todavia com certo sincretismo e práticas próprias, são benzedeiros(as), festas religiosas, novenas, procissões, trocas de imagens, dentre outras crenças. Esses povos possuem grande saber tradicional herdado de antepassados indígenas e escravos. São remédios naturais, rezas e cantos, feitos por curandeiros(as), para pessoas e animais, que atuam como forma de interligar as manifestações religiosas à medicina natural.

Apesar de as características Faxinalenses terem passado timidamente pelo estado de Santa Catarina, por exemplo, é no Paraná que vive atualmente a maioria dos povos dessas comunidades. Sendo assim, serão tratados os aspectos históricos, culturais e atuais dos Faxinalenses no estado do Paraná.

2.2.1 Histórico

O litoral paranaense, juntamente com a região centro-sul, denominados de “Paraná Velho”, foram as primeiras regiões do estado a serem ocupadas no processo de colonização da província. Para falar dos grupos Faxinalenses, será abordada a região centro-sul todavia, a fim de proporcionar uma melhor compreensão da formação dos povos desse lugar, é necessário ampliar um pouco este estudo.

Como já citado, as primeiras atividades comerciais em solo paranaense apontam para a mineração à procura do ouro descoberto pelos bandeirantes durante a busca por indígenas escravos, a chamada “preação dos índios”. A partir do século XVI, homens pertencentes aos povos originários foram presos, levados ao interior de São Paulo e vendidos para servirem de força de trabalho.

No final do século, a busca pelo ouro no estado era intensa. Com ela foram se formando pequenas comunidades, as quais iniciaram uma cultura de subsistência ao lado das minerações. Com isso, na região litorânea e no Primeiro Planalto de Curitiba¹¹, a primeira grande elevação do relevo paranaense vindo do litoral, já

¹¹ O Primeiro Planalto de Curitiba é uma unidade de relevo do estado do Paraná, caracterizada por superfícies relativamente planas a suavemente onduladas, com altitudes médias entre 850 e 950 metros. Localiza-se na região onde está a cidade de Curitiba e arredores. Esse planalto é formado principalmente por rochas sedimentares e metamórficas antigas, o que favorece solos que, embora nem sempre muito férteis, são adequados à ocupação humana. O clima é subtropical úmido, com temperaturas amenas e chuvas bem distribuídas ao longo do ano. Por essas características, o Primeiro Planalto teve papel importante no povoamento, no desenvolvimento urbano e nas atividades econômicas do Paraná, destacando-se como área de intensa urbanização e concentração populacional (Paraná, 2008).

existiam mineradores, agricultores e criadores. Os produtos de cultivo agrícola e o gado eram destinados ao abastecimento da força de trabalho escravo das mineradoras (indígenas e negros) e ao consumo local.

Com o passar do tempo as forças indígenas, que eram a mais numerosa, aos poucos foi tendo seu lugar ocupado por escravos negros e destinaram-se a atividades agrícolas, pecuárias ou domésticas.

Durante o declínio do ciclo do ouro no estado, com menos de um século de exploração, as comunidades diminuíram, os órgãos governamentais deixaram as regiões, que passaram a sofrer retrocessos econômicos consideráveis. Os habitantes do planalto ao redor de Curitiba passaram a viver em condições miseráveis, plantavam apenas o necessário para a própria subsistência. Não havia opções de troca, senão a permuta de erva-mate por vestimentas e sal com traficantes em pequenos barcos que ancoravam em Paranaguá. Essa situação perdurou por quase meio século.

A pecuária nos Campos Gerais começou seu comércio enviando carne para o consumo da marinha e para Minas Gerais. Na sequência, com o crescimento da população na região de Curitiba, as ligações facilitadas com o mercado consumidor de São Paulo e Minas, via litoral, e a farta mão de obra que deixou a mineração em decadência, houve a expansão da pecuária nos Campos Gerais.

A paisagem e as condições físico-naturais desse local contribuíram de forma decisiva com o aumento da atividade pecuária no período. Para se formar uma fazenda, era necessário apenas a terra, que já tinha extensos campos em tal modelo de paisagem e um contingente de trabalhadores, preferencialmente escravos. A terra era de posseiros, que muitas vezes já contavam com escravos em seu território (Chang, 1985).

O capital inicial desses donos de terra consistia em investimentos na força de trabalho dos negros, índios e seus mestiços. Além desses escravos que deixavam as mineradoras, os não escravos iam para as fazendas visando à possibilidade de desligar-se e instalar-se como agricultores ou criadores autônomos e independentes. Concomitantemente aos latifúndios, havia a população livre que possuía pequenas unidades voltadas à produção de gêneros alimentícios.

Nessa época ainda existia um contingente da população chamada de “intermediária”, a qual não tinha recurso próprio, mas também não era escravizada. Apesar de serem livres, esses homens eram subordinados aos latifundiários e viviam de fazenda em fazenda, morando em áreas afastadas da sede, sendo vigilantes,

feitores, capangas e compadres. No tempo do corte da erva-mate, deixavam esses espaços e partiam em massa para os ervais. Esses moradores acabaram constituindo família e se agregando às fazendas para trabalhar nas terras por contratos verbais, parcerias agrícolas ou as chamadas empreitas. Foram esses agregados, unidos pela coleta da erva, que começaram a se estabelecer nas regiões de matas mistas do centro-sul, formando comunidades rurais de subsistência, as quais mais tarde dariam origem aos Faxinais (Chang, 1985).

Chang (1985) fala da economia do gado, que por um tempo, foi induzida positivamente pela ascensão do ouro, haja vista que a população de Minas Gerais se dedicava com exclusividade à atividade. Com isso abriu-se um mercado que valorizou o preço dos alimentos que seriam enviados ao estado. Porém, no final do século XVIII, com o arrefecimento do ouro, a procura por animais diminuiu consideravelmente, levando os tropeiros à recessão. Mesmo com a expansão do café, o mercado pecuário não se recuperou, fazendo dessa prática uma atividade abandonada de investimentos e responsável por suprir apenas as necessidades de subsistência.

Com a expansão do comércio, os proprietários passaram a deixar suas fazendas para viverem nas cidades, o número de escravos foi diminuindo, a criação de gado não voltou à sua normalidade econômica e as fazendas não tinham nem o poder de autossuficiência. Inclusive o sustento das famílias que habitavam esses espaços era precário, pois o gado paranaense não tinha sequer preço no mercado (Chang, 1985).

Em termos de função social, as fazendas não cumpriam mais a função de integrar e manter as grandes famílias nobres, no alto escalão da província e do país. Desse modo, tanto os fazendeiros quanto os agregados foram obrigados a buscar nos ervais das matas da região o sustento, desagregando as estruturas de propriedades existentes. Nas palavras de Machado (1963, p. 8),

A baixa renda gerada pela propriedade, o aumento dos núcleos familiares da sociedade fazendeira, ao mesmo tempo em que se achava o capítulo final da ocupação das terras de campo, várias situações pressionaram sobre o sistema pelo qual aqueles núcleos familiares viviam agregados na grande família apoiada, de fato, num mesmo patrimônio indiviso. Como resultante dessa saturação começou a dissociar-se a família da propriedade. Os membros novos da grande família se viam forçados a procurar outras fontes de renda, ao menos suplementar, diferente da renda da terra. Segue-se a dispersão da família fazendeira.

No final do século XIX e início do século XX, os movimentos imigratórios começaram sua expansão no estado, devido ao fato de que grande parte da mão de

obra do país se encontrava trabalhando na lavoura cafeeira paulista. O restante do país carecia de maior produção de alimento para seu abastecimento e os habitantes paranaenses viam nos poloneses, ucranianos, italianos e alemães a chance do progresso agrário, que vinha de anos de desagregação.

Após algumas tentativas fracassadas de cultivo, os imigrantes encontraram na associação do mate com a agricultura a prosperidade tão desejada. Trabalhando junto com os proprietários, os chamados colonos imigrantes foram constituindo famílias e desenvolvendo-se em diferentes atividades como pecuária e coleta e industrialização da erva-mate. Em consequência disso foram adquirindo maiores propriedades, com o apoio mútuo do governo, e se estabelecendo na região, tornando seus produtos tradicionais no mercado.

A noção de agricultura dos imigrantes europeus era diferente da forma de produzir dos caboclos que viviam lá. Enquanto o europeu preocupava-se em produzir mais, plantando e colhendo seus produtos, os caboclos criavam seus animais às soltas. As diferenças no modo de conciliar a produção e a criação de animais resultaram em vários conflitos.

Depois de um certo período desgastante, chegaram ao consenso de cercar os criadouros, a fim de que todos pudessem conviver pacificamente, tendo a produção de animais em uma área central de uso comum, separada por cerca das terras de plantar.

Ocupando as terras de colonos, caboclos e fazendeiros, os criadouros, como já dito, eram um espaço em comum onde cada um participava com o que possuía. Com essa troca, o custo era diminuído e beneficiava a todos. Chang (1988, p. 38) explica:

Os criadouros comuns se sustentavam sobre três pontos: a propriedade da terra, a construção da cerca e o zelo da mesma. A propriedade da terra significava patrimônio, que neste contexto equivalia a capital; a construção da cerca implicava em mão de obra e principalmente em material, já o zelo da cerca implicava principalmente em mão de obra e secundariamente em material. A contribuição em qualquer uma das três formas; capital, material ou serviço, era útil e necessário.

Desse modo, os agregados que não possuíam terra podiam usufruir do direito de criar, oriundo da venda de sua força de trabalho. Os fazendeiros não tinham custo, pois já eram donos da terra e da madeira retirada para cercar os criadouros, entretanto necessitavam da mão de obra na construção das cercas e cuidado com os animais.

Com esse acordo, os proprietários de terra eram beneficiados ainda com uma reserva de trabalhadores cativos para atuarem em seus ervais.

Considerando que a extração do mate acontecia sazonalmente, a economia local não permitia aos fazendeiros a contratação de funcionários permanentes. Então, manter os criadouros de subsistência mantinha também a mão de obra durante o período em que não se manejava a erva-mate, sem precisar custear sua presença.

Em se tratando dos colonos, as cercas trouxeram a segurança que eles queriam contra a invasão de animais em suas plantações, pois cercar as lavouras seria inviável e continuar matando os animais invasores de propriedade de seus vizinhos geraria mais conflitos. Com isso, eles também entregavam força de trabalho e se aproveitavam dos espaços para criarem seus rebanhos domésticos.

A partir da conveniência e praticidade desses acordos, a ideia foi se espalhando e cada vez mais criadouros comuns foram surgindo em locais de características ambientais, socioeconômicas e materiais parecidos com o contexto citado.

Conforme as áreas de lavoura e a quantidade de animais foi aumentando, as prefeituras e comunidades passaram a contribuir na organização dos espaços rurais de plantio e de criação, os quais passaram a ser um pouco mais formais em termos de acordo e normas.

Foram criados dois cargos de extrema importância: o inspetor municipal e o inspetor de quarteirão. O primeiro era responsável por intermediar os acordos entre as comunidades e prefeitura, envolvendo assuntos como acordos, traçados, manutenções, divisões, danos, multas e indenizações. Já o inspetor de quarteirão era o elo entre a comunidade e a delegacia em caso de desavenças ou crimes e quase sempre resolvia os problemas sem de fato chegarem à justiça. Os inspetores eram eleitos pela própria comunidade e em caso de conflito atuavam juntos em busca de acordos. Vale ressaltar que os cargos não contavam com remuneração, apenas com o reconhecimento e respeito da população.

Com o nome de Sistema Faxinal, os criadouros situam-se geralmente nas partes baixas e planas das paisagens, onde a água, por exemplo, era encontrada com mais facilidade e os ervais eram mais comuns. As moradias situavam-se também nos criadouros, já que era necessário a complementação alimentar e outros cuidados com os animais. Vale dizer que as residências formam uma espécie de aldeia, na qual as casas são próximas e situadas na reserva florestal, por onde os animais circulam

livremente, sendo delimitados apenas pelas cercas coletivas em espaços denominados criadouros comuns. A produção animal constituiu-se de bovinos, muares, caprinos, aves e suínos de raças mais rústicas que andavam pelos campos e áreas alagadas.

As partes mais elevadas e onduladas do solo eram os locais de plantação e rotatividade de produção. Embora parte da propriedade estivesse situada nos criadouros comuns, às áreas de lavoura eram particulares e nelas plantavam-se roças de milho, feijão, arroz, trigo e batata. Com o custo de produção baixo e a tração animal, os Faxinalenses muitas vezes percorriam grandes distâncias até chegarem a suas terras de plantio, nas quais predominavam as culturas de subsistência alimentar. Portanto, “o Sistema Faxinal consiste em um conjunto articulado entre as terras de criar e as de plantar, envolto por um arcabouço cultural que tem por eixo o criadouro comum” (Nerone, 2015, p. 81).

O território paranaense, até a metade do século XX, tinha em torno de um quinto de seu território ocupado pelas propriedades dos sistemas Faxinais, cerca de 152, os quais se formaram principalmente em regiões com florestas compostas de araucárias.

Em 1994, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER-PR) realizou um levantamento desses lotes e chegou à conclusão de que naquele ano existiam apenas 121 Faxinais em terras paranaenses. Dez anos depois, o Instituto Ambiental do Paraná (IAP) atualizou o estudo, concluindo que restavam apenas 44 Faxinais que mantêm a organização social típica do sistema e suas respectivas paisagens. Essa grande desarticulação aconteceu por vários motivos, sendo eles econômicos, sociais, ambientais, políticos e culturais.

Com o crescimento desenfreado da monocultura e produção em massa devido aos subsídios oferecidos pelo governo na época da Ditadura Militar, a propriedade de terras passou a se concentrar em menor número de pessoas, pois os créditos eram permitidos apenas àqueles que podiam hipotecar¹² parte de seus lotes. Em consequência, aqueles produtores que contribuíram apenas com a mão de obra e os cuidados eram excluídos de tais benefícios.

Em outras palavras, mesmo trabalhando em parceria, os donos de pequenos “quintais” inseridos dentro dos Faxinais não tinham políticas que lhes garantiam a

¹² Ofertar um percentual da terra como garantia dos empréstimos efetuados.

posse daquele local e acabavam entregando seus lotes aos proprietários, por um valor irrisório, apenas para não serem obrigados a deixarem suas casas, seja pela questão da propriedade, seja pelas mudanças no cenário agrícola. Acerca do assunto, Fleischfresser (1988, p. 12) afirma:

A adoção desse modelo de modernização da agricultura brasileira teve seu início fortemente direcionado e estimulado pelo Estado, através de medidas de política econômica. Cabe esclarecer que os responsáveis pelas decisões de política econômica foram influenciados e pressionados por elementos ideológicos e econômicos. As ideias oriundas da Revolução Verde criaram a expectativa de superação do subdesenvolvimento através de transformações no setor agropecuário. Esse setor era visto como uma introdução de técnicas novas de produção, basicamente químicas, de sementes apropriadas a elas e da mecanização.

A chamada Revolução Verde teve início na Europa e nos Estados Unidos na década de 1960 e tinha como objetivo o aumento da produção agrícola e a erradicação da fome no mundo. O Brasil, que vivia um período ditatorial, em meados da década de 1970, seguiu a vertente internacional, ofertando linhas de crédito para compra de terras e modernização das práticas agrícolas.

Embora a Revolução Verde tenha elevado o nível de produção no Paraná, as desigualdades socioeconômicas foram acentuadas no estado, excluindo da estrutura produtiva a categoria social de pequenos proprietários, meeiros e arrendatários, os quais não faziam uso das novas técnicas de produção. Dessa forma, foi se criando um abismo de diferenças sociais entre os grandes proprietários e os camponeses, que passaram a ser obrigados a deixar seus locais de trabalho e buscar outras oportunidades nos grandes centros urbanos.

No caso dos Faxinais, o sistema produtivo e o compáscuo – direito de pasto em comum entre donos de diferentes propriedades – deram lugar à monocultura química, às mineradoras, às empresas madeireiras e de celulose. Grande parte das matas de araucária foram descaracterizadas pela destoca e deram lugar ao plantio desenfreado do agronegócio.

Os fatos citados acima infelizmente não dizem respeito apenas ao sistema Faxinal, mas também às outras categorias de pequenos produtores que existiam na época. Então, com os movimentos em prol da reforma agrária e das políticas ambientais, no ano de 1997, o Governo do Estado do Paraná oficializou o reconhecimento do Sistema Faxinal, por meio do Decreto Estadual n.º 3.466/1997, e criou as Áreas Especiais de Uso Regulamentado (ARESUR), a fim de categorizar e incluir o Sistema Faxinal no Sistema Estadual de UC.

A partir desse decreto, os municípios que abrigam Faxinais em seus territórios passaram a ter o direito de receber um maior percentual de distribuição dos recursos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) que são repassados pelo estado, pela lei complementar do ICMS Ecológico.

No ano de 2005, apenas 20, dos 44 Faxinais existentes no estado, eram cadastrados como ARESUR e recebiam recursos do ICMS Ecológico. No entanto, na maioria dos casos, os recursos chegam aos cofres das prefeituras e não são efetivamente convertidos em melhorias na qualidade de vida e benefícios às comunidades. Em alguns municípios, ainda, os Faxinais são vistos como espaços de reservas de madeira e de terras agricultáveis e suas especificidades são ignoradas e desrespeitadas.

As últimas atualizações da ARESUR, que dizem respeito à inserção de comunidades, datadas de 2021, mostram que atualmente são 27 os Faxinais pertencentes às UC do estado, entretanto as demais ainda resistem em termos culturais e ambientais, lutando para terem o devido reconhecimento e o mínimo de subsídio por parte das esferas públicas. Em março de 2025, o Instituto Água e Terra, ligado ao governo do estado, anunciou que está sendo discutida a criação de duas reservas sustentáveis no município de Pinhão, com o intuito de preservar dois Faxinais existentes na região.

Em suma, as comunidades Faxinais surgiram das necessidades em comum entre os proprietários de terra, os imigrantes e os caboclos que habitavam as regiões de matas de araucária. Entrando em acordos, os envolvidos construíam cercas para criar seus animais de subsistência de forma coletiva, ajudavam-se em épocas de colheita da erva-mate e outras práticas voltadas à agricultura de subsistência.

Contudo, com a chegada da tecnologia na agricultura, a necessidade de possuir mais terra, plantar mais e ganhar mais dinheiro fez as relações entre essas pessoas acabarem e prevaleceu no local o mais forte financeiramente. Em decorrência disso, aconteceu a extinção de mais da metade dos Faxinais existentes no estado, e os pequenos agricultores, meeiros e arrendatários foram obrigados a buscar o sustento em outros locais. Atualmente, mesmo com o reconhecimento do estado, os Faxinais que resistem seguem lutando pelo reconhecimento de seus aspectos sociais, ambientais, políticos e culturais.

2.2.2 Faxinalenses: Cultura

Com base nos aspectos culturais citados anteriormente, segue-se falando de cultura considerando que ela está permeada da origem e da trajetória dos povos Faxinalenses. A cultura Faxinalense é uma expressão autêntica das tradições rurais paranaenses, enraizada em um modo de vida comunitário, coletivo e sustentável, que, apesar de estar beirando a escassez, ainda atravessa gerações. Essa cultura se destaca pela forte convivência entre vizinhos, pela relação harmoniosa com o meio ambiente e pela valorização dos conhecimentos tradicionais. Com práticas de uso coletivo da terra, festas religiosas, culinária típica e saberes populares, a cultura Faxinalense representa um importante patrimônio imaterial que resiste às mudanças do tempo e continua sendo referência de identidade e pertencimento para muitas famílias paranaenses.

Partindo-se da ideia de que a base da cultura Faxinal está na coletividade, a qual teve sua origem nas relações de trabalho, o aspecto mais abrangente a ser considerado aqui será a organização dos trabalhos, tanto comunitários, quanto domésticos, pois, nesses dois contextos, será possível falar de produção, relações sociais e hábitos alimentares. A sequência, irá tratar da sociabilidade, falando das manifestações culturais e religiosas. Esta seção está baseada, em sua maioria, na obra de Nerone (2015), que é uma das pesquisadoras mais importantes e renomadas acerca da região estudada.

A fim de compreender a organização dos trabalhos e da hierarquia dentro e fora de um Faxinal, serão abordados os papéis de algumas figuras presentes nesse modo de vida. Uma das primeiras e de maior importância, responsável por unir pessoas de diferentes funções e poder aquisitivo, eram os laços de compadrio.

Por conta das tradições religiosas e da demora da vinda do padre até a comunidade, ao nascer, a criança era batizada primeiro em casa, depois na igreja. Desse modo, a criança tinha dois padrinhos e contava ainda com uma pessoa que era chamada de apresentadeira, a qual tinha como função segurar o bebê no colo durante o batismo. Depois de crescidos, havia padrinhos de crisma e de casamento.

Em todos os casos, os padrinhos eram escolhidos minuciosamente, pois essas relações construíam uma espécie de rede de apoio, na qual todos ajudavam-

se e se reuniam mutuamente, independentemente da classe econômica. Em outras palavras, patrão e trabalhador passavam a ser compadres.

Dentre os critérios de escolha do padrinho, estavam o poder aquisitivo e o nível de influência da pessoa; afinal, ter um bom padrinho era sinal de proteção (Nerone, 2015).

A instância de maior poder estava ligada à esfera política. O líder tinha o papel de indicar os inspetores municipais e os inspetores de quarteirão, que tinham suas áreas próprias de jurisdição, também indicadas pelos líderes políticos.

Ao inspetor de quarteirão cabia a resolução de questões relacionadas ao criadouro comum, como os reparos de cerca, o aprisionamento de animais que fugiam e o reparo dos danos causados por estes nas roças. O inspetor de quarteirão recebia as denúncias e era responsável por mediar a situação com as partes envolvidas, tentando encontrar a melhor e mais pacífica solução para o problema. Uma situação que pode ilustrar as ações do inspetor de quarteirão é o escape de animais que invadiam outras propriedades e causavam danos nas plantações. Quando os envolvidos não conseguiam resolver a situação ou o problema era recorrente, o inspetor era acionado, sugeria e acompanhava os acordos, até que o problema fosse solucionado. Ou seja, ele exercia o papel de juiz local, determinando o ressarcimento dos prejuízos e a forma de pagamento pertinente à situação.

Esse inspetor atuava ainda nas autorizações e acompanhamentos dos bailes, festas, carreiras e jogos, caso houvesse alguma desavença. Ele servia ainda como uma espécie de ligação com a esfera judicial, representando o delegado de polícia do município. O cidadão escolhido para este cargo ocupava-o por vários anos, caso fosse do agrado da população (Nerone, 2015).

Quanto ao inspetor municipal, ele tinha a função de coordenar os serviços públicos prestados nessas comunidades. Dentre eles, a manutenção de pontes e bueiros, a limpeza e reparo das estradas, reforma de porteiros, dentre outras necessidades de representação junto à prefeitura municipal.

As indicações a esses cargos eram feitas formalmente e reconhecidas pelas autoridades locais e comunidades, como um cargo de muita honra. Entretanto, apesar do constante trabalho, esses sujeitos não recebiam nenhum tipo de remuneração.

Além dessas lideranças ligadas à esfera política, Nerone (2015) cita também os líderes religiosos: o padre, que visita a comunidade uma vez a cada três meses; o

capelão, que era responsável pelos cuidados com a igreja; os benzedores e os dirigentes do terço dominical.

Embora a religiosidade seja abordada posteriormente, em termos de relações sociais se faz necessário falar dos benzedores, pois eles e as parteiras ocupavam lugar de destaque nas comunidades.

Antes de procurar um médico, a maioria das pessoas tinha o costume de buscar benzimento, oferecendo mantimentos, animais e outros produtos da roça em troca de uma oração, água benta, chás, remédios caseiros e esfregações. Conforme a pessoa ia alcançando a cura, os benzedores iam adquirindo mais respeito e consideração, sendo procurados inclusive por pessoas de outras localidades.

Existiam também os curadores de cobreiro e as costuras de rendiduras¹³. Fazendo uso de ramos verdes, agulhas, linhas, tecidos e fórmulas que consistiam em perguntas e respostas repetidas durante três dias, os curadores e costuras dedicavam-se exclusivamente a esses problemas. As parteiras, além de acompanharem as mulheres durante a gestação, o parto, o pós-parto e as recaídas¹⁴, também ensinavam remédios. Essas mulheres transitavam de uma comunidade a outra no horário que fossem solicitadas, carregando na bagagem as tesouras e remédios que eram próprios da ocasião. Os remédios em sua maioria eram caseiros. Toda dona de casa tinha plantas medicinais em seus quintais e quando visitavam-se era comum a troca de mudas entre elas (Nerone, 2015).

As mulheres que estavam no período de puerpério respeitavam rigorosamente os cuidados e repouso recomendados a esse período. Durante 40 dias elas não lavavam o cabelo e tinham vários cuidados com a alimentação, como a ingestão diária de sopa de galinha com farinha de milho. Também não era permitido comer arroz, nem tomar água gelada, substituindo a bebida por mate doce com água ou leite. Essa forma de tomar mate também era apreciada pelas crianças e consistia na mistura de um punhado de erva-mate, uma colher ou duas de açúcar, água ou leite quente, servido em uma caneca de louça e tomado com a bomba de chimarrão.

Se a doença era gripe, os remédios eram escalda-pés, chá quente de folha de laranjeira ou alho durante a noite, com a finalidade de promover um sudor. No outro dia, o enfermo ingeria óleo de rícino para prevenir a recaída.

¹³ Cobreiro é um tipo de herpes causada pelo mesmo vírus da catapora. Rendiduras é o nome dado às luxações ou deslocamentos de tendões.

¹⁴ Recaída era o nome dado às hemorragias, infecções ou outras complicações do parto.

No caso do combate parasitário, a hortelã, a erva de Santa Maria e a mistura de raspas de chifre com hortelã eram a base para os chás que deveriam ser tomados em jejum. Para acalmar os vermes nas crianças, o costume era passar mel na panturrilha (chamada de barriga da perna) e na sola dos pés (Nerone, 2015).

Como o uso de plantas medicinais era comum, desde pequenas as crianças aprendiam a identificar as plantas pelo formato das folhas, cheiro ou gosto. Outras variedades de chás também eram comuns, palhas secas, cascas, raspas de madeira eram usadas na cura de sarampo, tosse, catapora, caxumba, varicela, dentre outras doenças. Acredita-se que esses receituários tenham origem indígena e foram sendo transmitidos de geração em geração.

A fim de tratar de hábitos alimentares, antes de iniciar a rotina de alimentação, será citado algo essencial nas residências: o mate! O chimarrão feito da erva-mate era tomado quase que em uma espécie de ritual, em que os familiares se reuniam próximos ao fogão e compartilhavam da bebida em uma única cuia. Os horários mais comuns de ingerir a bebida eram pela manhã, antes de sair para alimentar as criações, antes do almoço, no final da tarde e antes de dormir. Se chegassem visitas, o mate era oferecido no lugar do café, ainda que fosse em horário diferente dos citados acima.

Depois do chimarrão e o cuidado com os animais, era feita a primeira refeição do dia. O café era coado com pouco pó no coador de pano, ou às vezes o café tropeiro, feito sem coar, acompanhado de virado de feijão com ovo ou torresmo. Farofa de ovo e broa de fubá ou centeio também eram opções recorrentes. Quando havia carne suína, faziam paçoca socada no pilão. Essa comida também era levada nas viagens. Os pães eram feitos na sexta-feira para que nos finais de semana o café da manhã fosse especial. Em dias santos também eram feitos bolos, pães de ló e bolachas. Em se tratando das crianças, o costume era tomar leite ordenhado logo pela manhã, com açúcar e canela, ou mingau de farinha de milho. Geralmente elas levavam os copos até o curral para que pegassem o leite ainda quente e com espuma, direto da vaca (Nerone, 2015).

Os almoços em dias de semana eram considerados simples: arroz, feijão, farinha de milho, torresmo ou carne de porco, ovo frito e legumes ou verduras da época, como couve, batata, chuchu, tomate, alface, entre outros. Já os jantares eram servidos de sobras do almoço e complementados com caldo de feijão e farinha de milho, os quais eram ingredientes tradicionais, independentemente da classe social.

Vale lembrar que em todas as refeições, mesmo que acontecessem nos campos, os homens tinham o costume de tirarem seus chapéus em sinal de respeito, por acreditarem se tratar de um momento sagrado do dia.

Os doces como marmelada, doce de pera ou pêssego, eram feitos em tachos de cobre e secados ao sol em pequenas caixas de madeira. Geralmente eram consumidos depois do jantar, acompanhados de leite com farinha de milho ou coalhada.

Uma vez ao mês matava-se porco. Nesse dia, a família se reunia com vizinhos, que ajudavam a pelar, lavar as tripas, fazer chouriço e linguiça, fritar a banha, picar as carnes e fritá-las para guardar na banha, defumar os embutidos e o torresmo, e fazer sabão com os restos. Era comum distribuir pedaços de carne ou toucinho pela vizinhança para que esse gesto fosse reunido posteriormente. Nesse dia o prato principal era quirera de milho com suã¹⁵ e manjerona, e pirão de farinha de milho com caldo de suã, prato que se tornou típico no interior do Paraná.

A carne bovina era consumida apenas nas festas de padroeiro, ou quando se matava uma cabeça para a venda, ou para fazer charque. Com a chegada da energia elétrica, o armazenamento ficou mais fácil, então era mais comum o consumo (Nerone, 2015).

Aos domingos o cardápio era mudado e geralmente a troca era feita por macarrão artesanal, arroz, galinha e maionese. Caso houvesse visita, o prato principal era frango caipira ao molho.

A farinha de milho estava presente na maior parte das refeições e, por isso, foi tomada como referência para compreender as formas e funções do trabalho em um Faxinal. Para produzi-la, o local deveria contar com dois ambientes chamados de casas: a casa do monjolo ou da engenhoca e a casa do forno. Na primeira, o milho era triturado, contando com a ajuda de água corrente. Na segunda, acontecia o processo de torra.

Após a colheita, o milho era posto em caixotes com pequenas aberturas, colocados em um tanque de água corrente amarrados e lá permaneciam por cerca de oito dias para amolecer. Em seguida, o milho era lavado em balaies, sendo esfregado para soltar as cascas, depois de vários enxágues era colocado no pilão para ser socado com o monjolo ou a engenhoca. Depois desse processo, o cereal era

¹⁵ Espinha de porco cortada em pedaços com machadinhas ou facão e martelo.

peneirado e coado, a fim de separar a farinha e a quirera para comer. Com a farinha, eram feitos os beijus torrados no forno. Essa etapa exigia técnica e era feita pelas mulheres torradeiras. Quanto menos espesso o beiju, melhor.

As mulheres que efetuavam a torra estavam sempre sendo contratadas para serviço em diferentes locais. Elas costumavam trabalhar em duplas, para que fossem revezando e evitando danos à saúde por conta da alta temperatura. Fazer a torra da farinha levava de três a quatro dias ininterruptos, pois o milho, uma vez que era amolecido, não podia passar do ponto e azedar. Na fase final, passavam os beijus em uma peneira grossa e a farinha estava pronta para o consumo (Nerone, 2015).

Outra tarefa atribuída às mulheres era tirar o leite das vacas pela manhã, nesse momento geralmente eram acompanhadas pelas crianças que aguardavam com suas canecas para tomar o leite ainda em temperatura morna. O leite que não era ingerido virava coalhada ou requeijão. Todas as manhãs a nata era retirada da coalhada e armazenada por vários dias para ser batida e virar manteiga. O soro que se desprendia era dado como alimento aos cães.

Além desses usos as mulheres também engarrafavam o leite e vendiam juntamente com a manteiga, ovos de galinha e farinha de milho. O dinheiro desse comércio era de posse das mulheres, e não entrava no orçamento da casa.

Em épocas de frutas e pinhão, as crianças reuniam-se em grupos para colherem as pitangas, as gabiobas, cerejas, ariticuns, amoras, dentre outras. Elas também faziam as sapecadas, nas quais se juntavam pinhões com galhos e sapé, e ateavam fogo para que, enquanto os galhos e palhas queimassem, o pinhão assava/sapecava, o que dava a ele um sabor especial.

Enquanto as mulheres e crianças se ocupavam das funções citadas, aos homens ficava a obrigação de trabalhar na roça. Todavia como os trabalhos aconteciam quase sempre de forma coletiva, o local de trabalho variava, ou seja, num dia o serviço era em um lote de uma família, noutro dia em outro, a depender da necessidade relacionada ao trabalho rural, ou podendo ser roçado, capinagem, semeadura, colheita e reparação de cercas e portões comunitários (Nerone, 2015).

Os chamados mutirões eram uma prática comum em várias regiões do Brasil. No caso dos Faxinalenses a nomenclatura era diferente, podendo ser chamado de puxirão, pixurim ou pitoco. Os dias de puxirão eram comparados a eventos! Quem era convidado a participar tinha o dever de aceitar para ser bem visto na comunidade e

ter ajuda quando precisasse. Quem fazia o convite ficava responsável pela alimentação farta dos trabalhadores e o baile no final da demanda.

Na data marcada as famílias iam chegando já para o café da manhã. Os homens levavam suas ferramentas de trabalho e as mulheres ficavam responsáveis pela cozinha do puxirão. Nesse espaço, elas tinham vários momentos de interação social enquanto cozinhavam.

O almoço era um dos momentos mais esperados daquele ambiente cooperativo e alegre. Podia acontecer ao ar livre, com fogo de chão ou fogão improvisado, sentados no chão, em troncos de madeira ou pedras, os trabalhadores proseavam e davam boas risadas. No final do dia, a janta era servida e cada um voltava para sua casa com a sensação de dever cumprido e muita história para contar (Nerone, 2015).

Dependendo do serviço, o puxirão se repetia durante a semana, até que as tarefas fossem concluídas. Então, no final de semana, acontecia o baile. Animado por um gaiteiro contratado pelo promotor do puxirão, o baile tinha acesso gratuito às pessoas que trabalhavam. Caso alguém que não ajudou fosse participar do baile, acabava sendo discriminado pelo grupo, pois não havia contribuído com sua mão de obra.

Entre os meses de julho e setembro, as famílias inteiras deslocavam-se para os ervais. Acampados no mato, em condições precárias, durante várias semanas, homens, mulheres e crianças faziam a quebra da erva-mate, processo que consistia em cortar e sapecar as folhas.

A sapecagem consistia em passar os galhos pelo fogo com a finalidade de eliminar a cafeína, em seguida os galhos eram amarrados em feixes que posteriormente eram levados aos carijos, uma espécie de estufa na qual os feixes ficavam pendurados por três dias e três noites secando no fogo indireto e contínuo. Depois de secar, os feixes eram levados ao malhador, um rolete de madeira com várias pontas, tracionado por um cavalo, que, ao puxar o tronco, triturava a erva-mate. Depois de peneirada para tirar os galhos, a erva fina era ensacada e vendida.

O início da safra era acompanhado de muita esperança e euforia, não só para os fazendeiros, mas também para os trabalhadores que almejavam melhorar de vida. Com o passar dos anos e o crescimento da indústria, a erva-mate passou a ser vendida sem passar pelo processo de sapecagem. Desse modo, o trabalho deixou de

exigir a presença de toda a família, tornando-se uma atividade essencialmente masculina, perdendo em consequência disso vários aspectos tradicionais.

Além de todas as tarefas mencionadas na rotina Faxinalense, existiam afazeres próprios de dias chuvosos: confeccionar laços, cordas e chicotes; rasgar palha de milho para encher colchões; fazer a manutenção das tralhas de montaria; fazer baixeiros; consertar os arriames usados nos cavalos das carroças e charretes.

As mulheres, nesses dias, dedicavam-se à confecção, em teares rústicos, de baixeiros para montaria. Ao tecer uma mistura de tecidos com lã de carneiro, crina cortada dos cavalos e restos de costuras, elas criavam essas espécies de forros, parecidos com tapetes bem espessos, que eram colocados entre o arreio e o lombo do animal. O baixeiro tinha a função de proteger o couro do cavalo e evitar que o suor tocasse diretamente nas tralhas de montaria.

Quando um animal era abatido, havia um aproveitamento quase que total. A carne era consumida, a gordura virava banha para fins culinários, as vísceras iam para o sabão e o couro era tratado e utilizado para tapetes ou cortados em tiras que seriam usados para vários fins. O couro do carneiro era chamado de pelego e tinha a função de ficar por cima do arreio ou servir de cama provisória em momentos de descanso das montarias (Nerone, 2015).

Em resumo, o trabalho está ligado diretamente à alimentação das famílias Faxinalenses, as quais produzem a maioria de seus mantimentos e contam com a colaboração dos vizinhos na realização das diversas atividades. O trabalho determina também a organização do tempo e espaços dentro de um Faxinal, promovendo assim a cultura e as tradições desse povo. Além disso, Rossi (2014, p. 78), ao falar de princípio da ajuda mútua, considera:

O princípio da ajuda mútua é fundamental no debate da cultura camponesa, pois ela se vincula não somente ao ato de partilhar sementes, animais de trabalho, ferramentas ou máquinas, mas também o próprio trabalho coletivo, nos mutirões e nas festividades seguidas de tais práticas. O bem comum da comunidade é o objetivo geral, e a principal justificativa nas empreitadas conjuntas da cultura popular camponesa, que se manifestam também na realização de obras públicas.

Assim como a maioria dos serviços, as festas e comemorações das comunidades também eram organizadas coletivamente e seguiam as tradições deixadas pelos portugueses, ou seja, eram festas religiosas, geralmente as chamadas “Festa do Padroeiro”. Essas festas aconteciam anualmente, de acordo com a data em que era comemorado o dia do santo padroeiro da comunidade.

A organização ficava por conta dos chamados festeiros, que consistiam em um grupo escolhido, geralmente com um poder aquisitivo maior e influência na região. Os festeiros doavam prendas, reformavam a igreja, enfeitavam, organizavam a festa, conseguiam doações e faziam a divulgação do evento. Esse papel rendia um certo *status* para o indivíduo.

Por ser uma festa religiosa, as festividades começavam com as novenas, que variavam na quantidade de dias, de acordo com o santo que dava nome à festa, por exemplo, a novena de Santo Antônio durava treze dias. O capelão celebrava a novena às três da tarde, por conta disso as mulheres eram a maioria presente.

Na noite anterior à festa, após os preparativos serem concluídos, acendia-se a fogueira próximo da igreja e soltavam foguetes, com muita animação. A festa deveria coincidir com o dia da vinda do padre, o qual celebrava a cada três meses. Chegado o dia, a missa era encerrada com uma procissão e o almoço de confraternização começava com o tradicional churrasco, o qual era feito com a carne doada em agradecimento às graças e bênçãos alcançadas pelos agricultores.

As prendas doadas que não eram usadas na cozinha da festa eram leiloadas para arrecadar dinheiro para a comunidade. Porcos, galinhas, carneiros, bezerros, milho, feijão, abóbora, melancia, dentre outros, faziam parte dos itens doados. O sucesso da festa não era determinado pelo lucro, mas sim pela quantidade de pessoas que compareciam, pois era um evento que mobilizava a população. As pessoas compravam até tecido para confeccionar roupas novas e exibir no dia (Nerone, 2015).

Outro item que não poderia faltar era o andor, uma espécie de esteira de madeira com quatro cabos e enfeitado com fitas e flores de papel, onde a imagem do santo era carregada na procissão pelos festeiros e pessoas que desejavam pagar promessas. Depois da procissão, era o momento de erguer o mastro com a bandeira do santo e soltar fogos para anunciar o início da festa.

Nesses momentos, os homens se juntavam para tomar cervejas próximo ao bar ou jogar jogos de pequenas apostas. Enquanto isso, as mulheres se reuniam para conversar umas com as outras. As crianças brincavam livremente no local e os jovens aproveitavam a data para iniciar conversas e começarem namoros, pois era nessas comemorações que tinham a oportunidade de conhecer jovens de outras localidades.

Engana-se quem pensa que as festas acabavam no final do dia, pois a semana toda era acompanhada dos “mexericos” acerca dos acontecimentos, novos casais, presenças de políticos, dentre outros assuntos. “Esse evento guardava uma

parte da vida social e da identidade do grupo e repetia-se ano após ano, procurando manter as mesmas características, eternizando o significado da memória herdada” (Nerone, 2015, p. 145).

Com o passar dos anos, a adesão das comunidades era cada vez menor, em consequência disso o formato da festa foi sendo mudado, adicionando torneios de futebol, bingos, rifas, jogos de carta, dentre outras características de festas urbanas, as quais visavam ao lucro acima do divertimento.

São profundamente marcantes as mudanças culturais promovidas pela inserção da modernidade no campo, pois antes a festa camponesa era marcada pela ênfase no encontro comunitário, e hoje o que se pretende é o lucro, que determina a validade ou não da festa. Os Faxinalenses, nos dias atuais, queixam-se de que não se sentem bem em ir à festa, porque, pelo fato de não poderem levar uma prenda cara para o leilão, sentem-se humilhados em levar qualquer objeto e em não ter dinheiro para arrematar as outras prendas, deixando transparecer sua condição social (Nerone, 2015, p. 148).

Nota-se, portanto, que, antes de ser influenciada pelas festas urbanas, as festas de padroeiro eram os dias em que havia mais interação social, independente do poder aquisitivo dos participantes. Após as mudanças citadas, acentuaram-se as diferenças sociais, isolando o grupo dos trabalhadores, os quais já não tinham condições financeiras de participar ativamente das atividades.

Outra manifestação religiosa que quebrava a rotina rural era a passagem da bandeira do divino. Um grupo de homens carregando uma bandeira vermelha, com a imagem de uma pomba branca, representando o Espírito Santo, era passada de casa em casa, seguindo um ritual de três etapas.

Na primeira, era feita a acolhida com um canto inicial. Na segunda, adentrava-se à sala, onde os moradores da casa beijavam a bandeira e a levavam para todos os cômodos da casa. Ainda, nessa etapa, eram feitas ofertas ao divino, em forma de agradecimento e bênçãos. Por último, vinham os cantos de despedida, nos quais todos beijavam a bandeira e cantavam em agradecimento à visita. Mesmo que o grupo viesse de longe e fosse formado por estranhos, a acolhida era sempre boa, almejando as bênçãos trazidas por esse símbolo religioso.

São Gonçalo também era homenageado na chamada Dança de São Gonçalo; proibida em muitos lugares, a dança reunia homens e mulheres adultos, que intercalavam danças, rezas e gestos, os quais duravam a noite toda.

Na época de São Pedro, Santo Antônio e São João, as chamadas festas juninas também agitavam as comunidades. Além das fogueiras, alguns costumes

eram comuns. Na véspera de São João, dia 23 de junho, as moças plantavam um dente de alho e ficavam ansiosas contando os dias que demoravam para a semente germinar, pois acreditavam que a quantidade de dias seria a mesma em anos que levaria para elas se casarem.

Outra tradição, herdada dos tropeiros, consistia em descascar um pé de pinheiro novo, deixando apenas a copa. Em seguida, eram colocadas doze pedras de sal no entorno da árvore. No dia seguinte, cada pedra era observada para descobrirem os meses que seriam mais chuvosos, de acordo com a umidade apresentada (Nerone, 2015).

Ainda em tempo, ao tratar de comunidades tradicionais, principalmente no campo, não podemos deixar de abordar suas relações com o meio ambiente e o uso sustentável da terra, afinal, dentre os modos de produzir, podemos encontrar inúmeros aspectos culturais. Bahr (2021, p. 5) considera que

[...] as práticas produtivas agrossilvopastoris adotadas pelos Faxinalenses, associadas a religiosidade e o modo de vida rural, se configuram na paisagem dos Faxinais, onde são resultado de suas identidades socioterritoriais, sendo essa indissociável do seu território.

Diegues (2008) e Nerone (2015) acreditam que o desenvolvimento desse modo de vida dependente dos recursos naturais se deu por meio do isolamento desses povos e fez com que eles desenvolvessem um profundo conhecimento dos ciclos biológicos locais. Nesse viés Bahr (2021) enfatiza que, enquanto várias iniciativas tratam da preservação como algo “a mais”, para os Faxinalenses, cuidar da natureza é uma questão de sobrevivência, visto que, sem as florestas para extrair o mate e criar seus animais, essas comunidades deixam de existir.

Desse modo, é possível considerar que a cultura Faxinalense é de extrema importância, não só pelo seu caráter coletivo, mas também pelo fato de sua maneira de produzir estar diretamente ligada à preservação da paisagem Faxinalense. Isso se provará na sequência, ao abordar as relações entre a extinção dos Faxinais e a preservação das matas de araucárias no estado do Paraná.

Ao analisar a cultura Faxinalense, é possível notar que sua organização social se constrói sobre princípios de coletividade, pertencimento e cuidado com o território, os quais se manifestam tanto nas práticas comunitárias, quanto nos modos próprios de significar o mundo. O uso comum da terra, a criação coletiva de animais e a preservação das matas de araucária não se limitam a atividades de subsistência,

afinal representam formas de interação social, transmissão de saberes e construção de sentidos, sustentadas pela oralidade, pela colaboração e pelo vínculo profundo entre sujeito e natureza (Chang, 1985; Diegues, 1988).

Diante desse contexto, torna-se evidente de que tais elementos culturais dialogam com a relevância deste estudo, sobretudo quando se considera que a escola do campo não deve funcionar apenas como um espaço de ensino formal, mas também como um lugar de circulação discursiva e reconhecimento sociocultural, o que reforça os princípios da Educação do e no Campo ao defender uma formação humana emancipatória, vinculada às realidades e identidades dos sujeitos camponeses (Caldart, 2011; Pires, 2012). Em outras palavras, assim como o Faxinal se estrutura sem cercas internas que fragmentam a terra, o ensino de Língua Portuguesa, ao articular gêneros textuais e práticas de letramentos situados, também não deveria ser cercado por abordagens que desconsiderem os saberes locais, pois são justamente essas práticas sociais que antecedem, atravessam e dão significado ao uso da linguagem na vida cotidiana.

Em se tratando do papel social da linguagem na escola, a abordagem dos gêneros textuais torna-se um caminho conveniente para esse diálogo, pois eles se constituem como práticas discursivas situadas, socialmente construídas e historicamente vinculadas às esferas de atividade humana, o que amplia a compreensão da língua como ação social (Marcuschi, 2008). Além disso, as práticas de letramento e de multiletramentos, conforme propõem os estudos de Rojo (2012), possibilitam que a escola reconheça e legitime saberes das comunidades, incorporando a multiplicidade semiótica, cultural e social com parte do processo de aprendizagem (Rojo, 2012; Rojo; Moura, 2019).

Por vezes o que se observa nas escolas situadas no campo é a ausência desse diálogo contextual, fato que pode resultar em distanciamento da realidade dos alunos e invisibilização de práticas culturais e linguísticas locais, aspectos que este estudo busca tensionar, ao propor um ensino mais alinhado às realidades culturais, em consonância com a perspectiva dos multiletramentos, que valoriza os repertórios locais e os modos próprios de produzir e circular a linguagem (Rojo; Moura, 2019). Assim, compreender o Faxinal como um território de linguagem, memória e saberes compartilhados é também reconhecer que o campo não representa um espaço de atraso, mas um lugar legítimo de produção e conhecimento, história e identidade, onde os sujeitos constroem e compartilham práticas culturais e discursivas que

merecem ser incorporadas ao ensino formal, sem que isso signifique hierarquizá-las ou substituí-las por modelos alheios à sua realidade sociocultural (Caldart, 2011; Freire, 1989; Marcuschi, 2008).

Nesse sentido, a valorização da cultura Faxinalense na escola reafirma a língua em sua função social, fortalece a participação dos discentes e aproxima o ensino dos gêneros textuais às práticas discursivas comunitárias, tornando a escola do campo um espaço de reconhecimento das culturas camponesas e de suas múltiplas formas de ler, dizer e estar no mundo (Freire, 1989; Marcuschi, 2008; Pires, 2012; Rojo, 2012).

2.2.3 Faxinalenses: Atual Cenário

O município onde está situado o Faxinal estudado neste trabalho é a cidade de Ponta Grossa, localizada na região dos Campos Gerais do Paraná. A 120 quilômetros de distância da capital paranaense, a chamada Princesa dos Campos Gerais tem uma estimativa de 372.562 habitantes (IBGE, 2024), dos quais 6.878¹⁶ vivem em áreas rurais. Em termos territoriais, enquanto a cidade ocupa 47,4% do território, a área rural contabiliza 52,6% da área total do município (Sefanet, 2025).

Com atividades econômicas voltadas para o comércio, agroindústria, pecuária, agricultura, transporte terrestre, a cidade ainda conta com atividades de minério nas quais são produzidos calcário, cal e talco. Além disso, considerada um polo madeireiro, a cidade emprega em torno de 5.000 pessoas formalmente nas atividades industriais e florestais de madeira na região.

Socialmente, os ponta-grossenses agregam várias culturas e diferentes povos. Dentre eles, os Faxinalenses, quilombolas, kaingangs, guaranis, assentados do MST, descendentes de alemães, ucranianos, japoneses, poloneses, italianos, russos, entre outros grupos. Com tanta influência, é possível dizer que o município conta com uma diversidade cultural considerável.

O Faxinal escolhido para essa pesquisa chama-se “Sete Saltos de Baixo”, do Distrito de Itaiacoca, situado a 32 quilômetros do centro de Ponta Grossa, via Estrada Pery e PR-513. O caminho até o local conta com malha asfáltica até o distrito,

¹⁶ Confira mais dados econômicos fornecidos pelo SEFANET:
https://www.sefanet.pr.gov.br/FPM_DFC/Internet/fmConsultaIndFPM2.asp?eIndice=2023&eExercicio=2021&eTpIndice=0&eMunicipio=201;Ponta%20Grossa.

passando pelo *campus* e a fazenda escola da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), áreas de acampamento, rotas turísticas, restaurantes, reserva ambiental, pequenas propriedades rurais, mineradoras, chácaras, pousadas, bares e restaurantes.

A Estrada Pery Pereira Costa tem administração municipal e liga o município a várias localidades rurais, cachoeiras e pontos turísticos como o Portal dos Campos e Buraco do Padre, além de dar acesso à rodovia do talco, PR-513, rota de várias mineradoras, com fluxo intenso de caminhões e possui ciclovia em boa parte do trajeto.

Figura 7 – Estrada de acesso com ciclovia e pontos turísticos



Fonte: arquivo da autora (2025).

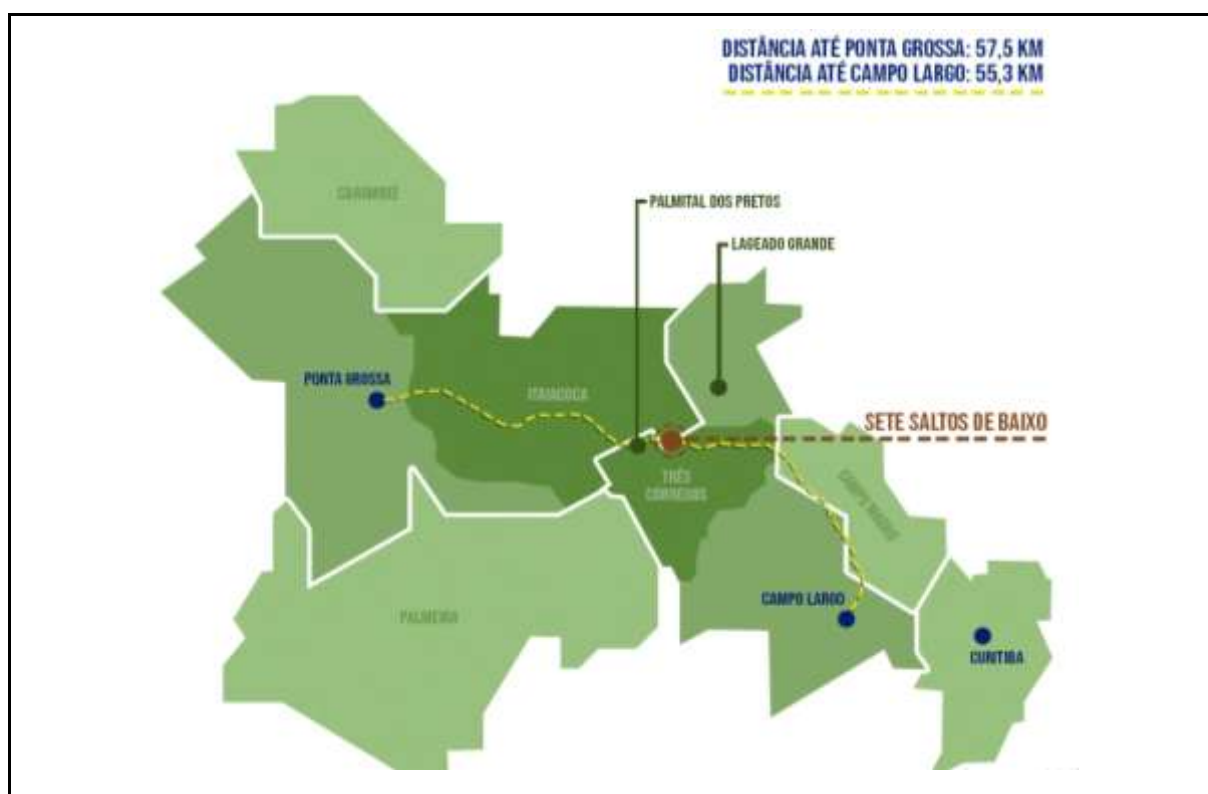
Nas imagens acima, é possível ver a ciclovia, que possui bastante movimento em feriados e nos finais de semana. Em alguns pontos, existem barras de segurança para que os carros não invadam a área dos ciclistas. Na pousada Portal dos Campos há restaurante, loja para encontro de motoqueiros, várias acomodações, piscina, parque e o monumento *Rota Biker*, o qual é utilizado em vários lugares do mundo para representar o motociclismo turístico e mostrar que o lugar é frequentado por esses grupos.

Ainda que seja um local bastante movimentado pelo turismo e possua alguns pequenos comércios, o distrito de Itaiacoca não tem escola; desse modo, os alunos de toda região, inclusive de Sete Saltos de Baixo, precisam seguir a estrada até o distrito de Biscaia, onde se encontra a escola mais próxima.

Sete Saltos de Baixo está localizado na região da Serra das Almas, entre os municípios de Ponta Grossa e Campo Largo, região de divisa entre o primeiro e

segundo planalto paranaense. Além do Faxinal, existem mais duas comunidades tradicionais no local, o quilombo Palmital dos Pretos e a comunidade rural Lageado Grande. As comunidades estão a cerca de 57 quilômetros da cidade de Ponta Grossa e 55 de Campo Largo. Dessa forma, os habitantes se utilizam dos dois municípios para buscarem recursos, atendimentos e suprirem suas necessidades (Mainardes, 2022).

Mapa 2 – Localização do Criadouro entre Ponta Grossa e Campo Largo



Fonte: Mainardes (2022, p. 58).

No ano de 2013, a Secretaria de Estado do Meio Ambiente (Sema) concedeu ao Faxinal o registro de Aresur, com uma área de 106,3 hectares¹⁷. Vale ressaltar que nos anos 1980 Sete Saltos de Baixo abrangia uma área de 600 hectares, só de criadouro comum.

Em 2022, os moradores relataram que a comunidade tem entre 70 e 80 famílias residentes, das quais 22 fazem uso do criadouro comum de forma compartilhada. O sustento dessas famílias advém, em sua maioria, da agricultura familiar, com o cultivo de feijão, milho e criação de animais como porcos, galinhas e

¹⁷ 106,3 hectares equivalem a 1.063.000 metros quadrados.

vacas leiteiras. É comum também o fato de alguns moradores deixarem as atividades tradicionais para trabalharem nas indústrias locais, repartições públicas, transporte, carpintaria, corte e costura, dentre outras ocupações.

Figura 8 – Criadouro comum Sete Saltos de Baixo



Fonte: Mainardes (2022, p. 22-36).

Dentre as queixas dos moradores, está o fato de que a estrada de Itaiacoca até a cidade de Campo Largo não é pavimentada, o que dificulta o acesso aos recursos urbanos. Além disso, atualmente o número de chácaras aumentou na região e está gerando uma certa disputa entre os chacareiros e os Faxinalenses, relacionada à expansão da agricultura convencional e a mercantilização da terra, que avançam sobre o território Faxinalense. Enquanto os Faxinalenses têm seu modo de vida e produção, os chacareiros, sem compreenderem, transformam suas terras em áreas de lazer, descanso ou produção agrícola mecanizada.

Além do comércio facilmente encontrado em *sítes* de imobiliárias, nota-se uma grande diferença entre o Faxinal e as chácaras. Enquanto apenas um mata burro anuncia a chegada em terras Faxinalenses, as chácaras possuem muros, portões e cercas, restringindo o acesso de pessoas e animais.

Figura 9 – Mata Burro - entrada do Faxinal



Fonte: Mainardes (2022, p. 52).

Abaixo o registro de algumas chácaras vistas pela região:

Figura 10 – Chácaras com suas cercas e muros



Fonte: arquivo da autora (2025).

Em visita às proximidades de Sete Saltos de Baixo, percebe-se também várias áreas restritas de propriedade das empresas madeireiras e mineradoras. Nessas áreas, existem as reservas legais, as áreas de exploração e as de reflorestamento, haja vista que as empresas afirmam trabalhar de forma sustentável. Para manter as reservas intactas, os proprietários proíbem a entrada das pessoas, moradores locais ou não, restringindo a população dos recursos naturais presentes nessas áreas.

Figura 11 – Área restrita de propriedade das grandes empresas locais



Fonte: arquivo da autora (2025).

Assim, apesar de trazer o progresso, a empregabilidade, apresentar preocupação com o meio ambiente e ser fonte de renda para muitas famílias locais, não se pode deixar de considerar os conceitos de cultura e liberdade dos povos Faxinalenses. Mesmo que as empresas não estejam dentro da Aresur, é nessas terras que as comunidades Faxinais de Mato Queimado, Carazinho, Caçador dos Gonçalves, Caçador do Cassemiro, Carandá e Antunes viram as cercas serem construídas e sua cultura ser massacrada até a extinção desses lugares.

As áreas comuns, nas quais os animais circulavam livremente, hoje são restritas e proibidas, tanto para animais quanto para as pessoas. A paisagem Faxinal, com seus campos limpos, deu lugar a propriedades particulares, buracos de escavações, estradas, cercas, muros e portões cadeados. Com isso, os povos Faxinalenses foram expulsos não só de suas terras, mas de sua cultura, seu modo de vida, trabalho e interação social.

Sete Saltos de Baixo, o único Faxinal a resistir, segue com seu tamanho reduzido e desafios diários. Não tem asfalto, não tem escola, não tem assistência direta, não tem direito de acesso escolar na cidade vizinha, vive pequenos conflitos quando um animal “invade” uma chácara na vizinhança e tenta com muito esforço mostrar sua riqueza cultural e ambiental, promovendo trilhas turísticas, plantio de araucárias, reuniões com representantes de outros Faxinais do estado, em busca de

representatividade e participação em diferentes projetos ambientais, a fim de angariar recursos e continuar resistindo.¹⁸

¹⁸ Esta pesquisa, em seu projeto inicial, tinha como objetivo visitar também uma comunidade quilombola em outro município; entretanto, após o contato ter sido estabelecido e o projeto enviado, as tentativas de agendar a visita foram ignoradas.

3 A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO

Nesta seção, será apresentado um estudo sobre o histórico da Educação no Campo, com a finalidade de discutir as diferenças entre educação rural e do campo. Também são discutidas temáticas como: políticas públicas, formação de professores e criação de materiais, bem como o perfil das escolas de assentamento e suas particularidades.

Ressaltamos, antes de falar do modelo de educação campesina, a imagem do camponês no Brasil. Os termos “camponês/campesinato” surgiram em meados de 1950, juntamente com as lutas dos trabalhadores do campo. Segundo J. Martins (1995), além dos termos anteriormente citados, no Brasil havia nomenclaturas próprias de acordo com cada região: caçara (litoral paulista); caipira (São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Paraná e Mato Grosso do Sul); caboclo (outras regiões), entre outros. Essas palavras eram usadas para fazer referência aos trabalhadores. Já os proprietários de terras eram tratados de outras formas: *fazendeiros*, *senhores de engenhos*, *estancieiros*, *seringalistas*, além desses.

Com o tempo, essas palavras quase caíram em desuso, dando lugar aos termos: *camponês* e *latifundiário*. J. Martins (1995) afirma ainda que os novos termos fazem referências políticas e de luta de classes, realçando principalmente a luta camponesa. Para este estudo, é importante entender a diferença de ideologias envolvidas nestas duas classes, haja vista que o modelo de educação a ser especificado reflete na importância de compreender que camponês é uma palavra que denomina lugar social e histórico de lutas, cultura e amor pela terra e seus respectivos meios de produção. Enquanto o latifundiário, por sua vez, vê na terra uma ferramenta de trabalho capaz de produzir, visando sempre ao lucro e ao aumento de riquezas, muitas vezes, desrespeitando o meio ambiente e os pequenos produtores. Em outras palavras, segue um modelo capitalista de produção sem se preocupar com os aspectos culturais envolvidos.

3.1 HISTÓRICO

O ensino nas áreas rurais do Brasil, desde o início, apresenta uma dualidade de discussões:

Por um lado, temos os movimentos sociais, os grupos organizados da sociedade civil, empenhados na luta por uma Educação do Campo na perspectiva de política pública, como direito dos povos do campo; por outro, o Estado brasileiro, aportando uma legislação que, no período anterior a 1998, considerava a educação para as populações do campo apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, era a educação denominada “rural” (Pires, 2012, p. 81).

Com a crescente industrialização e o aumento do fluxo migratório, nos períodos que antecederam o século XX, a educação denominada rural tinha como objetivo apenas a formação de mão de obra, a qual era condicionada às necessidades apresentadas pelo setor agrícola, ou o desenvolvimento do setor urbano, mais precisamente as indústrias. Entretanto, a preocupação dos governos era quase nula, fato que tornava a educação rural bastante limitada aos interesses das classes dominantes.

É de se evidenciar que, nessa época, o descaso não atingia apenas as escolas rurais, as quais sequer eram institucionalizadas, o trabalhador do campo sofria com a ausência de políticas públicas e outros serviços básicos que deveriam atender suas respectivas necessidades e garantir-lhes minimamente os direitos humanos. Desse descaso surgia o sonho de morar nos grandes centros. Então, com a modernização da agricultura, fator que fez crescer os grandes produtores e prejudicar o agricultor familiar e os trabalhadores desse setor, o êxodo rural se acentuou ainda mais. Em síntese, “O êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração” (Silva Júnior; Borges Netto, 2011, p. 48).

A educação rural foi referência em estudos pela primeira vez em 1923, no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, momento no qual criaram-se Aprendizados e Patronatos Agrícolas nas regiões Sul, Sudeste, Norte e Nordeste do país.

Os aprendizados eram destinados aos filhos de agricultores, com faixa etária entre 10 e 16 anos. Já os Patronatos eram uma espécie de abrigo para jovens de 14 a 18 anos, sendo eles pobres das regiões rurais ou da zona urbana (muitas vezes em situação de rua), que apresentavam interesse pela agricultura. As metas para ambos os públicos era a “contribuição ao desenvolvimento agrícola e a transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos” (Brasil, 2002, p. 3).

Na ótica do poder público, houve um sério problema em relação às pessoas que migravam para os grandes centros: o número de analfabetos havia aumentado

consideravelmente nas periferias e esse acontecimento era visto como um obstáculo no desenvolvimento do país.

Em resposta a essa questão social surge, segundo Leite (1999), o “ruralismo pedagógico”. Pelo fato de muitas pessoas terem ido para os centros urbanos, não houve total absorção das forças de trabalho disponíveis, então se fez necessário um modelo de educação que ressaltasse a importância da civilização rural brasileira. Portanto, os currículos eram adaptados às necessidades da cultura rural, objetivando a criação de mão de obra e o lucro.

Com o colonialismo¹⁹, essas ideias foram ainda mais reforçadas, haja vista que o ruralismo pedagógico mascarava o esvaziamento populacional do campo e consequentemente o enfraquecimento do patriarcalismo em termos social e político. Além disso, essa pedagogia era apoiada por vários segmentos das elites urbanas com a finalidade de amenizar ou evitar os problemas sociais nas cidades.

Já no início do século XX, o ruralismo foi apoiado por movimentos nacionalistas e católicos, os quais acreditavam que a riqueza e o desenvolvimento do país estavam ligados à produção agrícola, visão mantida até os anos 1930. Com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), recomendava-se que todos os estudantes tivessem acesso às mesmas oportunidades, relacionando a educação e o desenvolvimento, a fim de oferecer formação em diferentes áreas, contemplando, em caráter de igualdade, as demandas do campo e da cidade (Leite, 1999).

Na Constituição de 1934, a educação rural passou a ser financiada pela União, mesmo seguindo um modelo de dominação da elite latifundiária, fato que foi amenizado na Constituição de 1937, período no qual esse modelo de educação poderia também ser subordinado às indústrias e aos sindicatos. Para isso, o Estado se propôs a subsidiar esses setores, incluindo os rurais, na criação de instituições de ensino que contemplassem suas necessidades (Pires, 2012).

Com a criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em 1942, propôs-se preparar profissionalmente os trabalhadores ligados aos ramos agrícolas. O modelo

¹⁹ O colonialismo é uma prática na qual um território exerce domínio político, cultural ou religioso sobre um determinado povo. O controle é exercido por meio de uma potência ou força política militar externa que deseja explorar, manter ou expandir seu território. Na maioria das vezes, essa prática acontece sem o consentimento de seus habitantes, que com a exploração, perdem parte de seus bens (solos, recursos naturais, moradia) ou possíveis direitos políticos que pudessem ter. Dessa forma, a potência exploradora consegue se desenvolver às custas das riquezas encontradas nas colônias exploradas, que se tornam cada vez mais parte do Império explorador e reféns das suas ordens. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/colonialismo>. Acesso em: 18 set. 2019.

rural organizou-se em dois ciclos. O primeiro contava com o ensino básico agrícola (4 anos) e o de maestria (2 anos). O segundo (3 anos) oferecia cursos técnicos como prática veterinária, zootecnia, laticínios, agricultura, horticultura, indústrias agrícolas, dentre outros. Neste modelo, a educação rural mantinha um perfil capitalista e não contemplava toda a população envolvida.

Segundo Pires (2012, p. 85), na Constituição de 1946, a proposta foi descentralizar o sistema educacional fazendo da União a maior responsável pelas instituições, haja vista que seria responsabilidade das instâncias governamentais a proposição de “Linhas gerais para a educação nacional”. O ensino primário passou a ser gratuito e cabia às indústrias e comércios o ensino aos trabalhadores menores. Neste caso, as empresas de perfil agrícola não foram contempladas, fato que denota desinteresse pela aprendizagem dos trabalhadores rurais por parte do Estado.

Nas décadas de 1950 e 1960, havia certa exigência em relação à extinção dos termos “campo/camponês”, pois eles eram considerados atrasados em termos de vivência e produção. Na sequência, será apresentado um trecho publicado na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em comemoração aos modelos de educação rural propostos:

[...] dois terços dos 56.000.000 da população do Brasil vivem em tristes, primitivas e penosas condições, prêsas do analfabetismo, das endemias, da má alimentação, da ignorância que gera ou acolhe a superstição, da ausência de processos racionais de trabalho e de produção, da falta de estímulo, enfim, e de meios que condicionem à auto-superação de seus males humanos e mesológicos. São problemas com base, portanto, na “cultura” em que acham mergulhadas as populações rurais. De nada adianta levar a essas populações bens materiais, sem que haja a competente compreensão e aceitação pelo “querer” da vontade e da mentalidade aberta e predisposta às iniciativas próprias e à melhoria que tais benefícios lhe atribuíram. [...] É a cultura que surge em moldes racionais como fôrça que se avigora para a liberação do homem que a CNER encontrou ignorante, desanimado, desajudado (Brasil, 1959, p. 11-12).

Portanto, a CNER, instância apoiadora da educação rural, tratava esse modelo como um meio de modernizar o campo através de projetos de desenvolvimento comunitário para jovens e adultos, desconsiderando os contextos vividos nas “dimensões políticas, socioculturais, econômicas, institucionais e ambientais” (Pires, 2012, p. 86). Em consequência disso, as minorias do meio rural (trabalhadores sem-terra, arrendatários, agricultores familiares, dentre outros), as quais não possuíam nenhuma forma de representatividade, se viram sem voz frente a essas decisões e acabaram tendo que acatar os moldes propostos.

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 4.024/1961, a ideia era não ter um currículo fixo para o território nacional como um todo, possibilitando aos estados e municípios o acréscimo de disciplinas e conteúdos optativos. Essa diretriz não especificava a educação rural, apenas a delegou aos municípios, mas pela falta de recursos, houve certa marginalização.

Na Constituição de 1967, quando o país era controlado pelos militares, a submissão da educação rural às elites industriais foi reforçada, no entanto as empresas agrícolas tinham a obrigatoriedade de oferecer ensino primário gratuito aos seus empregados e filhos. Os empresários, a partir da Emenda n.1 de 1969, não eram obrigados a ofertar o ensino primário, essa oferta poderia ser substituída por uma contribuição denominada “salário educação”.

Com isso, mais uma vez a educação rural era comandada, ainda que indiretamente, pelas classes dominantes, promovendo assim um “adestramento profissional para resolver o atraso econômico camponês, traduzido nas produções para subsistência ou venda em pequena escala” (Puziol, 2014, p. 86).

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo crescimento dos movimentos sociais ligados à luta pelos direitos dos trabalhadores do campo. Dentre eles, os sindicatos, as Federações de Trabalhadores, a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), ligas camponesas, MST, ação pastoral de bispos da Igreja Católica, Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire. Esses movimentos começaram a discutir como seria uma educação ideal na zona rural e, através do investimento na chamada “educação sindical”²⁰, constituiu-se o início da Educação do Campo.

Conforme apresentado, a educação rural foi criada sem que houvesse as mínimas discussões no que tange às suas finalidades, ou seja, o Estado a criou e a manteve com recursos limitados. Com isso, as classes dominantes tiveram o pleno domínio das ideologias a serem ensinadas, diminuindo, extinguindo e, de certa forma, criminalizando a cultura camponesa e seus meios de produção. Diferente da Educação do Campo, a qual tem como base uma educação contextualizada em termos sociais, políticos e pedagógicos, levando em consideração principalmente os sujeitos a quem se destina (Caldart, 2004).

²⁰ “Educação Sindical tinha o objetivo de orientar os dirigentes e lideranças rurais na organização dos sindicatos, com vistas às reivindicações acerca dos direitos trabalhistas, previdenciários e sociais” (Pires, 2012, p. 88).

Após anos de desrespeito, a partir da década de 1980, o cenário da Educação no Campo começou a ser modificado. Este fato se deve ao crescimento dos movimentos sociais, principalmente do MST, que compreendeu o quanto seria importante formar seus indivíduos, a fim de enriquecer suas lutas em termos intelectuais e preparatórios. O grupo compreendia que, além da Reforma Agrária, se fazia necessária a compreensão da “situação econômica, política, social e cultural do Brasil, a origem da luta do campo, a inserção da realidade brasileira em um contexto global” (Puziol, 2014, p. 86).

A partir dessas considerações, o movimento não só questionou os modelos de educação rural, como propôs a educação do campo determinando uma nova tendência nas práticas pedagógicas ligadas aos envolvidos com a realidade do campo. Esse modelo de educação foi pensado e devidamente discutido durante o “I Encontro Nacional de Educação”, realizado em São Mateus, Espírito Santo, no ano de 1987.

Com a Constituição de 1988, instituiu-se que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam colaborar para que uma educação de qualidade fosse garantida a todos os brasileiros, incluindo a população do campo, considerando-se que a educação é um direito de todos e ao Estado cabe o dever de ofertá-la (Brasil, 1988). Porém, apenas em 1996, com a promulgação da Lei n.º 9.394/1996 - LDB, a educação do campo passou a ser entendida como aquela que ocorre nas escolas situadas na área rural.

Pelo artigo 28 da Lei citada acima²¹, há uma conquista pelo fato de que, pela primeira vez, se propõe um plano pedagógico relacionado à vida no campo, entretanto, segundo Leite (1999), ainda não leva em consideração o contexto de todos os envolvidos.

Em 1988, o MST criou os Setores de Educação Estaduais, assim seria mais fácil discutir as necessidades de cada região em termos educacionais e formadores. O movimento tinha como principais objetivos em sua proposta a alfabetização, em caráter de urgência de crianças, jovens e adultos que faziam parte de seus coletivos.

²¹ “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural” (Brasil, 1996, Art. 28).

Nesse período, era do MST a responsabilidade sob suas escolas. Então, em 1990, houve a formalização do Coletivo Nacional de Educação, o qual tinha a finalidade de expandir o conceito de educação no campo por meio de parcerias com a sociedade civil e as instâncias governamentais.

Assim, a formação da proposta educativa do MST foi se construindo, sempre se utilizando de discussões coletivas entre seus sujeitos. No primeiro momento, identificam-se os problemas, sejam eles infraestruturais, de mão de obra, formativos, de transporte, curriculares, entre outros. Em seguida, organizam-se as lutas, com o intuito de tentar resolver os problemas que mais afetam a população do campo (Kolling; Nery; Molina, 1999).

Um dos pontos essenciais na institucionalização da Educação do Campo foram os eventos e conferências realizados pelo MST, que contavam com a participação de vários representantes das mais renomadas universidades do país. Dentre os eventos, um dos primeiros de relevância nacional foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), que aconteceu em julho de 1997 e teve a parceria do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a UNESCO, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), além de várias universidades brasileiras. Discutiu-se, principalmente, a ausência de políticas públicas educacionais específicas às escolas do e no campo. Então, após reuniões posteriores estabeleceu-se a urgência em alfabetizar jovens e adultos em áreas de Reforma Agrária, bem como organizar uma comissão, na qual instituições de Ensino Superior (IES)²² pudessem atuar nos assentamentos do MST (Puziol, 2014).

Da união entre o MST, as IES e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em abril de 1998. O programa já teve seu manual reformulado algumas vezes e tem como finalidade formalizar projetos educacionais voltados aos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) ou projetos oferecidos pelas instâncias estaduais, com a condição de que sejam aprovados/reconhecidos pelo INCRA.

Quanto às áreas de atuação, o PRONERA contempla a alfabetização e escolarização de jovens e adultos, desde o Ensino Fundamental, passando pelo Médio, formação Integrada, formação profissional de nível superior, especialização,

²² Projeto Educacional das IES.

capacitação de professores em todos os níveis, produção e organização de materiais didáticos, realização de pesquisas, organização de eventos, debates e outras atividades que visem ao fortalecimento da formação educativa (Brasil, 2010).

A partir de tais organizações, houve um ponto de grande relevância no ano de 1998. A I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* em seu texto-base propôs e realçou a importância do resgate do termo “campo” e a negação do termo “rural”, tendo em vista que o termo rural remetia à submissão dos camponeses em relação aos interesses das classes dominantes. O campo passaria a ser visto como parte importante do mundo e não apenas como margens das cidades.

Sobre isso, Caldart (2008a, p. 27) faz as seguintes considerações:

A Educação do Campo se identifica pelos sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, sem suas diferentes identidades e em sua identidade comum; [...] No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensando desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Caldart (2008a), nesse contexto, afirma ainda que a Educação do Campo não pode acontecer apenas por iniciativa de projetos ou programas comunitários; faz-se necessária a presença de políticas públicas, a fim de tornar essa educação um direito de todo o povo do campo.

Após todos os trabalhos, estudos e lutas, em 2001, com a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*²³, a Educação do Campo teve sua primeira vitória em termos de políticas públicas, afinal, a partir desta conquista, ganhou-se o apoio pedagógico, político, administrativo e financeiro, além da regulamentação no que tange aos ensinos federal, estadual e municipal.

Quando se fala em educação do campo, é impossível desvincular esse termo das lutas sociais protagonizadas pelos trabalhadores da terra e da educação. Desse modo, a luta serve como uma forma de refletir acerca das incontáveis possibilidades que o campo pode oferecer. Sobre o seu surgimento, Caldart (2012, p. 15) aponta:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas

²³ Foram adotadas as Diretrizes da Educação do Campo e os Parâmetros Curriculares Nacionais por serem os últimos documentos que apresentam normas norteadoras dessa vertente educacional.

públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Depois da solidificação desse conceito, os autores envolvidos na discussão dessa temática consideram de grande importância que os movimentos acompanhem de perto as escolas envolvidas, afinal o perfil do Estado está ligado a uma hegemonia-burguesa e isso pode fazer com que as instituições tenham que mudar seu foco e fujam dos ideais propostos nas suas origens. A Educação do Campo “como direito, não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria” (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 150).

Rossi (2014), ao diferenciar Educação do Campo e Educação para o Campo, propõe a seguinte síntese:

Quadro 2 – Principais diferenças entre Educação do Campo e Educação para o Campo

MODALIDADE	EDUCAÇÃO DO CAMPO 	EDUCAÇÃO PARA O CAMPO 
Interesses a partir dos:	Movimentos sociais, populações do campo, movimentos sindicais.	Grupos privados ligados ao agronegócio, políticos que apoiam esse modelo de desenvolvimento agrário.
Campo enquanto:	Território, lugar de cultura, saberes, da diversidade e da vida.	Local e matriz para a produção com vistas ao abastecimento do mercado externo; paisagem homogênea; não há vida. Relações sociais capitalistas no campo e para o campo.
Perspectiva Educacional:	Fundamenta-se na preocupação da formação humana, com a emancipação e a consciência crítica, coletiva e atuante, a partir da mobilização da Pedagogia do Oprimido, objetivando a libertação de toda sociedade. Tem por base a teoria da ação dialógica.	Meio para capacitar tecnicamente os trabalhadores camponeses para atender as demandas do capital. Estimula a competição, o empreendedorismo, o individualismo e dissemina suas ações através de “marketing empresarial”. Trabalha na prática enquanto uma “educação bancária”, visando através desse tipo de educação, manter a subordinação do campesinato. Se baseia na teoria da ação antidialógica.
Modelo de Desenvolvimento Agrário:	Agricultura camponesa, produção de vários gêneros alimentícios em pequenas propriedades, preocupa-se com o mercado interno, não utiliza agrotóxico nem sementes modificadas, trabalha com a ideia de “soberania alimentar”.	Agronegócio, produção de monocultura, dependência ao mercado internacional, alto nível de mecanização da produção, se utiliza de transgênicos e agrotóxicos, visa a maximização do lucro e a exploração da classe trabalhadora, trabalha com a ideia de “segurança alimentar”
Paradigma da Questão Agrária:	Acredita que o capitalismo em seu desenvolvimento desigual e contraditório cria, diferencia e recria o campesinato. Discute perspectivas de superação da insustentabilidade e das desigualdades geradas pelo agronegócio.	Não discute as desigualdades sociais e não apresenta soluções e/ou reflexões para sua superação. Estimula o ensino técnico-profissionalizante.

MODALIDADE	EDUCAÇÃO DO CAMPO 	EDUCAÇÃO PARA O CAMPO  ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO AGRONEGÓCIO
Gestão Educacional e Políticas Públicas:	Tem como objetivo estimular a participação das populações do campo na elaboração de tais iniciativas, trabalha com o sentido grego clássico de política. Reconhece e respeita o território camponês, instiga a mobilização e resgata a visão da totalidade das injustiças presentes no modo de produção capitalista. AGRI - <u>CULTURA</u>	Exclui a participação das populações do campo, reforçando assim o conceito de idiotes. Estrutura-se na gestão empresarial da educação, apoia a meritocracia e a privatização do ensino e não reconhece o campo como território. AGRO - <u>NEGÓCIO</u>

Fonte: adaptado de Rossi (2014, p. 63-64).

O resumo apresentado sintetiza as principais diferenças entre os posicionamentos político-educacionais em disputa no campo. Ao citar a teoria da ação dialógica, vale lembrar que Freire (1987) propunha um desprendimento da ideia de mitificação do mundo, imposta pela elite dominante, com a finalidade de promover a desmitificação e o desvelamento desse mundo. Desse modo, a colaboração, união e organização social, por meio de uma síntese cultural, promoverá a transformação do mundo. Quando a teoria de Freire (1987) é aplicada na Educação do campo, é possível compreender que esse modelo educacional desmitifica os discursos da realidade, fazendo uma crítica à exploração empreendida de modo ideológico e material das classes dominantes, com o objetivo de promover uma luta atuante e reflexiva.

Outros conceitos bastante conhecidos na temática agrária são: *O paradigma da questão agrária (PQA)* e *o paradigma do capitalismo agrário (PCA)* (Fernandes, 2005). No PQA, o campo é analisado a partir da teoria marxista e a discussão gira em torno da renda da terra, do processo de diferenciação e recriação do campesinato, do conflito e os prejuízos sofridos pelo campesinato decorrentes do desenvolvimento do capitalismo no campo. O PQA atribui o desenvolvimento da agricultura camponesa à solução dos problemas apresentados, indo contra as leis do capitalismo. Já no PCA, apresenta-se a proposta de ruptura com o marxismo e a transformação do camponês

em agricultor familiar, assim como acontece em países desenvolvidos. O PCA procura a melhor forma de integrar os agricultores familiares ao sistema capitalista de produção.

Dois conceitos divergentes fundamentais apresentados no quadro são os termos “político” e “idiótes” advindos do grego clássico. Este, que deu origem ao termo “idiota”, utilizado até hoje, faz referência ao indivíduo que se preocupa apenas com sua vida privada e não participa da vida política na sociedade. Já o político é justamente o contrário, ou seja, aquele que exercita sua vida pública de engajamento e participação.

É notória a diferença entre a educação do campo e a educação para o campo. Ao passo que a educação do campo teve sua trajetória pautada na união dos sujeitos interessados e a plena participação de todos os envolvidos no processo de sua criação, a educação para o campo não visa essa interação, já que não se preocupa com os interesses reais da população que habita esses locais. Gerke de Jesus (2014, p. 390) define educação do campo como

[...] um projeto pautado pelo diálogo, na aprendizagem coletiva, na construção de parcerias, que desafia e envolve pessoas [...] ela discute o território como espaço de cultura, da produção de saberes, na qual a terra é respeitada como fonte de vida e não de exploração.

Enquanto a sociedade capitalista visa à criação de mão de obra e a produção em larga escala, os sujeitos da educação do campo preocupam-se com a formação ética e o comprometimento social de seus descendentes. “Esses sujeitos coletivos invertem a frase: ‘Que mundo deixaremos para os nossos filhos?’ e humilde e eticamente se questionam: ‘Que filhos deixaremos para o mundo?’” (Rossi, 2014, p. 68). Através dessa pergunta, é possível inferirmos a importância de uma cultura de coletividade presente nas bases de formação das escolas do campo, herdadas do MST. Esses sujeitos aprenderam que não são únicos no mundo, por isso não basta apenas habitar, é preciso estar no mundo, entendê-lo e estudá-lo para juntos promoverem as transformações necessárias.

A base do ideário dos movimentos presente na educação do campo propõe ainda o valor da dialética entre luta e educação, por meio de músicas, poemas, palavras de ordem, dentre outras atividades que visam igualmente colocar as ações pedagógicas como parte importante na compreensão do mundo e da história enquanto possibilidade de garantia dos direitos sociais do campo.

Rossi (2014, p. 70) apresenta uma síntese das ideias discutidas acima:

Por isso, a própria educação do campo pode ser considerada movimento, pois se relaciona com esta contradição lutando com o velho (as forças dominantes) e construindo culturalmente o novo com suas lutas populares, sua Pedagogia do Movimento, seu modo de produção agroecológico (efetivamente saudável e verdadeiramente sustentável) e seu projeto societário alternativo, sendo que tais questões e debates precisam estar presentes na formação de educadores/as do campo para que não seja visto e encarado como território somente do agronegócio.

Apesar do espaço amplamente dominante do agronegócio, a Educação do Campo surgiu em meio a muita luta dos movimentos sociais, educadores, pesquisadores e camponeses interessados em uma mudança em benefício coletivo, haja vista que o camponês não pode mais ser visto como atrasado e ignorante, ou servir apenas de mão de obra dos grandes proprietários de terra. Por meio da educação do campo, espera-se que haja maior valorização cultural, do modo de vida e produção de produtos variados, de acordo com as necessidades da sociedade, e não visando apenas ao lucro advindo da terra sem a preocupação com os sujeitos que nela habitam.

3.2 ATUAL CENÁRIO

A Educação do Campo surgiu de ideias e mobilizações coletivas. Levando isso em conta, o objetivo, nesta seção, é falar um pouco sobre esses sujeitos que não só dependem, como participam da construção de uma escola com caráter colaborativo, baseando-se na obra de Caldart (2011), a qual aborda traços de identidade na luta por uma Educação do Campo.

A reivindicação de políticas públicas é uma das maiores questões que envolvem a população do campo, não só no âmbito educacional, como também em outras questões infraestruturais. Nesse caso, a educação enquanto formadora de cidadãos participativos socialmente não só é parte, como corrobora nas lutas, e assim deveria ser incorporada nos debates gerais sobre educação enquanto projeto popular de desenvolvimento do país.

Ainda falando sobre a educação do campo como direito, Caldart (2011, p. 150) considera que “pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme pessoas como sujeitos de direito”. Portanto, faz-se importante

uma educação de qualidade no campo, proporcionando o mínimo de infraestrutura e bem-estar ao estudante, com a finalidade de fazer com que eles compreendam o meio em que vivem e tenham autonomia para reivindicar seus direitos enquanto cidadãos.

É por meio da formação que haverá uma compreensão de que existe uma parte da população brasileira que vive nesses espaços, que não são só meros dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), afinal essas pessoas possuem suas relações sociais e pontos específicos em comum com seus determinados grupos, “em suas diferentes identidades e em sua identidade comum” (Caldart, 2011, p. 150). São movimentos sociais, famílias grandes e pequenas, idosos, homens e mulheres, crianças, organizações, comunidades, entre outros. Todos com um ponto em comum: vivem do e no campo. E todos merecem uma escola de qualidade para que tenham a autonomia de “se articularem, se organizarem e assumirem a direção de seus destinos” (Caldart, 2011, p. 150).

Historicamente, os relatos de políticas educacionais ou de projetos pedagógicos específicos eram feitos, em sua maioria, para o meio rural, deixando de lado os cidadãos trabalhadores do campo. Além das questões de reconhecimento, os modelos de educação tinham como objetivo “domesticar” os trabalhadores de acordo com as necessidades do mercado, desconsiderando a importância da relação com a terra e a forma simples e natural de produzir o alimento.

Para que haja uma quebra do paradigma de que o campo brasileiro tem suas atividades voltadas unicamente para a produção e o lucro e que seus habitantes são apenas os produtores a serviço do mercado, faz-se necessário vencer as discriminações política, econômica e cultural e reconhecer que o campo é formado por

[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. [...] Há ainda diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração, são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (Caldart, 2011, p. 153).

Trata-se, portanto, de uma combinação de pedagogias que eduque as pessoas como sujeitos humanos, sociais e políticos em caráter de igualdade, afinal a escola não pode ser o lugar onde o aluno deva sentir vergonha de ser da roça. É através da escola que as crianças e os jovens devem sentir orgulho de suas origens

e ter força para reconhecer e lutar por seus direitos. Caldart (2011) afirma ainda que uma educação do campo de qualidade colabora com o enraizamento social, com a formação de novas relações de trabalho, com o fortalecimento da identidade de sujeito e de coletivo e, conseqüentemente, atua na resistência aos modelos de produção excludentes que visam apenas ao lucro advindo da terra.

Pires (2012) considera que a educação do campo deve voltar-se à prática social, incentivando e criando possibilidades de permanência no campo reconhecendo o espaço como um local de lutas coletivas que visem à melhoria de vida, educação e trabalho para os sujeitos que ocupam esses locais.

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2004, pelo Ministério da Educação (MEC), trouxe representatividade para essa vertente de educação. Nessa época o MEC reconhecia a diversidade dos povos tradicionais e valorizava sua existência, promovendo e contribuindo com ações que tinham como objetivo a redução das desigualdades educacionais. Um exemplo dessas ações é a formação de professores.

Uma das principais ações da Secadi foi a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Suas demandas estavam ligadas às necessidades educacionais das populações rurais e quilombolas, por meio de sugestões de movimentos sociais e conferências de educação do campo. O programa buscava uma abordagem de educação sustentável, que considerasse as características sociais, culturais e econômicas das comunidades, superando o modelo tradicional de ensino no campo.

Sua organização se deu a partir de quatro eixos principais: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Com suas respectivas ações, as áreas se organizavam na resolução dos problemas que surgiam no campo e nas áreas quilombolas.

Entretanto, em 2019, a Secadi foi dissolvida por meio do Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro do mesmo ano. Suas funções foram distribuídas entre outras secretarias do MEC, o que gerou preocupação entre os especialistas e movimentos sociais, os quais temiam o retrocesso nas políticas de inclusão e diversidade. Com isso, programas como o PRONACAMPO ficaram dormentes e praticamente deixaram de existir.

Com a mudança de governo, em 2023, a Secadi foi retomada na estrutura do MEC, com vistas à contribuição para a união e reconstrução do país, garantindo a equidade de acesso à educação para todos os estudantes.

Além da retomada do Secati, o PRONACAMPO foi recentemente retomado e repaginado, passando a ser chamado de Novo Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas). O programa manteve sua essência de contar com a participação da sociedade civil e movimentos sociais e acrescenta a colaboração dos Estados e Municípios, objetivando ampliar o acesso e a formação dos atuantes na Educação Básica e Superior; melhorar os espaços escolares no campo; aprimorar a formação de novos profissionais, assim como a formação continuada dos professores atuantes na área; incentivar a produção e acesso a materiais didáticos específicos aos estudantes, em todas as etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2025).

Metas do Novo Pronacampo:

- Estruturar um sistema de avaliação e monitoramento da educação dos Povos do campo, das águas e das florestas;
- Formar profissionais da educação básica, educação profissional e tecnológica e ensino superior para gestão e docência no âmbito da educação dos Povos do campo, das águas e das florestas;
- Estimular a construção de capacidades institucionais para a condução das políticas de educação dos Povos do campo, das águas e das florestas, nos entes federados no sistema de Governança Popular;
- Reconhecer avanços institucionais de práticas educacionais para Multisseriação e demais métodos caros à modalidade da educação dos Povos do campo, das águas e das florestas;
- Contribuir no fomento de tecnologias sociais, práticas produtivas e infraestrutura ecologicamente sustentáveis nas escolas dos Povos do campo, das águas e das florestas;
- Consolidar a modalidade educação do campo, das águas e das florestas, com implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar do Campo; e
- Implementar protocolos de apoio e manutenção das escolas dos povos do campo, das águas e das florestas (Brasil, 2025).

Analisando as metas propostas, é possível notar a busca pelas ideologias propostas desde as primeiras discussões acerca da Educação do Campo, além da retomada de um modelo educacional mais inclusivo e diverso. No momento, a adesão ao Novo Pronacampo é voluntária e mal se passaram seis meses desde sua reformulação. Desse modo, não tivemos acesso a registros de sua aplicabilidade então, sobre o resultado de tais metas, apenas futuras pesquisas poderão dizer, afinal

promover o resgate cultural e uma educação de qualidade que atenda o número máximo de estudantes em suas particularidades demanda tempo e dedicação.

3.2.1 Escola do Campo na Comunidade Caiçara

O colégio visitado está localizado a alguns metros da rodovia, em meio à comunidade de Tagaçaba, a qual conta com igrejas, campo de futebol, venda, salão comunitário e algumas casas, habitadas inclusive por professores e funcionários da escola.

Figura 12 – Colégio Estadual do Campo Tagaçaba Porto da Linha



Fonte: arquivo da autora (2022).

A escola do campo que atende o público Caiçara está situada a 40km do município de Guaraqueçaba, possui cerca de 180 alunos distribuídos em três períodos, Ensino Fundamental e Médio, em dois espaços, pois há uma extensão da escola na comunidade de Itaqui, a qual atende duas turmas multisseriadas no período vespertino e três turmas de Ensino Médio no período noturno, e está a aproximadamente 25 quilômetros de sua sede.

Na imagem acima, há um fato que, apesar de discreto, chama a atenção. No canto direito, é possível observar alunos caminhando do lado de fora do espaço escolar. Nota-se que eles caminhavam por alguns metros para irem até a venda comprar lanche. Acostumados com os altos muros, cadeados nos portões e policiais

no entorno das escolas urbanas, uma escola literalmente de portas abertas mostra um ponto bastante positivo da Educação do Campo: a segurança e a confiança nos alunos. Inclusive, alguns deles voltavam com sacolas de alimentos, os quais eram levados para suas famílias que moram em locais mais afastados e dependem de transporte para chegar a um comércio.

Quanto à infraestrutura, o espaço apresenta algumas necessidades, inclusive apresentadas por sua gestora enquanto ocorria a caminhada pelo espaço. A primeira delas diz respeito à ampliação e cobertura da quadra, pois em dias de chuva ou sol intenso a pequena quadra descoberta e o gramado, no qual havia duas redes para prática de voleibol, não apresentam condições de serem utilizados.

Nas redes sociais da instituição, é possível visualizar o envolvimento da comunidade na tentativa de arrecadar verbas para a cobertura. A campanha feita meses antes da visita realizada não arrecadou dinheiro suficiente, sendo necessárias mais doações. Até o momento não há informações de que o espaço foi reformado.

Figura 13 – Campanha para arrecadar recursos para melhorias na quadra



Fonte: Facebook (2022)²⁴.

A segunda demanda veio com a pandemia e a necessidade de reservar um local para que os alunos tivessem acesso à internet por meio dos computadores da escola. A biblioteca, que já era pequena, divide seu espaço com o laboratório de informática. Ressalta-se ainda que a conectividade é precária e costumava deixar a instituição praticamente incomunicável com suas instâncias externas.

²⁴ Disponível em: https://www.facebook.com/profile.php?id=100063712753801&locale=pt_BR. Acesso: 15 jul. 2025.

Outro ponto que merece atenção é a pequena quantidade de salas de aula. Com a demanda maior que o número de espaços disponíveis, algumas salas foram divididas ao meio por baixas paredes de madeira, fato que prejudica diretamente a privacidade, a circulação do ar e a sonoridade do ambiente. Fazendo uso da metade de um quadro de giz, os docentes trabalham lado a lado, separados por um tapume.

Figura 14 – Tapume que separa as turmas



Fonte: arquivo da autora, com os rostos desfocados por inteligência artificial (IA) (2025).

Quando há alguma situação emergencial, até que o poder público tome suas devidas providências para a realização dos reparos, a escola, por meio de sua rede social, clama pela ajuda da comunidade²⁵.

²⁵ Em conversa recente com a atual gestão da escola, soubemos que a reforma do local foi iniciada no final do mês de julho de 2025. A reforma contemplará a pintura, demolição e reconstrução de espaços que antes eram feitos com madeira e reparos nos telhados, janelas e colunas de sustentação, adequações elétricas. Apesar dessa grande melhoria, a quadra da escola segue sem projeto de reforma e as divisórias de madeira das salas de aula ganharam apenas pinturas. As melhorias podem ser vistas em publicação na rede social da escola. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063712753801>. Acesso: 17 set. 2025.

Figura 15 – Situação de emergência e pedido de ajuda



Fonte: Facebook (2024)²⁶.

A escola atualmente está envolvida em um projeto de horta e jardinagem que envolve os alunos e as famílias do local. O projeto tem como objetivo integrar a presença da família nas atividades escolares, bem como mostrar a importância da relação entre o homem e a terra, valorizando assim a cultura do campo, por meio de aulas teóricas e práticas dentro e fora do ambiente de sala de aula. Um dos pontos que chamou bastante atenção no decorrer desses anos de pesquisa é que a escola sempre promove eventos que envolvem os familiares dos estudantes. Dessa forma, a comunidade se sente parte do ambiente escolar, contribuindo, mesmo que indiretamente, na valorização da escola do campo.

²⁶ Disponível em: https://www.facebook.com/profile.php?id=100063712753801&locale=pt_BR. Acesso em: 15 jul. 2025.

Figura 16 – Projeto Horta desenvolvido no ano de 2024



Fonte: Facebook (2024)²⁷.

Em conversa na sala dos professores, foi possível perceber que vários profissionais moravam nas proximidades da escola, fato que facilita em muitos momentos a comunicação com os alunos e a cobertura de faltas de colegas que se ausentam em dias de chuva. O caminho feito de Antonina até a escola é percorrido diariamente por professores e gestores, por meio de transporte escolar, o qual é impossibilitado de circular em dias de chuva, pelas precárias condições da rodovia.

Se a situação parece difícil em Tagaça, os agravantes são ainda maiores na extensão de Itaqui, principalmente tratando-se do acesso ao local. São duas horas de viagem por terra partindo de Guaraqueçaba. O local também pode ser acessado por via marítima, todavia as condições de navegação dependem dos horários da maré, pois as embarcações saem da Baía de Guaraqueçaba e seguem em rios menores rodeados de manguezais.

²⁷ Disponível em: https://www.facebook.com/profile.php?id=100063712753801&locale=pt_BR. Acesso em: 15 jul. 2025.

Em uma publicação, datada de outubro de 2023, uma aluna denuncia, marcando a rede social da escola, a situação das estradas de acesso ao bairro de Itaqui. Na ocasião, segundo a publicação, o acesso impossibilitava a manutenção da rede de energia elétrica e consequentemente os moradores sofriam com a falta dela. Outro ponto de bastante relevância era a impossibilidade de escoar a produção local, sendo que as embarcações não comportam a quantidade de produtos. Como é possível observar na imagem e no depoimento abaixo, a situação é tão difícil que mesmo o trator, que deveria transitar, foi parar em uma vala, necessitando de auxílio.

Figura 17 – Publicação denunciando a situação da via de acesso à comunidade de Itaqui



Fonte: Facebook (2023)²⁸.

Ao ler a denúncia apresentada, nota-se que o acesso à escola, neste caso, é negado aos alunos, pois torna-se impossível frequentar as aulas, principalmente no período noturno. Dessa forma, ainda que a escola seja um espaço de valorização da cultura local, as circunstâncias, muitas vezes, impedem que os jovens frequentem esses espaços com assiduidade.

Portanto, em tempos em que a SEED-PR faz inúmeras campanhas para melhorar a frequência nas escolas da rede estadual, deparou-se com uma instituição

²⁸ Disponível em: https://www.facebook.com/profile.php?id=100063712753801&locale=pt_BR. Acesso em: 15 jul. 2025.

que carece de estrutura e faz o que pode para funcionar e manter seus alunos frequentando e estudando, ainda que seja um pouco, da vasta cultura e riqueza ambiental que os cercam. Arrisca-se dizer inclusive que, neste caso, a preservação ambiental atrapalha diretamente o acesso de algumas crianças à escola.

É sabido que a grande responsabilidade recai sobre a esfera pública, que muitas vezes se escora nas causas ambientais para postergar a resolução de determinados problemas. Pavimentar uma rodovia dentro de uma reserva ambiental não é fácil, não se faz em pouco tempo e talvez nem renda tanto votos. Entretanto, espera-se que o último anúncio de pavimentação seja efetivamente verdadeiro, pois, desde 1987, os cidadãos da região alimentam a vontade de transitar rapidamente na PR-405.

3.2.2 Escola do Campo na Comunidade Faxinal

Até o ano de 2020, os estudantes de Sete Saltos de Baixo estudavam em uma escola próxima, cerca de 15km, pertencente ao município de Campo Largo. Nesse mesmo ano, a prefeitura do município determinou que os alunos residentes em território ponta grossense não teriam direito ao transporte escolar. Em consequência disso, perderam também o direito de acessar a escola que serviu à comunidade por 30 anos. Após essa questão, as crianças percorrem o dobro da distância até a escola municipal mais próxima.

A situação dos alunos que frequentam o Ensino Fundamental II e Ensino Médio é mais difícil ainda, pois a escola estadual mais próxima fica a quase 40 quilômetros de distância. Para isso, é necessária a caminhada até o primeiro transporte, a Van/Kombi leva os jovens até um ponto de maior movimento, onde eles tomam um ônibus que os leva até o Colégio Estadual Brasília Antunes da Silva, situado na comunidade de Biscaia. Em visita ao espaço, foi avistado um mapa do transporte que atende os estudantes.

A folha está exposta na sala da equipe pedagógica para facilitar a comunicação com o setor de transportes. O fato que mais chamou a atenção é que o mapa foi criado pelos próprios alunos em um projeto desenvolvido pela escola. Nele, é possível notar os locais de cada parada do transporte, o número de localidades atendidas pela escola e a distância entre o Faxinal e a instituição de ensino.



Fonte: arquivo da autora (2022).

Ao redor do colégio, é possível ver as paisagens com araucárias, a igreja, o salão de festas, o cemitério e o campo de futebol, todos reunidos em uma espécie de pátio. Inclusive, nos dias de festa da igreja, o estacionamento da escola serve de área coberta para abrigar os festeiros durante as refeições.

As atividades econômicas desenvolvidas na região de Itaiacoca/Biscaia são: agropecuária; produção de hortaliças; minério; comércio; turismo; serpentário; atividades de agricultura familiar e transporte.

Durante a visita na escola, a equipe pedagógica explicou que todos os anos é desenvolvido um projeto com todas as turmas, no qual são formados grupos de estudos, dirigidos pelos professores, contendo temas da vida e cultura local. Esse projeto envolve palestras, conhecimentos teóricos, visitas técnicas, produção de um projeto teórico e exposição final. Todas essas etapas possuem regras pré-estabelecidas e já fazem parte do cotidiano escolar.

Em 2022, o tema era “Minha Escola produz”, logo cada turma deveria pesquisar um assunto voltado a esse tema. Foram escolhidos: Festas, tradições e artesanato local; Comércio e ambulantes; Estufa hidropônica; Turismo em Itaiacoca; Granjas e Serpentário; Gastronomia, leiteria e agropecuária; Assentamento e suas atividades. Foi possível presenciar parte da organização de maquetes, bem como ter acesso a projetos de pesquisa feitos pelos alunos.

Figura 19 – Trabalho desenvolvido em projeto sobre agropecuária e leiteria



Fonte: arquivo da autora (2022).

Durante a conversa, a equipe de professores enumerou, ainda, mais um trabalho de grande relevância para a comunidade local. No projeto do ano anterior, os alunos, ao perceberem que a única pessoa da comunidade que sabia onde os canos d'água passavam, ligando o poço artesiano às residências, era um senhor de bastante idade, resolveram desenvolver o trabalho de mapear o abastecimento hídrico local. Assim, caso alguma casa sofresse desabastecimento, seria mais fácil identificar os locais onde estariam enterrados os canos.

mais conscientes da relevância da cultura de seus antepassados e mais ativos com relação à preservação do patrimônio cultural Faxinalense.

4 OS GÊNEROS TEXTUAIS

Nesta seção, discute-se o conceito de gêneros textuais a partir de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, compreendendo-os como formas de ação social historicamente situadas e vinculadas às práticas discursivas dos diferentes grupos sociais. Partindo-se do pressuposto de que o ensino de Língua Portuguesa, especialmente nas escolas do campo, deve considerar os usos reais da língua em contextos concretos, valorizando as experiências culturais e comunicativas dos sujeitos. Assim, serão abordadas as contribuições teóricas de estudiosos como Marcuschi (2008, 2018) e outros pesquisadores da área, articulando o estudo dos gêneros ao ensino, às ferramentas pedagógicas disponíveis na rede estadual e às especificidades das comunidades Caiçara e Faxinalense investigadas. Almeja-se fundamentar teoricamente a proposta de trabalho com gêneros textuais como estratégia de valorização cultural, por meio de práticas de letramento situadas no contexto da Educação do Campo.

4.1 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Trabalhar com alunos de educação do campo exige metodologias de cunho participativo que levem em consideração os saberes e as práticas sociais dos discentes e suas respectivas comunidades. No caso da Língua Portuguesa, essas teorias coincidem neste ponto, pelo fato de que, atualmente, as abordagens que são fundamentadas nos princípios dos gêneros textuais/ discursivos/ do discurso²⁹ fazem referência a um ensino voltado ao papel social e cultural da língua. Levando isso em consideração, este capítulo abordará alguns aspectos referentes ao histórico da utilização de textos na escola, algumas particularidades dos gêneros textuais, bem como seu papel social e cultural no âmbito das escolas do campo.

Falar do uso dos gêneros textuais na escola tornou-se comum no Brasil nos últimos anos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desde a década de 1990, oficializaram os programas e propostas para as aulas de Língua Portuguesa, ação que já havia sido feita em alguns Estados por diversas propostas curriculares. Com

²⁹ A diferença de nomenclatura se dá por conta dos diferentes teóricos que pesquisam nesta área, todavia neste estudo não trataremos dessa questão. Portanto, adotaremos o termo “gênero textual”.

isso, as situações de produção e de circulação dos textos, e suas respectivas intenções, passaram a ter importância nas aulas e o termo *gêneros textuais ou discursivos* passaram a ser instrumento de estudo e substituíram a nomenclatura e as abordagens das tipologias textuais.

Segundo Marcuschi (2008), o uso do termo “gênero” teve seu início vinculado aos estudos de Literatura com Platão, Aristóteles, Horácio e Quintiliano, na Idade Média, Renascimento e Modernidade até o início do século XX. Aristóteles foi o primeiro a interligar de forma mais clara os gêneros à natureza do discurso, afirmando que havia três elementos que o compunham: “aquele que fala; aquilo sobre o que se fala; aquele a quem se fala” (Marcuschi, 2008, p. 147). Com a classificação dos gêneros em *epopeia, tragédia e comédia* (dentre outros que se perderam em termos de análise), Aristóteles, ainda na Idade Média, deu maior importância às tradições estruturais conhecidas na atualidade.

Intitulados de gêneros do discurso por Mikhail Bakhtin (1992), o tema teve seu primeiro conceito concretizado pelo autor:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1992, p. 290).

Em outras palavras, os gêneros textuais são determinados pelos indivíduos em suas várias práticas sociais de comunicação. São exemplos de usos comuns as conversas do cotidiano, áudios e mensagens em aplicativos, bilhetes, avisos, listas, receitas, convites, cartas, sermões, reuniões familiares e/ou de trabalho, entre tantos outros. Esses enunciados são resultados de cada esfera – profissional, religiosa, social, familiar, doméstica, além desses –, bem como suas respectivas necessidades e finalidades. Em consequência disso, tornam-se relativamente estáveis, pelo fato de trazerem consigo as peculiaridades de acordo com cada grupo envolvido.

Durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras esteve centrado na modalidade escrita padrão, tendo a gramática normativa como principal objeto de ensino. Nessa perspectiva, o texto era utilizado majoritariamente como pretexto para a aplicação de regras gramaticais, desconsiderando-se suas condições de produção, circulação e recepção.

A partir da década de 1980, com o avanço dos estudos da Linguística Textual, o texto passou a ocupar um espaço mais significativo no ensino. Conforme explica Rojo (2004), nesse período, os textos eram trabalhados como objetos de leitura, produção e análise linguística, com o objetivo de desenvolver hábitos de leitura e de escrita. No entanto, o texto ainda não era abordado em sua totalidade, mas como suporte para o ensino de estratégias de construção textual, privilegiando aspectos como coesão e coerência.

Nesse sentido, Koch (2004) destaca que a Linguística Textual surge justamente da necessidade de compreender o texto como uma unidade de sentido, resultado de uma atividade interacional, e não como mera soma de frases bem formadas. Para a autora, a textualidade se constrói por meio de fatores linguísticos, cognitivos, pragmáticos e socioculturais, o que exige uma abordagem que ultrapasse o nível puramente estrutural da língua. Contudo, no contexto escolar, tais contribuições acabaram sendo, muitas vezes, reduzidas a listas de procedimentos e classificações.

Esse movimento contribuiu para a valorização dos chamados gêneros escolares – narração, descrição e dissertação – e para a consolidação de uma abordagem tipológica do texto. Conforme apontam Dolz e Schneuwly (2004 *apud* Rojo, 2004), essa perspectiva levou à generalização de propriedades de grandes conjuntos de textos, organizados em tipologias que frequentemente desconsideravam suas especificidades. Em consequência, muitos textos não se encaixavam plenamente nas categorias propostas ou transitavam entre mais de uma tipologia, evidenciando os limites desse modelo classificatório.

Além disso, como observa Koch (2004), a compreensão do texto como prática discursiva implica reconhecer que os sentidos não estão totalmente inscritos na materialidade linguística, mas são construídos na interação entre texto, leitor e contexto. No entanto, ao ser apropriada pela escola, essa concepção deu origem a uma gramaticalização dos eixos de uso, reforçando a crença de que o domínio das regras, normativas ou textuais, garantiria automaticamente o uso competente da língua.

É somente a partir de 1998, com a publicação dos PCN, que o gênero textual passou a ocupar lugar central no ensino de Língua Portuguesa. Essa mudança representa um avanço significativo, pois passa a considerar o texto em sua dimensão social e histórica, conforme defendido por Koch (2004), ao compreender os gêneros

como formas relativamente estáveis de interação verbal, vinculadas às práticas sociais.

Foi então, a partir de trabalhos de diversos estudiosos, americanos, franceses e brasileiros que teve início uma nova abordagem com “práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 9). Em outras palavras, a leitura visa à extração de vários elementos ligados aos processos de construção e recepção dos textos, sendo eles orais ou escritos,

[...] trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 11).

Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais (Marcuschi, 2008 *apud* Karwoski *et al.*, 2011, p. 19).

Bakhtin (1992) já considerava que a língua, o enunciado e os gêneros estão intimamente relacionados, em se tratando de um funcionamento dinâmico da comunicação. Ele afirmava também que os gêneros são oriundos das mais variadas atividades humanas e podem sofrer mudanças de acordo com o contexto de produção. Sendo assim, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, é cada vez mais evidenciada a importância de se trabalhar com os gêneros textuais numa perspectiva ampla, levando-se em conta uma série de fatores essenciais, que devem ser considerados antes mesmo que um pequeno texto seja lido pelo discente.

Nos documentos oficiais que norteiam os objetivos e práticas pedagógicas, aparecem pontos que tornam evidente a importância do ensino baseado nas propostas de trabalho com gêneros no âmbito da formação social do indivíduo:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam [...] Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça suas necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão [...] No processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 21-32).

Quando se usa o espaço escolar para desenvolver as capacidades linguísticas no sentido de compreender os enunciados e seus respectivos contextos, o aluno consequentemente terá uma formação social, visto que

[...] cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando (Bazerman, 2005, p. 106).

Portanto, nas aulas de Língua Portuguesa, se faz necessário ter uma abordagem que leve em consideração o fato de a linguagem ser fruto de uma produção humana, possui finalidades específicas, características próprias, dentre outros fatores determinados pelo contexto de produção.

Marcuschi (2011 *apud* Karwoski *et al.*, 2011, p. 18) sintetiza em outras palavras:

[...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular da linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas.

Para que se realizem trabalhos baseados em tais perspectivas, o docente, no papel de mediador do conhecimento, deverá detalhar o texto a ser lido, citando a importância de se compreender o contexto de produção, ou seja, quem escreveu, para quem o texto foi escrito, qual foi seu objetivo, qual o lugar de produção, entre outros aspectos.

A partir de tal entendimento, o aluno será capaz de compreender o gênero textual em questão de forma ampla e terá autonomia para produzi-lo, aliando os conhecimentos adquiridos à sua vivência, realizando assim uma produção com base em suas práticas sociais de comunicação. Como afirma Antunes (2009), a escola não pode se isentar da responsabilidade de apresentar ao aluno as práticas sociais que acontecem a partir das trocas efetivadas pela linguagem, e isso se dá a partir do entendimento de diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas do cotidiano das pessoas.

O discente da atualidade é considerado um colaborador na construção dos saberes, ele contribui de acordo com sua experiência de vida e faz participações com variados tipos de comentários durante as aulas. A partir do momento que o autor expressa suas marcas, estando apto a se fazer comunicar/entender por meios de

gêneros textuais adequados ao contexto, parte da sua formação, almejada pelos PCN, está se fazendo de maneira satisfatória, além de o discente conquistar sua autonomia, ao passo que é capaz de exercer determinados papéis sociais que se darão a partir do uso da língua.

O domínio discursivo compreende as mais diferentes atividades das práticas humanas e propicia a criação de diversos tipos de discurso, assim cada atividade humana origina um discurso específico. Por exemplo, as atividades religiosas dão origem a um discurso religioso (sermões, orações e cânticos), as atividades jurídicas dão origem a um discurso jurídico (petições, sentenças e contratos), as atividades pedagógicas dão origem aos discursos pedagógicos (aulas, planejamentos e devolutivas escolares), as atividades camponesas dão origem ao discurso camponês (receitas compartilhadas, nota fiscal do produtor, listas e publicações em rede social), e assim sucessivamente. Cada um desses discursos irá, por sua vez, originar diferentes gêneros textuais, orais e escritos. Nas palavras de G. Santos (2013, p. 36), “no interior de um domínio discursivo, cada pessoa integrante constitui--se, identifica--se e é prestigiada socialmente pelo texto que produz e pela competência demonstrada para tal atividade”.

Neste caso, trabalha-se com a afirmação de que o domínio abrange uma determinada esfera de comunicação, formada por diferentes gêneros textuais, em determinadas rotinas comunicativas. É a partir dessas considerações que é possível, segundo Marcuschi (2008, p. 155), unir o gênero ao seu envolvimento social, haja vista que “não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”.

Segundo o autor, cada campo, institucional ou social (pedagógico, jornalístico, industrial, político, familiar, do campo, rural, entre outros.), conta com modelos próprios de comunicação de acordo com as necessidades de seus respectivos grupos, logo, “no caso dos domínios discursivos, não lidamos propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos” (Marcuschi, 2018, p. 158). Em outras palavras, cada grupo ou comunidade social específica utiliza-se e/ou produz determinados conjuntos de textos, os quais possuem

Uma série de traços identificadores compartilhados e defendidos pelas pessoas integrantes de tal comunidade, a saber: conhecimentos, experiências, expectativas, convicções, interesses, posições políticas, objetivos, entre outros (Santos, G., 2013, p. 133).

Marcuschi (2008) exemplifica ainda que é por causa das particularidades presentes em cada domínio que é possível saber que o comportamento dentro de uma igreja não pode se assemelhar com o do circo, ou que a escrita de um texto para uma revista científica não pode ter a mesma abordagem de uma revista de variedades. “Consequentemente, os domínios discursivos operam como enquadros globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros” (Marcuschi, 2008, p. 194).

Quando se pensa no ambiente escolar, uma abordagem que não leve em consideração os domínios nos quais os alunos estão inseridos acaba sendo falha pelo fato de não contemplar os conhecimentos práticos e a formação social do indivíduo. Desse modo, deveria ser obrigatório que os materiais didáticos de Língua Portuguesa apresentassem maior flexibilidade em relação aos exemplos de textos a serem utilizados como base nas aulas. Por exemplo, nas escolas do campo, o material didático utilizado é o mesmo direcionado às escolas da zona urbana e, como será mostrado posteriormente, isso pode gerar consequências desastrosas não só ao aluno, como a sua família e demais setores que ocupa.

4.2 GÊNEROS TEXTUAIS E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

Foi possível entender que a compreensão textual, tendo a teoria dos gêneros textuais como base nos processos de ensino e aprendizagem, possui inúmeras vantagens tanto em relação à interpretação, quanto nos processos de formação do sujeito. Prova disso é que os gêneros textuais passaram a fazer parte do cotidiano das aulas de línguas, tornando-se obrigatório seu uso de acordo com a BNCC.

Cientes também do crescimento no uso das tecnologias de informação e comunicação, as instâncias governamentais viram a necessidade de promover uma espécie de cidadania digital no estado do Paraná, distribuindo equipamentos e propondo o uso de plataformas de ensino nas escolas do estado. Ao todo, atualmente os alunos possuem acesso a treze diferentes modalidades de plataformas digitais que, segundo a SEED, promovem o letramento digital, dentre outras habilidades.

De todas as plataformas, serão abordadas três, as quais fazem parte do componente curricular de Língua Portuguesa. Inicialmente, será falado da mais antiga, Redação Paraná, em seguida, o Leia Paraná e, por último, o Desafio Paraná. Uma das primeiras plataformas propostas pelo estado para a realização de atividades

voltadas à produção textual foi a Redação Paraná, criada no segundo semestre de 2020 e adotada oficialmente como parte de um concurso de produção textual chamado “Agrinho”. Atualmente, o *site* da Seed afirma que foi desenvolvida para aprimorar a produção textual dos estudantes, contribuindo com o desempenho em outras áreas do conhecimento, com o exercício da cidadania e a inserção do jovem no mercado de trabalho. Dentre os objetivos também está o apoio no desenvolvimento da escrita com redações de diferentes gêneros e diversos temas atuais, o que resulta também na promoção do letramento digital.

Resumindo, o letramento digital

[...] está relacionado ao domínio de técnicas e habilidades associadas ao desenvolvimento de múltiplas competências de “escrita” e leitura, nas mais variadas mídias. Utilizando computadores e redes, desenvolve-se a capacidade de gerar informações, de reformular conhecimentos, de manifestar-se de forma criativa e crítica (Gruszynski, 2010, p. 170).

Ao fazer o acesso, o professor seleciona a turma, o gênero textual proposto, em seguida escolhe um entre os temas disponíveis, e determina o prazo de entrega. A proposta chega ao aluno com textos de apoio e o enunciado. O aluno produz o texto, envia para uma primeira correção, que é feita por IA, avaliando critérios ortográficos e gramaticais. Em seguida, ele pode fazer as alterações necessárias e reenviar para a correção do professor.

No momento da correção, o professor preenche com notas de 0 a 5, 0 ao 10 ou 0 ao 15, algumas perguntas apresentadas, as quais são baseadas em quatro critérios. São eles: tema; adequação ao gênero; marcas de autoria e convenções da escrita. Dessa forma, cada gênero textual, com base nesses critérios, possui diferentes questões a serem avaliadas pelo docente.³⁰

Como exemplo, mostraremos o gênero “carta de solicitação”. Sobre os temas de proposta desse gênero, o *site* da Seed apresenta:

³⁰ Na página sobre a plataforma a Seed disponibiliza alguns modelos de propostas, bem como os critérios de avaliação separados por gêneros textuais. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana. Acesso: 20 jul. 2025.

Quadro 3 – Plataforma Redação Paraná, gênero carta de solicitação



Gênero Textual	Tema
Carta de Solicitação	- Inclusão, no currículo do Ensino Médio, de conteúdos voltados à educação para o trânsito - Mobilidade urbana é desafio para melhorar qualidade de vida - O descarte e da reciclagem do lixo eletrônico - Reclamação de barulho do condômino - Videogame com problema

Fonte: Paraná (2021)³¹.

Os temas são variados, todavia não foi encontrado nenhum tema voltado às práticas sociais no campo. Ao acessarmos a plataforma em busca da proposta do gênero carta de solicitação, chamou a atenção a ausência desse gênero nas propostas prontas, em outras palavras, a listagem geral dos gêneros a serem trabalhados não condiz com as propostas disponibilizadas na plataforma.

Figura 20 – Ausência da proposta com o gênero carta de solicitação



Fonte: arquivo da autora (2025).

³¹ Disponível em:

https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/tematica_carta_solicitacao.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

A fim de procurarmos um tema pertinente à realidade das escolas do campo e compreendermos o funcionamento, elegemos um gênero que teria uma certa proximidade com a carta de solicitação: a carta de reclamação. Ao selecionarmos o tema, percebemos que o único tema proposto era: “O ECA e a proteção da criança contra o trabalho infantil”. Na sequência, mostraremos o texto de apoio e o enunciado da proposta:

Figura 21 – Texto de apoio e proposta de redação

TEXTO DE APOIO 01

Texto de apoio I

O Trabalho Infantil

O trabalho infantil é qualquer forma de trabalho realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima permitida pela legislação de cada país. No Brasil, o trabalho é proibido para menores de 16 anos, com exceção da condição de aprendiz, que é permitida a partir dos 14 anos. A legislação também proíbe que menores de 18 anos trabalhem em atividades noturnas, perigosas ou insalubres.

O trabalho infantil é uma violação dos direitos humanos, pois impede o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes. Isso afeta o direito à educação e coloca em risco sua saúde física e mental. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e outras entidades internacionais lutam contra essa prática, promovendo leis e convenções que buscam proteger as crianças e garantir que elas tenham um ambiente adequado para se desenvolver plenamente.

Causas do Trabalho Infantil

As principais causas do trabalho infantil estão relacionadas à pobreza e à necessidade de complementar a renda familiar. Muitas famílias dependem do trabalho de seus filhos para sobreviver, o que perpetua o ciclo de pobreza. Além disso, a falta de acesso à educação de qualidade e a baixa escolaridade dos pais contribuem para o ingresso precoce de crianças no mercado de trabalho. Outro fator que favorece o trabalho infantil é a visão cultural que, em algumas regiões, considera essa prática normal, acreditando que o trabalho pode ser benéfico ao desenvolvimento das crianças. Essa visão errônea ainda prevalece em diversas comunidades.

Consequências do Trabalho Infantil

O trabalho infantil tem consequências graves para a vida das crianças. Ele prejudica o desempenho escolar, levando ao abandono dos estudos, e pode causar danos físicos e psicológicos. Crianças que trabalham são frequentemente submetidas a condições insalubres e jornadas exaustivas, o que compromete sua saúde e desenvolvimento.

Além disso, o trabalho infantil reforça desigualdades sociais, pois as crianças que abandonam a escola têm menos oportunidades de melhorar suas condições de vida no futuro, perpetuando o ciclo de pobreza.

Como combater o Trabalho Infantil?

Para combater o trabalho infantil, é fundamental garantir a proteção social das famílias, oferecendo apoio financeiro e acesso a programas educacionais de qualidade. A fiscalização e a criação de políticas públicas eficazes também são essenciais para eliminar essa prática e proteger os direitos das crianças.

Adaptado do artigo “Trabalho Infantil”, disponível em: Brasil Escola <https://brasilescola.uol.com.br/> Acesso em 05 set. 2024.

ENUNCIADO DA PROPOSTA

Normal **B I U**

Contexto de Produção: Você ficou sabendo que um colega da sua turma, com apenas 12 anos, foi visto trabalhando em um supermercado no horário em que deveria estar descansando e aproveitando o tempo livre fora da escola. Sabendo que o trabalho infantil é proibido e que crianças têm o direito de estudar, brincar e descansar, você decidiu que algo precisa ser feito. Comando de Produção: Escreva uma carta de reclamação, sobre o trabalho infantil, baseada na situação de um colega da sua turma, de 12 anos, que foi visto trabalhando em um supermercado, direcionada a uma instituição ou autoridade responsável, denunciando essa irregularidade e solicitando medidas para proteger os direitos do seu colega. Na carta, explique por que isso é errado.

Fonte: arquivo da autora (2025).

Após breve análise do conteúdo da proposta, é possível identificar alguns aspectos que precisam de atenção. O texto de apoio, apesar de ser uma adaptação,

conta com o nome daquele gênero, a fonte e a data de acesso; está devidamente dividido em parágrafos e subtítulos, ou seja, pode ser utilizado como apoio.

Sobre o enunciado da proposta, vemos que ele possui duas partes: o Contexto de Produção e o Comando de Produção. Na primeira, é proposta uma situação-problema relacionada ao tema da proposta; na segunda, há uma solicitação do que deve ser feito. Vale ressaltar que não há um destinatário específico e o texto de apoio também não apresenta o nome de nenhum órgão responsável por receber denúncias, dificultando assim a materialidade e efetividade da produção.

Outra característica que nos chamou a atenção está na estrutura do enunciado. Além de não apresentar paragrafação, traz as duas partes juntas, no mesmo trecho de texto, dificultando a compreensão dos comandos. Afinal, se não há uma estruturação satisfatória já na proposta, como será possível o aluno produzir um texto efetivamente bom?

Quanto aos critérios de avaliação:

Quadro 4 – Critérios de avaliação da proposta de redação

- **No tema a pergunta norteadora da correção é:**
 - A carta apresenta uma interlocução argumentativa de acordo com o tema?.
- **Sobre critério de adequação ao gênero:**
 - O texto apresenta os estágios composicionais típicos: local e data; vocativo; motivo da solicitação; argumentação que sustenta o ponto de vista; conclusão; expressões de despedidas; assinatura e remetente?
 - O pronome de tratamento foi utilizado corretamente de acordo com o destinatário?
 - O texto apresenta uma linguagem interlocutiva? (Vocativo, retomadas do interlocutor ao longo da carta etc.)?
 - A Carta demonstrou concisão e objetividade?
 - Demonstra justificativas embasadas para o pedido?
 - O discurso foi organizado de uma forma respeitosa?
 - A carta apresenta uma tese a ser defendida já no início do texto?
 - Traz uma seleção de argumentos de tipos diferenciados para corroborar sua tese e realizar a solicitação?
 - A forma de dizer do autor é de quem apresenta, dialoga com outro para debater uma ideia? As ideias e conteúdos apresentados contribuem para a compreensão da tese defendida pelo remetente?
- **Marcas de autoria:**
 - As ideias e conteúdos apresentados estão organizados para manter a autoria da carta?
 - Ao escrever o texto, o autor considera seu destinatário?
 - A carta motiva a leitura de outros textos sobre o tema e a reflexão sobre o debate?
- **Convenções da escrita:**
 - A carta atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o destinatário?
 - O texto obedece a convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos claros e objetivos no texto?

Fonte: arquivo da autora (2025).

Quando fazemos a análise das perguntas norteadoras da correção, entendemos que a teoria dos gêneros textuais está presente na plataforma, contudo percebemos que na lista de gêneros propostos não há nenhum com múltiplas linguagens, ou seja, todos competem unicamente à linguagem verbal.

Então, em conversa com os professores, soubemos que um dos principais problemas é justamente esse. A quantidade de gêneros é limitada. Logo, se a turma estiver trabalhando um anúncio, por exemplo, não é possível produzir na plataforma. Essa questão não é a mais grave.

Os relatos em roda de conversa expressam controle e obrigatoriedade de uso por parte da Seed, que determina o número mínimo de três produções entregues por aluno, em cada trimestre (Paraná, 2021). Então, para evitarem cobranças, que são feitas inclusive com atas de orientação, os docentes acabam tendo que propor textos, muitas vezes diferentes, dos quais estão sendo estudados em sala de aula.

Abaixo a resolução n.º 7.123 que discorre sobre o papel da direção da escola no uso da plataforma de redação:

§2º: § 2.º Quanto à ferramenta “Redação Paraná” – plataforma de produção textual que trabalha de forma integrada com o professor, em que a inteligência artificial corrige a estrutura gramatical da língua e o professor da disciplina de Língua Portuguesa corrige a parte discursiva e subjetiva da redação elaborada pelo aluno, e tem por objetivo disponibilizar ao professor um recurso tecnológico colaborativo para que ele possa visualizar a evolução das produções textuais dos alunos de forma rápida e otimizada – , o diretor e o diretor auxiliar devem:

I - propiciar meios e instrumentos para que no mínimo 85% dos estudantes com frequência realizem e concluam, com a devida correção do professor, pelo menos uma redação mensal, totalizando três por trimestre, com no mínimo 150 palavras cada redação;

II - para cumprir o disposto no inciso I quanto aos alunos que não atingirem o requisito quantitativo, o diretor e o diretor auxiliar poderão utilizar as seguintes estratégias:

a) disponibilizar o laboratório de informática ou meios similares durante a aula de Língua Portuguesa, com ferramenta tecnológica adequada;

b) proporcionar aos estudantes a matrícula e a participação no Programa Mais Aprendizagem – PMA no Sistema Escola WEB e manter atualizada a sua movimentação nos respectivos Livros de Registro de Classe, observando o disposto nas instruções normativas e orientações elaboradas pela Secretaria do Estado de Educação e do Esporte;

c) oportunizar a elaboração das redações durante as aulas de Língua Portuguesa.

III - implementar na instituição de ensino o Programa Aluno Monitor, tendo como base as normativas da SEED específicas para o Programa, para que, por meio de grupos de estudos, os estudantes, orientados pelo(s) aluno(s) monitor(es) e supervisionados pelo professor, envolvam os colegas na produção dos textos na plataforma Redação Paraná (Paraná, 2022, p. 11-12).

Transpondo essas regras para a modalidade investigada neste estudo, vem-nos o seguinte questionamento: é possível alcançar essas metas, com a conectividade precária do campo? Ainda que os alunos tenham dispositivos móveis para realizarem suas redações, o fato de muitos viverem em locais isolados não prejudica o desempenho acadêmico?

Com o controle que o estado tem sobre a frequência e uso das plataformas, é um grande desafio às equipes diretivas das escolas do campo, haja vista que, diante das dificuldades relacionadas ao acesso em dias de chuva, nem sempre é possível comparecer. Se até alguns professores ficam impossibilitados pelas más condições das estradas, seria mesmo viável a imposição desses índices?

Outra questão apontada fala da estrutura do texto. A plataforma não oferece espaço para colocar um título centralizado e não apresenta opção de recuo de parágrafo. É uma espécie de bloco de notas, que, além de não possuir a opção de anexar imagens, também não disponibiliza as ferramentas necessárias para a produção de um texto totalmente dentro das normas pré-estabelecidas.

Acerca do uso de tecnologias no ambiente escolar, Ana Elisa Ribeiro (2012, p. 43) afirma:

Isso pode ser ruim quando a escola “força” práticas e conteúdos a entrarem num enquadramento entediante e sistematizado como “regra” ou “proposta didática”; ou quando a tarefa tem roupagem nova, mas não traz nenhuma vantagem ou incremento ao ensino; mas pode ser bom quando a escola admite como necessário levar para dentro de seus muros as práticas da sociedade, desenvolver nos alunos o senso crítico, trabalhar com textos de circulação social, assim como tê-los em suportes encontrados nas casas e nos trabalhos das pessoas.

Acerca da correção gramatical e ortográfica feita por IA, quando o aluno faz uso de um termo em outro idioma ou coloca uma palavra em linguagem coloquial, mesmo que ambos estejam de acordo com a proposta e a linguagem exigida pelo gênero, a correção inicial aponta o termo como errado. Cabe ao professor alterar a nota no segundo momento de correção.

Assim, quando nos deparamos com uma ferramenta digital de escrita que mal substitui um caderno, com a sua disponibilidade reduzida de recursos, é difícil concordar que tal plataforma promova o letramento digital e preparo para o mercado de trabalho, apenas no exercício mecânico da digitação. Não é possível falar nem de normas gramaticais e estruturais sem pensar na disposição das palavras, frases, períodos, parágrafos e diferentes linguagens.

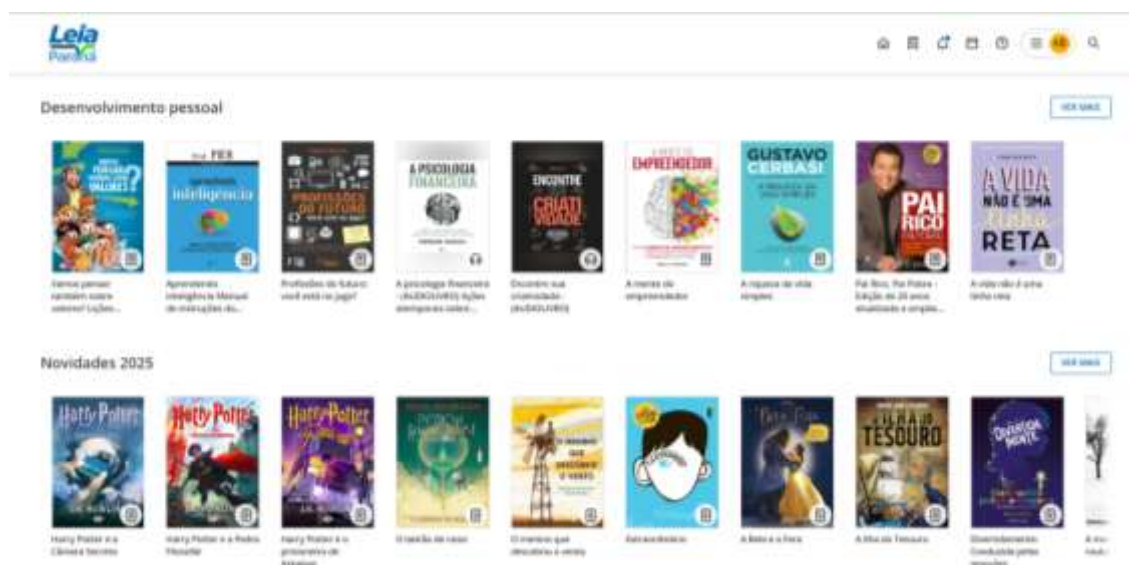
Como podemos observar, é bastante comum, em relação ao ensino, a crença de que antigas tecnologias, como o livro didático, sejam substituídas por novas e mais: de que as novas tecnologias solucionarão muitos problemas da educação. Entrar na era digital parece ser condição *sine qua non* para que a escola esteja de fato no século XXI. Subjacente a esse pensamento está a ideia positivista de progresso, de que a ciência e as tecnologias desenvolvidas por ela caminham sempre em direção ao progresso, à “evolução”, à solução de todos os problemas humanos. [...] Resta-nos saber em que medida essa tecnologia vem facilitando a vida dos professores (Passos, 2010, p. 149).

Condicionar os estudantes a essa forma de produzir, certamente, não irá prepará-los para suas respectivas práticas sociais, muito menos valorizar suas culturas. Ao contrário, criará desigualdade para aqueles que não possuem dispositivos digitais e/ou conexão com a internet.

A segunda ferramenta que analisamos foi a Plataforma Leia Paraná, que teve seu lançamento em 2023, objetivando, segundo a Seed, fomentar o gosto pela leitura, desenvolver competências leitoras em diversas áreas do conhecimento e fortalecer a cultura digital dos estudantes. Inicialmente, a plataforma oferecia 60 títulos variados entre clássicos e *best-sellers*, adequados a diferentes idades e temas.

Atualmente, o Leia Paraná conta com mais de 150 obras em seu acervo com os temas: ficção infantil, literatura infantil ou infantojuvenil, histórias de família e/ou casa, quadrinhos e novela gráfica, clássicos, fantasia, finanças pessoais, histórias tradicionais, poesia, crime e mistério e ficção científica. As obras são divididas em *ebooks*, audiolivros e vídeos ilustrativos chamados de *booktube*.

Além da divisão por temas, a plataforma também separa as obras pela faixa etária dos leitores ou ano de publicação na plataforma. Por ser um aplicativo, é possível ler a obra mesmo sem acesso à internet, quando o livro é emprestado, fica salvo para leitura *offline*. Na sequência, é possível visualizar o *layout* da plataforma acessada pelo computador.

Figura 22 – Layout da plataforma Leia Paraná

Fonte: arquivo da autora (2025).

Quando o professor acessa, ele cria um grupo de leitura, o qual é selecionado e separado por turmas. Em seguida, ele escolhe a obra que será trabalhada e tem a oportunidade de criar atividades para os alunos completarem durante a leitura, além das obrigatórias fornecidas pela ferramenta. Também é possível fazer comentários e grifar trechos que merecem a atenção dos discentes. As atividades e as leituras que os alunos realizam dentro do clube têm suas horas computadas em dados estatísticos utilizados pela SEED.

Se desejar, o docente também pode criar fórum de discussões e acompanhar os dados de leitura dos alunos individualmente, bem como seu desempenho nas atividades. No acesso dos alunos, a cada 10% de leitura, antes de mudar de página, aparecem os testes obrigatórios, que devem ser feitos para desbloquear as próximas páginas.

A plataforma também conta com módulo de acessibilidade para adaptação dos estudantes com dislexia e narração automática para estudantes com necessidades visuais ou necessidades especiais de aprendizagem.

Acerca da avaliação, o professor tem acesso à nota obtida a partir dos acertos no número total de perguntas respondidas, o número de questões que foram feitas até determinado momento da leitura, o tempo em horas, minutos e segundos que o aluno dedicou e o percentual lido pelo aluno. Vale ressaltar que esses dados não são computados quando os acessos acontecem *offline*. Nesse caso, a leitura segue sem

ser interrompida pelos questionários, todavia, quando o aluno entra no aplicativo com seu dispositivo conectado, ele é redirecionado para as questões, e seus dados são atualizados para conferência do professor.

Assim como na plataforma de redação, notamos a obrigatoriedade na realização das atividades, bem como a cobrança por índices de leitura e tempo na plataforma. Entendemos, e não estamos aqui questionando a importância da leitura, e sim a criação desses grupos de leitura, que tira do aluno o prazer da escolha por obras que estejam dentro de suas preferências.

Mesmo que o aluno possa acessar outras obras fora dos grupos de leitura, tendo a obrigação de ler e realizar atividades, o tempo de leitura passa a estar condicionado à realização dessas demandas e limita-se, primeiro, à proposta do professor, depois às 150 obras presentes na plataforma. Desse modo, pensando a longo prazo, o que será feito com as bibliotecas físicas das escolas, as quais estão cada vez mais esquecidas?

Não podemos deixar de citar também que a literatura é uma arte e parte de sua função está na apreciação sem obrigações. Quais as chances de um adolescente criar apreço e hábito pela leitura sendo obrigado a ler um título que lhe foi imposto para avaliação e cumprimento de metas de leitura?

Deixaremos aqui um modelo de perguntas utilizado como exemplo no Tutorial Leia Paraná para professores, criado em 2023, que ilustra as reflexões feitas anteriormente.

Figura 23 – Modelos de questões na plataforma Leia Paraná

A alternativa que apresenta a parte central do parágrafo é:

- ☒ "A praia do Veríssimo é o cotidiano - principalmente na intimidade."
- ☐ "Mas o tema não é o mais importante."
- ☐ "As conversas entre quatro paredes, as lembranças solitárias de infâncias e adolescências constantemente passadas a limpo, os designios de Deus (em geral, mascarados sob a forma clássica das velhas anedotas sobre um grupo de pessoas que morre e se apresenta diante de São Pedro)."
- ☐ "Sobre qualquer assunto e a qualquer pretexto, o autor revela suas obsessões, fala das mesmas coisas, preocupa-se com o social e o ético, despreza solenemente o econômico."

Selecione a frase que apresenta o elemento principal do trecho:

- ☒ "O homem tenta dizer alguma coisa, mas não encontra o que dizer. Apenas abraça a si mesmo, longamente."
- ☐ "Ajoelha-se, põe as mãos nos seus ombros e olha nos seus olhos."
- ☐ "Sente uma coisa no peito. Que coisa é a vida. Que coisa pior ainda é o tempo."
- ☐ "O homem aproxima-se dele mesmo."

Fonte: arquivo da autora (2025).

Por meio das questões apresentadas, é possível pontuar certa limitação no conteúdo avaliado, uma vez que a obra literária pode oferecer muitas outras

discussões que inclusive contribuem na compreensão dos elementos textuais. Trabalhar com trechos isolados exige uma certa memorização que nem sempre é necessária na compreensão da obra. Desse modo, se o professor for trabalhar as particularidades do gênero crônica, por exemplo, os objetivos de entretenimento desse gênero estariam sendo alcançados?

A última ferramenta de ensino acessada para este estudo é o Desafio Paraná. Implementada também no ano de 2023, o projeto fazia uso da plataforma *Quizizz* para postar lições de casa, com objetivo de ampliar o tempo de estudo dos alunos, fortalecendo assim a aprendizagem.

As atividades, elaboradas por professores da rede, são questões objetivas em formatos variados. Os docentes também podem criar exercícios próprios, incluindo recursos como áudio, vídeos e desenhos. As tarefas contemplam todos os componentes curriculares da formação geral básica.

Cada aluno responde duas questões por dia, em cada disciplina, relacionadas ao conteúdo visto em sala de aula, valendo 30% da nota trimestral. Para que ele possa ter acesso à plataforma, a atividade é atribuída à turma por meio do *Google Sala de Aula*. Nesse espaço, é possível verificar as realizações e pendências, bem como os prazos de entrega e desempenho.

No ano de 2025, a plataforma mudou de nome para “*Wayground*”, contudo o conteúdo e o formato seguem os mesmos padrões. Em seguida, um exemplo de desafio.

Figura 24 – Exemplo de atividade do Desafio Paraná



Fonte: arquivo da autora (2025).

Desde o início o material demonstra caráter bastante interativo, com um *layout* que faz referência ao jogo *Minecraft*, bastante conhecido entre os estudantes. Na sequência da apresentação do desafio, há uma página com o nome da turma e o componente curricular, seguido de uma situação de contextualização. Então, há um breve resumo acerca das características do gênero textual estudado, o qual aborda a função e algumas aplicações do gênero carta ao leitor. Na atividade escolhida de oitavo ano do Ensino Fundamental, dois conteúdos são associados: o gênero carta ao leitor e as vozes do verbo.

Em seguida, há uma imagem da carta e as questões do desafio, transpostas a este texto, exatamente da forma como foram apresentadas na plataforma.

Figura 25 – Texto e questões que compõem o Desafio Paraná



Qual das seguintes opções apresenta a estrutura **típica** de uma carta ao leitor?

- | | |
|---|--|
| a) Início com uma pergunta, argumentos, contra-argumentos, solução. | b) Manchete, lead, corpo da notícia, informações de apoio. |
| c) Título, corpo do texto, enredo, protagonista, narrador, clímax e assinatura. | d) Saudação inicial, introdução, desenvolvimento, conclusão, despedida e assinatura. |
8. Na carta de Sofia, a informação "Meu nome é Sofia, eu tenho 8 anos" pode ser considerada uma **parte secundária** com a função de:
- | | |
|--|--|
| a) Criticar a seção "Quero saber" da revista CHC. | b) Identificar a autora e oferecer um contexto pessoal para sua pergunta e pedido. |
| c) Apresentar o principal argumento da leitora sobre a pandemia. | d) Fornecer dados científicos relevantes sobre o vírus. |

Fonte: arquivo da autora (2025).

Com a baixa qualidade da imagem, a leitura da carta é bastante prejudicada. Acreditamos que pela tela do celular seja ainda pior. Em resumo, a carta escrita por uma criança, após ler a revista "Ciência Hoje", elogia um artigo acerca do coronavírus e sugere a publicação de um texto que contenha dicas de atividades que as crianças poderiam fazer durante o período de isolamento.

Nas questões do desafio, são abordados dois aspectos: o primeiro sobre a estrutura típica de uma carta ao leitor e o segundo relacionado ao conteúdo da carta.

Além das perguntas apresentadas, o desafio aborda aspectos linguísticos, onde há um resumo sobre as vozes do verbo e depois perguntas de aplicação.

Apesar de as atividades serem coerentes, esse estudo deparou-se com um erro grave de conceito: Quando é apresentado o gênero, o título é “Carta ao Leitor”, porém a definição e o exemplo são de “Carta do Leitor”. Dessa maneira, há grande confusão acerca da direção e do propósito, já que a carta do leitor é escrita por um leitor, geralmente para um veículo de comunicação, expressando sua opinião sobre algo publicado. Enquanto a carta ao leitor é um texto redigido pelo próprio veículo de comunicação, destinado aos seus leitores.

Considerando que em 2025 a plataforma também passou a disponibilizar a recomposição dos conteúdos que apresentam menores índices de acerto nas avaliações externas, das turmas de terceiro ano do Ensino Médio e nono ano do Ensino Fundamental, talvez estejamos diante de uma medida contraproducente por parte da Seed.

Ao associar a obrigatoriedade do uso das plataformas aos equívocos de conteúdo, como apresentado, observamos que os processos de ensino e de aprendizagem ficam comprometidos, o que, conseqüentemente, tende a impactar negativamente os índices nas avaliações externas.

Quanto à presença de temas pertinentes à realidade do campo, como na maioria dos aspectos que estamos analisando, fica a cargo do professor a responsabilidade de fazer as devidas adaptações para contextualizar os assuntos abordados em sala de aula. Em outras palavras, apesar de todas as demandas obrigatórias, a responsabilidade de promover uma educação de qualidade, que contribui nas práticas sociais dos alunos, fica apenas a cargo do professor.

Com base no que foi apresentado sobre as três ferramentas de ensino que estão relacionadas aos conteúdos de Língua Portuguesa, pudemos notar imposição na implantação e uso das plataformas. Na era digital, se considerarmos a conectividade entre os jovens em idade escolar, as plataformas digitais de ensino adotadas pelo estado do Paraná teriam grande potencial para elevar os índices e melhorar a qualidade do ensino nas escolas estaduais. Entretanto, quando essas plataformas chegam à prática, há uma série de ajustes que deveriam ser feitos para sanar equívocos, tanto na ideia de letramento digital quanto na revisão dos conteúdos disponibilizados.

4.3 CENÁRIO ATUAL: LRCO+

O LRCO é uma plataforma digital utilizada por professores do estado do Paraná para fazer registros de informações essenciais referentes às suas respectivas turmas e aulas, em outras palavras, é a ferramenta digital que substituiu o diário de classe.

A partir de sua criação, o LRCO começou a ser desenvolvido em 2012 e, em 2013, o projeto piloto foi implantado em 16 instituições da rede estadual. Após ajustes, a utilização foi expandida e padronizada a partir do ano de 2017 e, em 2022, tornou-se um documento eletrônico oficial de registro de frequência, conteúdos, planejamentos e avaliações dos estudantes, por meio da Resolução n.º 3.550/2022 da GS/SEED. Atualmente, a plataforma é adotada por mais de 7 mil escolas estaduais, municipais e particulares em todo território paranaense.

Com a pandemia da Covid-19, a Seed viu a necessidade de disponibilizar aulas *on-line* para que seus alunos tivessem acesso aos conteúdos de forma padronizada em todo o estado. O discente acessava o aplicativo “Aula Paraná” e, a partir dele, se conectava às aulas, sem custo com a internet móvel. Juntamente com essas aulas, o aplicativo disponibilizava atividades de fixação dos conteúdos e materiais de estudo para que os alunos da rede pública continuassem seus estudos de forma remota. Para os estudantes que não tinham acesso à internet, as aulas eram transmitidas em canais de televisão.

Depois desse período, que foi um marco na efetivação de tecnologias em todo o território nacional, a SEED contava com um vasto banco de dados que continha videoaulas, planejamentos, apresentações de *slides* e atividades, os quais demandaram tempo e investimentos para serem criados. Então, houve uma espécie de fusão em que todo esse conteúdo passou a ser disponibilizado diariamente no LRCO, separado por turma, conteúdo e dia/aula, para que os professores seguissem uma ordem simultânea em todo o estado. A partir de então, a plataforma de Registro de Classe On-line passou a ser chamada de LRCO+ aulas.

O funcionamento do LRCO+ é relativamente simples. O professor, ao ser inserido pela primeira vez em uma instituição que faz uso da plataforma, tem seus dados vinculados ao sistema e pode fazer seu login em qualquer dispositivo com acesso à internet. Após realizado o acesso, o docente seleciona a instituição e a turma, seleciona o planejamento e encontra os materiais de apoio previstos para o

trimestre em vigência. Neste momento, é possível fazer ajustes nos *slides* e listas de exercícios, com a finalidade de adequar a aula e os procedimentos metodológicos às necessidades dos estudantes.

Chegado o momento da aula, ao acessar o LRCO+ para registrar a frequência, o professor já tem a opção de incluir o planejamento e conteúdo do dia. Nessa ocasião, o sistema transporta as informações e disponibiliza os *links* para que as práticas se iniciem em sala de aula. Quando o docente finaliza o registro, ele ainda pode avaliar o material que foi disponibilizado, dando sugestões de alteração.

Figura 26 – Layout do lançamento de conteúdos do RCO

Período Letivo: 2025-1
Turma: ENS FUND 6/9 ANO-SERIE CCN - 8º Ano - Turma - A - LÍNGUA PORTUGUESA
Período Avaliação: 2º Trimestre
Data da Aula: 19/05/2025 (1ª Aula)
*Carregar Planejamento: ☐ 1º Trimestre ☒ 2º Trimestre ☐ 3º Trimestre
*Planejamento: 27
Conteúdo
Unidade Temática/ Análise linguística
Conteúdo: Vozes verbais
Conhecimentos prévios: Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa, a fim de, gradativamente, efetivar a compreensão dessas estruturas nos textos e de usá-los adequadamente.
Objetivo: Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores), como parte do processo de compreensão da estrutura das orações.
Sugestões Pedagógicas e Recuperações Metodológicas
Slides: <https://docs.google.com/presentation/d/1uuv9Mf-Mlo-9VCl3u7H110X7nLwW3Q6L06ALU/edit?usp=sharing>
Professor, ative a atividade de Desenho <https://tasks.com/admin/presentation/68678778b4ca27b774d128>
Paraná:
Exercícios: https://docs.google.com/document/d/167u0Kz_YHv2C7tUtdtUwIHC-u08N9L7T-74d86wE/edit#
Observações:

Fonte: arquivo da autora (2025).

Para compreendermos a estrutura dos conteúdos apresentados nas aulas do LRCO+, faz-se necessário abordar as mudanças ocorridas em nível nacional com a implementação da BNCC e a versão que o estado do Paraná segue deste documento, o Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep).

A BNCC foi estabelecida em um contexto de crise política, fato que contribuiu para que fossem atendidos vários interesses do mundo empresarial. Com o objetivo de padronizar o ensino e determinar conteúdos essenciais para cada série, a equidade proposta no acesso à educação deixa um pouco de lado os conhecimentos científicos, dando lugar a uma pedagogia de competências, priorizando a prática, ao invés do conhecimento científico acumulado.

Um exemplo dessa ação são os ideários acerca do empreendedorismo, no qual o sujeito é levado a acreditar que a falta de sucesso é algo diretamente atribuído ao profissional, ignorando problemas de ordem estrutural, pública, social e política.

Quando associamos o currículo da BNCC à equidade proposta, é possível refletir sobre um trabalho com base em um currículo mínimo, que, ao ser aplicado de forma homogênea, pode desconsiderar especificidades de contextos como o da Educação do Campo. No ano da homologação da BNCC do Ensino Médio, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), publicou um manifesto afirmando que a Base, ao se estruturar a partir das aprendizagens essenciais, opera sob a lógica de um currículo mínimo nacional, o que pode restringir a pluralidade curricular e reforçar uma perspectiva utilitarista do ensino. A associação alertou que a ênfase da BNCC na definição de aprendizagens essenciais comuns a todo o país pode contribuir para a centralização e padronização curricular, com possíveis impactos na autonomia pedagógica e na valorização das múltiplas realidades culturais presentes no contexto educacional brasileiro.

Dessa forma, a ANPEd (2018) indica que a interpretação da BNCC como teto curricular, e não como ponto de partida, pode resultar em uma redução das possibilidades pedagógicas e na fragilização da diversidade educacional defendida no próprio discurso de equidade.

Em uma busca simples pelo termo “Educação do Campo” nas 600 páginas do documento, o termo aparece apenas uma vez, juntamente com outros nomes, como indígenas e quilombolas, os quais são citados para falar de cultura e povos originários. Em outras palavras, a escola e a educação desses grupos são desconsideradas e colocadas no mesmo “saco” das demais vertentes de educação.

O documento mostra que a BNCC e os currículos são complementares para que sejam garantidas as aprendizagens essenciais da Educação Básica. Esses processos deverão se concretizar por meio de decisões curriculares que consideram a realidade local e a autonomia das redes de ensino. Segundo o documento, essas decisões devem envolver a comunidade, a rede de ensino e as instituições escolares, para que sejam eleitos os métodos, o planejamento, as avaliações e a organização escolar. Na sequência, são pontuados alguns encaminhamentos para que as adequações sejam feitas e, no parágrafo seguinte, o termo aparece entre parênteses:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018, p. 19).

Com base no que foi dito e acrescentando o fato de que no ano de 2002 a Educação do Campo passou a ter sua própria diretriz e atualmente ela mal é citada em documento nacional, podemos dizer que a BNCC trouxe um grande retrocesso para as escolas do campo.

Acreditamos que equidade deve considerar todos os grupos que compõem as diversas camadas da sociedade, escolas do campo, escolas indígenas, escolas quilombolas, educação à distância, escolas de surdos, educação de jovens e adultos, dentre outros incontáveis subgrupos que fazem parte destes exemplos. Entretanto, quando se trata da Base Nacional, a sociedade é padronizada e generalizada, sendo considerados apenas a faixa etária e o ano escolar em que o aluno se encontra.

Sobre currículo, Velten, Sobrinho e Pompermayer (2020, p. 95) consideram que

O currículo não é só escola nem se restringe às disciplinas científicas. Formação humana não é transmissão de conhecimento pela docência nem pode ser assimilação pelos alunos. Sem pesquisa, a formação humana é imposição. Nesse sentido, o professor e os alunos são, antes de tudo, também pesquisadores. São sujeitos de culturas, as quais são tão importantes quanto os conteúdos das disciplinas.

O documento nacional atribui às redes de ensino, comunidades e instituições escolares, as alterações e adaptações necessárias no currículo das diferentes regiões. Para isso, no ano de 2019, houve um processo de consulta pública acerca da versão preliminar do CREP.

Em 2020, já em implementação, o documento foi novamente reformulado, visando atender às necessidades de melhoria na educação do estado; nesse mesmo ano, os professores da rede deram suas contribuições em uma nova consulta pública. Finalmente, em 2021, o Crep chegou à sua versão final, tornando-se um documento curricular que orienta a construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) das escolas.

Separados por disciplinas, os conteúdos facilitam a organização do trabalho pedagógico, bem como as escolhas metodológicas dos professores e os processos de avaliação que visam alcançar os níveis de proficiência dos estudantes previstos em cada ano (Paraná, 2021, on-line).

Em atenção ao texto da BNCC, fomos então ao currículo paranaense apreciar as adequações curriculares feitas para as escolas do campo do estado. Nas 108 páginas do Crep, a Escola do Campo não é citada nenhuma vez. Tentamos o termo

rural, nada. O mesmo com sítio, roça, faxinalense, caiçara, quilombola e indígena. Curiosamente, a palavra “cultura” e suas derivações são citadas 69 vezes.

Diante da ampla diversidade cultural existente no estado, questiona-se como é possível discutir a temática da cultura sem considerar as particularidades que caracterizam cada região. Se nem a BNCC e nem o Crep atendem aos interesses da Educação do Campo, a quais interesses estão servindo?

Após a análise desses documentos, a conversa com os professores e breve passada pelos conteúdos do LRCO+ presentes no canal “Aula Paraná” do *Youtube*, não foi possível encontrar aulas de Língua Portuguesa que abordasse a realidade do campo. Resolvemos então ampliar o leque para os gêneros textuais que os alunos apontaram nessa pesquisa como úteis em suas práticas diárias.

Dentre os gêneros que serão citados posteriormente, apenas dois estão contemplados nas aulas que a SEED disponibiliza. Segundo os professores das duas escolas visitadas, a única orientação que a instituição recebe acerca das adaptações vêm do tutor de ensino, pessoa que representa o Núcleo Regional de Educação (NRE).

Geralmente, essas orientações são vagas, e no que se refere ao 9º ano do Ensino Fundamental, o foco principalmente no ano de 2025 é na prova do Sistema de Avaliação Básica (SAEB), que diagnosticou a qualidade da Educação Básica no estado. As escolas receberam materiais específicos, e a Seed tem promovido vários simulados no intuito de preparar os alunos para esse processo avaliativo. Tanto a aplicação do material quanto os simulados possuem data pré-determinada para acontecerem e os resultados são enviados para o NRE, que analisa e promove reuniões com a equipe pedagógica, orientando acerca dos pontos que merecem atenção.

Desse modo, o uso obrigatório de um material didático distribuído em todo o estado com o objetivo único de preparo para uma avaliação, provavelmente, também não atende às necessidades dos alunos pesquisados.

Entende-se que as escolas do campo, que ainda caminhavam a passos lentos na luta pelo reconhecimento de suas particularidades, regrediram novamente após a efetivação da BNCC. O MEC deixou as adaptações a cargo das SEED e comunidade escolar. Então a SEED-PR criou o Crep, que sequer cita as diferentes modalidades de escola no currículo do estado, delegando a responsabilidade às escolas e aos professores. No entanto, também não há formação específica e nenhum documento

norteador vigente que trata das peculiaridades dos alunos de escola do campo.

A equidade proposta dificilmente irá acontecer, pois cada professor terá sua maneira de fazer ou ignorar as adaptações necessárias à realidade da comunidade em que atua. Entende-se inclusive que o docente e a escola não devem ser os únicos responsáveis pela promoção da cultura dos diferentes grupos que compõem o estado, haja vista que as demandas de ambos aumentam a cada dia e o número de profissionais decresce por conta da desvalorização.

Como vimos, por enquanto a escola do campo resiste em meio às inúmeras dificuldades, faz o possível para cumprir as demandas propostas pelas instâncias superiores e promover atividades que engajem a comunidade e promovam a valorização da cultura local, enquanto o estado volta a tratá-la como um parêntese, ou seja, como algo adicional e não essencial.

5 LETRAMENTOS

5.1 CULTURA, LETRAMENTOS E LINGUAGEM

O conceito de cultura apresenta uma trajetória marcada por múltiplas definições e nomenclaturas, as quais refletem distintas formas de compreender a relação entre sujeito, sociedade e produção simbólica. Desde os primeiros estudos antropológicos, a cultura tem sido concebida ora como conjunto de bens acumulados, ora como sistema de significados, ora como prática social situada historicamente. Tal pluralidade conceitual evidencia que não há um único sentido de cultura, mas um campo teórico atravessado por diferentes ênfases, tradições interpretativas e posicionamentos epistemológicos.

Na tradição clássica da antropologia, Tylor (1871, p. 1) define cultura como “aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”. Essa definição inaugura uma concepção ampla e descritiva de Cultura, entendida como herança socialmente transmitida e frequentemente associada à ideia de patrimônio coletivo. Nessa perspectiva, emergem nomenclaturas como cultura material, cultura imaterial e cultura tradicional, que privilegiam a dimensão acumulativa histórica das produções humanas.

Com o avanço dos estudos antropológicos, Boas (1911) rompe com a visão evolucionista e passa a defender o relativismo cultural, segundo o qual cada cultura deve ser compreendida a partir de seus próprios referenciais históricos e sociais. Essa mudança de direção na teoria possibilita a valorização de culturas até então consideradas “inferiores” ou “atrasadas”, como as culturas camponesas, indígenas e tradicionais, abrindo espaço para a noção de culturas plurais e para a compreensão da cultura como construção histórica situada.

Em uma perspectiva interpretativa, Geertz (1989) propõe compreender a cultura como um sistema de símbolos e significados, uma “teia de significações” tecida pelos próprios sujeitos em suas interações sociais. Para o autor, a cultura não se reduz a um conjunto de objetos ou costumes, mas constitui um processo permanente de produção de sentidos. Essa concepção desloca o foco da cultura como acervo para a cultura como prática simbólica, o que repercute diretamente na compreensão das práticas educativas e dos letramentos como práticas culturalmente situadas.

No campo da sociologia da cultura, Willians (1976) identifica diferentes sentidos atribuídos ao termo, ao compreender a cultura como ideal de formação, como modo de vida e como produção simbólica. Essa distinção permite evidenciar a coexistência de diferentes níveis e nomenclaturas de cultura, tais como cultura erudita, cultura popular e cultura tradicional e cultura de massa, frequentemente hierarquizadas nos sistemas educacionais.

Nesse sentido, Araújo e Figueiredo (2015) ressaltam que o conceito de cultura é marcado por uma polissemia constitutiva, uma vez que assume diferentes sentidos conforme os contextos históricos, sociais e epistemológicos em que é mobilizado. Para os autores, a cultura deve ser compreendida como processo dinâmico de produção de significados, permanentemente reconstruído nas práticas sociais e educativas, o que reforça a necessidade de abordagens teóricas que considerem a diversidade de experiências culturais.

No contexto brasileiro, Candido (1970) e Chauí (2006) problematizam essa hierarquização ao afirmarem que toda cultura é produção histórica legítima, ainda que atravessada por relações de poder. Para Chauí (2006), a distinção entre cultura erudita e cultura popular não deve servir para subordinar os saberes populares, mas para compreender os mecanismos sociais que produzem desigualdades no acesso aos bens culturais e simbólicos.

No campo da educação, Freire (1989) redefine a cultura como prática de liberdade, ao afirmar que os sujeitos são produtores de cultura e não apenas seus consumidores. Ao defender que a compreensão do mundo vem antes do ato da leitura, o autor desloca a cultura do plano abstrato para o plano da experiência vivida, aproximando-a das práticas de linguagem e dos letramentos cotidianos. Na mesma direção, Gil Bürmann (2008) compreende a cultura como dimensão constitutiva dos processos educativos, destacando que toda prática pedagógica se ancora em referenciais culturais que orientam modos de ensinar, aprender e interpretar o mundo.

Essa compreensão pode ser aprofundada nos estudos de Bourdieu (1998), ao introduzir a noção de capital cultural, segundo a qual a escola tende a valorizar determinados repertórios culturais em detrimento de outros. Tal crítica é central para a Educação do Campo, pois evidencia os mecanismos pelos quais as culturas Camponesas, Caiçaras e Faxinalenses historicamente ocupam posições subalternizadas no currículo escolar.

No âmbito da Educação do Campo, Caldart (2004) e Arroyo (2012) defendem a noção de **culturas do campo**, no plural, como forma de enfatizar a diversidade de povos, modos de vida e sistemas de conhecimento existentes nas áreas rurais. Essa nomenclatura rompe com a ideia homogênea de “cultura rural” e reconhece a existência de culturas tradicionais, culturas camponesas, culturas indígenas e culturas de tantas outras comunidades tradicionais.

Ao articular essas diferentes definições e nomenclaturas, este estudo compreende a cultura como prática social histórica, simbólica e política, produzida nas interações cotidianas e materializada em práticas multimodais de linguagem. Nessa perspectiva, as práticas de letramento nas escolas do campo devem ser entendidas como práticas culturais situadas (Street, 2014; Rojo, 2009), nas quais textos verbais, imagens, oralidades, gestos e outros modos semióticos se articulam na construção de sentidos.

Assim, falar de cultura na Educação do Campo implica reconhecer a pluralidade de culturas, a legitimidade dos saberes locais e a necessidade de superar hierarquizações entre cultura erudita e cultura popular, colocando os letramentos escolares em diálogo com os letramentos comunitários e com as práticas próprias das comunidades estudadas. No entanto, a efetivação dessa perspectiva não se dá de modo imediato nem isento de tensões, uma vez que a própria constituição histórica da escola do campo esteve marcada por relações de poder e por projetos de formação subordinados a interesses econômicos específicos.

Relacionar cultura e campo não é uma questão simples, pois a escola do campo foi construída sob um viés cultural de dominação das elites produtivas ligadas ao setor agrícola. Desde que a primeira escola foi construída em uma fazenda, pensou-se em formar mão de obra capacitada a produzir cada vez mais, seja na zona rural ou na urbana. Portanto, o que se quer evidenciar é que a superação desses paradigmas demanda tempo, disputa simbólica e transformação das próprias concepções de cultura e de educação que historicamente orientaram a escola do campo.

A educação é parte fundamental tanto na compreensão de como eram as escolas rurais, como nas ideologias propostas pelas atuais escolas do campo. Cabe aos espaços escolares conscientizar, por meio de metodologias e conteúdos diferenciados e atualizados, os alunos e o restante da população de que, mesmo

dentro do campo, há uma multiplicidade cultural e que deve haver, no mínimo, respeito para com ela.

Estando ligadas a um projeto nacional, essas escolas devem ter um compromisso em termos de intervenção social, sendo necessário, assim, a responsabilidade com a cultura do povo do campo e um zelo pelo seu resgate e conservação (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2009).

Arroyo, Caldart e Molina (2011) enfatizam que há uma raiz cultural peculiar nos povos do campo, pelo fato de terem um jeito próprio de viver e trabalhar que se diferencia do mundo urbano. Isso inclui diferentes maneiras de ver o tempo, o espaço, o meio ambiente, a família, a comunidade e a educação. Nesse âmbito, conhecer e reconhecer a própria cultura é fundamental pelo fato de que o campo necessita ser compreendido como um modo de vida social e cultural para que possa ser devidamente respeitado. Em outras palavras,

Há um detalhe muito importante no entendimento da Educação do Campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; ela se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação (Caldart, 2008b, p. 69).

Em termos pedagógicos e curriculares, os documentos oficiais que embasam a educação do campo também destacam a necessidade de valorização da identidade e cultura camponesa. Nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, art. 2º - parágrafo único, encontra-se:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 1).

Nesse plano, o que se espera da escola, segundo Souza (2011), é mais que mencionar a realidade do aluno, faz-se necessária a ênfase no conhecimento das práticas sociais e dos indivíduos envolvidos na execução e criação dessas relações. Os conteúdos a serem abordados na escola devem relacionar as práticas cotidianas com o desconhecido e com o que se busca conhecer, sejam elas outras relações sociais ou lugares diferentes. Os currículos precisam contemplar as relações entre o trabalho e a terra. Em outras palavras, desenvolver nos alunos, enquanto identidade

do campo, o cuidado e o cultivo da terra. Para que isso ocorra, é preciso profissionais engajados com o modo de vida e produção dos sujeitos do campo, bem como os aspectos culturais e produtivos construídos historicamente pelo trabalho camponês. Além disso, o tempo e o espaço precisam ser adequados a esta realidade (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2004).

Espera-se, com a educação no campo, a superação da visão tradicionalista e estereotipada de que as pessoas que vivem no campo participam de uma cultura do atraso, ou que têm menos direitos que os moradores da cidade. As novas metodologias em vigência devem formar cidadãos que compreendam que campo e cidade se completam, têm pontos em comum e muitas vezes se relacionam por meio de uma das formas mais antigas de reunir as pessoas, tanto em comunidade, quanto em celebração: o alimento.

Antonio Candido (2017), crítico literário brasileiro, afirma que a formação dos primeiros grupos e comunidades ocorreu por conta da extração e produção de alimentos em comum. Desde a época em que a caça era o principal meio de obter sustento, as pessoas se reuniam para fazerem suas refeições. “Sendo condição de vida, ela é pressuposto de toda vida social [...]. Vida, meio e grupo se integram e unificam muitas vezes em função do alimento (Candido, 2017, p. 34-35).

Souza (2014, p. 100-101) aponta que a escola deve proporcionar um ambiente educativo que

Considere a heterogeneidade dos grupos humanos e sua relação com o meio ambiente/natureza, com a terra, com a cultura e o mundo do trabalho; valorize os conhecimentos dos diversos sujeitos da aprendizagem e que estes contribuam para melhoria de vida das pessoas; respeite a heterogeneidade da relação desses sujeitos com a terra, com o mundo do trabalho e a cultura; Considere o desenvolvimento das pessoas não só por meio da integração dos diferentes processos formativos, mas dando importância à escolarização, direito universal dos diversos grupos humanos.

A autora ainda fala da necessidade de fortalecimento da identidade da escola do campo, a qual deve ser voltada à realidade de suas comunidades, aos saberes singulares dos estudantes, à memória coletiva das pessoas e aos projetos de qualidade social de vida coletiva.

Nesse cenário, é fundamental compreender os letramentos como práticas discursivas que produzem efeitos de sentido específicos, diretamente relacionados às condições históricas, sociais e culturais em que se realizam. A Linguística Textual contribui para essa compreensão ao conceber texto como um evento comunicativo

situado, no qual os sentidos são construídos na interação entre sujeitos, textos e contextos de uso, e não como algo fixo (Koch; Travaglia, 2004).

De acordo com Koch e Travaglia (2004), a construção de sentidos envolve a articulação de fatores linguísticos e extralinguísticos, tais como os conhecimentos de mundo dos interlocutores, suas experiências sociais, as intenções comunicativas e as condições de produção e circulação dos textos.

No contexto das escolas do campo, esses fatores estão profundamente relacionados às práticas sociais campesinas, à relação com a terra, ao trabalho coletivo, às formas de organização comunitária e à memória cultural dos povos do campo. Assim, os efeitos de sentido produzidos nas práticas de letramento não podem ser compreendidos à margem dessas experiências, pois é nelas que se ancoram os processos de significação.

A coerência textual, nessa perspectiva, não se restringe à organização lógica interna do texto, mas resulta da possibilidade de os sujeitos estabelecerem relações significativas entre o que é dito e o contexto sociocultural em que estão inseridos (Travaglia, 2009). Quando a escola do campo trabalha com textos e gêneros que dialogam com a realidade dos estudantes, cria condições para que esses sujeitos mobilizem seus conhecimentos prévios e suas vivências comunitárias, favorecendo a construção de sentidos coerentes e socialmente relevantes. Ao contrário, a imposição de textos alheios à experiência local tende a fragilizar os processos de compreensão e a reforçar relações de distanciamento entre escola, cultura e comunidade.

No que se refere à coesão textual, Koch (2004) ressalta que os mecanismos linguísticos responsáveis pela articulação entre partes do texto desempenham papel fundamental na sustentação da coerência e na progressão temática. Nas práticas de letramento desenvolvidas no campo, a coesão se manifesta tanto na escrita quanto na oralidade, especialmente por meio da retomada de referentes ligados à vida comunitária, como o trabalho, a terra, a produção de alimentos e as relações de cooperação. Esses elementos, ao serem recorrentes nos textos e interações, contribuem para a estabilização temporária de sentidos compartilhados no espaço escolar.

Além disso, a Linguística Textual destaca o papel das inferências na construção de sentidos, uma vez que grande parte do significado não está explicitada linguisticamente, entretanto depende de conhecimentos compartilhados entre os interlocutores (Koch, 2004). Nas comunidades do campo, tais inferências estão

fortemente vinculadas às práticas sociais locais e às experiências coletivas, o que reforça a importância de práticas de letramento que considerem a historicidade dos sujeitos e a materialidade da linguagem em uso. Ao reconhecer esses aspectos, a escola contribui para a legitimação dos saberes locais e para a constituição dos estudantes como sujeitos discursivos ativos.

Desse modo, ao integrar os aportes da Linguística Textual à discussão sobre letramentos e cultura, torna-se possível compreender que as práticas discursivas nas escolas do campo produzem efeitos de sentido que ultrapassam o domínio linguístico, atuando diretamente na constituição identitária, social e cultural dos sujeitos. Os letramentos, assim concebidos, configuram-se como práticas sociais que articulam linguagem, cultura e história, reafirmando o papel da escola do campo como espaço de valorização dos saberes campestinos e de formação crítica dos sujeitos que nela atuam.

Em suma, a educação enquanto formadora de caráter social, individual e coletiva deve atuar diretamente para a valorização cultural dos povos do campo que tanto trabalham e lutam por seus direitos, não só de subsistência, como também de produzir com dignidade e a devida valorização o alimento que, na maioria das vezes, atua no sustento de suas famílias. Isso se dará a partir da abordagem de novas metodologias que estejam relacionadas especificamente com o grupo em questão, pois, a partir do momento que o camponês compreender suas práticas sociais, ele poderá atuar de forma mais intensa e participativa na sociedade como um todo.

5.2 MULTILETRAMENTOS

A escola do campo, em seus objetivos, busca formar pessoas que sejam capazes de compreender suas práticas diárias e exercer plenamente o papel de cidadão ativo em sociedade, seus ideários apresentam semelhança com um conceito bastante conhecido no âmbito educacional, que é a teoria dos “multiletramentos”, a qual tem objetivos muito parecidos em termos de formação.

A recente inclusão dos multiletramentos na educação brasileira é resultado dos inúmeros estudos acerca do letramento. Esse conceito instituiu-se no Brasil a partir da década de 1980, período no qual se discutiam os altos índices de analfabetismo e repetência nas escolas do país. Nessa época, surgiu a necessidade de encontrar um termo que se opusesse à palavra analfabetismo, uma vez que

alfabetismo, além de limitar o conceito apenas para aquele que aprendeu a ler e a escrever, não contempla o indivíduo que, além de alfabetizado, domina o uso da leitura e da escrita, incorporando-as em suas práticas diárias.

Kleiman (1995, p. 15) afirma que, entre os pesquisadores da área de linguística, surgiu a necessidade de fazer uso do termo letramento para além da alfabetização, ou seja, “o termo começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’, dos estudos sobre a alfabetização”.

Quanto à origem do termo letramento, Soares (2006) explica que vem da palavra *literacy*, da Língua Inglesa. Ao analisar a tradução, a autora chega à seguinte definição:

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 2006, p. 17).

Apesar de Soares (2006, p. 65-66) apresentar o conceito acima, a autora defende que não há uma definição precisa para o termo em questão, tendo em conta que o “letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais”.

Como o letramento está ligado às práticas sociais, com o passar dos anos, os estudos ampliaram os campos de atuação, deixando de ter apenas a visão sob a perspectiva escolar, levando em conta outras instâncias que antes eram ignoradas, fazendo parte dos mais variados contextos e práticas. A partir daí, o termo foi sendo reinventado para “tipos e níveis de letramento”, “letramentos”, “práticas de letramento” e “multiletramentos” (Soares, 2003).

Uma das temáticas centrais deste estudo refere-se ao termo *multiliteracies* (multiletramentos), cunhado pelo Grupo Nova Londres (GNL). Trata-se de um coletivo internacional, formado por pesquisadores de diferentes nacionalidades, especialmente dos Estados Unidos, da Austrália e do Reino Unido, que, em 1996, apresentou uma série de reflexões e questionamentos acerca das transformações sociais e tecnológicas, bem como seus respectivos impactos sobre as práticas de letramento:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes em geral? O que é apropriado para todos no contexto de fatores

de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (GNL, 2006[1996], p. 10).

A partir de questionamentos dessa natureza que após uma semana de discussões, o grupo publicou o manifesto intitulado *A Pedagogy of multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais). O estudo foi mais tarde apresentado e discutido por Rojo (2012) na obra brasileira *“Multiletramentos na escola”*, referência que será utilizada nesta pesquisa.

Rojo (2012) enfatiza que o grupo via a indispensabilidade de trabalhar os novos letramentos no âmbito escolar, haja vista que novos tipos de compreensão são necessários devido à constante presença e evolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nesse contexto. Além disso, se fazia necessário também considerar que era urgente “[...] incluir novos currículos à grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um grupo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (Rojo, 2012, p. 12).

Os pesquisadores do GNL citavam também que, em 1996, já havia diferentes formas de acesso à informação e comunicação que geravam novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico³², fato que resulta na necessidade de compreender e dominar a multiplicidade de linguagens presentes nos gêneros textuais emergentes, sobretudo na atualidade, período no qual se vive a facilitação do acesso à informação nos mais variados suportes impressos e digitais.

Rojo (2012) referencia, em alguns momentos, o pesquisador na área de linguística, alfabetização, educação científica e semiótica Jay Lemke (2010). Este autor defende a hipótese de se juntar vários recursos (diferentes gêneros de textos, imagens, áudios, vídeos, entre outros) na construção de um significado final. Ao ser capaz de realizar um trabalho com este método, o discente torna-se multiletrado por ter desenvolvido múltiplas habilidades.

Queremos pessoas que sabem as coisas que são úteis em práticas fora das escolas [...] que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à

³² “Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats, páginas, tweets, posts,azines, funclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade”. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 11 fev. 2019.

informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções (Lemke, 2010 *apud* Rojo, 2012, p. 27-28).

Em um segundo momento, ao resumir os multiletramentos, Rojo e Moura (2019, p. 20) afirmam que

[...] é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, em uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens.

Os autores consideram ainda que o crescimento acelerado oriundo dos processos de globalização impactava não somente os textos, mas também as diversidades culturais e linguísticas das populações, fato que exigiria mudanças na educação, apontando para a metodologia dos multiletramentos. Dessa forma, ao tratarmos dos processos de ensino e aprendizagem, faz-se necessário considerar os processos linguísticos, culturais e metodológicos ao trabalharmos com gêneros textuais, afinal vivemos em uma sociedade diversa, a qual não deve ser ignorada durante a aquisição dos conhecimentos científicos.

Quando se trata do porquê dos multiletramentos, usa-se como justificativa o fato de que os alunos, em sua maioria, já dominam várias tecnologias, o que facilita a associação destes recursos com os ambientes de aprendizado. A escola, segundo os pesquisadores, tem o papel de orientar os discentes a guiarem seus estudos e terem autonomia para se tornarem multiletrados dentro dos mais variados contextos, respeitando as multiculturas e sabendo diferenciar o que é aproveitável do que não está dentro dos padrões aceitos. Para que isso ocorra, Rojo (2012) apresenta os princípios criados pela GNL, a fim de trabalhar em tais ideias.

Resumidamente, tratava-se de formar um usuário funcional que tivesse competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). Mas esse patamar, claramente, não basta a essa “pedagogia”: a questão é alfabetismos funcionais para que (em favor de quem). O trabalho da escola sobre alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (Rojo, 2012, p. 29).

Rojo (2012) expõe ainda um tema interessante e contextualizado com o atual momento da educação em que professores competem com os mais variados recursos em sala de aula. A cada ano, os métodos tradicionais tornam-se menos atrativos aos

alunos, que se veem rodeados de tecnologias que facilitam seus estudos. “Ocorre que, se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essa mudança” (Dias, 2012, *apud* Rojo, 2012, p. 99). Faz-se necessário, portanto, aliar as práticas de ensino às tais tecnologias e a conteúdos contextualizados, a fim de que haja uma evolução/atração no ensino, como há nas tecnologias de interação e comunicação.

Levando-se em consideração que o ambiente escolar contempla multiculturas e que os discentes advindos da mais variadas realidades necessitam de compreensão de suas práticas diárias, um trabalho com os multiletramentos na escola seria de tamanha importância, pois, ao considerar a pluralidade cultural, a exclusão de determinados grupos seria diminuída pelo fato de que os alunos, ao compreenderem suas respectivas realidades, teriam uma competência maior para divulgá-las e, ao divulgar, seria possível manter certas tradições e costumes que, por vezes, se perdem.

Este estudo apresentará uma proposta de atividades textuais, baseando-se nos conceitos de letramento, levando em consideração a realidade das duas comunidades tradicionais visitadas. Com suas particularidades e características diversas, as comunidades Caiçara e Faxinalense, atendidas por duas diferentes escolas do campo, possuem suas demandas como qualquer outro grupo. Portanto, faz-se necessária uma metodologia que contemple e valorize a vivência dessas pessoas para que não sejam esquecidas e hostilizadas perante a sociedade que, muitas vezes, as tratam com indiferença, apenas pelo fato de não viverem em área urbana.

5.3 LETRAMENTOS NA ESCOLA DO CAMPO

A posição de um sujeito na sociedade é determinada por suas ações, relações e práticas com pessoas e objetos, ao passo que, quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e fortalecendo os papéis sociais próprios de cada domínio. Assim, sair-se bem em uma conversa formal ou informal, ter competência de negociar um imóvel por um bom preço, comercializar determinados produtos, apreciar um bom romance ou filme, avaliar propostas de candidatos a fim de votar de forma consciente, fazer uma compra pela internet, dentre outras atividades, são ações que fazemos cotidianamente sem dar conta de que

estamos agindo “de acordo com os padrões das práticas sociais que as regem” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 54).

Para que a prática de nossas ações ocorra de forma satisfatória, é necessário que sejam racionalizadas, éticas e responsáveis, nas mais variadas esferas de atividades humanas. E, nessas ações, estão as maneiras de se comunicar/interagir, escrita e/ou oralmente, em outras palavras, de usar os gêneros textuais.

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer - muito mais que os outros tipos de maestria - a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica (Koch; Elias, 2012, p. 61).

Ao se tratar de um estudo pautado nessas ações comunicativas, cabe à escola o papel de mostrar ao indivíduo a multiplicidade cultural contida nas atividades humanas, mostrar que a língua é variável de acordo com suas situações de uso e interferências culturais. Entender tais variações, e ter competência de refletir sobre elas, é entender que não há certo e errado na Língua Portuguesa, e sim um propósito comunicativo com indivíduos de diferentes níveis. Nesse viés, Marcuschi (2008, p. 163) enfatiza que

A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a idéia de que a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. O funcionamento de uma língua no dia-a-dia é, mais do que tudo, um processo de integração social. Claro que não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentidos.

Faz-se necessária ao menos uma sensibilidade, ao tratar de cultura nas escolas, sobretudo pelo fato de que o Brasil apresenta heterogeneidade neste aspecto. Nesse sentido, o autor afirma que não há um consenso sobre a abordagem adequada dos materiais didáticos, por exemplo.

Além disso, Marcuschi (2008) considera ainda que, apesar dos materiais já terem sofrido mudança considerável, trazendo atividades que direcionam a um viés cultural, o urbanismo elitizado não deveria ser tão valorizado nos livros didáticos, dando lugar às variações linguísticas, sociais, temáticas, de costumes, crenças, valores, dentre outros.

E quanto ao estudo da Língua Portuguesa na escola:

[...] é possível dizer que a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional. O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana (Marcuschi, 2008, p. 173).

A respeito dos contextos de vida cotidianos, Velten *et al.* (2020) atribuem ao professor das escolas do campo um local de destaque na promoção cultural, organizações social e política e na formação dos sujeitos, pois, muitas vezes, o espaço escolar nessas comunidades é um dos poucos locais de encontro da população para discutir demandas e decisões que surgem eventualmente. Nesse caso, o professor teria o papel intelectual de mediar, formar e socializar os conhecimentos.

Em outras palavras, podemos dizer que a escola, segundo a visão de Paulo Freire (1987), é um espaço vital para o diálogo cultural. Nela, as pessoas se reúnem nos chamados “Círculos de Cultura”, para discutir suas realidades e necessidades. Essa troca de experiências e conhecimentos fortalece a organização da comunidade, permitindo que os cidadãos lutem por seus direitos e influenciem o fomento de ações e políticas públicas mais justas e alinhadas com a realidade local, inclusive no âmbito educacional.

Candau (2012, p. 247) considera que a interculturalidade³³ na educação deve

[...] oferecer elementos que colaborem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação e a aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, de toda pessoa humana. Parte da tese de que superar as situações acima mencionadas exige um processo contínuo de desconstrução de aspectos fortemente configurados da cultura escolar vigente e a promoção de uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural.

Nessa perspectiva, o efeito de sentido produzido pelas práticas de letramento nas comunidades Caiçaras e Faxinalenses é compreendido como resultado de processos históricos e socialmente situados, nos quais a linguagem se materializa em textos e gêneros que expressam modos específicos de viver, trabalhar e organizar a vida coletiva. A produção de sentidos, nesse contexto, está diretamente relacionada às práticas sociais dessas comunidades, às formas de organização do trabalho, à relação com o território e à memória coletiva que atravessa suas experiências.

³³ Interculturalidade refere-se à relação dialógica e horizontal entre diferentes culturas, baseada no respeito, na troca e no reconhecimento das diferenças, visando à convivência e à construção de sentidos compartilhados, sem hierarquização cultural (Candau, 2012).

Na comunidade Caiçara, os efeitos de sentido produzidos nas práticas de letramento articulam-se às vivências relacionadas à pesca artesanal, às narrativas orais sobre as matas e o mar e à transmissão intergeracional de saberes, que se mantêm como elementos constitutivos da identidade local. De modo semelhante, nas comunidades Faxinalenses, os sentidos construídos nas interações discursivas vinculam-se às práticas de uso coletivo da terra, à criação comunitária de animais, às festividades tradicionais e às narrativas que historicizam o território. Em ambos os contextos, a materialidade da linguagem - evidenciada nas escolhas lexicais, nos temas recorrentes e nas formas de organização dos gêneros orais e escritos - revela a historicidade desses modos de vida.

Conforme apontam Koch (2014) e Marcuschi (2008), os sentidos não se encontram previamente inscritos nos textos, mas são construídos na interação, a partir de conhecimentos compartilhados e de memórias discursivas. Assim, quando a escola do campo incorpora gêneros textuais e práticas de letramento que dialogam com as experiências Caiçaras e Faxinalenses, como narrativas, relatos de experiências, registros comunitários, abaixo-assinados, dentre outros, favorece a produção de sentidos ancorados na realidade dos estudantes, fortalecendo processos de identificação e pertencimento.

A materialidade da linguagem atua, nesse processo, como mediadora entre as experiências vividas e a construção de significados, permitindo que práticas historicamente constituídas se tornem discursivamente significáveis no espaço escolar. Ao valorizar essas práticas de letramento, a escola contribui para a constituição dos sujeitos do campo como sujeitos discursivos e sociais, capazes de interpretar, ressignificar e intervir em suas realidades. Desse modo, os efeitos de sentido produzidos extrapolam o âmbito da sala de aula, fortalecendo a valorização cultural, a memória coletiva e a inserção crítica dos sujeitos Caiçaras e Faxinalenses nas diferentes esferas da vida social.

Portanto, pelo fato de existir um vasto acervo de gêneros textuais, determinados pelos domínios nos quais eles foram criados e são utilizados, considera-se que, para que haja maior compreensão e valorização da população trabalhadora e moradora do campo, é preciso que haja pluralidade na escolha dos textos a serem trabalhados em sala. Assim, os alunos, oriundos de diferentes culturas, têm maior oportunidade de compreender a realidade de locais que estão próximos às suas casas e às suas práticas sociais diárias, bem como a compreensão de que, além de seus

costumes e particularidades, há uma variedade de culturas no país e a elas devemos, antes de tudo, respeito. Afinal, “a linguagem é uma forma de ação e inserção social e cultural” (Marcuschi, 2008, p. 173).

6 ANÁLISE E PROPOSTAS DE ABORDAGEM

A análise desenvolvida nesta pesquisa fundamenta-se nas rodas de conversa realizadas nas comunidades, bem como nos pressupostos teóricos apresentados ao longo do estudo, entendendo que é no diálogo coletivo que emergem narrativas, memórias e práticas discursivas que expressam o campo em sua complexidade social e cultural. Nesse sentido, considera-se tanto o percurso histórico de formação dessas comunidades, marcado pela organização coletiva da terra e pela transmissão intergeracional de saberes, quanto o cenário atual, em que tradições locais convivem com novas práticas comunicativas, incluindo os letramentos digitais, sem que isso signifique ruptura com seus modos próprios de interação social.

Assim, a reflexão proposta contempla a cultura das comunidades Caiçara e Faxinalense em sua dimensão territorial, identitária e discursiva, observando como o passado, o presente e as práticas cotidianas se articulam na produção de discursos e gêneros textuais – orais, escritos e multissemióticos – que circulam no dia a dia, reafirmando a escola do campo como um espaço que pode reconhecer, valorizar e recontextualizar esses repertórios socioculturais sem reduzi-los a um currículo padronizado ou utilitarista.

O aporte teórico desta pesquisa nos permite compreender que adotar os gêneros textuais e as práticas de letramento como base para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo constitui não apenas uma opção metodológica, mas uma necessidade epistemológica, política e cultural. Conforme já discutimos, os gêneros textuais não podem ser entendidos apenas como estruturas linguísticas, mas como formas de ação social (Bakhtin, 2003), que se materializam em situações concretas de uso da língua.

Trabalhar com gêneros implica no reconhecimento da língua como prática social, pois vincular as condições de produção e recepção de determinados discursos faz do espaço escolar um espaço de legitimação dos modos de viver e produzir conhecimentos próprios das comunidades do campo. Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante, quando se considera que os materiais didáticos e atividades oferecidas às escolas do campo foram marcados por um viés urbano, distante das realidades culturais e sociais dos povos que habitam territórios do campo, nesse caso, os Caiçaras e Faxinalenses.

Essa discussão amplia-se a partir das noções de letramento, compreendido como prática social (Street, 2014), que ultrapassa a dimensão técnica da leitura e da escrita, estando situado no cruzamento entre cultura e práticas cotidianas. Nessa perspectiva, destacamos o conceito de multiletramentos (Rojo; Moura, 2012) que se refere ao reconhecimento de que os sujeitos se constituem em meio a múltiplas linguagens, suportes e modos de significar, entre eles as práticas culturais de comunidades tradicionais.

Ao defender que os materiais didáticos devem valorizar as temáticas culturais, legitima-se a diversidade de vozes que compõem o campo, resgatando os saberes locais e transformando-os em recursos voltados aos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as aulas de português devem ir além de ensinar a norma-padrão; trata-se de formar sujeitos capazes de transitar entre diferentes práticas discursivas e, ao mesmo tempo, ampliar seus horizontes comunicativos.

Sobre as práticas de letramento relacionadas às dimensões textuais, Brambila (2024, p. 16) considera que

As práticas de letramento alcançam sua materialização dentro da dimensão dos textos, sobretudo quando idealizados como processos pelos quais os sentidos são construídos e negociados, dentro de um comprometimento social, humano e situado. Afinal, é por meio do compartilhamento de textos que sujeitos em interação demarcam seus projetos de dizer, os quais estão constantemente circunscritos em uma realidade sócio-histórica e dotados de objetivos calcados na interação social.

Um trabalho que promova a articulação entre gêneros textuais e letramentos revela, portanto, uma concepção de ensino que rompe com a lógica homogeneizadora da BNCC e da educação rural tradicional, a qual esteve por muito tempo voltada à formação de mão de obra para o setor agrícola ou industrial (Caldart, 2004).

A escola do campo, pautada na teoria dos gêneros e dos letramentos, daria continuidade ao compromisso de formar sujeitos críticos, capazes de reconhecerem a sua própria cultura e de dialogar com outras realidades. Enfim: “As práticas de letramento são sempre práticas sociais, historicamente situadas, que envolvem valores, sentimentos e relações de poder” (Kleiman, 1995, p. 21).

Vale ressaltar que essa postura não está limitada à mera transmissão de conteúdos, pois propõe a participação ativa dos estudantes na produção do conhecimento, valorizando práticas discursivas que fazem parte do cotidiano das comunidades, como relatos orais, receitas, normas, mapas, registros comunitários, currículo, entre outros.

Ribeiro (2021) ressalta que o letramento digital não se restringe ao domínio técnico das ferramentas, mas envolve compreender criticamente os textos e discursos que circulam em ambientes digitais, que são marcados pela diversidade de linguagens e pela velocidade de circulação de informações. Na perspectiva da autora, os letramentos digitais ampliam as possibilidades de participação social e cultural, permitindo que sujeitos não apenas consumam, mas também produzam conteúdos, tornando-os agentes ativos nos processos comunicativos contemporâneos.

Quando transpomos essas considerações para a realidade das escolas paranaenses, podemos notar as incoerências acerca dos conceitos de letramento digital, pois o que é proposto pela SEED-PR não condiz com os ideários de cidadania digital, ao contrário, trata as práticas sociais digitais como a substituição de uma ferramenta pela outra, nesse caso o caderno/livro pelo computador.

Freire (1989) afirma que toda prática de ensino deve partir das experiências concretas dos indivíduos, ideia que evidencia o quanto o trabalho com gêneros na perspectiva dos letramentos na escola do campo é também uma forma de resistência cultural e de fortalecimento identitário. Portanto, ao incorporar as práticas sociais das comunidades Caiçara e Faxinalense nos processos de ensino e aprendizagem, a escola contribui para que os estudantes não apenas aprendam conteúdos formais, mas também reconheçam sua história, seus valores e sua importância no cenário social. Afinal,

O trabalho pedagógico das escolas, ao partir das experiências organizativas, políticas e culturais dos diferentes grupos sociais, contribui significativamente para o fortalecimento de suas identidades socioculturais e a melhoria da autoestima dos camponeses (Lima, 2014, p. 115).

Para isso, A. Santos (2014) afirma que é fundamental adotar novas práticas educativas e pedagógicas que reconheçam e valorizem os contextos em que as pessoas vivem, bem como sua cultura, modos de vida e formas de expressão. Assim, poderemos construir uma sociedade em que, por meio da educação, aprendamos a respeitar a diversidade presente no cotidiano.

A relação entre os pressupostos teóricos apresentados evidencia que os gêneros textuais e as práticas de letramento são essenciais para que a escola do campo cumpra sua função social: promover uma educação contextualizada, crítica e transformadora, que valorize a cultura dos povos do campo e garanta aos jovens

estudantes a possibilidade de se afirmarem como sujeitos históricos, culturais participativos em sociedade.

6.1 PROPOSTAS DE ABORDAGEM

Com base na pesquisa, no produto educacional preparado por D. Martins (2019), e seus respectivos resultados, foi criada uma vertente direcionada aos grupos estudados. Unindo o aporte teórico, o contexto da pesquisa, as demandas e considerações feitas pelos envolvidos nos momentos de roda de conversa e a análise dos resultados, as sugestões de abordagens serão iniciadas, comentando o material preparado, em apêndice a neste trabalho, que tem como objetivo trabalhar gêneros textuais que supram algumas demandas identificadas por meio desta pesquisa, nos anos finais do Ensino Fundamental.

O material proposto, que está no apêndice da tese, foi nomeado pensando na ordem dos gêneros escolhidos para as comunidades: “**Cultura: heranças do passado, vozes do presente e horizontes do futuro**”. A criação da capa foi elaborada por meio de ferramentas de IA.

Após adequações, o resultado foi uma capa que contempla alguns aspectos característicos dos dois grupos pesquisados, deixando clara a valorização de suas respectivas atividades, bem como as paisagens naturais que permeiam os locais visitados.

Figura 27 – Capa do material proposto



Fonte: arquivo da autora, criado por IA (2025).

O material é dividido em sete seções:

- O que é gênero textual;
- Receita;
- Abaixo-assinado;
- Infográfico;
- Relato de Memória;
- Mapa turístico;
- Currículo;

No primeiro momento, é apresentada a definição de gênero textual, contando com exemplos de diferentes textos, comuns à realidade dos alunos, com temas voltados à realidade do campo. Na sequência, o estudante é convidado a

compreender que cada gênero textual possui traços característicos a serem analisados. Desse modo, há uma lista de tópicos, que servem como ponto de partida, propostos por G. Santos (2013), para facilitar a compreensão dos gêneros textuais.

Esses tópicos são enumerados e possuem definições e exemplos práticos, a fim de que os alunos possam compreender de forma simples, clara e concisa. Após as definições e exemplos, o material apresenta exercícios de identificação dos tópicos em diferentes gêneros textuais. Espera-se com essa seção que os alunos compreendam que os gêneros textuais fazem parte de nossas práticas sociais e estão presentes em vários momentos cotidianos, por isso é importante compreender suas particularidades. Em um último momento, eles são convidados a socializarem alguns gêneros textuais que usam no decorrer de seus dias.

Na sequência dos estudos acerca da definição dos gêneros textuais, seguem as seções com textos específicos voltados às comunidades visitadas. Os gêneros receita, abaixo-assinado e infográfico são direcionados aos Caiçaras; relato de memória, mapa turístico e currículo aos alunos pertencentes à região dos Faxinais.

De acordo com as abordagens teóricas e toda a questão cultural que permeia este estudo, optou-se por um trabalho que, culturalmente, trate do passado, em seguida do presente e, por último, do futuro. Em outras palavras, os seis gêneros apresentados, a seguir, contribuem com a valorização cultural nesses três tempos: os três primeiros para a cultura Caiçara e os seguintes para a cultura Faxinalense. Afinal, “Letrar [...] é, principalmente, entender os desdobramentos sociais e desenvolver a autonomia necessária para estabelecer contato com a vida cidadã e democrática, através de um uso emancipado da linguagem” (Brambila, 2024, p. 31).

6.1.1 Gêneros Voltados à Comunidade Caiçara

Levando em consideração um dos gêneros sugeridos pelos alunos, e os aspectos históricos, os quais mostram que a região de Guaraqueçaba foi formada por pessoas de várias culturas e isso teve influência direta na produção e culinária local, o primeiro gênero a ser estudado é a **receita culinária**.

Esse gênero foi selecionado, pois os alunos, durante a roda de conversa, apontaram a necessidade de registrar receitas de doces, broas, bolachas, dentre outras, feitas pelas pessoas mais velhas, pois essas receitas vão se perdendo com o tempo, pela falta de registros escritos. Ponderou-se, então, uma proposta que, além

de estudar e compreender as características do gênero receita culinária, prevê um trabalho que posteriormente resulte em um registro escrito com as receitas locais.

A receita escolhida para trabalharmos o gênero foi o “Pé de moleque de mandioca na folha de bananeira”. Os produtos utilizados como ingredientes são comuns à culinária Caiçara, fazem parte da cultura local e o doce foi utilizado como exemplo por uma das alunas no momento da roda de conversa. A técnica de assar alimentos envoltos na folha da bananeira é um costume antigo advindo da cultura indígena que, em alguns casos, foi substituído pelo papel manteiga e perdeu sua originalidade. Após a leitura, os alunos farão exercícios de identificação do objetivo de produção de uma receita, bem como as partes que a compõem, a autoria, dentre outros.

Aproveitando este momento, foi falado da importância da culinária local, mostrando rótulos de produtos industrializados que são produzidos na região. No final, será proposto aos alunos que entrevistem um familiar, vizinho ou amigo idoso e anotem uma receita que eles julgam importante de ser anotada para não se perder com o tempo. O material apresenta um campo onde eles deverão fazer o registro. Para fechar esse assunto, vamos propor a criação de um pequeno livro de receitas, apresentando dicas de como criar uma capa e ilustrar as receitas, mostrando *prompts* a serem utilizados em aplicativos de IA.

Dessa unidade, almeja-se que o estudante compreenda a importância de registrar e/ou aprender receitas e outros costumes da sabedoria de seus antepassados, para que esses valores e sabores perdurem com o passar do tempo e das gerações. Unir as receitas antigas, utilizando ferramentas de IA, faz dessa tecnologia um facilitador dos processos de registro, além de promover a cultura local e as práticas de letramento digital.

O estudo do cenário atual das comunidades atendidas pela escola, tanto em Porto da Linha quanto na extensão de Itaqui, aponta para a problemática dos deslocamentos por conta das más condições da rodovia e das estradas que cortam o local. A demora na pavimentação da PR-405 e o descaso com sua manutenção e de outras estradas de terra inviabilizam qualquer tipo de transporte em épocas de chuva, suspendendo o direito de ir e vir dos habitantes locais.

Pensando nessa questão do presente e a participação da professora que sugeriu o trabalho com um gênero que promovesse a argumentação, foi escolhido o gênero **abaixo-assinado**, visando atender essa demanda das comunidades

atendidas, além de integrar o conhecimento às práticas sociais e a escola à comunidade.

Essa parte tem início com uma foto da estrada local em dia de chuva e algumas perguntas sobre esse assunto, objetivando a participação dos alunos e a contextualização do abaixo-assinado que é apresentado. Após a participação dos estudantes, há um momento de leitura de um abaixo-assinado solicitando a pavimentação de uma estrada rural na cidade de Domingos Martins, Espírito Santo.

Antes de iniciar as discussões acerca do assunto do texto, os alunos devem fazer um levantamento do evento deflagrador, objetivo, destinatário, autor, dentre outros aspectos do abaixo-assinado apresentado. Na sequência, eles grifam pontos que acreditam que os moradores da Comunidade citada têm em comum com a realidade deles.

Depois de socializarem os pontos em comum, os discentes são convidados a enumerar mais pontos que consideram relevantes para suas realidades. Nesse momento, o material fala da importância da argumentação, bem como as estratégias linguísticas a serem adotadas no momento da escrita. Com base nas teorias de Koch e Elias (2018), tratamos, de forma simplificada, tópicos como: definição da tese; presença de leis e normas que fundamentam o pedido; relações de causa e consequência; dados da comunidade; apelo aos valores de justiça, saúde, educação e bem-estar coletivo; exploração da ideia de urgência; recursos linguísticos persuasivos e organização textual.

A seguir, o material apresenta algumas questões de identificação e propõe a construção de um abaixo-assinado coletivamente. Ao final, a fim de promover o letramento digital, há informações de canais, onde e como o abaixo-assinado pode ser disponibilizado *on-line*, sugerindo *sites* gratuitos para tal.

O terceiro gênero trabalhado na comunidade Caiçara é o **infográfico**. Essa preferência se deu ao pensar no futuro da comunidade e dos estudantes que se tornarão trabalhadores da região. O infográfico é um gênero que pode ser aplicado em inúmeros assuntos, como uma forma de otimizar, organizar e ilustrar determinadas informações.

Na roda de conversa, quando os discentes falaram sobre a abordagem de temas relacionados à sustentabilidade e à possibilidade de trabalhar com instruções acerca do plantio de algumas espécies agricultáveis, surgiu a opção por falar do conceito de agrofloresta.

Esse modelo de produção está alinhado às leis ambientais e se enquadra nas possibilidades do local, se devidamente aplicado e orientado. Basicamente, a agrofloresta é um sistema sustentável, o qual integra árvores, cultivos agrícolas e até mesmo animais, promovendo a produção de alimentos e conservação ambiental. As escolhas são feitas a partir das características do solo, clima e flora já existente. Assim, permeando os espaços com plantas de diferentes tamanhos, é possível produzir e gerar recursos naturais de conservação do solo.

Para dar início a esse assunto, apresentamos uma imagem que retrata a agrofloresta, seguida de uma pequena definição. Em seguida os estudantes são convidados a participar, falando se já viram algo parecido, ou qual seria a viabilidade desse tipo de produção na região em que vivem.

Na sequência, haverá o infográfico “Passo a passo para um sistema agroflorestal”, que resume as escolhas corretas, a preparação do solo, a delimitação dos espaços, o plantio e os resultados a curto, médio e longo prazo desse meio de produção. Como as agroflorestas são uma tendência, principalmente em regiões de mata atlântica, esse modelo se torna interessante ao pensarmos no futuro da comunidade estudada.

Após a leitura, são trabalhados os traços característicos desse gênero, abordando a multimodalidade do texto, sua veiculação, objetivos e público-alvo. Acerca dos aspectos linguísticos, conforme discutido por Rojo (2012), esse gênero textual é bastante dinâmico na integração de múltiplas semioses, possibilitando o trabalho além da escrita. A construção de sentidos exige concisão e objetividade, que se materializam na escolha das palavras-chave, no uso de frases curtas e na predominância dos verbos no presente. Ao mesmo tempo, a coesão e a coerência na articulação entre títulos, subtítulos, legendas, gráficos, ícones e esquemas também devem ser levadas em consideração.

Nesse sentido, a abordagem do infográfico à luz da teoria dos multiletramentos aponta para o foco na multimodalidade como prática de linguagem, e contribui para o desenvolvimento de múltiplas práticas de letramento.

Então, propõe a criação de um infográfico em que os estudantes poderão escolher entre o ciclo de produção e industrialização da banana ou do palmito produzidos na região. Para isso, o material propõe um passo a passo, com sugestões de *sítes* para pesquisa e sugere o uso do Canva na digitalização de seus infográficos.

A partir da sequência de estudos proposta para os alunos da comunidade Caiçara, foi possível demonstrar um trabalho que aborda as práticas sociais dos estudantes, levando em consideração os três tempos. Para valorizar a cultura de seus antepassados e seus familiares mais velhos, o trabalho com um gênero comum às práticas das pessoas entra como uma forma de registrar seus sabores, para que as receitas e os modos de fazer locais não se percam com o passar do tempo. Tratando do tempo presente, o gênero abaixo-assinado contribui diretamente na inserção desses alunos em práticas de cidadania, ao passo que eles comecem a questionar e tomar providências acerca da melhoria da realidade local. As questões do futuro estão inseridas no estudo do gênero infográfico, a partir do momento em que são feitas as discussões acerca do meio ambiente e da forma sustentável de produzir alimentos, tanto para o próprio sustento, quanto para a comercialização.

6.1.2 Gêneros Voltados à Comunidade Faxinalense

Um dos aspectos que ficou evidente na escola que atende à comunidade Faxinalense é o fato de que todos se conhecem, sabem das atividades que cada família desenvolve, e há uma proximidade do ensino com a realidade local. Inclusive os professores, mesmo os que não moram na comunidade, conhecem as famílias e têm contato constante com os moradores da região.

Desse modo, pensando no resgate de tantas práticas de interação, trabalho, religiosidade e ajuda mútua dos povos Faxinalenses, o primeiro gênero a ser proposto diretamente à comunidade Faxinalense é o **relato de memória**. Durante a visita na escola, foi possível constatar também que já existe a preocupação de registrar algumas informações advindas de pessoas mais velhas que possuem algumas responsabilidades na região.

Caminhando pela mesma linha, promover o estudo e a produção de relatos de memória é mais uma forma de manter viva a cultura dos povos Faxinalenses que, apesar de terem perdido territórios, não perderam sua essência de espírito coletivo. Dessa forma, o início dos estudos desse gênero, dá-se com algumas perguntas que direcionam os estudantes a relembrem histórias de suas infâncias, bem como histórias contadas por seus familiares em situações informais.

Depois, o material apresenta um texto com memórias sobre os puxirões³⁴ no oeste do Paraná. Os fragmentos foram retirados de uma pesquisa que retrata várias histórias acontecidas nos Faxinais desta região. A escolha desses fragmentos se deu, pois, a intenção era trabalhar textos com marcas de linguagem próprias, sem correções. As memórias relatadas falam de como eram feitas as comunicações e combinados que antecediam os puxirões.

Após a leitura, o estudo propõe atividades de identificação dos traços característicos desse gênero textual. Nesse caso, dará ênfase à linguagem utilizada, que se manteve original após a publicação, pois esse gênero lida com lembranças e modos de falar que remetem ao tempo, espaço e à identidade sociocultural do enunciador.

O material sugere, então, o estudo das relações entre oralidade e escrita, abordando algumas marcas de oralidade, discute o processo de transcrição em um relato de memória; identificação de algumas marcas regionais de linguagem, em que os alunos irão falar sobre expressões utilizadas em sua comunidade, família ou geração; e a reflexão acerca das variações linguísticas, expondo alguns tipos de variantes e discutindo o preconceito linguístico.

A última atividade referente a esse gênero textual aponta para a pesquisa e produção de um relato de memória, por meio de entrevista com pessoas mais velhas. Após coletarem os relatos, através de gravações, será apresentada a sugestão de criar um compilado desses relatos, fazendo uso de ferramentas digitais de IA, tanto na transcrição, quanto na edição do material.

No final, há dicas de como gravar um relato de memória e ativar a digitação por meio da fala, para que seja mais fácil fazer a transcrição, além de indicar aplicativos que contribuem no momento da edição.

Ao pensar no seguimento dessas atividades, é possível constatar que o estudo do gênero relato de memória pode contribuir culturalmente, pelo fato de dar ênfase às histórias e costumes do passado, por meio dos fatos contados pelas pessoas mais velhas que vivem na comunidade.

Para que os alunos construam os saberes pensando no contexto atual da comunidade, optou-se pela escolha do gênero **mapa turístico**. Conforme relatado,

³⁴ Os puxirões (também chamados de *pixirões* ou *puxiruns*) eram formas tradicionais de mutirão ou trabalho coletivo baseado na ajuda mútua e na reciprocidade.

eles já produziram mapas do transporte e da água da comunidade, os quais ficam expostos na escola, logo possuem uma certa noção de alguns aspectos desse gênero. Então, aliado ao fato de que o local possui bastante movimentação turística, com espaços de cachoeiras, trilhas, hotéis, restaurantes, dentre outras atrações, seria importante que eles assimilassem as particularidades desse gênero de texto.

Para iniciar o assunto, há uma imagem da região em que os alunos vivem, printada do aplicativo *Google Maps*. Em seguida, eles serão convidados a identificar onde ficam os locais turísticos do entorno da comunidade. Na sequência, algumas perguntas norteiam uma discussão acerca da importância do turismo para o local.

Então, partindo para o texto a ser trabalhado, o material irá apresentar um mapa turístico da região de Urubici-Santa Catarina. O mapa contempla pontos turísticos e outros lugares, como polícia, hospital, centro de informações, bombeiros, postos de combustíveis, dentre outros. Além disso, mostra vários elementos como legenda, título, logomarca, dentre outros recursos com características multimodais.

Após elencar as particularidades do gênero em questão, o material aborda as relações entre modos verbais e visuais, construção de sentidos, letramento visual e digital, tratando assim de aspectos básicos do conceito de multiletramentos proposto por Rojo (2012).

Com atividades de identificação, propõe-se a assimilação dos conteúdos e, na sequência, apresentamos dicas de como editar um mapa turístico em ferramentas digitais como o Canva.

Ao trabalhar essa sequência de estudos com o gênero mapa turístico, é possível promover práticas de letramento digital, visual e cartográfico, oportunizando aos alunos a capacidade de retratar os pontos turísticos locais e contribuir para a organização de passeios na região. Afinal, nada melhor que os próprios moradores para guiar os passeios turísticos.

No que diz respeito aos estudos que tratem do futuro dos estudantes, levamos em consideração os pedidos dos alunos e professores, fugindo um pouco dos aspectos culturais almejados nesta pesquisa. Entretanto, no decorrer dos processos, entende-se que é possível aliar o gênero a ser estudado com a cultura local.

Durante a roda de conversa, os participantes afirmaram que boa parte da população local desenvolve atividades remuneradas nas empresas locais, como madeireiras e mineradoras. Inclusive vários alunos da escola participam do programa “Adolescente Aprendiz”, trabalhando nesses locais.

Desse modo, optou-se por sugerir um estudo do **gênero currículo**, a fim de auxiliar os alunos e familiares que almejam ingressar no mercado de trabalho local. Apesar de toda questão ambiental e impactos culturais gerados pela presença das grandes empresas no local, entende-se que elas fazem parte da realidade atual e não há a possibilidade de deixarem a região, afinal elas contribuem diretamente na economia das comunidades do entorno. Então, ter moradores locais no quadro de trabalhadores pode contribuir na manutenção do que ainda resta da cultura e da preocupação com a fauna e flora local. Se para continuarem no campo os jovens precisam sair para trabalhar, que trabalhem em seus territórios!

Essa seção se inicia mostrando uma publicação de divulgação de vagas no programa “Menor Aprendiz” da agência do trabalhador da cidade de Ponta Grossa. Na sequência da imagem, o material traz algumas perguntas que direcionam a participação dos alunos, ao falarem de jovens da comunidade que trabalham por esse programa ou de pessoas que iniciaram os trabalhos nesse contexto, e atualmente ocupam cargos de relevância no local.

Em seguida, o material apresenta um modelo de currículo com informações básicas de um menor aprendiz, previamente preenchido, com dados fictícios. A partir de outras pequenas imagens, será possível demonstrar também que várias empresas promovem a contratação por meio de cadastros em seus respectivos *sítes*.

Após a leitura e discussão, o material apresentará perguntas sobre as características desse gênero textual, objetivando a compreensão de que diferentes gêneros possuem diferentes características. Nos aspectos linguísticos, indica-se o estudo da adequação da linguagem à situação comunicativa, enfatizando que o jovem deve ter esse cuidado durante o preenchimento de um currículo.

A fim de aprimorarem suas práticas, é apresentado um currículo em branco para que os discentes preencham, acompanhado de um *QR Code* da sua versão digitalizada, a fim de que possam usar no futuro ou indicar para outra pessoa.

Para encerrar, no quadro de dicas, há sugestões de vídeos e tutoriais de como se portar em uma entrevista de emprego, além de indicações da melhor forma de preencher um currículo e *links* para testes vocacionais.

Com base no estudo dos gêneros textuais indicados aos alunos da comunidade Faxinalense, é possível concluir a contribuição que esses processos terão na valorização cultural da comunidade. Ao valorizarem o passado e as histórias do local, os alunos, além de preservarem a cultura, terão a oportunidade de conhecer

costumes e tradições que as pessoas mais velhas tinham em seus afazeres. Considerando as práticas do presente, o estudo do mapa turístico promove a valorização do local em que os alunos vivem, incentivando-os a conhecerem melhor o local e a divulgarem as riquezas da comunidade. Pensando no futuro dos jovens Faxinalenses, entende-se que não é possível prover o sustento da família sem que as pessoas saiam de suas pequenas propriedades para buscar outras fontes de renda. Logo, a partir do pedido dos alunos, adotou-se o gênero currículo, com a intenção de incentivar os jovens a buscarem empregos e formações, os quais proporcionam a oportunidade de continuarem vivendo em suas respectivas comunidades, pois os jovens, mesmo saindo para trabalhar, continuam vivenciando a rotina do campo e mantendo os bens culturais de seu povo.

Em resumo, o trabalho proposto com os diferentes gêneros textuais permite articular práticas de letramento, memória cultural e cidadania, respeitando as especificidades das comunidades Caiçara e Faxinalense. Ao explorar o passado, almeja-se promover a valorização das tradições e saberes herdados de seus antepassados, como as receitas e relatos de memória, garantindo a preservação cultural. No presente, os gêneros escolhidos, como abaixo-assinado e o mapa turístico, favorecem a participação ativa dos estudantes na realidade local, fortalecendo a compreensão das práticas sociais e responsabilidade comunitária. Ao pensar no futuro, o estudo do infográfico e do currículo possibilitará que os jovens adquiram competências digitais, ambientais e profissionais, integrando o conhecimento à vida cotidiana e à sustentabilidade econômica das comunidades. Dessa forma, o material não apenas contribui no desenvolvimento do letramento, mas também promove a valorização cultural e a preparação dos alunos para atuarem de maneira consciente e participativa em seus territórios.

As práticas discursivas desenvolvidas nas escolas do campo podem ser compreendidas, à luz da Linguística Textual, como espaços privilegiados de produção de sentidos e de constituição de sujeitos nas interações escolares. Nessa perspectiva, o texto deixa de ser concebido como objeto linguístico estático e passa a ser entendido como uma prática social situada, produzida em contextos específicos de interação, nos quais fatores linguísticos, cognitivos e socioculturais se articulam de maneira indissociável (Koch, 2004; Marcuschi, 2008).

Segundo Koch (2004), o texto configura-se como um evento comunicativo complexo, no qual os sentidos não estão previamente determinados, mas são

construídos na interação entre os sujeitos, a partir de seus conhecimentos de mundo, de suas experiências sociais e das condições de produção do discurso. Essa concepção permite compreender que, nas escolas do campo, os textos emergem de práticas sociais fortemente marcadas pelo contexto comunitário, pela relação com a terra, pelo trabalho coletivo e pela memória cultural das comunidades Caiçaras e Faxinalenses.

Nesse sentido, trabalhar os gêneros textuais com temas voltados à realidade dos estudantes contribui para que os processos de ensino e aprendizagem se tornem situações de interação em que os sujeitos produzem enunciados orientados por uma temática comum, negociando sentidos, retomando referentes e construindo uma progressão temática coletiva.

Do ponto de vista da Linguística Textual, é possível observar que, durante os momentos de interação com assuntos pertinentes à realidade dos alunos, acontecem processos de referenciação, por meio dos quais os participantes constroem e reconstroem os objetos de discurso.

Conforme Koch e Elias (2018), os referentes não são entidades fixas, mas construções discursivas que se estabilizam temporariamente no texto. Nas interações propostas, elementos como “comunidade”, “estrada”, “trabalho no campo” ou “cultura” provavelmente serão retomados, reformulados e ressignificados à medida que diferentes sujeitos tenham acesso a essas informações, revelando um processo coletivo de construção de sentidos no espaço escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito aos processos de inferência, uma vez que grande parte dos sentidos a serem produzidos durante o estudo dos gêneros textuais depende de conhecimentos compartilhados na comunidade. Conforme Koch (2014), a construção de sentido envolve inferências baseadas no contexto sociocultural e na experiência comum dos interlocutores. Nas escolas do campo, essas inferências estão profundamente relacionadas às práticas comunitárias, aos modos de vida locais e às histórias coletivas, o que reforça o caráter situado dessas interações discursivas.

Sob a perspectiva bakhtiniana, os enunciados produzidos durante a leitura de textos com temáticas pertinentes e as interações de sala de aula evidenciam o caráter dialógico da linguagem, uma vez que cada fala se constrói em resposta a falas anteriores e se orienta para possíveis réplicas (Bakhtin, 2003). Assim, os alunos do campo se constituem discursivamente ao assumir posições, concordar, discordar,

complementar ou ressignificar os dizeres dos textos apresentados, revelando que a constituição do sujeito ocorre na e pela interação.

Dessa forma, ao serem analisadas à luz da Linguística Textual, as práticas de letramento apresentadas evidenciam-se como espaços de produção de sentidos socialmente situados, nos quais a linguagem atua como mediadora das experiências individuais e coletivas. Nessas interações, os sentidos não apenas circulam, mas são continuamente (re)construídos por meio de processos de referenciação, inferenciação e progressão temática, revelando a natureza dialógica e interacional do texto. Ao valorizar temas, gêneros e saberes vinculados à realidade campestre, a escola possibilita que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e discursivos, fortalecendo sua participação nas práticas sociais e contribuindo para a construção de aprendizagens significativas, ancoradas em suas identidades culturais e comunitárias.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este percurso investigativo, retoma-se a tese central que orientou este estudo: a defesa de que práticas de letramento e de (multi)letramentos, articuladas ao ensino de gêneros textuais e mediadas por materiais didáticos contextualizados, podem contribuir de modo significativo para a valorização cultural e para o fortalecimento identitário de estudantes das escolas do campo, especificamente das comunidades Caiçara e Faxinalense no Paraná. Ao longo desta pesquisa, buscou-se demonstrar que a Educação do Campo não se configura como uma simples modalidade administrativa da Educação Básica, mas é resultado de lutas históricas, tensionamentos políticos e reivindicações sociais que buscam o reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos.

O diálogo estabelecido com os aportes teóricos de Caldart (2008, 2011), Pires (2012) e Puziol (2012, 2015) possibilitou compreender a constituição histórica da Educação do Campo como movimento de resistência à lógica da educação rural tradicional, marcada por perspectivas produtivistas e descontextualizadas. Em consonância, as contribuições de Rojo (2012, 2015) e Marcuschi (2008, 2018) fundamentaram a compreensão da linguagem como prática social, defendendo o ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais situados e de letramentos que dialoguem com as práticas efetivamente mobilizadas nas comunidades.

Os dados produzidos nas visitas de campo e nas rodas de conversa evidenciaram que, embora as escolas investigadas demonstrem compromisso com seus estudantes, ainda enfrentam limitações estruturais e pedagógicas que dificultam a consolidação de um ensino plenamente contextualizado. A ausência de materiais didáticos que contemplem as especificidades culturais das comunidades Caiçara e Faxinalense reforça a necessidade de propostas que considerem os saberes locais, as práticas produtivas, as tradições e as formas próprias de organização social desses grupos.

Constatou-se que, quando a cultura local é incorporada às práticas pedagógicas, há um fortalecimento do sentimento de pertencimento e maior engajamento discente. A linguagem, nesse contexto, deixa de ser compreendida como conteúdo abstrato e passa a ser reconhecida como instrumento de ação social, de produção de sentidos e de participação comunitária. Assim, reafirmamos que o

ensino de gêneros textuais, articulado às práticas de letramento situadas, constitui-se como possibilidade concreta de aproximação entre escola e comunidade.

Ao retomar os objetivos apresentados na introdução desta tese, é possível afirmar que o percurso construído ao longo da pesquisa permitiu não apenas alcançá-los, mas também reafirmar convicções que foram sendo fortalecidas a cada fase (leituras, visitas, rodas de conversa e análises).

O objetivo geral - auxiliar o docente de Língua Portuguesa na promoção de um ensino que considere as particularidades culturais das comunidades do campo, por meio de um material didático contextualizado - foi sendo concretizado gradativamente, como quem prepara a terra antes do plantio. A escuta atenta aos sujeitos das comunidades Caiçara e Faxinalense, aliada ao embasamento teórico, possibilitou a construção de propostas que dialogam com as práticas sociais locais. Não se trata apenas de sugerir atividades, mas de reafirmar que o ensino da língua também deve reconhecer identidades, histórias e modos de vida. Ao selecionar gêneros textuais vinculados às demandas reais das comunidades, buscou-se fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes e evidenciar que seus saberes têm lugar legítimo no espaço escolar.

No que se refere ao primeiro objetivo — realizar uma revisão da literatura acerca da Educação do Campo —, o estudo permitiu compreender que essa modalidade de ensino nasceu da luta, da resistência e da necessidade de reconhecimento dos povos do campo. Ao revisitar o percurso histórico da Educação do Campo e contrastá-lo com a antiga Educação Rural, tornou-se evidente que, embora avanços tenham sido conquistados, ainda há um distanciamento entre os princípios defendidos nos documentos oficiais e a realidade vivenciada nas escolas investigadas. Essa constatação não surge como crítica isolada, mas como convite à continuidade do debate e à efetivação de práticas que valorizem, de fato, os sujeitos do campo.

O segundo objetivo específico, que propunha discutir as práticas de (multi)letramentos e a teoria dos gêneros textuais sob uma perspectiva sociocultural, foi alcançado ao evidenciar que a linguagem não pode ser compreendida dissociada da vida. Ao articular cultura, letramento e ensino de Língua Portuguesa, a pesquisa reforça que os textos trabalhados em sala precisam dialogar com as práticas que circulam na comunidade. Quando o estudante percebe que aquilo que aprende na escola pode ser utilizado para reivindicar melhorias, organizar eventos, registrar

histórias ou fortalecer atividades produtivas locais, o ensino deixa de ser mera obrigação curricular e passa a assumir sentido social.

O terceiro objetivo específico — levantar particularidades locais e sugestões de textos a partir das visitas às comunidades — revelou-se um dos momentos mais significativos do estudo. As rodas de conversa mostraram que, embora os estudantes convivam diariamente com práticas ricas e diversificadas, esses saberes raramente são contemplados nos materiais didáticos oficiais. Ao serem ouvidos, alunos, professores e gestores expuseram demandas concretas: textos ligados à preservação cultural. Esses relatos constituíram o alicerce das propostas apresentadas, demonstrando que a pesquisa não se construiu de forma distante, mas em diálogo com os sujeitos envolvidos.

Por fim, o objetivo de propor um material didático contextualizado, organizado a partir de gêneros voltados às comunidades Caiçara e Faxinalense, materializou-se nas sugestões apresentadas no capítulo de análise. A escolha de três gêneros para cada comunidade não foi aleatória, mas resultado da escuta, da observação e da compreensão das necessidades locais. Ainda que o material não tenha sido aplicado nesta etapa da pesquisa, sua elaboração fundamenta-se em dados concretos e em referenciais teóricos sólidos, indicando caminhos possíveis para práticas pedagógicas mais significativas.

Desse modo, a tese defendida no início deste trabalho — de que práticas de letramento e multiletramentos, articuladas ao ensino de gêneros textuais e mediadas por materiais contextualizados, podem promover valorização cultural e maior engajamento escolar — mostrou-se consistente à luz das análises realizadas. As evidências coletadas indicam que aproximar escola e comunidade não é um gesto complementar, mas essencial.

Ao concluir este percurso, compreende-se que esta tese é também fruto de encontros: encontros com sujeitos, histórias, desafios e resistências. Assim como no cultivo da terra, cada etapa exigiu preparo, cuidado e paciência. O resultado não é definitivo, pois a educação é processo contínuo, mas representa uma colheita possível neste momento. Que este estudo possa contribuir para que outras sementes sejam lançadas em diferentes comunidades do campo, fortalecendo uma educação que reconheça, valorize e respeite os saberes daqueles que vivem e produzem na terra.

REFERÊNCIAS

- ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifesto ANPEd sobre a BNCC e a centralização curricular**. Brasília: ANPEd, 2018. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_18. Acesso em: 6 jan. 2026.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, Marco André Franco de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. **REVELLI**: Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 7, n. 1, p. 63-76, jun. 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/23d3ea9a-56d7-4c8e-9d1f-56fdb9e38b0/content>. Acesso em: 12 jan. 2026.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manifesto.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- BAHR, Gustavo Conceição. Populações tradicionais e a preservação dos recursos naturais: os faxinais do Paraná. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 14., on-line, 2021. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2021. p. 1-12. Disponível em: <https://dc-mx.9c1c5777875a.conedu.com.br/artigo/visualizar/78347>. Acesso em: 22 ago. 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail (org.). **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. Galvão Gomes, Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTABURU, Xavier. Faxinalenses do Paraná. **Repórter Brasil**, São Paulo, 27 jan. 2018. Disponível em: <https://especial.reporterbrasil.org.br/comunidadestradicionais/faxinalenses-do-parana/>. Acesso em 26 fev. 2026.
- BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam as atividades e pessoas. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.
- BOAS, Franz. **The mind of primitive man**. New York: Macmillan, 1911.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 73-79.

BRAMBILA, Guilherme. **Territórios do Letramento**. São Paulo: Contexto, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 maio 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/de/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, São Paulo, n. 8, p. 11-12, 1959.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso: 20 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo PRONACAMPO:** Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo PRONACAMPO:** Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Brasília, DF: MEC, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Educação Tutorial (PET) Comunidades do Campo.** 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/pet-comunidades-do-campo>. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa - Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição (1967).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Brasília, DF, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 26 fev. 2026.

BÜRMANN, María Gil. Los aspectos socioculturales del mundo hispánico: nuevas perspectivas en la enseñanza de E/LE. *In:* MIRANDA, Alberto Poza (org.). **Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE.** Recife: Bagaço, 2008. p. 292-370.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In:* ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 89-131.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. *In:* PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos Temáticos:** Educação do Campo. Curitiba: SEED-PR, 2008. p. 23-34.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).** Luziânia, Goiás, 2012. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por_uma_educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 26 fev. 2026.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Por uma educação do campo**: campo - políticas públicas - educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. Traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-158.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2025.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1970.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Edusp, 2017.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 9. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1984.

CHANG, Man Yu. **Sistema Faxinal**: uma forma de organização camponesa em desagregação no Centro-Sul do Paraná. 1985. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1985.

CHANG, Man Yu. **Sistema Faxinal**: uma forma de organização camponesa em desagregação no Centro-Sul do Paraná. Boletim Técnico nº 22 – IAPAR. Londrina, 1988. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/11335>. Acesso em: 26 fev. 2026.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. **Diversidade biológica e culturas tradicionais litorâneas**: o caso das comunidades Caiçaras. São Paulo: USP, 1988.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: NUPAUB/USP/Hucitec, 2008.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. **Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar**. São Paulo: Ática, 1983.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana; ARRUDA, Rinaldo S. V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. São Paulo: USP, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. *In*: BUAINAIN, Antônio Márcio (org.). **Luta pela terra**,

reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil. Campinas: Unicamp, 2005. p. 25-66.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2009.

FLEISCHFRESSER, Vanessa. **Modernização Tecnológica da Agricultura**. Curitiba: Livraria Chain, 1988.

FOLHA DE LONDRINA. Penúltima cidade "isolada" do PR começa a ganhar ligação asfáltica. **Folha de Londrina**, Londrina, 21 e 22 jun. 2025. Caderno Especial, p. 9. Texto de Celso Felizardo e Heloísa Gonçalves.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERKE DE JESUS, Janinha. **Sentidos da formação docente para a profissionalização**: na voz do professor do campo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_8089_TESE%20JANINHA%20GERKE%20D%20JESUS20240902-200855.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. Design e tecnologias digitais: tensões e perspectivas para o letramento. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles; SOUZA, Jerônimo Coura de; SILVA, Rogério Barbosa da (org.). **Leitura e escrita em movimento**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 169-183.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/censos/censo-demografico-2024.html>. Acesso em: 22 set. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**: População e Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 26 fev. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resultados. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/resultados/censo-escolar>. Acesso em: 26 fev. 2026.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico de Desenvolvimento Econômico e Social - Município de Guaraqueçaba**. Curitiba: IPARDES, 2020. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83390>>; Acesso em: 8 jul. 2020.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Fandango Caiçara**. Brasília: IPHAN, 2012. Disponível em: <https://bcr.iphan.gov.br/bens-culturais/fandango-caicara/>. Acesso em: 22 set. 2025.

KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Por uma educação básica do campo**: memória. Brasília: UnB, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Elmo de Souza. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da (org.). **Diálogos sobre educação do campo**. 2. ed. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 107-128.

MACHADO, Brasil Pinheiro. Formação da estrutura agrária tradicional dos Campos Gerais. In: **Boletim UFPR**, 3. Curitiba: UFPR, 1963. p. 8. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374867359_Brasil_Pinheiro_Machado. Acesso em: 26 fev. 2026.

MAINARDES, Luísa Lis Andrade. **Notícias de uma resistência coletiva**: um livro-reportagem sobre Sete Saltos de Baixo, o último faxinal de Itaiacoca. 2022. Projeto de produto e documento monográfico (Graduação em Comunicação Social) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/77972>. Acesso: 15 jul. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 19-36.

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

MARTINS, Daiane Aparecida. **Escolas do campo**: uma proposta de valorização cultural por meio das práticas de letramento. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4655>. Acesso em: 13 jan. 2026.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MUNIZ, José Carlos. Lenda Guaraqueçabana III: o saci no fandango caiçara. **Nosso Pixirum**, Guaraqueçaba, 26 abr. 2015. Disponível em: <https://informativo-nossopixirum.blogspot.com/2015/04/lenda-guaraquecabana-iii-o-saci-no.html>. Acesso em: 22 set. 2025.

NERONE, Maria Magdalena. **Sistema Faxinal**: terras de plantar, terras de criar. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

NLG. New London Group. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 19-42.

PARANÁ. **Decreto nº 3.466, de 14 de agosto de 1997**. Institui a Área Especial de Uso Regulamentado (ARESUR) no Estado do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, PR, 1997.

PARANÁ. **Decreto nº 721, de 2022**. Declara situação de emergência no Município de Guaraqueçaba, Estado do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, PR, 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Atlas Geográfico do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Gabinete do Secretário. **Resolução nº 3.550/2022 – GS/SEED, de 2022**. Dispõe sobre a avaliação no âmbito da rede pública estadual de ensino do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, PR, 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Fazenda. **Resumo de Cálculo por Município: Índice de Participação dos Municípios (IPM) - Ponta Grossa. Exercício 2021, Ano-base 2023**. Curitiba: SEFA/SEFANET, [2024]. Disponível em: https://www.sefanet.pr.gov.br/FPM_DFC/Internet/frmConsultaIndFPM2.asp?eIndice=2023&eExercicio=2021&eTpIndice=0&eMunicipio=201;Ponta%20Grossa. Acesso em: 26 fev. 2025.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação do Estado. **Currículo Paranaense para o Ensino Fundamental - Anos Finais**. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep#:~:text=A%C3%A7%C3%B5es%20Con>

[sultas-Curr%C3%ADculo%20da%20Rede%20Estadual%20Paranaense%20\(Crep\),cada%20ano%20do%20Ensino%20Fundamental](#). Acesso: 17 jul. 2025.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação do Estado. **Resolução SEED nº 7.123, de 9 de novembro de 2022**. Estabelece normas complementares para o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de diretores e diretores auxiliares das instituições de ensino da rede estadual de Educação Básica do Paraná e dispõe sobre os procedimentos complementares referentes à sua atuação, atribuições e competências. Diário Oficial, Curitiba, n. 11298, 10 nov. 2022. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/wp-content/uploads/resolucao-seed.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025.

PASSOS, Marta Pinheiro. Livro didático de Língua Portuguesa: tecnologia a serviço de que? In: RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles; SOUZA, Jerônimo Coura de; SILVA, Rogério Barbosa da (org.). **Leitura e escrita em movimento**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p.147-156.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. **Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná**: forças contra-hegemônicas. Curitiba: CRV, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**: desafios e práticas. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

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

ROSSI, Rafael. Educação do campo: **questões de luta e pesquisa**. Curitiba: CRV, 2014.

SANTOS, Ana Célia de Sousa. Educação, diversidade e práticas educativas no contexto do campo. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da (org.). **Diálogos sobre educação do campo**. 2. ed. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 39-54.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. Da dissertação ao ensaio escolar: uma nota sobre essa transformação. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 128-146, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16194/13893>. Acesso: 25 ago. 2019.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. **Elementos de argumentação na produção de gêneros textuais no Ensino Médio**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/fa2164ad-675c-4e5d-ab31-4d57778bb3a1>. Acesso em: 26 fev. 2026.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETTO, Mário. Por uma educação no campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, [s. l.], n. 3, p. 45-60, 2011. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/entrelacando/article/view/15443>. Acesso em: 26 fev. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

SOUZA, Maria Antônia de (org.). **Educação do Campo**: políticas públicas, práticas pedagógicas e produção científica. Curitiba: CRV, 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa em educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Pesquisa qualitativa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2009.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive culture**: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom. London: John Murray, 1871.

VELTEN, Alessandra Reinholz; SOBRINHO, Eliana de Deus; POMPERMAYER, Soraya. Narrativas de um professor pomerano. In: FOERSTE, Erineu (org.). **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020. p. 89-109.

WILLIAMS, Raymond. **Culture and society**: 1780-1950. London: Chatto & Windus, 1976.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Sugestão de material



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

DAIANE APARECIDA MARTINS

CULTURA:

HERANÇAS DO PASSADO, VOZES DO PRESENTE E
HORIZONTES DO FUTURO

Sugestão de material apresentado junto à
tese de doutorado em Estudos da
Linguagem pela Universidade Estadual de
Londrina, sob orientação da Professora
Doutora Isabel Cristina Cordeiro.

Londrina

2026

SUMÁRIO

1 O que é gênero textual?	2
2 Receita	8
3 Abaixo-assinado	14
4 Infográfico	22
5 Relato de memória	27
6 Mapa turístico	33
7 Currículo	39
Referências bibliográficas	49

APRESENTAÇÃO

Este material nasce do diálogo entre pesquisa acadêmica, escuta sensível das comunidades escolares e compromisso com a valorização das culturas do campo. A partir dos resultados de pesquisas desenvolvidas, constitui um desdobramento pedagógico que articula teoria e prática, respondendo às demandas apresentadas por estudantes, professores e moradores das comunidades Caiçara e Faxinalense.

Ancorado nos pressupostos da Linguística Textual, dos estudos dos gêneros discursivos e da perspectiva dos multiletramentos, o material compreende a linguagem como prática social situada. Assim, os gêneros textuais aqui propostos não são tratados como meras estruturas formais, mas como formas de ação social que emergem das necessidades reais das comunidades envolvidas. Ao reconhecer que os textos circulam em contextos históricos, culturais e sociais específicos, esta proposta pedagógica busca promover aprendizagens significativas, vinculadas às experiências concretas dos estudantes.

Organizado em sete seções — incluindo a definição de gêneros textual e os gêneros receita, abaixo-assinado, infográfico, relato de memória, mapa turístico e currículo — o material estrutura-se a partir de uma perspectiva que integra passado, presente e futuro, possibilitando aos estudantes valorizar saberes herdados, refletir sobre as demandas atuais de suas comunidades e projetar sua atuação cidadã e profissional. Ao contemplar as especificidades das comunidades Caiçara e Faxinalense, a proposta articula práticas culturais, memória coletiva, sustentabilidade, turismo e inserção no mundo do trabalho, com o objetivo de fortalecer identidades culturais e promover práticas de letramento contextualizadas e socialmente significativas.

Dessa forma, ao articular linguagem, cultura e território, reafirma-se o papel da escola como espaço de produção de sentidos, fortalecimento identitário e promoção de práticas sociais emancipadoras.

Daiane Aparecida Martins

1 O QUE É GÊNERO TEXTUAL?

Desde a hora em que acordamos até o momento de dormir, estamos o tempo todo nos comunicando. Quando pegamos o celular pela manhã, por exemplo, lemos mensagens, vemos notícias nas redes sociais, assistimos a vídeos ou ouvimos músicas. Em casa, alguém pode estar assistindo ao jornal na televisão ou ouvindo rádio. No café da manhã, muitos produtos trazem informações nas embalagens. Na escola, temos contato com diferentes textos para ler, interpretar e produzir. Além disso, usamos bilhetes, recebemos cupons fiscais, manuseamos dinheiro e conversamos com amigos em vários momentos do dia. Já percebeu como os textos fazem parte de quase tudo o que fazemos no dia a dia?

Nos estudos da linguagem, cada um desses textos, seja falado ou escrito, recebe o nome de **gênero textual**.

Confira alguns exemplos:

Mensagem de *whatsapp*, tutorial, atestado médico, piada, narração de futebol, conversa espontânea, letra de música, memes, anúncio publicitário, notícia, legenda, receita culinária, aula presencial, podcast, rótulo, poesia, cartaz, mapa, tabela nutricional...

Para estudarmos essa grande variedade de gêneros textuais, é importante entender que cada um deles tem características próprias. Ou seja, além do nome (como atestado médico, rótulo, conversa espontânea, reunião de trabalho, entre outros), cada gênero apresenta elementos específicos que precisam ser observados e analisados.

A seguir você verá uma lista que foi organizada com base nos estudos sobre gêneros textuais, que mostram que cada texto é produzido com um objetivo, para um público e em uma situação específica. Os pontos apresentados ajudam você a observar não apenas o que o texto diz, mas como ele foi construído e para que serve. Utilizar essa lista é importante porque ela funciona como um guia, facilitando a análise e a produção de textos. Ao prestar atenção nos elementos que serão abordados, você passa a compreender melhor como cada gênero funciona e aprende a utilizá-lo de

forma adequada nas diferentes situações cotidianas.

1. Nome específico: <i>nome atribuído ao gênero textual</i> 2. Contexto de produção e recepção: a) autor: <i>Quem produziu o texto</i> Nível de autoria: () baixo () médio () elevado – <i>o texto apresenta que medida de originalidade?</i> b) Leitor preferencial: <i>para quem o texto foi destinado?</i> c) Suporte: <i>Através de que material físico o texto chegou ao destinatário?</i> d) Tempo: () determinado () indeterminado – <i>é possível identificar quando o texto foi produzido e quanto tempo levou para produzir?</i> e) Lugar de produção: <i>onde o autor estava quando escreveu o texto?</i> f) Evento deflagrador: <i>qual foi o motivo que levou o autor a produzir o texto?</i> 3. Tema/objeto de estudo/ assunto: <i>Qual o tema central?</i> 4. Função/objetivo: <i>com que objetivo o texto foi produzido?</i> 5. Linguagem/estilo: <i>quais recursos linguísticos foram utilizados? A linguagem é formal ou informal? Simples ou complexa?</i> 6. Organização/estrutura: <i>Como o autor organizou o texto? Parágrafos? Versos? Frases curtas? Quadrinhos? Caixas de texto? Outra organização?</i> Estrutura: <i>Em que ordem os elementos são distribuídos no texto? (Título, parágrafos, logo, nome do autor, foto, legenda...)</i>

Vamos Praticar?

1) Analise os gêneros textuais apresentados e responda ao que se pede:



Anúncio: Postado em: 19 ago. 2024
Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=903291605158591&id=100064332803864&set=a.556301973190891>
Acesso: 10/01/2026

- Nome específico
- Nível de autoria
- Função/objetivo
- Leitor preferencial
- Suporte
- Linguagem/estilo
- Organização



Disponível em: https://www.facebook.com/capivaramemes019/?locale=pt_BR

Acesso: 19 ago. 2026

- Nome específico
- Leitor preferencial
- Suporte

Pinhão

O fogão a lenha esquentava a chapa,
E o pinhão aos poucos tosta a capa;
A água quente vai passando o café,
Combinação perfeita assim se vê.

O olhar festeja essa hora tão certa,
E a lenha estala compondo a festa;
O aroma do café exala pela cozinha,
Chamando até mesmo a vizinha.

Tradição que o povo do sul tem,
Não há como passar a estação sem;
Pinhão e café, o paladar aprova,
Quem come, gosta e não reprova.

Meri Viero

Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-traditionalistas/5279481>

Acesso: 10/01/2026

- Nome específico
- Autor

- Leitor preferencial
- Suporte
- Linguagem/estilo
- Organização
- Estrutura

2) Responda às questões abaixo com suas palavras:

a) Escreva o nome de quatro gêneros textuais que você já produziu ou leu no decorrer de sua vida.

b) Por que é importante entender o processo de construção e recepção de um gênero textual?



Fique por dentro



Esferas de circulação dos textos

Os textos circulam em diferentes espaços da sociedade. Esses espaços são chamados de esferas de circulação. Cada esfera tem objetivos próprios, um público específico e uma forma de linguagem mais adequada.

Veja alguns exemplos:

Esfera **jornalística**
Relacionada à divulgação de informações.
Exemplos: notícia, reportagem, entrevista.

Esfera **escolar**
Ligada ao ambiente de estudo e aprendizagem.
Exemplos: resumo, seminário, texto dissertativo.

Esfera **literária**
Voltada à arte e à criação.
Exemplos: conto, crônica, poema.

Esfera **digital**
Presente na internet e nas redes sociais.
Exemplos: post, comentário, blog, podcast.

Esfera **jurídica** **e** **administrativa**
Relacionada a documentos oficiais e regras.
Exemplos: lei, requerimento, contrato, abaixo-assinado.

Esfera**cotidiana**

Envolve situações do dia a dia.
Exemplos: bilhete, receita, lista de compras.

Entender a esfera de circulação ajuda a perceber qual linguagem usar e como organizar o texto de acordo com a situação e o público.

2 RECEITA

A receita culinária é um gênero textual instrucional que tem como objetivo ensinar o preparo de um alimento. Geralmente apresenta uma lista de ingredientes e um modo de preparo organizado em etapas, com linguagem clara, objetiva e em ordem sequencial. Sua função é orientar o leitor para que consiga reproduzir o prato, seguindo as instruções indicadas.

Leia o texto:

Pé-de-moleque de mandioca na folha de bananeira

ingredientes

 converter medidas

- ☐ 500 gramas de massa de mandioca
- ☐ 100 gramas de margarina
- ☐ 1 xícara de chá de açúcar
- ☐ 1 e 1/2 xícara de chá de coco ralado
- ☐ 400 ml de leite de coco
- ☐ 5 pedaços de folha de bananeira



modo de preparo

- 1 Em uma tigela, misture a massa de mandioca, a margarina, o açúcar e o coco ralado.
- 2 Aos poucos, vá adicionando o leite de coco e mexendo, até obter uma massa pastosa.
- 3 Higienize os pedaços de folhas de bananeira com álcool ou sabão neutro e, na extremidade de cada um, coloque uma fileira de massa.
- 4 Enrole a folha para envolver o recheio, dando três voltas e pressionando bem.
- 5 Transfira para uma forma, asse em forno a 180 °C por 25 minutos e está pronto.
- 6 Agora é só servir! Bom apetite.

Receita de Bruno Manoel

Disponível em: <https://www.receiteria.com.br/receita/pe-de-moleque-na-folha-de-bananeira/>

Acesso: 12 jan. 2026

Você sabia?

A técnica de envolver alimentos em folhas de bananeira antes de assar é muito antiga e surgiu em diferentes regiões tropicais do mundo, onde a bananeira é abundante. Povos indígenas da América Latina já utilizavam essa prática muito antes da colonização, especialmente em preparações feitas na brasa ou em fornos de terra. A folha protege o alimento do contato direto com o fogo, mantém a umidade, conserva o sabor e ainda libera um aroma característico durante o cozimento.

Compreendendo o texto

Identifique, no texto, dados que você considera fundamentais na apresentação da receita.

A partir da leitura, explique qual é o objetivo de uma receita?

A quem você atribui a autoria dessa receita e qual foi o suporte utilizado para sua publicação?

Quais elementos desse texto se assemelham com a cultura do local em que você vive? O que mais chamou sua atenção?

Linguagem da receita

A linguagem utilizada no gênero receita é clara, objetiva e organizada em sequência, para facilitar a compreensão de quem vai preparar o prato. **Predominam verbos no modo imperativo, que indicam instrução ou orientação**, como “misture”, “adicione”, “corte”, “leve ao forno” e “asse por 30 minutos”. Também é comum o uso de medidas exatas, como “1 xícara”, “2 colheres de sopa” ou “500 gramas”, além de expressões que indicam tempo e ordem, como “primeiramente”, “em seguida” e “por último”.

Essa linguagem direta e prática garante que o leitor consiga seguir o passo a passo sem dificuldades.

Falando da gente

Os produtos típicos de Guaraqueçaba e Antonina refletem a riqueza natural e cultural do litoral paranaense. Alimentos como o palmito, a bala de banana, a farinha de mandioca e a farofa artesanal são resultado de saberes tradicionais transmitidos entre gerações e da relação respeitosa com a terra e a mata. Produzidos muitas vezes de forma artesanal, esses alimentos não representam apenas fonte de sustento, mas também identidade, memória e valorização da cultura Caiçara presente na região.

Confira alguns produtos:



Sua vez!

Sabemos que o lugar onde você vive possui inúmeras outras receitas que nem sempre são registradas ou encontradas na internet. Então, nesta atividade propomos que você entreviste um familiar, vizinho ou amigo, de preferência idoso, que possa lhe passar uma receita tradicional que utiliza ingredientes típicos da sua região. Utilize o espaço abaixo para fazer o registro, atentando-se às características do gênero receita.

Proposta

Agora que toda a turma registrou sua receita, que tal juntarmos todas em um livro? Não é tão difícil quanto parece, se utilizarmos as ferramentas corretas!

Para essa atividade, faremos uso do “*ChatGPT*”, uma ferramenta de inteligência artificial que você pode utilizar no computador, tablet ou aparelho de celular.

1º Passo: Baixe ou acesse o aplicativo de inteligência artificial.

Para acessar: <https://chatgpt.com/>

Para baixar: vá na sua loja de aplicativos e pesquise por “*ChatGPT*”

2º passo: Crie a capa

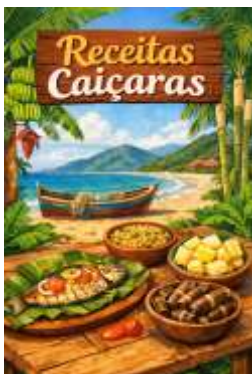
No espaço de escrita, você irá digitar o comando, chamado de “*prompt*”, que será utilizado para a criação da capa.



Por exemplo:

<Criar uma capa de livro com o título “Receitas Caiçaras”, com desenho colorido e alegre. Mostrar uma praia do litoral do Paraná ao fundo, uma canoa de pesca na areia, bananeiras e palmito ao redor. Na frente, uma mesa de madeira com comidas típicas como peixe assado na folha de bananeira, farofa, bala de banana e mandioca.>

Confira o resultado:



Gostou?

Você também pode anexar suas próprias imagens e propor que a IA faça uma composição!

3º Passo: digitalize sua receita

Para digitalizar a receita escrita no exercício anterior, você deverá fotografar, anexar a imagem e escrever o seguinte prompt: <Digitalizar o manuscrito, corrigindo a ortografia e organizando em estrutura de receita culinária>

4º Passo: crie uma ilustração

Com a receita já digitalizada no histórico do chat, peça para que ele crie uma ilustração! Em seguida, copie e cole no editor de textos de sua preferência.

5º Passo: acrescente outras receitas

Peça para seu professor criar um documento compartilhado, no qual cada aluno poderá acrescentar sua receita. Ao final, peça para ele fazer os ajustes necessários e salvar em formato de PDF para que o arquivo possa ser compartilhado em aplicativos de conversa ou outros canais digitais.

*Sugerimos que seja impressa uma cópia para cada entrevistado!

3 ABAIXO-ASSINADO

Analise a imagem:



Disponível em:< https://www.facebook.com/profile.php?id=100063712753801&locale=pt_BR>
Acesso:15 jul. 2025

Discuta com os colegas

- 1) Você reconhece esse local ou passa por situação semelhante?
- 2) Se a Constituição Federal garante o direito de ir e vir, como podemos analisar a situação de pessoas que vivem em regiões com estradas não pavimentadas e de difícil acesso?
- 3) Comente situações em que a falta de pavimentação de uma estrada prejudica os moradores que dependem da mesma para se locomover.

Leia o texto abaixo:



Apoie este Abaixo-Assinado. Assine e divulgue. O seu apoio é muito importante.

Abaixo-Assinado para Pavimentação da Estrada Rural

Para: Exmo sr Prefeito de Domingos Martins

Abaixo-Assinado para Pavimentação da Estrada Rural entre Rio Jucu até condomínio Rio da Montanha – Comunidade de Biriricas, Domingos Martins/ES.

Aos cuidados da Prefeitura Municipal de Domingos Martins, Secretaria de Obras, Departamento de Infraestrutura e demais autoridades competentes,

Nós, abaixo assinados, moradores, produtores rurais e frequentadores da Comunidade Biriricas e adjacências, vimos, por meio deste documento, solicitar formalmente a pavimentação da Estrada rural, situada em nossa região.

A estrada em questão desempenha um papel crucial para o deslocamento diário de centenas de pessoas, facilitando o escoamento da produção agrícola local, o transporte escolar e o acesso a serviços essenciais como saúde e comércio. Atualmente, a estrada encontra-se em condições precárias, o que gera diversos transtornos para os usuários, como:

- * Dificuldade de locomoção em dias de chuva, com atolamentos frequentes;
- * Excesso de poeira em períodos de estiagem, afetando a saúde respiratória da população;
- * Danos constantes aos veículos devido às más condições da via;
- * Risco de acidentes, especialmente com pedestres e ciclistas que utilizam a estrada.
- * Além disso, a ausência de pavimentação dificulta o acesso rápido a serviços emergenciais, como ambulâncias e bombeiros, prejudicando a segurança e o bem-estar da população.

Dessa forma, reivindicamos a pavimentação da Estrada como uma medida de urgência e de suma importância para o desenvolvimento econômico, social e humano da região. A melhoria da infraestrutura trará benefícios diretos para:

- * Produtores rurais: possibilitando o escoamento da produção agrícola de forma mais eficiente e menos onerosa;
- * Transporte escolar: garantindo a segurança e pontualidade no transporte das crianças e adolescentes até suas escolas;
- * Moradores e frequentadores: melhorando a qualidade de vida e facilitando o acesso a bens e serviços;
- * Turismo e comércio local: atraindo maior número de visitantes e consumidores para a região.

Portanto, solicitamos com urgência que a Prefeitura de Domingos Martins e os demais órgãos competentes tomem as providências necessárias para a pavimentação e melhoria desta via.

Contamos com o apoio de Vossa Excelência e das demais autoridades envolvidas, acreditando que essa solicitação, que representa o anseio de toda a comunidade, será atendida o mais breve possível.

Contato da Comissão Organizadora:

Nome: Alexandre Majoris
 Telefone: 027 98148-7040
 E-mail: majorisimóveis@gmail.com

abaixo-assinado será entregue formalmente às autoridades municipais e ficará disponível online para adesão de demais apoiadores.

Apoie essa causa por um futuro melhor para nossa comunidade!

Quaisquer dúvidas, entre em contato.

ASSINAR Abaixo-Assinado

Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR146441>. Acesso em: 02 ago. 2025.

Compreendendo o texto

- 1) Após a leitura, explique o evento deflagrador desse abaixo-assinado, ou seja, qual foi o motivo que levou o autor a produzir o texto?
- 2) Quem é o autor do texto e qual foi seu objetivo com a escrita?

- 3) Qual é o destinatário final do abaixo-assinado?
- 4) Considerando as informações apresentadas no texto, destaque as semelhanças com a realidade da comunidade em que você vive. Em seguida, discuta com seus colegas os pontos grifados, bem como a relevância das informações apresentadas.



A **argumentação** é muito importante na criação de um abaixo-assinado porque é por meio dela que convencemos as pessoas de que o problema apresentado é real e precisa de solução. Para que outras pessoas queiram assinar, o texto precisa explicar claramente o que está acontecendo, apresentar motivos justos e mostrar por que aquela causa é importante para a comunidade. Na hora da escrita, é importante usar linguagem clara e objetiva, organizar as ideias em parágrafos bem estruturados, utilizar conectivos como “porque”, “por isso”, “além disso” e “portanto” para ligar argumentos, empregar verbos no presente para dar sensação de urgência e, quando necessário, usar dados, exemplos ou relatos para tornar o texto mais convincente. Assim o abaixo-assinado fica mais forte e tem mais chances de alcançar o objetivo desejado.

Linguagem do abaixo-assinado

A função desse gênero textual é reivindicar direitos e chamar a atenção das autoridades para um problema que afeta a comunidade. Um bom abaixo-assinado precisa deixar claro o que está sendo pedido, apresentar razões que justifiquem a solicitação e usar uma linguagem adequada para mobilizar as pessoas a apoiarem a causa por meio da assinatura.

Para isso você deve estar atento à alguns tópicos:

1. Definição da tese:

Logo no início, deixe claro qual é o pedido. Seja direto e objetivo para não causar

dúvidas. Exemplo: melhorar a escola, arrumar a estrada, criar um serviço público, mudar uma regra, entre outros.

2. Uso de argumentos racionais:

Apresente motivos concretos para defender a causa. Você pode citar leis, regras ou especialistas que falem sobre o assunto, dados numéricos e exemplos reais. Mostre a relação entre causa e consequência. Exemplo: Se a estrada não for pavimentada, 150 alunos terão dificuldade para chegar à escola.

3. Credibilidade:

Mostre que as pessoas que estão fazendo o pedido têm direito de reivindicar, como pais, alunos ou moradores da comunidade. Use um tom respeitoso e firme, para manter a seriedade do texto.

4. Apelo à emoção:

Fale de valores importantes, como saúde, educação, justiça e bem-estar. Use exemplos que façam o leitor se colocar no lugar das pessoas afetadas. Mostre que o problema é urgente e precisa de solução.

5. Organização do texto:

Comece apresentando o problema e o pedido. Depois desenvolva os argumentos. No final retome o pedido e convide as pessoas a apoiarem a causa assinando.

6. Recursos linguísticos persuasivos:

O abaixo-assinado irá representar sua comunidade, então é importante que a linguagem do texto seja tratada com cuidado. Faça uso de **modalizadores e perguntas retóricas e coesão por interação**.

Os **modalizadores** são palavras ou expressões que mostram a opinião de quem está escrevendo e reforçam o que ele pensa sobre o assunto. Eles ajudam a mostrar que algo é importante ou urgente. Por exemplo: “é necessário”, é “urgente”, “é inaceitável”. Essas expressões deixam o texto mais firme e convincente.

Já as **perguntas retóricas** são perguntas feitas para fazer o leitor pensar, e não para serem respondidas. Exemplo: “Como garantir educação de qualidade sem

investimento?”

E a **coesão por reiteração** acontece quando repetimos uma palavra ou expressão ao longo do texto para manter o assunto principal em destaque e deixar as ideias mais organizadas. No exemplo “Queremos escolas melhores. Queremos professores valorizados. Queremos uma educação de qualidade.” a repetição da palavra “Queremos” ajuda a mostrar que todas as frases falam do mesmo pedido. Essa repetição deixa o texto mais claro, reforça a ideia principal e facilita a compreensão de quem lê.

Sua vez

1) Leia cada frase com atenção e responda:
Quais elementos aparecem nela?
 (Tese / argumento racional / credibilidade / apelo à emoção / modalizador / anáfora / pergunta retórica)

a) “Nós, moradores do bairro há mais de 15 anos, solicitamos a construção de uma Unidade Básica de Saúde.”
 → Quais elementos aparecem nessa frase? Justifique.

b) “É urgente pavimentar a estrada, pois mais de 180 alunos dependem dela para chegar à escola.”
 → Identifique dois elementos presentes na frase e explique.

c) “Se o transporte escolar não for ampliado, muitos estudantes continuarão faltando às aulas.”
 → Que tipo de argumento está sendo utilizado? Há relação de causa e consequência?

d) “Queremos segurança. Queremos respeito. Queremos qualidade de vida.”

→ Que recurso linguístico foi usado? Qual é o objetivo dele?

e) “Como falar em educação de qualidade se as salas estão sem ventilação e com infiltrações?”

→ Que recurso aparece na frase? Há também apelo à emoção? Explique.

f) “É inaceitável que nossas crianças estudem em condições precárias.”

→ Que recurso linguístico aparece? Há apelo emocional? Justifique.

Fica a dica!

Você pode criar um abaixo-assinado online gratuito de forma simples, usando plataformas específicas ou ferramentas comuns. Veja as principais opções:

1. Usando plataformas próprias para petições

São as mais práticas, pois já organizam assinaturas automaticamente.

Exemplos:

- Change.org
- Petição Pública Brasil (peticaopublica.com.br)

Passo a passo geral:

1. Crie uma conta gratuita.
2. Clique em “Criar petição”.
3. Escreva o título (claro e objetivo).

4. Explique o problema e o pedido.
5. Indique quem é o destinatário (prefeito, secretário, diretor etc.).
6. Publique e compartilhe o link.

2. Usando Google Forms (mais simples e personalizado)

Você pode criar um formulário para coletar assinaturas.

1. Acesse forms.google.com
2. Clique em “+” para criar um novo formulário.
3. Coloque o texto do abaixo-assinado na descrição.
4. Adicione campos como:
 - Nome completo
 - CPF (se necessário)
 - E-mail
 - Cidade
5. Gere o link e compartilhe.

4 INFOGRÁFICO

Observe a imagem de uma agrofloresta:



Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2025/01/17/agrofloresta-cresce-no-brasil-combinando-producao-e-conservacao.htm>

Acesso: 10/12/2025

Uma **agrofloresta** é um sistema de cultivo que mistura árvores, plantas agrícolas e, às vezes, animais, no mesmo espaço, de forma planejada. Em vez de plantar apenas uma cultura, a agrofloresta combina diferentes espécies, imitando o funcionamento de uma floresta natural. A ideia principal é produzir alimentos ao mesmo tempo em que se preserva e recupera o solo e o meio ambiente.

- 1) Você já viu algo parecido?
- 2) Seria possível adotar esse modelo em sua comunidade?
- 3) Comente com seus colegas a importância das agroflorestas em locais onde há áreas de reserva ambiental.

Faça a leitura do infográfico a seguir:

Passo a passo para um Sistema Agroflorestal



Disponível em: <https://ready4cop.net/sistemas-agroflorestais-na-amazonia-como-ferramenta-para-uma-agricultura-regenerativa-e-mitigacao-climatica/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

Compreendendo o texto

- 1) Considerando a fonte do infográfico lido, qual o suporte desse texto?
- 2) O infográfico faz parte de uma reportagem intitulada “Sistemas Agroflorestais na Amazônia como ferramenta para uma agricultura regenerativa e mitigação climática”. Sendo a reportagem um gênero mais detalhado, qual é o objetivo de um infográfico dentro desse texto?
- 3) Qual o público-alvo do texto apresentado?



Fique por dentro

O infográfico é um gênero textual que apresenta informações de forma visual e organizada, combinando textos curtos, imagens, gráficos, ícones, cores e diferentes tamanhos de letra. Ele é usado para explicar um tema de maneira clara e rápida, facilitando a compreensão do leitor. Cada elemento tem uma função: o texto explica, as imagens ilustram, os gráficos mostram dados e as cores ajudam a destacar informações importantes.

Essa combinação de diferentes formas de linguagem recebe o nome de **multimodalidade**. Multimodalidade é o uso de vários modos de comunicação em um mesmo texto, como linguagem verbal (palavras), visual (imagens), gráfica (tabelas e gráficos) e até espacial (organização na página). O uso desses diferentes recursos torna o texto mais atrativo, acessível e eficiente, pois amplia as possibilidades de compreensão e aprendizagem.

Proposta

Agora que você compreendeu algumas particularidades do gênero infográfico, te convidamos a produzir um com múltiplas linguagens e outros recursos comentados no material e em sala de aula.

Você poderá escolher entre os temas pertinentes a sua região:

- **Ciclo de produção, industrialização e comercialização da banana;**
- **Ciclo de produção, industrialização e comercialização do palmito;**

1º Passo: Pesquise informações confiáveis

Busque dados em sites seguros e atualizados. Anote informações sobre as etapas do ciclo de produção, dados numéricos, curiosidades, impactos ambientais e sociais.

 Sites que podem te ajudar:

- **IBGE** (ibge.gov.br)
- **EMBRAPA** (embrapa.br)
- **Secretaria de Agricultura do seu estado**
- **MAPA – Ministério da Agricultura** (gov.br/agricultura)

- **SEBRAE** (sebrae.com.br)

Evite copiar textos prontos. Leia, compreenda e escreva com suas próprias palavras.

2º Passo: Organize as informações antes de montar

Faça um pequeno roteiro contendo título principal, plantio, colheita, industrialização, comercialização. Em seguida organize as informações em ordem lógica, como se fosse um passo a passo do processo.

3º Passo: Atente-se à linguagem

- Use verbos no presente, pois o infográfico explica processos que acontecem de forma contínua. Exemplo: Os agricultores plantam as mudas.
- Use frases curtas e objetivas;
- Escolha palavras-chave, como: cultivo, colheita, transporte, processamento, distribuição, sustentabilidade, economia local, entre outras.

4º Passo: Use conectivos simples

A escolha de conectivos simples, contribui para que seja mantida a coesão em seu texto. São aconselháveis: depois; em seguida; por fim; além disso; assim..

Lembre-se de evitar repetições!

5º Passo: Garanta a coerência

Para construir um infográfico coerente as imagens precisam combinar com o texto, os gráficos devem representar os dados citados e os ícones (flechas indicadoras, marcadores de tópicos, entre outros) devem ajudar na compreensão da ordem e disposição das informações.

6º Passo: Use múltiplas linguagens (multimodalidade)

Seu infográfico deve combinar:

- Texto verbal (informações escritas);
- Dados numéricos;
- Imagens ou ilustrações;
- Ícones (plantio, fábrica, caminhão, mercado);
- Setas ou esquemas (para mostrar as etapas do ciclo);

Lembre-se que cada elemento escolhido deve ajudar na compreensão dos sentidos do texto, complementando as informações entre si.

7º Passo: Organize a estrutura visual

Para cuidar da organização, você deve pensar em um título grande e chamativo, subtítulos que separem e organizem as partes, legendas que expliquem gráficos e imagens; usar as cores e elementos visuais com equilíbrio para que o infográfico não fique poluído visualmente. Não se esqueça que menos texto e mais organização contribuem para um melhor resultado.

Fica a dica!

Uma ferramenta ótima, com modelos de estrutura que podem ser seguidos e edição facilitada, é o “Canva”. Confira o tutorial de uso no QR Code ao lado:

Como usar o Canva:

1. Acesse: canva.com
2. Faça login (gratuito);
3. Busque por “Infográfico”;
4. Escolha um modelo simples;
5. Edite textos, cores e imagens;
6. Use a opção “Elementos” para inserir ícones, setas ou gráficos;
7. Baixe em PDF ou PNG.



Antes de entregar, verifique:

- O título está claro?
- As informações seguem uma ordem lógica?
- Os verbos estão no presente?
- As frases estão curtas?
- Há relação entre texto e imagens?
- O visual está organizado e legível?

5 RELATO DE MEMÓRIA

Antes de iniciarmos a leitura, propomos que você divida com seus colegas e professor as respostas de algumas perguntas norteadoras:

- 1) Qual lembrança da sua infância você nunca esqueceu? Por que ela é importante para você?
- 2) Como eram suas brincadeiras e amizades quando você era criança?
- 3) Quais pessoas, lugares ou costumes da sua família marcaram sua infância?
- 4) Você se lembra de alguma história contada por pessoas mais velhas?

Faça a leitura do relato de memória:

MEMÓRIAS DAS ROÇAS E BAILES DE PUXIRÃO NO OESTE DO PARANÁ

Ah, daí o cara, por exemplo, se ele ia inventar um puxirão, ele ia de casa em casa: “Oh, vim convidar você pra uma roçada lá, tal dia, e coisa e tal, roçar lá com nós, tomar um gole de pinga, um baile, e coisa e tal...” E daí ele fazia a linha, montava num cavalo e ia convidar o povo lá, e, sempre ia pessoalmente. Não tinha outro meio de comunicar, tinha que ir lá na casa do outro mesmo, porque não tinha comunicação nenhuma, né! Daí ia fazer um convite lá. E convidava o povo lá e, um era um conhecido, outro era um amigo, outro era um parente, então se reuniam lá! (Entrevista, João Fernandes, Alto Cascudo, Diamante do Sul, 2022).

E o puxirão nós começava um dia antes, matava criação, pra fazer a comida, e daí saía atrás de uns gaiteiro né. Daí, no outro dia tava tudo no jeito! Então, o puxirão, de primeiro, começava uma semana antes. E daí já ia avisando o povo. Que naquele tempo não tinha rádio, não tinha nada, tinha que sair convidar. (...) E daí, um dia antes matava uma vaca pra assar, ou senão pra fritar o porco, que seja, e daí no sábado fazia o puxirão e de noite fazia o baile! Era desse tipo aí. (Entrevista, Oscar Ferreira, Alto Cascudo, Diamante do Sul, 2022).

Ah! Mas nós se comunicava nos botecos! Outros em jogo de baralho! Ou, nós nos reunia aqui, dez, doze: “Pessoal! Tal dia lá no fulano!” Não precisava ninguém ir lá te chamar! Chegava aquele dia, você encilhava o teu cavalo, teus amigos encilhavam os teus cavalos e nós se “guasqueava” 32 pra lá! (...) Era assim que funcionava! Num bar! No outro bar pra lá! (...) Às vezes, você estava, daqui lá na Glorinha dá dez quilômetros, daqui lá na Glorinha. Nós estava lá na Glorinha ela falava: “Oh! Tal dia, lá no Alto Piquiri vai ter um puxirão, vamos lá! Roçar e comer carne de porco com quirera?” Chegava aquele dia nós, ou a pé, ou à cavalo, todo mundo se “guasqueava”! (...) Era assim! A comunicação, era assim! Tem, acho que é tio da Glorinha, o Seu Tidinho [Erotides das Neves], acho que é tio dela, o nosso porta voz. Em [19]64, quando entramos lá na Costa do Rio da Anta, era o seu Tidinho, o Seu Maximilio, e quem mais? E o Lin Motta! Era os porta-voz que levavam recado pro pai, ou o finado Pedro Cruz, que morreu agora, esses dias ali, era outro porta-voz. Eram as pessoas que levava um aviso daqui pra nós lá, não sei, dá uns trinta quilômetros daqui onde eu morava, lá embaixo, na costa do rio. Chegavam aqueles homens velhos lá: “Óh! Tal coisa aconteceu, vamos ter uma reunião, assim, assim por diante!” Era assim que funcionava! A gente sabia por esses meios de comunicação! Hoje não! Hoje ninguém quer falar com ninguém, é só “zape zape” e “zape zape”, e sabem tudo que é coisa e daí, eu que não tenho “zape zape” fico sem saber nada! (...) (Entrevista, Eurico Anacleto, Alto Piquiri, Diamante do Sul, 2022).

Então, conforme dava na cabeça deles, um convidava o outro e: “Vamos fazer um puxirão lá em casa, isso e aquilo e tal.” E quando era lá no terço, depois que fizeram a igreja, lá um já avisava o outro, todo mundo ficava sabendo. E daí, depois mandava um mensageiro à cavalo, de casa em casa pra confirmar (Entrevista, Joaquim Ávila, Cascavel, 2021).

Adaptado de “Memórias das roças e bailes de puxirão no oeste do Paraná”

Anderson Arilson de Freitas

Compreendendo o texto

1) Quanto aos traços característicos do relato de memória, responda:

Nome específico

Nível de autoria

Função/objetivo

Leitor preferencial

Linguagem/estilo

Organização

Esse gênero textual apresenta lembranças vividas e geralmente é contado em 1ª pessoa. Ele registra experiências do passado, mostrando costumes, modos de vida, sentimentos e acontecimentos marcantes. Nesse tipo de texto, é importante manter a linguagem original do narrador, mesmo que ela seja diferente da norma-padrão. Isso acontece porque a forma de falar revela:

- O tempo em que a história aconteceu;
- o lugar onde a pessoa viveu;
- a identidade cultural do grupo ao qual ela pertence;

Em outras palavras, a linguagem também faz parte da memória!

2) A linguagem utilizada pelos entrevistados segue a norma-padrão da Língua Portuguesa? Justifique sua resposta com um exemplo retirado do texto.

3) Expressões como “nós se comunicava”, “guasqueava”, “zape zape” e “matava criação” revelam o que sobre os narradores?

- a) apenas o nível da escolaridade;
- b) o modo de falar comunidade e sua identidade cultural;
- c) um erro que precisa ser corrigido;

4) Por que é importante manter a fala original dos entrevistados em um relato de memória, em vez de “corrigir” tudo para a norma-padrão?

5) No trecho em que o narrador compara o passado com o presente (“Hoje não! Hoje ninguém quer falar com ninguém, é só ‘zape zape’ ...”), que mudança social ele está destacando?

6) Você acha que a linguagem ajuda a construir a identidade de um povo? Divida sua opinião com a turma.



Fique por dentro



Oralidade e escrita: compreendendo as diferenças

O texto que você leu foi produzido a partir de entrevistas orais. Isso significa que, primeiro, as pessoas falaram contando suas lembranças. Depois, essa fala foi transcrita, ou seja, transformada em texto escrito.

A fala (oralidade) costuma ser:

- mais espontânea;
- cheia de repetições;
- com pausas e marcas como “né”, “daí”, “oh”;

A escrita formal geralmente é:

- Planejada;
- Organizada em períodos mais estruturados;
- Adequada às regras da norma-padrão.

No relato de memória, muitas marcas da fala foram mantidas para preservar a identidade cultural dos narradores.

O processo de transcrição

Transcrever é passar a fala para a escrita. Ao fazer isso, o pesquisador pode manter as características da fala ou adaptar o texto para a norma-padrão. No relato de memória, manter a linguagem original é importante porque ela revela o tempo em que a história aconteceu, o lugar, a cultura e a identidade do narrador.

Variação linguística

A Língua apresenta diferentes tipos de variação:

- Regional - varia conforme a região;
- Social - varia conforme o grupo social;
- Histórica - muda ao longo do tempo;
- Situacional - muda conforme a situação (formal ou informal).

Falar diferente não significa falar errado. A variação linguística é algo natural da língua.

Preconceito linguístico

O preconceito linguístico acontece quando alguém é julgado, criticado ou discriminado pela forma como fala. Isso pode acontecer por causa do sotaque, das palavras usadas e do modo de construir as frases.

Respeitar as diferentes formas de falar é respeitar a identidade e a cultura das pessoas.

Proposta

Agora que você compreendeu algumas particularidades do gênero relato de memória, te convidamos a produzir um, por meio de uma entrevista com pessoas mais velhas.

1º Passo: a entrevista

Você poderá usar as mesmas perguntas que fizemos no início desta seção para iniciar sua conversa com o seu entrevistado. Durante a entrevista, para que nenhuma informação se perca, utilize um aplicativo de gravação de voz de sua preferência ou mesmo o recurso de gravação de voz do *Whatsapp*.

2º Passo: transcrição

Para transcrever a fala do seu entrevistado a partir de um áudio gravado em seu aplicativo de conversa, você deverá ativar a transcrição, printar a tela e copiar o texto a partir da imagem, conforme explicado no tutorial disponibilizado via QR Code:

Se preferir, a imagem printada pode ser anexada no Chat GPT com o seguinte prompt: < transforme a imagem em texto, mantendo as marcas de fala.>



3º Passo: organização dos relatos

Seu professor irá criar um documento compartilhado, no qual cada aluno poderá acrescentar seu relato. Ao final, peça para ele fazer os ajustes necessários e salvar em formato de PDF para que o arquivo possa ser compartilhado em aplicativos de conversa ou outros canais digitais.

Lembre-se que você também pode criar uma imagem de capa na inteligência artificial!

6 MAPA TURÍSTICO

Faça a leitura do mapa, identifique e anote os pontos turísticos que você conhece nesta região:



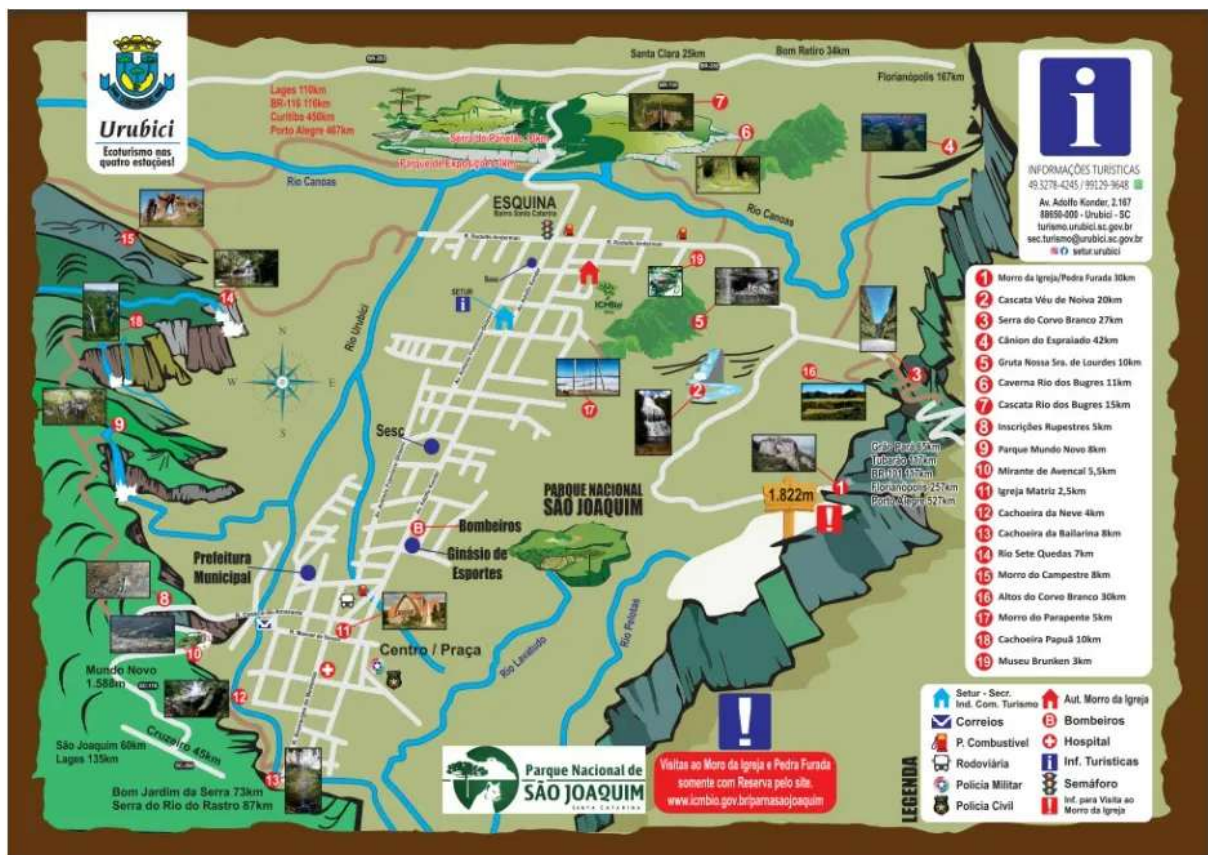
Discuta com seus colegas:

- 1) Você conhece alguém que trabalhe com turismo na comunidade que você vive?
- 2) No trajeto da área urbana até sua comunidade, você identifica a presença de pontos comerciais que dependem do turismo local?
- 3) Você costuma perceber a presença de visitantes na região em que vive?
- 4) Como você e seus colegas classificam a importância do turismo para a região?
- 5) Você acredita que os pontos turísticos são identificados e divulgados conforme deveria?

O turismo é muito importante para regiões não urbanas, pois ajuda a movimentar a economia local e valoriza a cultura da comunidade. Quando os

visitantes chegam, eles consomem nos comércios, utilizam serviços e conhecem os costumes, as paisagens e a história do lugar. Isso pode gerar trabalho e renda para muitas famílias, além de incentivar a preservação da natureza e das tradições locais. Por isso, é importante que os pontos turísticos sejam bem cuidados e divulgados, para que mais pessoas conheçam e respeitem a região.

Veja um exemplo de mapa turístico do município de Urubici - Santa Catarina:



Disponível em: <https://pousadaflordetuna.com.br/page/MzKx/aqui-mapa-tur-uncstico-de-urubici-com-sugest-un-es-de-passeios>. Acesso em: 14 jan. 2026.

Esse mapa contempla pontos turísticos, e outros lugares úteis como: polícia, hospital, centro de informações, bombeiros, postos de combustíveis, praças, dentre outros. Além disso, mostra vários elementos como legenda, título, logomarca e outros ícones que contribuem para construção de sentidos do texto.

Compreendendo o texto

- 1) Quanto aos traços característicos do mapa turístico, responda:
Evento deflagrador

Suporte

Função/objetivo

Leitor preferencial

Linguagem/estilo

Organização

Tema/ assunto

Lugar de produção



Fique por dentro



Modos verbais e visuais: como construímos sentidos?

O mapa turístico de Urubici é um exemplo de texto que **mistura linguagem verbal e linguagem visual**. A linguagem verbal é formada pelas palavras escritas, como os nomes dos pontos turísticos, as distâncias e as informações explicativas. Já a linguagem visual aparece nas imagens, cores, símbolos, números, ícones e no próprio desenho do mapa.

Quando esses dois modos aparecem juntos, dizemos que o texto é **multimodal**, ou seja, utiliza mais de uma forma de linguagem para comunicar uma mensagem. No mapa, as fotos das cachoeiras e montanhas ajudam o leitor a imaginar o lugar, enquanto os nomes e as distâncias orientam o trajeto. As cores diferenciam áreas, e os símbolos indicam hospitais, bombeiros e informações turísticas. Tudo isso contribui para a construção de sentidos, pois entendemos melhor a informação quando palavras e imagens trabalham juntas.

Para interpretar esse tipo de texto, precisamos desenvolver o **letramento visual**, que é a capacidade de ler e compreender imagens, gráficos, mapas, símbolos e outros elementos visuais. Não basta apenas olhar; é preciso interpretar o que cada imagem representa e qual é sua função no texto. Além disso, hoje muitos mapas são acessados pela internet ou por aplicativos. Por isso, também é importante o **letramento digital**, que envolve saber usar tecnologias, navegar em mapas online, interpretar ícones digitais e avaliar informações disponíveis na rede.

Assim, entender textos como esse mapa turístico significa saber ler palavras, imagens e recursos digitais ao mesmo tempo. Quanto mais desenvolvemos essas habilidades, mais preparados ficamos para compreender o mundo ao nosso redor.

Vamos praticar?

1) Sobre a linguagem verbal e não verbal, é correto afirmar:

- a) A linguagem verbal e a linguagem não verbal são formas de comunicação que não são utilizadas ao mesmo tempo.
- b) A linguagem verbal corresponde à linguagem formal, enquanto a linguagem não verbal corresponde à linguagem informal.
- c) A linguagem verbal é sempre culta e obedece às normas gramaticais da língua.
- d) A linguagem não verbal não pode ocorrer por meio da fala nem da escrita.
- e) A linguagem verbal pode ser denominada linguagem mista, pois faz uso de diferentes variantes linguísticas.

2) Observe a imagem:



Os emojis foram criados em 1999 pelo designer japonês Shigetaka Kurita com o objetivo de melhorar a comunicação da população japonesa. Sobre essa forma de linguagem, é correto afirmar:

- a) Os emojis servem para complementar a linguagem verbal, demonstrando as emoções de quem envia a mensagem.
- b) Os emojis fazem parte da linguagem mista, pois envolvem o uso de elementos verbais e não verbais.
- c) Os emojis correspondem a uma linguagem verbal representada por diferentes figuras.
- d) Os emojis são utilizados sempre junto com os emoticons, que também constituem uma forma de linguagem não verbal.
- e) Os emojis caracterizam-se como uma comunicação linguística baseada na organização das palavras.

Proposta

Agora é a sua vez! Você poderá criar o mapa turístico de sua região. Selecione pontos importantes como paisagens naturais, locais históricos, espaços culturais, comércio, festas ou outros elementos que representem a identidade do lugar. O mapa pode ser feito de forma criativa, com desenhos, ícones, cores e pequenas legendas explicativas. Para isso, você pode utilizar o Canva, explorando modelos de mapas, adicionando imagens, formas e textos personalizados. Lembre-se de que seu mapa não precisa mostrar apenas ruas, mas também destacar aspectos culturais e sociais que tornam esse espaço especial e interessante para visitantes.

1º Passo: providenciando o mapa

Você deverá acessar o “*Google Maps*”, digitar o nome do seu município na busca, encontrar a região que está situada sua comunidade e imprimir a tela.

2º Passo: levantamento e organização das informações

Utilize o mapa do início desta unidade para fazer um rascunho das informações que deseja apresentar, bem como os elementos de linguagem não verbal que pretende utilizar.

3º Passo: edição online

Para editar, você irá fazer o *upload* do mapa copiado, e acrescentar elementos

visuais, por meio de pesquisas dentro do próprio site/aplicativo. Acesse o QR Code e saiba como fazer um mapa animado e interativo!

Depois, no menu lateral esquerdo, clique em “**Elementos**”. É nessa parte que ficam os ícones, ilustrações, formas e imagens.

Na barra de busca que aparece no topo, digite o nome do que você quer encontrar, por exemplo:

- *marcador de mapa*
- *bússola*
- *igreja*
- *praia*
- *montanha*
- *restaurante*



Pressione **Enter** e o Canva mostrará várias opções relacionadas à palavra pesquisada.

Seja criativo e explore o aplicativo sem medo!

7 CURRÍCULO

Leia o texto:



Disponível em: <https://www.pontagrossa.pr.gov.br/2023/07/18/agencia-do-trabalhador-tem-10-vagas-para-jovem-aprendiz/>
Acesso: 14 fev. 2026

Responda:

- 1) Você trabalha ou já trabalhou de menor aprendiz?
- 2) Conhece alguém que esteja ocupando uma vaga por esse programa?
- 3) Dentre os profissionais que você convive, algum deles iniciou no mercado de trabalho por meio desse programa?

O processo de seleção para o ingresso como menor aprendiz geralmente envolve etapas como inscrição, análise de currículo, entrevistas e, em alguns casos, dinâmicas ou testes básicos. As empresas buscam jovens comprometidos, responsáveis e interessados em aprender, valorizando não apenas experiências anteriores, mas também dedicação aos estudos, participação em cursos e atitudes como pontualidade e organização. Por isso, o preenchimento do currículo deve ser feito com atenção e honestidade, apresentando informações claras, atualizadas e

verdadeiras. Um currículo bem elaborado demonstra responsabilidade, cuidado e interesse pela vaga, aumentando as chances de o candidato se destacar no processo seletivo.

Leia o texto a seguir:

Maria da Silva

Estudante do 2º ano do Ensino Médio, responsável e dedicada, com interesse em ingressar no programa Jovem Aprendiz para desenvolver habilidades profissionais e adquirir experiência no mercado de trabalho. Facilidade para aprender, boa comunicação e comprometimento com as tarefas.

Rua das pombas, 123
Londrina, Paraná, 99999-
999
+55 43 9999-9999
silva_maria@exemplo.co
m

EXPERIÊNCIA

Não possui experiência no mercado de trabalho.

FORMAÇÃO

ESCOLA ESTADUAL JOSÉ BUSHON, LONDRINA — *ENSINO MÉDIO*
FEVEREIRO DE 2019 - em curso

Participação na organização de eventos escolares; Representante de turma em 2019/2020; Trabalho voluntário em campanha de arrecadação de alimentos.

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

Informática Básica (Word, Excel e PowerPoint) – 40h – SENAI (2020)

Comunicação e Atendimento ao Cliente – 20h – Curso Online (2019)

Noções de Administração – 30h – Curso Online (2018)

PROJETOS

FEIRA DO EMPREENDEDOR ESCOLAR — ORGANIZAÇÃO E ATENDIMENTO AO PÚBLICO

Participação na organização da feira realizada na escola, auxiliando no planejamento das atividades, montagem de estandes e atendimento aos visitantes. Desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, comunicação e responsabilidade no cumprimento de prazos.

COMPETÊNCIAS

Facilidade de comunicação;
Organização;
Responsabilidade;
Trabalho em equipe;
Vontade de aprender;
Pontualidade.

PRÊMIOS

Aluno Destaque em Matemática – 2020 (bom desempenho na disciplina)

Medalha de Participação na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)

Certificado de Honra ao Mérito – Melhor Frequência Escolar – 2019

Reconhecimento por Participação em Projeto Solidário Escolar.

IDIOMAS

Português — Nativo
Espanhol — Básico

Compreendendo o texto

1) Quais seriam os suportes possíveis para o currículo lido?

2) Explique abaixo qual é a função/objetivo de um currículo.

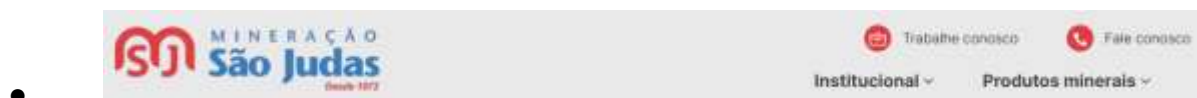
3) Escreva qual é o assunto do texto e seu leitor preferencial.

4) Com base nas informações apresentadas, qual é o lugar de produção desse currículo?

5) Qual é o evento deflagrador de um texto do gênero currículo?



Algumas empresas possuem cadastro dentro do próprio site, geralmente em um campo chamado “Trabalhe Conosco”. Confira alguns exemplos de empresas na sua região:



Disponível em: <https://www.saojudas.com.br/>. Acesso em: 14/02/2026



Disponível em: <https://calponta.com.br/>. Acesso em: 14/02/2026.

Além de acessar o site das empresas que deseja se candidatar, você também pode fazer uma busca por vagas de “jovem aprendiz” no google. A partir da pesquisa você terá acesso às plataformas de cadastro que agenciam para várias empresas.

Linguagem do Currículo

O currículo é um texto que tem uma finalidade muito clara: apresentar o candidato a uma empresa e mostrar porque ele pode ser escolhido para uma vaga. Por isso, a linguagem usada nele precisa ser adequada à situação comunicativa, ou seja, deve combinar com o contexto profissional. Não é o mesmo tipo de linguagem que usamos no WhatsApp, nas redes sociais ou em conversas com amigos.

Em um currículo, devemos usar uma linguagem formal. Isso significa escrever de maneira clara, objetiva e organizada. Não devemos usar gírias, apelidos, abreviações como “vc” ou “pq”, nem emojis. Também é importante evitar erros de ortografia e exageros. As informações precisam ser verdadeiras e apresentadas de forma simples, como listas: formação, cursos, habilidades, experiências.

Na entrevista de emprego, a adequação da linguagem também é muito importante. O candidato deve falar com respeito, usar palavras adequadas e evitar expressões muito informais, como “tipo assim”, “mano” ou “tá ligado”. É importante ouvir com atenção, responder com clareza e manter uma postura educada.

Assim, tanto no currículo quanto na entrevista, a formalidade mostra responsabilidade, maturidade e interesse pela vaga. Saber escolher a linguagem certa para cada situação é uma habilidade essencial na vida escolar e profissional.

Abaixo, você pode acessar vídeos com dicas de como se portar em uma entrevista de emprego:

- “Entrevista de emprego de um jovem aprendiz: 10 perguntas e respostas.”



- “Top 7 erros na entrevista de emprego: o que não falar e o que não fazer”



Na próxima página você deverá preencher um currículo semelhante ao que
lemos no início:

_____.

Rua _____, _____

_____, Paraná,

_____@_____

EXPERIÊNCIA

FORMAÇÃO

ESCOLA ESTADUAL _____, _____ -PR
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

PROJETOS

COMPETÊNCIAS

PRÊMIOS

IDIOMAS

Se você preferir, pode acessar o arquivo online e editar:



Fica a dica!

Você também pode acessar outros modelos de currículo no editor de textos “*Google Docs*”.

1º Passo: Acessar o Google

- Abra o navegador (Google Chrome, por exemplo).
- Digite: **docs.google.com** na barra de pesquisa.
- Faça login com sua conta do Google (e-mail e senha).

2º Passo: Ir até a galeria de modelos

- Na página inicial do Google Docs, procure a opção “**Galeria de modelos**” (fica na parte superior da tela).
- Clique nela para visualizar os modelos disponíveis.

3º Passo: Escolher o modelo de currículo

- Role a página até encontrar a seção “**Currículos**”.
- Clique no modelo que mais combina com você (exemplo: moderno, simples, profissional).

4º Passo: Editar o modelo

- O modelo abrirá automaticamente.
- Clique nos textos que já estão escritos e substitua pelas suas informações (nome, idade, formação, cursos, etc.).
- Apague o que não for necessário.

5º Passo: Salvar ou baixar

- O Google Docs salva automaticamente.
- Se quiser baixar em PDF:
 - Clique em Arquivo
 - Depois em Fazer download
 - Escolha PDF (.pdf)



Fique por dentro

Escolher uma profissão é uma decisão importante, mas ela não precisa ser feita com pressa ou medo. O mais importante é pensar no que você gosta de fazer, nas matérias com que mais se identifica e nas atividades em que sente mais facilidade. Quando escolhemos uma área que combina com nossos interesses e habilidades, estudar e trabalhar se torna mais motivador e prazeroso.

Para ajudar nessa descoberta, existem testes vocacionais gratuitos na internet, que fazem perguntas sobre seus gostos, habilidades e preferências. Eles não escolhem a profissão por você, mas ajudam a refletir sobre possíveis caminhos.

Alguns sites que oferecem testes vocacionais são:

- Guia da Carreira - www.guiadacarreira.com.br
- Quero Bolsa - www.querobolsa.com.br
- Mundo Vestibular - www.mundovestibular.com.br

Depois de começar a pensar em uma área, é importante que o seu currículo mostre esse interesse. Por exemplo, se você pensa em trabalhar na área administrativa, pode destacar cursos de informática, participação na organização de eventos escolares ou projetos realizados na escola. Também é fundamental usar linguagem formal, escrever com atenção, evitar gírias e revisar o texto para não cometer erros de ortografia. Um currículo bem organizado e adequado à situação demonstra responsabilidade e aumenta as chances de conquistar uma oportunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail (org.). **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. Galvão Gomes, Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam as atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. **Diversidade biológica e culturas tradicionais litorâneas**: o caso das comunidades Caiçaras. São Paulo: USP, 1988.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana; ARRUDA, Rinaldo S. V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. São Paulo: USP, 2001.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

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

MARTINS, Daiane Aparecida. **Escolas do campo**: uma proposta de valorização cultural por meio das práticas de letramento. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4655>. Acesso em: 13 jan. 2026.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 15-45.

ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. **Elementos de argumentação na produção de gêneros textuais no Ensino Médio**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.uel.br/items/fa2164ad-675c-4e5d-ab31-4d57778bb3a1>. Acesso em: 26 fev. 2026.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. Da dissertação ao ensaio escolar: uma nota sobre essa transformação. **Entretextos**: Londrina, v. 13, n. 2, p. 128-146, jul./dez. 2013. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16194/13893>.

Acesso: 25 ago. 2019.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETTO, Mário. Por uma educação no campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, [s. l.], n. 3, p. 45-60, 2011. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/entrelacando/article/view/15443>. Acesso em: 26 fev. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

SOUZA, Maria Antônia de. **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2009.